



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

ISABELA DE CARVALHO CORRÊA NETTO VAZ

CAMINHOS PARA O DIÁLOGO:

reflexões a partir de uma experiência teatral pedagógica

RIO DE JANEIRO
2018

ISABELA DE CARVALHO CORRÊA NETTO VAZ
(ISABELA NETTO)

CAMINHOS PARA O DIÁLOGO:
reflexões a partir de uma experiência teatral pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

Orientadora: Professora Dra. Angela de Castro Reis

RIO DE JANEIRO
2018



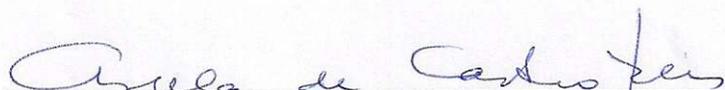
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“ CAMINHOS PARA O DIÁLOGO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA
EXPERIÊNCIA TEATRAL PEDAGÓGICA ”**

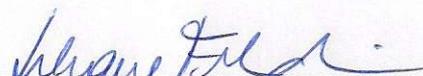
por
Isabela de Carvalho Corrêa Netto Vaz

Dissertação de Mestrado

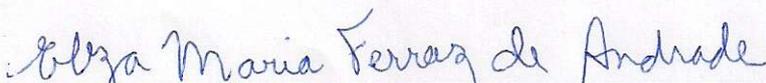
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Angela de Castro Reis – Orientadora



Prof.^a Dr.^a Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC-UNIRIO)



Prof.^a Dr.^a Elza Maria Ferraz de Andrade (UNESA)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada com louvor.

Rio de Janeiro, RJ, em 12 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Angela Reis por dividir seus conhecimentos de forma generosa e por suas palavras delicadas e acalentadoras que me incentivaram ao longo dessa trajetória.

À professora Elza de Andrade pela importância que exerceu na minha formação profissional, ao me iniciar no campo da Pedagogia do Teatro com suas aulas na época da graduação, e por se dispor a compor esta banca e apreciar esta dissertação.

À professora Liliane Mundim pelos encontros ousados, produtivos e felizes em nossas aulas pela cidade, por suas observações preciosas na ocasião da qualificação que me fizeram acreditar ainda mais na relevância da minha prática, assim como pela disponibilidade de fazer parte desta banca e examinar esta dissertação.

Ao professor Adilson Florentino por suas sugestões bibliográficas e considerações na qualificação.

Aos meus colegas de turma do mestrado pelos saberes compartilhados, e em especial, à Amanda Paiva, Débora Restum e Natasha Saldanha que se tornaram grandes amigas. Obrigada pelas trocas de experiências, pelas risadas, pelas conversas e pelo suporte nos momentos de angústia. Suas amizades foram fundamentais nesse percurso.

Aos meus queridos alunos pela abertura generosa a mim, às nossas trocas que me ensinam e inspiram a continuar acreditando na educação, sobretudo na relevância do ensino do teatro para a formação integral.

À minha família, e em especial aos meus pais, Fátima e Carlos Alberto, pelos olhares atentos e escutas sensíveis que a mim sempre foram dadas. Vocês me permitiram vivenciar o diálogo. Minha eterna gratidão por tudo que fizeram, e ainda fazem, por mim!

Ao meu marido Rodrigo, meu companheiro de jornada, por ter estado ao meu lado em todos os momentos desta trajetória, me apoiando, me incentivando e compreendendo todas as minhas ausências. Muito obrigada pela sua parceria!

“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação investiga as potencialidades do ensino de teatro no desenvolvimento da comunicação interpessoal, a partir do relato crítico de uma experiência pedagógica teatral, na Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda, no Rio de Janeiro. A observação das dificuldades da prática dialógica no espaço escolar incitou a presente pesquisa e apontou para a urgência de se pensar o diálogo na educação e na sociedade, posto que é através da comunicação que o ser humano desenvolve todas as suas potencialidades. Ancoradas na obra do educador Paulo Freire, as reflexões teóricas acerca do tema elencaram elementos essenciais à prática dialógica, que foram desenvolvidos em sala de aula por meio da abordagem de jogo de Viola Spolin e Jean Pierre Ryngaert; e sintetizados na elaboração de uma montagem teatral baseada na metodologia do processo colaborativo. O estudo compreende a comunicação como exigência existencial e destaca as convergências entre a capacidade de jogo e de diálogo, ressaltando a relevância do ensino de teatro nessa perspectiva epistemológica.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo; jogo; processo colaborativo; ensino de teatro.

ABSTRACT

This dissertation investigates the potential of theater teaching in the development of interpersonal communication, based on the critical narrative of a theatrical pedagogical experience at the Sérgio Buarque de Holanda Municipal School in Rio de Janeiro. The observation of the difficulties in the dialogical practice in the school space prompted the present research and pointed out to the urgency of thinking about dialogue in education and society, since it is through communication that the human being develops all his potentialities. Anchored in the work of the educator Paulo Freire, the theoretical reflections on the theme listed essential elements to the dialogical practice, which were developed in the classroom through the game approach of Viola Spolin and Jean Pierre Ryngaert; and synthesized in the elaboration of a theatrical staging based on the methodology of the collaborative process. The study understands communication as an existential requirement and highlights the convergences between the ability to play and dialogue, highlighting the relevance of theater teaching in this epistemological perspective.

KEYWORDS: dialogue; play; collaborative process; theater teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Propaganda do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.	30
Figura 2: Mesas e armários que não tinham destino definido foram dispostos dessa maneira na área livre do auditório.....	48
Figura 3: Festa de confraternização no final do ano letivo de 2017.	56
Figura 4: Ilustrações das digitais criadas pelos alunos.	62
Figura 5: Alunos focados em desatar o nó.....	63
Figura 6: Proposta de caminhada no espaço com a turma toda jogando..	64
Figura 7: Aluno analisando a melhor forma de guiar seu colega na ultrapassagem dos obstáculos.....	67
Figura 8: Alunos iniciando a parceria no jogo.....	68
Figura 9: Aluno vendado passando por “túnel” criado na pista de aterrissagem.....	68
Figura 10: Alunos jogando e plateia observando a troca entre os jogadores.....	69
Figura 11: Turma toda em roda jogando <i>Cachorro e osso</i>	70
Figura 12: Ilustração sobre ponto de vista.....	73
Figura 13: Alunos jogando o <i>João-bobo</i>	75
Figura 14: Exercício de relaxamento.....	76
Figura 15: Aluna em desequilíbrio sendo acolhida por seus parceiros de jogo.....	77
Figura 16: Grupo em estado de prontidão para receber e segurar o jogador do centro.	77
Figura 17: A palavra AMIZADE no quadro-vivo de dois grupos diferentes.	85
Figura 18: Quadro-vivo para a expressão BALEIA AZUL.	86
Figura 19: Quadro-vivo para a palavra BULLYNG.	86
Figura 20: Quadro-vivo para a palavra ESCOLA.	87
Figura 21: Quadro-vivo para a palavra FOFOCA.....	87
Figura 22: A palavra GRAVIDEZ no quadro-vivo de dois grupos diferentes.	88
Figura 23: Quadro-vivo para a expressão KKKK.....	88
Figura 24: Momento de tensão vivido por um dos grupos. Qual caminho escolher diante de tantas possibilidades?	93
Figura 25: Os risos compartilhados em um dos grupos no processo da escritura da cena.	94

Figura 26: Alunos transformando as experiências das improvisações em dramaturgia.	95
Figura 27: Ensaio geral (primeira cena do espetáculo).....	100
Figura 28: Alunos envolvidos com a produção do cenário.....	102
Figura 29: Dois alunos da equipe de Trilha Sonora operando o som durante um dos ensaios da peça.	103
Figura 30: Cartaz de divulgação da peça produzido pela equipe de Mídia e Programação Visual.....	104
Figura 31: Croquis elaborados pela equipe de Figurino.....	104
Figura 32: Cenas do espetáculo <i>Confusões de adolescentes</i> em sua manhã de estreia.	105
Figura 33: Memórias da estreia de <i>Confusões de adolescentes</i> : olhos brilhando, sorrisos trocados e a certeza de que teatro se faz na coletividade.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO	18
1.1 O homem e a comunicação	18
1.2 Os obstáculos ao diálogo na sociedade pós-moderna.....	24
1.3 A educação	27
1.3.1 Breve percurso histórico da educação brasileira e os anseios da educação para o século XXI	28
1.3.2 O diálogo no espaço escolar	34
1.3.3 O diálogo (ou sua ausência) no território em análise, a Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda.....	37
1.3.3.1 A Rede municipal de educação do Rio de Janeiro	37
1.3.3.2 A comunidade de Rio das Pedras	41
1.3.3.3 A escola Sergio Buarque de Holanda e o ensino de teatro	45
2 METODOLOGIAS DO PROCESSO EM SALA DE AULA.....	50
2.1 A abordagem de jogo no ensino de teatro	50
2.2 Jogando em busca de uma experiência dialógica.....	54
2.2.1 A escolha dos protagonistas da pesquisa.....	54
2.2.2 A turma 1801	56
2.2.3 O caderno vermelho	57
2.2.4 A experiência com os jogos teatrais e os jogos dramáticos.....	60
3 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UM PROCESSO FEITO A MUITAS MÃOS	80
3.1 O início de um processo colaborativo: jogando com o Dicionário.....	80
3.2 A divisão das funções do processo colaborativo.....	89
3.3 Dramaturgia em processo: transformando as experiências em texto	91
3.4 A retomada do processo: compartilhando um produto artístico	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A	118
ANEXO B	139
ANEXO C	144

INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha jornada acadêmica dentro deste Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, escutei uma afirmativa que muito reverberou em mim: um projeto de pesquisa é um projeto de vida. Muito mais que um estudo condensado em dois anos, este projeto falaria de mim, das minhas experiências em sala de aula, daquilo que me é particularmente especial e inquietante, isto porque:

cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes (GOULDNER *apud* ALVES, 2012, p.40).

Assim sendo, não posso deixar de olhar para trás e rememorar os muitos percursos que trilhei, as esquinas que dobrei e as pontes que atravessei. O que hoje me instiga a refletir é fruto dos caminhos que percorri para chegar até aqui e ser quem eu sou.

Sempre gostei do faz de conta. Até hoje me recordo das muitas horas que passava brincando com minhas bonecas, das brincadeiras de escolinha, das peças que fazia com meus primos em reuniões familiares e com meus colegas de prédio (essas sempre muito elaboradas, com anúncios nos elevadores, ingressos, cenários, figurinos e trilha sonora). Ainda assim, eu era uma criança tímida, daquelas que se escondem debaixo da mesa em determinadas situações e ficam com as bochechas coradas com frequência.

Sorte a minha; pois foi exatamente por essa timidez que adentrei o mundo do teatro. Meus pais, que sempre tiveram um olhar atento e uma escuta sensível, percebiam essa limitação e me colocaram para fazer aulas de teatro na Casa das Artes de Laranjeiras (CAL)¹.

O teatro me transformou. Passei a me sentir mais segura e com vontade de expressar minhas ideias para o mundo. Na época, minha mãe carinhosamente falava: “criamos um monstrinho”. Das Laranjeiras até o Grajaú, bairro em que morava quando criança, tagarelava sem parar. “Por quê?” passou a ser uma das minhas expressões favoritas.

¹ A Casa das Artes de Laranjeiras é uma escola de artes localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, na qual são oferecidos cursos livres, profissionalizantes e de ensino superior de teatro.

Certamente, em mim já havia um solo fértil para os questionamentos, pois em meu ambiente familiar a fala e a escuta sempre foram estimuladas pelos meus pais, que faziam questão que os conflitos fossem superados construtivamente por meio de conversas.

O “monstrinho” cresceu e começou a se deparar com outros mundos. Fora do meu contexto familiar, percebia, muitas vezes, uma superficialidade nas relações humanas, uma verbosidade intensa e uma escassez de colóquios. Segundo Aranha e Martins (2003, p.338): “[...] as pessoas estão lado a lado, mas suas relações são de contiguidade, seus contatos dificilmente se aprofundam, tornando-se mais raro o encontro verdadeiro”.

Fui atravessada por essa temática ao longo da minha graduação em Artes Cênicas², e ela acabou se tornando propulsora do meu trabalho de conclusão de curso, no qual investiguei de forma artística o esvaziamento³ e o silêncio no trabalho do ator a fim de buscar um potente estado de presença em cena que permitisse a conexão consigo mesmo e com o outro.

Decorrido alguns anos, me vi envolvida mais uma vez por reflexões acerca do diálogo, dessa vez dentro do contexto escolar, no qual pude observar dificuldades de comunicação nas mais variadas instâncias.

A escola é um dos territórios que habito desde 2011, quando ingressei como Professor I de Artes Cênicas na Rede Municipal do Rio de Janeiro, recém-formada em licenciatura em Teatro⁴ e sem nenhuma vivência da disciplina dentro da grade curricular de uma escola. Na ocasião fui alocada na Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda, uma escola de segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e na qual até hoje permaneço, trabalhando a linguagem teatral com alunos na faixa etária dos 11 aos 16 anos.

A SBH, como é carinhosamente chamada por alunos e funcionários, está situada no Condomínio Parque das Rosas na Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Apesar de chamarem o local de Condomínio, as ruas são públicas, sem

² Graduação cursada no Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro (UniverCidade).

³ Essas propostas tiveram como base as experiências do autor e encenador Peter Brook e seu parceiro Yoshi Oida, que entendem o vazio do ator como um desnudamento que parte do princípio da desconstrução do próprio ator para se permitir ao abismo do não-saber. O esvaziamento no trabalho do ator é uma ferramenta essencial para se estabelecer uma conexão consigo mesmo, com o outro e o espaço à sua volta.

⁴ Licenciatura cursada na Universidade Estácio de Sá, após a conclusão da graduação em Artes Cênicas.

qualquer tipo de cancela que interdição o vai e vem dos transeuntes. Esta, entretanto, não é a sensação de muitos de nossos estudantes, moradores da comunidade Rio das Pedras e adjacências, que sofrem com os olhares preconceituosos da vizinhança, que os veem como invasores incômodos daquele espaço.

Em meu primeiro ano na unidade escolar (UE), fui surpreendida logo de início pela direção da época com uma sala sem carteiras, ou seja, um espaço amplo e adequado para o desenvolvimento prático da disciplina. Não enxergava outras possibilidades de trabalhar o teatro com os alunos que não através da experimentação, mas confesso que fiquei surpresa por me darem de imediato um espaço adequado. O espaço, ou melhor, a falta dele, era um tema recorrente na graduação, sempre colocado como uma dificuldade que nós professores de teatro enfrentaríamos nas escolas.

Com a sala disponível, iniciei minhas aulas com as turmas de 6º e 9º ano que a mim foram dadas naquele ano. Nessa época, também fazia assistência em algumas turmas de cursos livres para crianças e adolescentes da CAL; e era comum levar para a escola propostas de jogos e temáticas de improviso que davam certo por lá.

No entanto, algo me chamava muito a atenção: a diferença nas respostas às temáticas de improviso. E aqui me refiro à criatividade e ao desenvolvimento das histórias e não às questões técnicas da linguagem. Na CAL as cenas apresentadas eram inventivas, diferentes umas das outras e quase sempre surpreendentes, enquanto na SBH as mais variadas propostas tinham como conflito brigas e violência, e como solução gritos e agressões físicas.

Esse padrão de resposta me intrigava. Até mesmo o 6º ano, com alunos de uma faixa etária menor, crianças ou no máximo pré-adolescentes, que costumam ser mais fantasiosos, não conseguiam abstrair e exercitar o lúdico. O que não os permitia imaginar? Suas vivências não correspondiam as suas faixas etárias? Será que a realidade dura havia furtado a leveza que se espera de crianças? Quais histórias permeavam as suas vidas?

Neves e Santiago (2010, p.14) ressaltam: “O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos)”. Portanto, o que se revelava a mim era a expressão das vivências desses alunos e a constatação de que muitos desses jovens não tinham espaço para imaginar e muito menos sonhar, talvez por não terem tido a oportunidade de brincar e experimentar em sua primeira infância.

Fora da cena, também começava a ser possível perceber como a conversa era algo difícil de fluir entre os estudantes. O menor incômodo já era motivo para um grito, um tapa no colega ou um palavrão. Na visão da maioria deles, nossos problemas se resolvem na força, física e/ou verbal.

Desse modo, percebi que a comunicação interpessoal era uma prática distante daquela realidade. Em cena, os conflitos dificilmente se solucionavam através do colóquio; fora dela, também não era a solução para seus problemas. Vivências tão diferentes das minhas enquanto criança e adolescente me fizeram perceber mais uma vez outros mundos em que o diálogo não era um *modus vivendi* e isso me inquietava, uma vez que:

O diálogo para além de um *ethos* comunicativo, **é um compromisso com o outro, logo com a vida.** Em outras palavras, muito mais do que sua inerência à existência humana, **o diálogo é uma prática e um fazer histórico carregado de afeto, de realizações e de possibilidades.** *Locus* da expressividade também das contradições humanas, para o seu avanço e aprimoramento, exige exercício pleno e constante (BASSI *et al.*, 1996, p.650, grifo meu).

Partindo desse pensamento, a prática dialógica mostra-se essencial para formação humana do estudante, despontando em mim a urgência em incitar o surgimento de “monstrinhos” em cada um dos meus alunos, a fim de possibilitar que lancem inúmeros por quês para o mundo e assim, o compreendam melhor.

No caminho que antecedeu a esta pesquisa, pude notar que com a continuidade e regularidade das aulas de teatro os discentes aos poucos se transformavam, tornando-se mais autoconfiantes, abertos ao outro e naturalmente modificando sua maneira de responder aos conflitos com respostas mais criativas e que exploravam de forma construtiva soluções para as temáticas lançadas.

Segundo Barros e Rodrigues (2011, p.11-12):

A inserção do ensino de teatro nas escolas regulares abre portas para muitas possibilidades de conhecer a nós mesmos e o mundo que nos cerca e de desenvolver fortemente a comunicação, visto que, o teatro possui linguagem e expressão universais, tão importantes em qualquer contexto de qualquer área ou tempo da vida humana.

Como aproveitar esse potencial que a prática teatral na escola revela ter para o desenvolvimento da comunicação interpessoal? Quais elementos os jogos trabalham e que são capazes de desenvolver a conversação entre esses alunos? O que fazer para que o diálogo pertença à realidade desses estudantes?

Ainda que a disciplina de Artes Cênicas enfrente barreiras para ser reconhecida e valorizada dentro do ambiente da Educação Básica, a mesma tem em sua essência enxergar o aluno em sua totalidade, o que promove o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas também dos afetivos, motores e sociais, e colabora nos processos de formação de identidade, sensibilidade e comunicação, tão importantes para uma educação humanizadora.

Japiassu corrobora essa ideia ao afirmar que:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como uma nova forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana (2001, p.22).

Enquanto professora de teatro - uma linguagem artística, e, portanto, um meio de expressão-, me sinto na obrigação de estimular o desenvolvimento da comunicação entre meus alunos, a fim de que possam produzir inúmeras trocas em suas trajetórias e assim se colocarem como sujeitos delas.

Tendo como objetivo uma formação apoiada no paradigma da integralidade do educando e utilizando a linguagem teatral como instrumento para o desenvolvimento da comunicação, esta pesquisa pretende investigar e registrar como os jogos teatrais de Viola Spolin, os jogos dramáticos de Jean-Pierre Ryngaert e a metodologia do processo colaborativo podem subsidiar a transformação da qualidade do diálogo em sala de aula, e assim colaborar com o processo de emancipação e humanização do alunado.

Para isso, inicio o primeiro capítulo desenvolvendo uma reflexão acerca da comunicação, com o propósito de compreender quais elementos são essenciais para permitir uma prática dialógica e sua importância na sociedade e na formação de sujeitos, dispondo como principal suporte teórico os escritos de Paulo Freire. Além disso, reflito sobre as dificuldades impostas a essa prática nos dias de hoje, ancorando minhas reflexões nas ideias do sociólogo Zigmunt Bauman.

Ainda neste capítulo traço um breve panorama histórico da educação no Brasil, contrapondo-o aos anseios da escola do século XXI. Tal análise elucidará a relevância do diálogo no campo da educação e no processo de formação humana, levando-me a problematizar a comunicação no território desta pesquisa, a Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda.

O segundo capítulo discorre sobre as abordagens metodológicas que fundamentaram as práticas de sala de aula, apresentando inicialmente um enfoque conceitual sobre as propostas de Spolin (2008, 2010) e de Ryngaert (1981, 2009), para em seguida traçar um relato crítico sobre a experiência com os jogos teatrais e dramáticos vividas com os sujeitos dessa pesquisa.

A utilização desses métodos oferece ao educando um espaço de liberdade criativa para se confrontar, por meio do diálogo e da atuação em cena, com as questões que o cercam. A experiência teatral permite compartilhar sentimentos e atitudes, possibilita a criação e a observação de diversos pontos de vista e afina a percepção sobre si mesmo e as situações do cotidiano.

Na experiência com os jogos teatrais e dramáticos, a ideia de coletividade é bastante explorada. É de fundamental importância compreender e respeitar o outro para que o jogo se estabeleça. Em sala de aula, o tempo todo é reforçada a ideia de troca tão necessária para o sucesso da prática, sendo também apontado que os resultados são sempre fruto do grupo. Os objetivos são alcançados quando todos estão disponíveis e focados no coletivo, e quando não o são, todos os envolvidos são responsáveis por isso.

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. [...]. Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos [ideias, conhecimentos e sentimentos] individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais (NEVES; SANTIAGO, 2010, p.14).

Por fim, no terceiro capítulo exponho os percursos trilhados na criação de uma montagem teatral a partir da proposta de processo colaborativo, desde os primeiros improvisos até o dia da apresentação na escola.

Neste estudo estarão expressas as reflexões que ancoraram essa investigação e o relato analítico da minha *práxis* junto aos alunos da Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda. Um processo do qual fui coparticipante, e por mais que me esforce em adotar uma postura crítica sobre as ações realizadas, é impossível me colocar como alguém que contempla essa realidade de fora. Sou parte integrante dessa experiência e por isso optei por adotar um discurso em primeira pessoa ao longo de todo o texto.

A certeza na escolha por esse discurso veio com a leitura de Alves (2012). Em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, o autor defende “que recuperemos

a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos” (p.41), porque até mesmo nos discursos ditos impessoais não é possível um pensamento livre de valores.

[...] o tal sujeito portador de uma subjetividade livre de valores nunca foi encontrado. Por razões óbvias. Pensar a vida divorciada de elementos libidinais é uma impossibilidade, pois a vida é preconceituosamente seletiva e embaraçosamente parcial em suas estruturas. A ausência do desejo, como centro da consciência, talvez marque o momento da própria morte (ALVES, 2012, p.43).

Assim sendo, convido o leitor a compartilhar dessa experiência comigo nas páginas que se seguem.

1 REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO

1.1 O homem e a comunicação

Zōon lōgon échon. Assim Aristóteles definiu o homem.

Segundo Bondia (2002, p.21), a tradução dessa expressão não é “animal dotado de razão”, como muitos pensam, mas sim, “vivente dotado de palavra”. Portanto, pode-se afirmar que a palavra se encontra no limiar do universo humano.

Falar é uma atividade especificamente humana. [...] Falar, é manifestar nosso pensamento sobre o mundo, tanto o nosso mundo subjetivo de sentimentos e desejos, como o mundo objetivo exterior a nós. E para que possamos falar, é necessário que façamos uso de uma linguagem estruturada que nos permita pensar e comunicar o pensamento, que seja um instrumento por meio do qual possamos estabelecer diálogos com nossos semelhantes e atribuir sentido à realidade que nos cerca (ARANHA; MARTINS, 2003, p.30).

A origem da linguagem, tal como a conhecemos hoje, consiste em objeto de diversos estudos. Grandes filósofos da Antiguidade até pesquisadores mais recentes debruçaram-se sobre a temática; contudo, até o presente momento, não há consenso sobre esta questão, nem cabe à presente investigação explorá-la. Todavia, interessam-me as abordagens que compreendem a linguagem como um produto da história e seu desenvolvimento como fruto da necessidade de comunicação entre os seres humanos, posto que:

É evidente que no homem teve de existir, desde que começou a sua “humanidade”, uma necessidade de comunicação incomparavelmente superior à de todos os animais restantes; [...]. Havia nele algo que não se encontrava em nenhum outro animal, a saber, um “mundo interior” transbordante, que reclamava manifestar-se, ser dito (ORTEGA Y GASSET, 1973, p.280).

Assim sendo, faz-se relevante trazer para o arcabouço teórico desta pesquisa o filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin⁵ que para além de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, compreende a linguagem como produto das relações dialógicas historicamente construídas e dinamicamente vividas. Em seus estudos, o

⁵ Mikhail Bakhtin foi um filósofo e linguista russo e um dos autores que mais contribuíram para os estudos acerca do diálogo e da linguagem humana. Suas ideias contrapõem-se às de Saussure e outros linguistas estruturalistas, que privilegiaram o estudo da língua; isto é, o sistema abstrato dela, com suas características passíveis de serem repetidas, em detrimento da natureza social e histórica como constitutiva da linguagem (BAKHTIN, 2006).

autor destaca a centralidade da linguagem na vida humana, como exposto por Yaguello (*apud* Bakhtin, 2006, p.15):

A língua é [...], um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. [...] Bakhtin [...], valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Somos seres pensantes, capazes de raciocinar, argumentar, calcular, mas sobretudo, capazes de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Pensamos através da palavra. São elas que produzem sentidos e criam realidades. Assim, as palavras também correspondem ao modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. O homem é palavra. Seu modo de viver se dá na palavra e como palavra, fazendo do mundo humano um mundo de comunicação. Logo, a palavra, a linguagem, a comunicação e a revolução que as mesmas provocam na relação dos seres humanos, e desses com o mundo, os distingue dos demais animais (BAKHTIN, 2006; BONDIA, 2002; FREIRE, 1983).

Ela [a palavra] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.115, grifo do autor).

A comunicação é, então, própria da natureza humana, e sem ela não existe comunidade. Para Paulo Freire, importante educador brasileiro, o homem só é homem com os outros homens, isto é, na relação que se estabelece através da comunicação. Ademais, ainda de acordo com o mesmo autor, é a comunicação que permite gerar novos conhecimentos, pois, para Freire, o conhecimento é resultado de uma relação social que exige dois sujeitos mediatizados pelo objeto que querem conhecer (FREIRE, P., 1983, 1996, 2011).

Bakhtin (1997, 2006) igualmente percebe no embate de diferentes vozes a construção de algo novo, já que é no lance da fala viva, entre dois interlocutores que é possível a constituição de sentido, o que corrobora o conceito de comunicação como interação e não apenas como transmissão de informação.

Seguindo esses pressupostos, julgo importante refletir a respeito do sentido da palavra comunicação. Em sua etimologia, comunicação deriva do latim *communicare*, cujo significado é “tornar comum”, “partilhar”.

Através da comunicação saímos de um mundo fechado em si mesmo e passamos a partilhar com outras pessoas experiências, ideias e sentimentos. Nessa abordagem, a comunicação é essa relação social igualitária, dialogal, que:

[...] implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. [...]

Desta forma, na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (FREIRE, 1983, p.45, grifo do autor).

É evidente que a noção de comunicação não se restringe somente a essa dimensão dialógica, da própria etimologia da palavra, mas também à sua dimensão antidialógica, discursiva, de entrega de comunicados. Como também não se limita à linguagem verbal, podemos nos comunicar de outras maneiras, dialógica ou antidialógicamente, através da linguagem não-verbal. Nossa voz, assim como nosso corpo, falam. Contudo, no presente estudo decidi aprofundar a análise da dimensão intrínseca da nossa comunicação, o diálogo.

O diálogo é amplamente debatido nas obras de Bakhtin (1997, 2006) e Freire, P. (1983, 1996, 2011), já que para ambos autores a mediação homem/mundo se dá por meio da linguagem. O linguista russo e o educador brasileiro compreendem o homem como sujeito-histórico, um ser inconclusivo em constante devir, que se constitui na e pela interação social. Geraldi (2003;2004, p.51) sugere:

No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade; na linguagem o lugar do encontro e desencontro dos homens. Significar o mundo, tornando a vida **existência** parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores (grifo do autor).

Também Ortega y Gasset (1973, p.145), ao refletir sobre a alteridade na existência humana, declara: “[...] por *viver com* os outros, em um presuntivo mundo único, portanto, *nosso*, nosso viver é *conviver*”. Nossa compreensão de nós mesmos só surge depois da percepção da existência do outro, daquele que não sou eu. Somos naturalmente abertos ao outro, favorável ou desfavoravelmente, e é essa relação social que permite o aparecimento entre mim e eles de um mundo comum; todavia, para convivermos é necessário algo a mais que esse altruísmo básico do homem, sendo fundamental a reciprocidade. A esta reciprocidade o autor (1973, p.145) nomeou de “nostrismo”, isto é, essa relação do “nós”, na qual “[...] eu e o outro juntos

fazemos algo e, ao fazê-lo, *nos* somos”, ressaltando o falar como uma das peculiaridades dessa nossa característica.

A existência se afirma no comunicar-se pelo diálogo, posto que o ser humano “[...] só pode realizar sua vocação ontológica em ‘ser mais’ na dinâmica das relações dialógicas que estabelece com os outros em processo contínuo e aberto” (RYTHOWEM; MALDANER, 2017, p.65). Quando termina o diálogo, tudo termina, pois uma só voz não é capaz de produzir sentidos e formas para se compreender a experiência humana. A experiência só pode começar a existir a partir de duas vozes. Portanto, perder a capacidade de diálogo significa perder nossa humanidade e voltar ao estado selvagem. As guerras que assistimos, as intolerâncias que testemunhamos, as brigas que presenciamos, os gritos que ouvimos, são decorrentes dessa inabilidade.

Cícero, há séculos atrás, já registrava: “Duas são as formas de se resolver questões em disputa: a primeira, pela discussão⁶; a outra, pela força. Sendo aquela característica dos homens e a segunda, dos animais [...]” (*apud* ADLER, 2014, p.170). Mais recentemente, Ortega y Gasset (1973, p.55) notava: “Quando os homens não têm nada claro a dizer sobre uma coisa, em vez de calar-se, costumam fazer o contrário: *dizem* em superlativo, isto é, gritam. E o grito é o preâmbulo sonoro da agressão, do combate, da matança”.

A palavra diálogo, em sua etimologia, é a junção das palavras gregas *dia* e *logos*. *Dia* significa “através de”, e *logos* pode ser entendido como palavra, expressão, significado. Dessa forma, quando falamos em diálogo estamos falando de um significado que passa através de, que perpassa alguém ou um grupo.

Nesse sentido o diálogo é muito mais que um “bate-papo”, uma conversa qualquer, pois todo e qualquer diálogo será sempre comunicativo e gerador de novos conhecimentos, sendo necessário para ele acontecer saber falar, mas principalmente, saber ouvir.

Adler (2014) nos traz uma interessante reflexão ao colocar como paralelas as capacidades de falar e ouvir às de escrever e ler na estruturação da linguagem, comparando-as. O segundo par é amplamente praticado desde os primeiros anos escolares. No entanto, falar e ouvir, apesar de serem habilidades muito mais difíceis

⁶ Vale ressaltar que o termo discussão aqui não se entende como briga, pois o mesmo se apresenta como contrário de força. Dessa forma, pode-se entender que o autor ao utilizar esse termo referiu-se ao debate, à comunicação pacífica, ao diálogo.

de serem ensinadas e assimiladas, por conta de sua natureza transitória e fugaz, não recebem a devida atenção, e acabam por não serem desenvolvidas.

Não sendo estas habilidades inatas ao ser humano, faz-se necessário aprendê-las; no entanto, como fazer para ensiná-las? E o que é preciso desenvolver para saber falar e ouvir, e ser capaz de dialogar com seu semelhante, mas principalmente com o seu oposto? Alguns autores ajudaram-me nessa busca, mas foi principalmente na obra de Freire (1983, p.28) que encontrei aquilo que me parece ser o caminho: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens, que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Ante essas colocações, parti do pressuposto que para saber falar é preciso se conhecer, compreender com clareza a si mesmo e o que se tem a dizer, ao mesmo tempo que para saber ouvir é novamente necessária a compreensão para perceber e entender o outro, além de ser preciso estar atento e disponível. E para que essas duas faculdades comunguem em forma de diálogo faz-se necessário colocar-se em posição de igualdade com os demais e em uma postura de humildade e afeto. A fim de aprofundar a análise sobre esse tema, optei por abordar quatro elementos: autoconhecimento, compreensão, disponibilidade e horizontalidade.

AUTOCONHECIMENTO

Refletir sobre a ideia de autoconhecimento nos remete à vocação ontológica do homem, defendida por Freire (2011), que é a de ser sujeito. O homem-sujeito para Freire é aquele capaz de adotar uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço, pois esse processo de conscientização fará com que o indivíduo deixe de ser mero espectador de sua História e se transforme em autor da mesma. Quando tomado dessa consciência estará ele o tempo todo em processo de autoconhecimento, de diálogo consigo, com o outro e com o mundo.

COMPREENSÃO

A imagem da compreensão está diretamente ligada à de autoconhecimento. Morin (2011, p.84) afirma: “[...] a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão do outro”. É preciso, sobretudo se observar, para perceber e compreender o outro. Importante ressaltar que para isso não é imprescindível concordar com ele, mas sim, “ouvi-lo com humanidade para conhecer seu universo interior” (MORAIS, 2011, p.116).

Colocar-se no lugar do outro é a chave da compreensão. Entender que suas verdades não são absolutas e sim, pontos de vista, fruto de suas vivências e de sua história, é fundamental para o processo do diálogo e a construção de novos saberes. Sobre isso, Peter Senge (*apud* Sales, s.d) nos diz que “[...] a visão de cada pessoa é uma perspectiva única de uma realidade mais ampla. Se eu puder ver com os seus olhos e você com os meus, cada um de nós verá algo que talvez não tivéssemos visto sozinhos”.

Esse tipo de entendimento pressupõe enxergar o outro não apenas objetivamente, e sim como outro sujeito, a partir de um processo de empatia, de identificação e de projeção. A compreensão humana é sempre intersubjetiva, e demanda simpatia, abertura e generosidade (MORIN, 2011).

DISPONIBILIDADE

Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interior. Reproduzimos desse modo, o monólogo que nos ensinaram (FREIRE, M., 1996, p.1).

Não existe diálogo se não houver envolvimento de todos presentes na prática, afinal em sua essência o diálogo é multilateral. Dialogar não é um falar verborrágico, sem reflexões, ou simplesmente responder o que lhe foi perguntado, sem nem ao menos ouvir o outro. Dialogar exige entrega do início ao fim. Demanda atenção e um atividade contínua da mente que trabalha o tempo todo de forma reflexiva, sintetizando ideias e transformando-as em novos pensares; caso contrário, nossos sentidos registrariam apenas sons sem qualquer significado.

Nas palavras de Hermann (TIBURI; HERMANN, 2014, p.168): “O diálogo contém um potencial de abertura ao outro que ultrapassa o consenso. Não importa se ele produz acordo, importa é que deixe algo aparecer”.

HORIZONTALIDADE

Quando travamos um diálogo, estamos falando com alguém e não para alguém. É uma troca, uma conversa de mão dupla entre sujeitos iguais. Sendo assim, coloco-me como detentor de um saber, mas que sempre tem algo a aprender, e aceito que o outro também detém um saber e que a partir dessa troca seremos capazes de conhecermos juntos algo novo (FREIRE, P., 1996, 2011).

Essa percepção sobre o diálogo é a base da pedagogia freiriana em busca de uma educação libertadora, afinal conhecimento e transformação da realidade estão obrigatoriamente vinculados.

É prudente ressaltar que as colocações aqui expressadas não devem ser entendidas como um manual a ser seguido, mas sim como elementos de uma prática diária, que, quando vivenciadas e experimentadas, se mostram um caminho possível na retomada da comunicação dialógica, tão necessária para a nossa humanização e existência em comunidade, mas que por ora, vem enfrentando obstáculos em nossa sociedade.

“[...]Transcender, discernir, **dialogar** (comunicar e participar) são exclusividades do existir. **O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires**” (FREIRE, 2011, p.39, grifo meu).

1.2 Os obstáculos ao diálogo na sociedade pós-moderna

As transformações socioculturais e econômicas ocorridas no século XX com a passagem da sociedade de produção para a sociedade de consumo fizeram emergir uma nova sociedade, a qual muitos autores nomearam como pós-moderna⁷. De acordo com Santos (1999, p.89), essas transformações “parecem apontar para uma desregulação global da vida econômica, social e política”, provocando a consolidação de uma visão hegemônica de sociedade regulada pela lógica de mercado.

Capitalismo e globalização imperam nestes tempos marcados por avanços tecnológicos, fluxos globais e trocas interculturais. Novas formas e possibilidades de comunicação apareceram, e há quem defenda que tais avanços propiciaram o surgimento de novos e diferentes diálogos. Contudo, ao meu ver, o princípio mercantilista transnacional coisificou os seres humanos e suas relações sociais, tornando-se improvável a criação de um diálogo tal como defendido por Freire.

Nestes tempos em que predominam valores como hierarquia, consumismo, instabilidade, descartabilidade, individualismo, competitividade, indiferença, superficialidade, etc, parece-me mais pertinente pensar a sociedade tal como o sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2001, 2004, 2007, 2015, 2016a, 2016b).

⁷ O termo pós-moderno, apesar de ser adotado por diversos autores da contemporaneidade, não apresenta uma definição clara e unânime, sendo por vezes até negado como conceito.

Bauman (2001) rejeita o termo pós-moderno por considera-lo um conceito ideológico, e nomeia o período em que nos situamos como “modernidade líquida”. O sociólogo qualificou com precisão este momento vivido pela humanidade ao criar a metáfora da “liquidez” para compreender os tempos de hoje, em oposição à “solidez” já experimentada em outras épocas, mais tradicional e duradoura, e agora ilusão: tudo muda o tempo todo e nada é estável, seguro ou fixo. Segundo Bauman, a sociedade pós-moderna em que vivemos é uma sociedade “líquido-moderna”, cujas condições sob as quais seus membros atuam mudam num tempo menor do que o necessário para a consolidação, em hábitos ou rotinas, das formas de agir (BAUMAN, 2001, 2007).

Diante desse contexto acelerado, de um consumismo extremado, onde o tempo, mais que o espaço, é o que conta, a inconstância se torna uma constante. Vivemos em um mundo de pressas, cobranças, medos, contradições e competições. Por conseguinte, essa nova forma de estar no mundo interferiu não somente na economia ou política, mas também nas relações humanas, tornando-as mais frágeis.

Aranha e Martins (2003, p.338) complementam essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento das sociedades urbanas criou o fenômeno da “multidão solitária”. “As pessoas estão lado a lado, mas suas relações são de contiguidade, seus contatos dificilmente se aprofundam[...]”.

Em um mundo globalizado, onde as diferenças se mostram latentes, a capacidade de dialogar deveria ser a cada dia exercitada; todavia, o que se vê e o que se vive é o oposto. Uma sociedade individualizada e anônima, na qual as pessoas se tornaram indiferentes umas às outras, tendendo cada vez mais à fragmentação e à alienação.

A emancipação política do homem ocorrida com a Revolução Francesa e o surgimento da sociedade burguesa desagregaram as velhas formas comunitárias de convivência humana, dando lugar ao individualismo, onde o outro ser humano é visto como uma ameaça à minha liberdade e ao meu bem-estar (MORAIS, 2011).

Os reflexos dessas mudanças são revelados até mesmo dentro de nossas casas, em nossos ambientes familiares. Antes os lares eram o território da intimidade, do encontro, do envolvimento, do amor e da amizade. Hoje, transformaram-se em locais de conflito, onde o convívio é construído em um conjunto de fortalezas individualizadas. Passamos a viver separadamente lado a lado (BAUMAN, 2004).

Aliados a essas circunstâncias, outros fatores de interferência no mundo social contemporâneo são os avanços tecnológicos e a Internet. A proximidade virtual transforma as relações humanas ao mesmo tempo em mais frequentes e mais banais, mais intensas e mais breves, e conseqüentemente, essas conexões tendem a não se condensar em laços (BAUMAN, 2004).

O aparelho celular se mostra, em muitos casos, um grande exemplo de avanços tecnológicos que acabaram por tornar “ainda mais abstratas as relações entre as pessoas” (AGAMBEN, 2009, p.42-43). Esses pequenos aparelhos e todas as possibilidades de contato existente dentro dele fascinam nossos olhares, que dificilmente conseguem se desvencilhar de sua tela iluminada. Nossos olhos estão se transformando em paredes em branco, treinados para olhar sem ver (BAUMAN, 2004).

Os progressos que poderiam servir para ampliar nossos horizontes e nossa capacidade de dialogar, criaram um efeito reverso, uma zona de conforto, nomeado por Bauman (2016a, p.2) de “*‘echo chambers’*, um espaço onde a única coisa que se escuta são ecos de nossas vozes, ou para nos fechar em um ‘hall dos espelhos’, onde só se reflete nossa própria imagem e nada mais”. O mundo se tornou globalizado, mas estamos nos segregando em comunidades de iguais.

O indivíduo cria a sua própria rede. Nela, somente são adicionadas pessoas que lhe interessam, e na maioria das vezes, as eleitas para pertencerem a essa rede de contatos são aquelas parecidas consigo, que compartilham das mesmas opiniões, fazendo eco aos seus pensamentos. Na rede social não é preciso conviver com as diferenças que não lhe agradam. Você está no controle e facilmente pode romper uma conexão. Basta o clique de um botão e vocês não estarão mais conectados.

Conclui-se então que diferente da comunidade, que precede a você, e na qual é preciso criar vínculos para se conviver, a rede é fruto da sua criação, das suas escolhas (BAUMAN, 2016b).

Conversar com pessoas parecidas conosco é fácil, elas estão preparadas para aplaudir o que dizemos, são agradáveis e, antes de a conversa começar, elas já nos entendem. Mas discutir assuntos com pessoas que possuem diferentes pontos de vista, dos quais não gostamos, negociar algum tipo de acordo e de compromisso, um *modus vivendi* com essas outras pessoas, isso é uma habilidade (BAUMAN, 2015, p.6).

Esses fatores me trazem uma reflexão sobre qual comunicação estamos sendo capazes de estabelecer na atualidade, fazendo-me perceber que essa também se comporta como uma comunicação líquida.

Estamos em processo de liquidez auxiliado pelo desenvolvimento desta tecnologia. **Estamos esquecendo lentamente, ou nunca aprendemos, a arte do diálogo.** Entre os danos mais analisados e teoricamente mais nocivos da vida online está a dispersão da atenção, a deterioração da capacidade de escutar e da faculdade de compreender, que levam ao empobrecimento da capacidade de dialogar, uma forma de comunicação de vital importância no mundo *offline* (BAUMAN, 2016a, p.2, grifo meu).

Segundo Morin (2011, p.81): “A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet; entretanto a incompreensão permanece geral”. O individualismo e a competitividade elevados ao extremo dificultam a convivência coletiva na sociedade de hoje. Enxergar o outro como seu adversário, e não como igual, pensar exclusivamente no seu bem, em detrimento dos demais, pode nos afastar a cada dia mais da solidariedade tão necessária ao pensamento de Freire acerca do diálogo.

1.3 A educação

A educação é um processo contínuo de desenvolvimento do ser humano, que se efetua na escola, mas também na família, na comunidade, no trabalho, na rua, na mídia, enfim, na interação do homem com o mundo. Canário nos diz: “[...] a educação é como se fosse um iceberg, em que a escola e a educação escolar são a parte visível [...]” (MOSÉ, 2013, p.328).

A escola é então apenas um segmento do processo educativo, um espaço específico, mas não exclusivo de conhecimento. A aprendizagem se dá ao longo da vida inteira, e é fundamental que todas as instâncias participem desse processo, vinculando um projeto de homem, de sociedade e de mundo com um projeto de escola (MOSÉ, 2013).

Aqui, porém, refletirei sobre a dimensão escolar do processo educativo, e usarei o termo educação vinculado à essa ideia, visto que minha pesquisa acontece dentro de uma instituição escolar.

A análise da história da educação brasileira servirá de apoio para contrapor o modelo escolar que hoje vigora em nosso país com as demandas da escola do século

XXI. Esse contexto me permitirá, então, refletir sobre o diálogo na educação, sua prática, seus impasses e sua urgência para a construção de uma sociedade mais humana, além de instigar a analisar as dinâmicas que envolvem o território dessa pesquisa.

1.3.1 Breve percurso histórico da educação brasileira e os anseios da educação para o século XXI

Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente? E por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida e ao outro? Por que a escola não é um espaço democrático, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? Em vez disso, tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz (MOSÉ, 2013, p.47).

Esses questionamentos suscitados por Mosé me fazem refletir sobre os caminhos percorridos na história da educação brasileira e o modelo escolar que vemos hoje na maioria de nossas escolas, assim como me provoca a pensar as possibilidades da escola do século XXI.

Do século XVI ao XIX prevaleceu em nosso país a educação tradicional, caracterizada por um ensino verbalista, retórico e mnemônico, voltado para a formação das elites e discriminatório com as classes populares. Foi somente no início do século XX, com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, baseado nas ideias da Pedagogia liberal renovada progressivista⁸ de John Dewey, que notamos uma tentativa de repensar a educação no Brasil (GADOTTI, 2003; SAVIANI, 2005).

As ideias presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova são de suma importância para a elaboração da Constituição de 1934, que assimilou em seu Capítulo II sugestões e ideias levantadas por intelectuais e professores da época, estabelecendo o direito de todos à educação, à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, além de vincular recursos a serem aplicados para o desenvolvimento do ensino público. Entretanto essas propostas acabaram não sendo implementadas,

⁸ A pedagogia de Dewey surgiu no final do século XIX em contraposição à pedagogia tradicional, colocando o aluno como o sujeito da aprendizagem. Nessa concepção o professor é um orientador da aprendizagem, enquanto o aluno adota uma postura ativa, questionadora e investigativa. São utilizados pesquisas, trabalhos em grupo e projetos, dando mais ênfase ao processo e aos meios que possibilitam o desenvolvimento do aluno do que aos conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 1994).

devido ao início da ditadura de Getúlio Vargas; a Constituição do Estado Novo apresentou enormes retrocessos, particularmente na área da educação.

Somado a essa questão, apesar das ideias da Escola Nova visarem a formação do pensamento autônomo do aluno, foram raros os professores que se utilizaram inteiramente da proposta, como exposto por Libâneo (1994, p.66):

Por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial e outras razões, o que fica são alguns métodos e técnicas como trabalho de grupo, estudo dirigido, discussões, estudo do meio etc., sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência de pensamento. Com isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, pedem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional.

Assim sendo, a primeira metade do século XX continuou marcada por uma escola voltada para as elites, já que a escola pública era pouco acessível às classes populares, e com um ensino voltado para os grandes temas da humanidade, tendo no professor a figura do grande detentor do saber (LIBÂNEO, 1994; MOSÉ, 2013).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a ideia de desenvolvimento econômico baseado na industrialização, houve a necessidade de instrumentalizar a população, sendo necessário ampliar o acesso à escola para atender a demanda de mão de obra para a sociedade industrial. A educação das massas no mundo se voltou para um modelo técnico de escola, uma educação fragmentada, sem reflexão crítica, em função do receio dos reflexos da consciência política (MOSÉ, 2013; SAVIANI, 2005).

Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. [...]; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria (MOSÉ, 2013, p.48-49).

Esse modelo de educação tecnicista⁹ imperou no Brasil na segunda metade do século XX e ganhou contornos ainda mais restritivos com a instauração do regime militar em 1964. A ditadura militar trouxe para a escola um sistema autoritário, no qual a passividade, o medo e a repetição se tornaram modelo de conduta (LIBÂNEO, 1994; MOSÉ, 2013; SAVIANI, 2005).

⁹ A Pedagogia tecnicista é inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Nela o professor é um administrador e executor do planejamento e o aluno aprende e fixa as informações. O ensino é visto como um processo de condicionamento sem qualquer estímulo ao senso crítico de seus educandos (LIBÂNEO, 1994).

Meio século depois, apesar de existirem projetos que tentam revigorar essa prática, são tentativas isoladas e a vida escolar continua, em sua grande parte, a reproduzir o antigo padrão. Nosso sistema de educação se divide em séries, possui uma grade curricular com conteúdos pré-definidos e formatados em aulas de cinquenta minutos. Esses saberes apresentam pouca, ou nenhuma, conexão uns com os outros e com a vida dos alunos. Uma grande linha de montagem na produção de pessoas para o “futuro” mercado de trabalho.

A título de exemplo apresento a seguir uma peça publicitária veiculada em um jornal de grande circulação¹⁰, no ano de 2014, durante o governo do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes.



Figura 1: Propaganda do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

¹⁰ Propaganda veiculada na edição de domingo do dia 07/12/2014 do jornal O Globo.

A publicidade daquela que é considerada a maior rede pública de ensino da América Latina faz alusão ao modelo tecnicista de educação e aponta a visão que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) tinha/tem (apesar de já estarmos sobre outra gestão, poucas mudanças foram percebidas no sistema) sobre o seu processo educacional. A imagem em análise reitera a ideia de que meio século depois da implantação desse modelo de educação, essas práticas escolares continuam sendo as vigentes no sistema de nossa Rede.

Parece-me uma incongruência afirmar “formamos cidadãos, criamos futuros” exibindo alunos sentados em carteiras que passam por uma linha de produção. Como formar cidadãos em uma lógica de ensino que o entende como um processo de condicionamento sem estímulo ao senso crítico? Em uma esteira industrial é possível se importar com as individualidades e a humanização de cada educando? O futuro está sendo criado para quem? De qual futuro está se falando? Não deveríamos estar mais preocupados em exercitar a vida no presente, num exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida e ao outro, do que em preparar para a vida?

Antunes reflete sobre essa situação: “Creio que a escola convencional está preparando um aluno fragmentado, absolutamente fragmentado, e essa fragmentação na qual o saber é ministrado em pílulas, o impede de uma visão sistêmica, de uma visão conjunta [...]” (MOSÉ, 2013, p.192).

Comparar a escola de hoje à uma linha de produção é exaltar a fragmentação do processo, o despejo de informações, a produção de pessoas para o “futuro” mercado de trabalho e esquecer o estímulo ao pensar, questionar e criar; pois as engrenagens da fábrica não pensam, questionam ou criam, elas apenas continuam a reproduzir o comando que lhes foi dado.

Em pleno século XXI, nossas escolas insistem na máxima cartesiana, no saber compartimentado, acreditam na dicotomia mente e corpo, razão e emoção, privilegiam os aspectos cognitivos da educação em detrimento dos aspectos afetivos, motores e sociais. Enquanto estudos caminham para a complexidade do homem, a escola continua por fragmentar o seu aluno, repetindo um modelo de educação tradicional, conteudista, que não atende mais às expectativas do ser humano em formação.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2011, p.16).

O grande equívoco é que de uma maneira muito simplista considera-se ser a função da educação o desenvolvimento da inteligência entendida como atividade racional, restringindo a educação à instrução, tendo como objetivo o ensino e a aprendizagem na área do conhecimento intelectual (WERNECK, 2013).

Hoje, o ser humano é visto como um ser complexo, multidimensional e de múltiplas inteligências. Sua integralidade está baseada em aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. Mente e corpo são indissociáveis e complementares.

O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão. Mas professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção (MOSÉ, 2013, p.33).

Werneck (2013) coloca como papel da escola preocupar-se com o equilíbrio entre a sensibilidade e a razão, entre o emocional e o intelectual, não visando apenas a instrução como processo de apreensão dos conteúdos, mas sim, o desenvolvimento global que levará o educando à sua humanização. A autora afirma:

[...] Pode-se entender a educação como sendo exatamente esse processo de aperfeiçoamento contínuo, essa perene busca de plenitude.

Chama ainda a atenção o fato de o homem perceber também que esse aperfeiçoamento deve ser feito não apenas em um dos aspectos do seu eu, da sua personalidade, mas em todos eles. Há uma exigência de totalidade. De pouco adianta o aperfeiçoamento, ou seja, a educação de apenas um dos aspectos do seu ser. O que realmente importa é a harmonia, o desenvolvimento global que vai leva-lo à sua humanização (2013, p.35).

Enxergar o aluno em sua totalidade é um dos primeiros passos para uma educação libertadora, e verdadeiramente emancipadora. É fundamental resgatar a ideia de *paidea*, nome dado ao sistema de educação da Grécia antiga, cujo significado é a formação do ser humano em sua integralidade. A escola deve se comprometer com a formação humana, muito mais do que com a formação instrumental. Desenvolver pessoas, e não fragmentos desmembrados. Somente assim, a escola estará mais conectada e coerente com as questões que o mundo contemporâneo nos traz: segundo Morin (2011, p.13) em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, “a humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo”.

Ademais, a sociedade pós-moderna e os avanços tecnológicos produzidos pela mesma revolucionaram o ensino pela terceira vez¹¹. A transitoriedade e a efemeridade da pós-modernidade fazem com que os conhecimentos não sejam vistos como algo definitivo. Novas descobertas transformam rapidamente os conteúdos em obsoletos. Além disso, os avanços tecnológicos facilitaram o acesso de todos às informações. Essa nova configuração do saber tem consequências diretas no processo de ensino e aprendizagem de nossos jovens: não é mais necessário armazenar um grande número de informações que podem facilmente ser acessadas, visto que o saber se encontra diante de nós, objetivo, coletivo, conectado e totalmente acessível. Esse novo homem pode agora voltar sua atenção para uma inteligência inventiva (SERRES, 2013).

A escola, mais do que nunca, precisa estimular o aluno a pensar, questionar e criar. São essas as ferramentas essenciais para as incertezas e instabilidades presentes no mundo contemporâneo. Segundo Mosé, as características do homem bem-sucedido hoje são:

[...] o jovem criativo, bem-formado e ousado, dotado de uma inteligência viva, que enxerga o todo, que relaciona muitos dados e faz inusitadas sínteses, que lê o presente, que sabe lidar com conflitos, que sabe trabalhar em grupo e que, principalmente, se sente estimulado e provocado diante de desafios (2013, p.25).

Freire, P. (1996), Morin (2011), Mosé (2013), assim como os entrevistados de seu livro (Rubem Alves, Moacir Gadotti, Celso Antunes, Cristovam Buarque, Madalena Freire, Tião Rocha e José Pacheco), compartilham da ideia de que ensinar deve ser provocar interesse e dúvidas, não se restringindo a transmitir conhecimentos. O ambiente escolar precisa despertar nos estudantes o desejo de aprender, sendo fundamental se fazer conhecer o que é conhecer. Gadotti afirma:

Tiraram a alma da escola, que é o saber pensar, e reduziram a uma máquina de transmissão de conhecimentos, enquanto **o fundamental da escola é produzir conhecimento, é produzir relações humanas, é produzir vínculos para que sejamos melhores** (MOSE, 2013, p.147, grifo meu).

A escola precisa ser um espaço de diálogo, de estímulo a criatividade e a reflexão, marcada pelo desenvolvimento da compreensão e da cidadania. Morin (2011, p.18) alerta: “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos,

¹¹ Segundo Serres (2013), a primeira revolução do ensino na sociedade ocidental foi a transição do oral para o escrito, com os gregos antigos. A segunda, pós Guttemberg, com a transição do escrito para o impresso. E agora, vivemos a terceira, com a era das novas tecnologias.

quer estranhos, é daqui para frente, vital para que as relações humanas saiam do seu estado bárbaro de incompreensão”.

1.3.2 O diálogo no espaço escolar

A análise desse breve histórico me faz perceber a ausência do diálogo nos princípios educativos de nosso país. Suas práticas escolares não priorizam o desenvolvimento das habilidades da fala e da escuta. A escola, que deveria ser o lugar do aluno aprender a pensar a partir da troca de experiências e saberes, da exposição de suas ideias e da escuta de seus colegas, robotiza e aliena. Foram raros os momentos em que prevaleceu uma pedagogia crítica, visando à formação humana e as transformações sociais e econômicas na sociedade dentro da educação formal.

Como exposto anteriormente, a maioria das escolas brasileiras ainda segue um modelo de educação tradicional, chamada por Freire (1987) de “educação bancária”. Segundo ele, nesta concepção o processo educacional é visto como uma conta. O educador deposita os conteúdos em seus educandos, para mais à frente sacá-los. Esses saques nada mais são do que as provas e testes, que de forma quantitativa, medem e classificam o que foi apreendido pelo aluno.

Nesse modelo o discente é visto como uma página em branco, sem saberes, desejos, vontades, medos e paixões. Uma tábula rasa a ser preenchida. Seu direito é aceitar passivamente os conteúdos que lhe são impostos. Regras, avaliação, punição, controle e autoritarismo, são termos que permeiam as práticas escolares da maioria das escolas brasileiras. Gadotti (*apud* MOSÉ, 2013, p.134) reflete: “a pedagogia bancária é uma pedagogia que não escuta, ela já tem verdades, ela deposita, emite comunicados. A escola precisa estar baseada em uma nova cultura política, a cultura da escuta. Ela está muito baseada na cultura da disputa”.

O diálogo, já deteriorado em nossa sociedade, também não acontece em nossas escolas. O ambiente escolar se caracteriza por uma comunicação falha em todas as relações: direção – professores, coordenação – professores, professores – alunos. Um emaranhado de falas individualizadas habita o universo escolar; e no meio delas, encontra-se um aluno sem direito a ser escutado.

Todavia, a interlocução é fundamental como meio e fim do processo educativo. Como meio, visto que a aprendizagem só acontece através de experiências

dialógicas. Nessa relação de troca com o outro, estabelecida por relações afetivas e democráticas que garantem a todos a liberdade de se expressar, e possibilita a construção e produção de novos saberes. E como fim, pois o diálogo é uma emancipação. E esta deve ser a finalidade de todo e qualquer processo educativo: desenvolver pessoas autônomas, capacitadas a serem sujeitos da história (FREIRE, P., 1996; 2011; TIBURI; HERMANN, 2014).

A possibilidade de compreensão se estrutura no diálogo, ou seja, na dialética da pergunta e da resposta que permite construirmos um mundo comum. É pelo diálogo que aprendemos, de modo que há vínculos entre aprender/compreender/dialogar. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que 'só podemos aprender pelo diálogo', porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é, portanto, um procedimento metodológico, tampouco é um procedimento pelo qual esclareço o outro a respeito de verdades que acredito; antes disso, constitui-se na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos, pela própria finitude. A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior ao outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro e, desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos. Novas explicitações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão (TIBURI; HERMANN, 2014, p.151-152).

Freire já defendia isso na década de 60, e hoje é acompanhado por diversos outros educadores e filósofos que enxergam a ideia da pedagogia dialógica como o caminho possível para a renovação da escola, que atualmente encontra-se em crise (FREIRE, P., 1996; MORIN, 2011; MOSÉ, 2013; TIBURI; HERMANN, 2014). Serres (2013, p.49) afirma: “A sala de antigamente morreu, mesmo que ainda a vejamos tanto, mesmo que só saibamos construir outras iguais [...]”.

A transformação da escola se faz urgente, visto que esse modelo escolar se encontra falido, assim como a sociedade enquanto comunidade. A escola é um *lócus* de reprodução social, mas também um potente espaço para a transformação de pessoas que repercutirão essas mudanças no mundo.

A sociedade pós-moderna mudou a relação com o saber. Não há mais sentido nessa educação meramente instrumental. Nossos alunos têm acesso as informações na palma de suas mãos. Em contrapartida, habitam um mundo de relações humanas frágeis. Não criam vínculos, nem filiações. Tornaram-se indivíduos. As coletividades se desintegraram, pois, apesar de viverem em um mundo globalizado, multicultural e terem contato com o diferente o tempo todo, não se misturam; pelo contrário, se mantém em suas bolhas (SERRES, 2013).

Portanto, assim como Morin (2011), acredito que ensinar a compreensão é a tarefa da educação do presente, pois o autor a identifica como meio e fim da comunicação humana, isto é, a compreensão leva ao diálogo, ao mesmo tempo que a prática dialógica resulta em compreensão.

[...], a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático (MORIN, 2011, p.99).

Necessitamos do relacionamento interpessoal, pois como afirma Freire (2011, p.39): “O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires”. Volto então ao cerne desta discussão: o ser humano se humaniza através do diálogo, mas como ensiná-lo? Não existe fórmula, pois o mesmo não é uma técnica dominável, mas sim um processo, desenvolvido através de sua prática. Segundo Hermann, duas situações nos impedem de fazer progredir a comunicação:

a primeira seria a ausência de uma tradição dialógica, pois toda nossa forma de relação, inclusive com o conhecimento é monológica, estimula o individualismo e a competição [...]. A segunda se refere à precariedade de processos de socialização que seriam responsáveis pela aquisição de disposições e capacidade para falar, argumentar, participar de argumentações morais, políticas e sociais. Ou seja, falta-nos, tanto no âmbito da individualização como da socialização, tudo aquilo que constitui as estruturas de abertura e reconhecimento que o diálogo necessita. Falta, sobretudo, o cuidado, pois um cristal delicado precisa de luz para refletir as cores. Com isso se imbricam as relações entre educação, sociedade e política (TIBURI; HERMANN, 2014, p.168-169).

A luz desse cristal se encontra no estímulo à escuta e à fala de nossos alunos. Reitero aqui que o ser humano não nasce pronto para escutar e falar, mas apenas para ouvir e dizer. E escutar é muito mais do que ouvir, e falar é muito mais do que dizer. Essas habilidades são aprendidas quando estimuladas em práticas pedagógicas que provocam o aluno a pensar, a criar, a questionar, quando são geradoras de curiosidade e promovem o interesse e dúvidas.

A experiência educativa do encontro propiciada pela interlocução tem um potencial transformador. Portanto, é primordial a transformação da escola em um espaço dialógico, reflexivo, criativo e democrático, capaz de assegurar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética e na justiça social (MORIN, 2011; TIBURI; HERMANN, 2014).

A escola do século XXI deve ser alegre, um corpo vivo, um espaço de conexão e inclusão. Seus professores devem ser autônomos, criativos, disponíveis ao encontro do momento presente. Seus alunos devem exercitar o compartilhar, refletir criticamente e ser protagonistas de sua história, capazes de decidir que caminhos querem percorrer, ou ainda criar novas trilhas para serem desbravadas.

“O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, **tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões**” (MOSEÉ, 2013, p.83, grifo meu).

1.3.3 O diálogo (ou sua ausência) no território em análise, a Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda

Para pensar a prática dialógica no *lócus* dessa pesquisa, a Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda (SBH), desdobrei a análise em três dimensões que envolvem o ambiente escolar: o contexto da Rede a qual a escola pertence, expondo suas ideias e práticas recentes que permitem (ou não) esse espaço de troca; as vivências dos alunos para além dos muros da escola, apresentando a realidade da comunidade em que muitos habitam e quais obstáculos particulares se somam aos já existentes nos dias de hoje; e por fim, as relações praticadas no cotidiano da unidade escolar e suas implicações no ensino de teatro.

1.3.3.1 A Rede municipal de educação do Rio de Janeiro

O presente estudo se desenvolveu dentro da Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda, uma das 1.537 unidades que compõe a rede da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro¹². Nos últimos anos a Rede tem se reestruturado, objetivando atender o projeto das escolas de turno único, sancionado pela lei nº 5.225 em 5 de novembro de 2010, que prevê o turno único de sete horas em todas as escolas municipais do Rio de Janeiro no prazo de dez anos.

¹² O número apresentado foi retirado do sítio oficial da Secretária em questão em 02/09/2018. Segundo a página, a última atualização dos dados foi realizada em julho de 2017.

A lei indica a razão de dez por cento ao ano de escolas nessa modalidade, priorizando as escolas situadas nas áreas de planejamento com menor Índice de Desenvolvimento Humano. Outro ponto importante desse processo, explicitado na lei, é a consulta ao Conselho Escola Comunidade (CEC) a fim de tornar esse processo de mudança legítimo, ouvindo a voz dos maiores interessados nos rumos da escola, a comunidade escolar.

Além da ampliação de carga horária, com mais aulas de Português, Matemática e Ciências, a reestruturação propõe a divisão das unidades por etapas de ensino, estabelecendo três ciclos de desenvolvimento, denominados da seguinte forma: Espaço de Desenvolvimento Infantil, abrangendo a creche e a pré-escola; Primário Carioca, atendendo a partir do 1º ano do Ensino Fundamental I até o 5º ano, e incorporando gradativamente o 6º ano; e Ginásio Carioca, com o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

A proposta do Ginásio Carioca, segmento em que atuo, inseriu na matriz curricular disciplinas como Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletiva, e apoia-se no princípio do Protagonismo Juvenil, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e de tomada de decisões, visando o desenvolvimento da autonomia do educando e sua emancipação. Tal princípio e seus objetivos são fundamentais para se pensar uma educação integral e convergentes à concepção de escola para o século XXI, porém na prática de muitas escolas percebo que esses fundamentos estão bem longe de serem experimentados.

Como ser protagonista sem momentos para as suas vozes serem expressadas? Como ser protagonista se, quando lhe dão espaço, não o escutam? Tornar o aluno protagonista demanda uma mudança radical de paradigma. Necessita atenção e flexibilidade. Será que os professores estão preparados para se tornarem coadjuvantes no processo de aprendizagem e se reinventarem a cada aula? E mais ainda, será que as políticas públicas realmente desejam um jovem crítico, autônomo e emancipado?

Enquanto docente dessa Rede, percebo que as práticas escolares não priorizam a abordagem integral do ser humano, e que mais uma vez, dependem de iniciativas isoladas de professores que resistem em meio à uma série de obstáculos que tentam o levar para o modelo “bancário”¹³. As novas disciplinas que vieram para

¹³ Recentemente em uma conversa com uma colega da escola que neste ano tem se dedicado exclusivamente à disciplina de Projeto de Vida e desenvolvido um trabalho de autoconhecimento dos

diversificar o currículo são, muitas vezes, lecionadas da mesma forma fechada e antiga das demais, o que revela a dificuldade, ou até mesmo a indisponibilidade, de muitos professores em repensar sua *práxis*.

Além do que talvez possamos chamar de falta de capacitação profissional dos docentes, as burocracias e cobranças da Rede também impedem a mudança, pois insistem em valorizar a inteligência cognitiva do aluno em detrimento das demais, contribuindo para a manutenção da mesma escola tradicional e conteudista. Essa condição revela que as concepções por trás do Protagonismo Juvenil são apenas discursos bonitos de gestores políticos que pouco se interessam pelas demandas específicas da comunidade escolar e do desenvolvimento do alunado.

Segundo Farias (2008, p.24):

Numa sociedade baseada na dominação, expressa pela concentração de riquezas por poucos e pela miséria de grande parte da população, não interessa a quem está no poder a formação integral do cidadão, leia-se o desenvolvimento do ser nos domínios cognitivo, psicomotor, afetivo e estético.

A forma como a reestruturação foi implementada, ou como é gerida pelas direções escolares, é outro ponto crucial para revelar a falta de um projeto político para a construção de uma escola democrática. Por trás de princípios tão enaltecidos, esconde-se uma política de desrespeito aos docentes, discentes e suas famílias, pois tal reestruturação tem retirado professores que lecionam há anos na mesma escola e remanejado alunos para outras unidades escolares, sem qualquer abertura para a escuta das vozes da comunidade escolar.

Retomo aqui a ideia por trás da peça publicitária exposta anteriormente, pois o projeto de Fábrica de Escolas do Amanhã é parte integrante desse projeto de reestruturação da Rede e reitera a visão de que para a SME, professores e alunos são apenas números, que perpassam a esteira da linha de produção, e não pessoas.

Minha argumentação acerca desses conteúdos não é somente de alguém que observa os acontecimentos, mas de alguém que vivenciou esse processo. Uma história que começou no ano de 2013 e que teve seu pior momento no decorrer desta pesquisa, quando arbitrariamente a escola foi transformada em turno único, sem qualquer consulta prévia ao CEC e a comunidade escolar, tornando-se um Ginásio

alunos a partir de técnicas da meditação, a mesma expôs suas frustrações e dificuldades. Segundo ela, tem se mostrado um contrassenso trabalhar tais metodologias e em seguida o aluno ser atacado com gritos e gestos autoritários de outros profissionais da equipe.

Carioca. O que presenciei em minha UE foi um total desrespeito com os professores, alunos e responsáveis. Paulatinamente as turmas de 6º ano da tarde foram sendo fechadas, e os alunos do turno da manhã tendo seu horário estendido, o que provocou um grande prejuízo tanto aos docentes quanto aos discentes, que tiveram que ser alocados em outras unidades escolares no transcorrer do ano letivo, e também aos que permaneceram na UE, devido às constantes modificações de professores na grade horária. Com a imposição do turno único vimos também alguns alunos sendo obrigados a procurar outras escolas por já fazerem algum curso ou participarem de projetos como o Jovem Aprendiz.

Além de todos os desgastes ocorridos ao longo do ano, no final de 2016, os professores com carga horária de 16h alocados na escola foram intimados a escolher novas unidades escolares, pois na SBH, que funcionaria em turno único, só poderiam permanecer aqueles com carga horária de 40h/semanais. No caso particular de nossa escola, o corpo docente era composto por trinta e cinco professores, sendo apenas três de 40h e todos os outros com a carga horária de 16h. Ou seja, se as ameaças fossem cumpridas a escola perderia por completo sua identidade; afinal, o que faz uma escola não é seu prédio físico ou seu nome, e sim seus professores, funcionários e alunos.

Em razão da resistência de professores e alunos, que se uniram em busca de seus direitos, nosso corpo docente se manteve na escola; entretanto não foi isto que aconteceu em muitas outras unidades, que também vivenciaram essa mudança arbitrária. Por ora, o processo encontra-se suspenso, não tendo ocorrido mais nenhuma transformação de escola parcial em escola de turno único na atual gestão política. Ainda assim, as diretrizes em relação aos professores de 16h e as escolas integrais permanecem nebulosas, tornando nosso ambiente de trabalho instável, com as constantes advertências de que seremos remanejados.

Intimidações, ameaças, desrespeitos assolam o cotidiano do professor da rede pública. Nessas condições seria possível se abrir para o outro, para o seu colega de trabalho, para o seu aluno? Fechar-se em si mesmo talvez possa ser uma maneira de se proteger das violências impostas com frequência à nossa classe?

Outro reflexo da reestruturação que vivemos hoje em nossa UE é a redução do quantitativo de turmas¹⁴. Isso porque o horário da escola de turno único é um impasse.

¹⁴ Há relatos semelhantes em outras escolas da Rede que passaram a funcionar em turno único.

A escola de turno único é a mistura de uma escola parcial com uma integral, não sendo no fim, nem uma coisa, nem outra. Na realidade, o aluno permanece mais 2h30m na escola, sendo apenas mais 1h40m de interação pedagógica, ou seja, o aluno sai da escola no início da tarde. Essa saída às 14h30m acaba por atrapalhar a realização de cursos que eles têm interesse em fazer e também impede que trabalhem. E trabalhar é uma necessidade para muitos.

Apesar de achar que, nessa idade, os estudantes não deveriam trabalhar (ao contrário, deveriam estar apenas se dedicando à escola e a serem crianças e adolescentes), sei também que a realidade socioeconômica de muitos exige essa ajuda no orçamento familiar. Porém, com a saída nesse horário eles são impedidos de participar do Programa de Jovem Aprendiz e acabam, muitas vezes, sendo empregados em trabalhos sem qualquer tipo de regulamentação, com horários inapropriados para conciliar a rotina escolar e um emprego.

Em vista do panorama analisado, penso ser necessário repensar algumas práticas do projeto, em busca do seu aprimoramento e viabilidade em contribuir no processo de autonomia do educando. Um projeto político-pedagógico alinhado às ideias para a escola do século XXI precisa abarcar todos que nela se envolvem, tornando o processo horizontal desde a construção até sua execução.

O Protagonismo Juvenil e a emancipação do alunado só podem encontrar solo fértil em uma Rede que preze por uma gestão democrática e em uma escola aberta ao diálogo, mas sobretudo, que perceba seu corpo docente, discente e demais funcionários como sujeitos.

1.3.3.2 A comunidade de Rio das Pedras

Os estudantes da SBH, em sua maioria, são moradores da comunidade Rio das Pedras e adjacências. Formada no final da década de 1960, a comunidade se divide entre os bairros do Itanhangá, Anil e Jacarepaguá. De acordo com o Censo de 2010, Rio das Pedras é a terceira maior favela da cidade do Rio de Janeiro, sendo o seu crescimento associado diretamente ao desenvolvimento econômico e populacional da Barra da Tijuca.

Majoritariamente habitada por imigrantes da região Nordeste do Brasil, “a favela de Rio das Pedras encontra-se em um lugar singular na ‘guerra urbana carioca’: não

possui tráfico e não é tida como um local violento” (MOUTINHO, 2002, p.225). A aparente tranquilidade, fruto da ausência de tráfico de drogas na região, esconde o aparato coercitivo da associação de moradores, que opera através do medo, mobilizando a força sempre que necessário. Burgos (2002) indica que por trás da associação de moradores de Rio das Pedras existe a presença de uma força policial informal, o que somado a estudos de outros autores nos faz correlacionar tal presença com a da milícia¹⁵.

Há de se ressaltar que segundo Zaluar e Conceição (2007), a região foi uma das primeiras favelas cariocas onde o poder das milícias se consolidou. Na época de seu surgimento, os moradores se juntaram para tentar impedir a entrada do tráfico de drogas na comunidade, porém acabaram ficando reféns daqueles que ofereceram a segurança privada, a milícia, ou como são conhecidos até hoje na região, a polícia mineira. Durante o período que se estendeu dos anos 1970 até os fins da década de 1980, Rio das Pedras viveu uma época de terror, com muitos assassinatos acontecendo sob a justificativa de manutenção do código de conduta e de acertos de contas. A partir de 1990, houve uma mudança de postura desse grupo que controlava a região, que passou a agir de maneira menos agressiva e arbitrária. Essa mudança trouxe uma redução no número de homicídios; entretanto, havia o controle rígido da ordem e sempre que necessário, o grupo recorria à violência para resolver as questões internas da área (ZALUAR; CONCEIÇÃO, 2007).

Hoje, o uso da força e da violência já não são mais tão necessários, pois as histórias e o temor já fazem parte do imaginário da comunidade, incutindo em seus moradores a cultura do medo. Mas ainda assim, segundo dados da Pesquisa Vitimização nas Favelas de 2007¹⁶, as regiões dominadas por milícias apresentam índices semelhantes ou maiores aos das regiões dominadas por tráfico de situações em que os moradores presenciaram pessoas sendo levadas à força ou agredidas, além de apresentarem índices maiores de agressão a mulheres e homens (ZALUAR; CONCEIÇÃO, 2007).

¹⁵ Milícia é o termo utilizado pelos mais importantes jornais do Rio de Janeiro para nomear o grupo formado, majoritariamente, por policiais, bombeiros e agentes penitenciários, na ativa ou aposentados, que garantem a segurança dos moradores de uma determinada área em troca de uma taxa mensal, além de muitas vezes, venderem e obrigarem o consumo dos moradores de produtos e serviços oferecido por eles. Vale ressaltar que essa conduta é ilegal e ocorre devido ao abandono da segurança pública na cidade.

¹⁶ A Pesquisa foi realizada pelo Núcleo de Pesquisa das Violências – Nupevi, ligado ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

De modo sintético, pode-se dizer que o microssistema da favela produz a seguinte dinâmica: cria mecanismos para a incorporação social de seus moradores [...], ao mesmo tempo em que reduz sua autonomia política, obstruindo sua participação na *polis*. [...]

[A favela] envolve seus moradores em um sistema de controle social local, que regula os contratos e os conflitos de vizinhança. Fundado em uma moralidade que varia de lugar para lugar, esse sistema de controle social tende a reduzir o contato dos moradores da favela com o mundo dos direitos, expondo-os a autoridades locais pré-jurídicas [...] (BURGOS, 2002, p.28-29).

As milícias operam através de uma violência silenciosa, de agressões e ameaças, e dominam a comunidade local dessas regiões em que o poder público não consegue promover políticas de segurança pública, de inclusão social, de saneamento básico, de educação e de saúde, não respeitando esses moradores como cidadãos. O problema é que, muitas vezes, a ausência de tráfico e a ilusória tranquilidade dificultam a conscientização desses habitantes das formas autoritárias de poder existentes e as perspectivas dos benefícios de direitos da cidadania (SILVA apud MONTEIRO, 2004).

Não foram raras as vezes em que algum aluno relatou a presença de corpos de pessoas mortas penduradas em um poste da região para servir de “exemplo” aos outros moradores, nem poucas as vezes que algum aluno contou que algum morador sumiu, ou teve que sair da comunidade por problemas com a milícia. De acordo com Camargo (2002, p.166), trata-se:

[...]de uma situação que obstrui a possibilidade do avanço da construção da cidadania. Com isso, a ausência de canais mais democráticos de solução de conflitos sequer é percebida como uma privação. Desse modo, ainda que expostas a formas autoritárias de poder os moradores de Rio das Pedras não se percebem submetidos a uma situação de violência.

É verdade que a comunidade em que habitam não aparece nos noticiários como uma zona de conflito. Se, de fato, é incomum algum aluno presenciar situações de tiroteio, isso não significa dizer que os mesmos não convivam com a violência na região onde moram.

Em suma, a preocupação dos moradores da favela é principalmente o de preservar a vida, estando a integridade física acima de qualquer outro valor. Distante da ideia de ser sujeito (FREIRE, 2011), em consequência da falta de estímulo e tempo para se dedicar a pensar sobre outras dimensões da vida social, esses indivíduos desejam mais proteção do que autonomia (CAMARGO, 2002).

Além desse ambiente externo, no interno muitos adolescentes são fruto de uma família desestruturada, presenciam suas mães sendo agredidas por seus

companheiros e muitos também sofrem agressões de seus responsáveis como forma de repreendê-los por seus atos (MOUTINHO, 2002). Em suas vivências, desconhecem o diálogo como mediador de conflitos. Física ou verbal, a violência é uma constante na vida desses jovens, reverberando em suas atitudes, gestos, falas e relações.

Ao saírem de Rio das Pedras e irem para escola, esses alunos se defrontam com uma realidade completamente diferente da encontrada na comunidade e sofrem com os olhares preconceituosos da vizinhança que se incomoda com a presença de uma escola pública em seu condomínio¹⁷. Uma dicotomia que não promove mudança, mas, pelo contrário, fortalece a sensação de não pertencimento, e o desejo de retornar para a “proteção” da comunidade em que vivem.

Dentro dos muros da escola, uma violência velada também impera. Apesar da unidade escolar apresentar baixos índices de agressão física, é comum perceber um ambiente de hostilidade entre os alunos. Xingamentos, gritos, ameaças, zombarias já se tornaram rotina no cotidiano da escola.

Esses jovens possuem uma enorme dificuldade em se perceber enquanto sujeitos e, comumente, apresentam uma autoestima fragilizada, agravada pelo contexto socioeconômico e cultural onde os mesmos estão inseridos. As capacidades de externar suas opiniões e ideias, de expressar suas emoções e de se relacionar com o outro são pouco desenvolvidas, o que torna a prática do diálogo uma tarefa distante da realidade.

Por natureza, a escola é um espaço de socialização, um lugar onde as diferenças se confrontam, ou ao menos se defrontam. A questão está em como reagimos a elas: a resposta para as diferenças pode ser a violência verbal e/ou física ou a compreensão e o diálogo. Minha resposta a essas alteridades está, muitas vezes, associada às minhas vivências, aos meus aprendizados, às habilidades por mim praticadas.

Na verdade, muitas das práticas adotadas por esses adolescentes na escola nada mais são do que o reflexo do universo em que eles estão inseridos. Um mundo

¹⁷ A construção de escolas públicas em grandes condomínios decorre do Decreto municipal nº 322 de 1976 que vinculava a concessão de habite-se para grupamento de edificações com mais de 500 unidades à doação de um lote do terreno e à edificação de um prédio escolar. Hoje a lei já prevê algumas brechas, fazendo com que essas escolas sejam construídas em outros lugares, que não dentro dos condomínios, todavia, em 1980, quando os primeiros prédios do Parque das Rosas começaram a ser erguidos, tal concessão não existia.

desigual, excludente, individualista, consumista, competitivo, superficial e inconstante. Muitas vezes desconhecem o afeto, não criam vínculos com seus colegas e a escola, vivem sob um olhar de preconceito e indiferença e convivem apenas com a violência, o medo e as opressões. Suas vozes não são escutadas.

1.3.3.3 A escola Sergio Buarque de Holanda e o ensino de teatro

Inserida em uma Rede com medidas autoritárias e com alunos que pouco conhecem o afeto e experimentam o diálogo, temos a SBH. Neste contexto é possível vivenciar práticas dialógicas? Há em nossa escola espaço para a comunicação? Seria o ensino de teatro um caminho possível para tal vivência?

Inicio esta reflexão com o relato recente de uma aluna que tentava fazer uma solicitação à diretora: “Professora, ela nem me escutou, já disse não!”. A estudante não está sozinha em sua indignação. Nosso aluno, muitas vezes, subjugado como apático ou no extremo oposto tachado como bagunceiro, não encontra espaço para se expressar dentro do espaço escolar. Em suas tentativas de diálogo com alguns professores e com a direção não são sequer ouvidos.

A indisponibilidade também se faz presente em outras relações e revelam no cotidiano de nossa UE um espaço de práticas antidialógicas mascaradas por um discurso que enaltece a comunicação interpessoal e a escola democrática; falas advindas de gestores e professores, mas que no dia a dia se mostram indisponíveis ao outro. Listas de combinados que não foram combinadas por ninguém; reuniões nas quais poucos escutam a fala dos colegas; projetos interdisciplinares que não saem do papel; falas autoritárias advindas pelo “poder” que alguns cargos exercem, são algumas das diversas situações recorrentes no cotidiano escolar que revelam indivíduos fechados em si mesmos, incapazes de trocar com o outro.

Tal conjuntura interfere diretamente nas condições do meu trabalho. Sou a única professora de Teatro na escola e sofro constantemente com a incompreensão, por parte da atual equipe gestora e de alguns docentes, das especificidades da disciplina e seu desinteresse em tentar entendê-las, evidenciadas, por exemplo, na exigência de avaliações escritas e na falta de um espaço adequado para trabalhar.

A implementação de uma semana de provas pela atual direção escolar no ano de 2015, sem qualquer consulta prévia ao corpo docente, incluiu no calendário de

avaliações já enviado pela SME as demais disciplinas que não possuem prova da Rede¹⁸, tornando obrigatório sua aplicação na disciplina de Teatro. Embora a utilização desse instrumento seja incoerente com o campo epistemológico de Teatro-Educação e incapaz de qualificar o aprendizado do aluno, minhas argumentações foram em vão.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e as Orientações Curriculares de Artes Cênicas sugerem critérios de avaliação que priorizam a prática. Ambos documentos compreendem o ensino da Arte a partir da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa¹⁹, sugerindo a integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização como nortes metodológicos para a produção de conhecimento em Arte.

Não sendo compreendida a metodologia utilizada nas aulas, a necessidade de um espaço amplo, sem carteiras escolares, também não é tida como legítima. Quando ingressei como professora do município e prontamente recebi uma sala adequada para a disciplina, vivi um momento de exceção, tendo sido aquele o único ano em que tive o tão sonhado espaço livre.

No ano seguinte, a SME identificou aquela sala como um espaço ocioso e entulhou mesas e cadeiras para abertura de uma nova sala, e eu acabei perdendo o meu espaço de trabalho. Somente depois de muita insistência, autorizaram o uso do auditório da escola para as aulas de Teatro.

Todavia, essa concessão não significa que haja entendimento das características do ensino de teatro. O auditório é um espaço compartilhado, e toda e qualquer outra atividade se torna prioridade em detrimento das nossas aulas.

Talvez esse seja o ponto crucial das dificuldades enfrentadas pela disciplina de Teatro dentro da educação básica: a visão de muitos gestores e professores que diminuem nossos conteúdos à atividades recreativas, e que, portanto, não reconhecem a linguagem teatral como área de conhecimento, como ressaltado por Japiassu (2001, p.23):

Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções

¹⁸ No calendário da Rede já são previstas provas de Língua Portuguesa, Produção Textual, Matemática e Ciências. Estas provas são enviadas pela SME para todas as escolas da rede a fim de avaliar os conteúdos trabalhados nas apostilas também ofertadas pela prefeitura.

¹⁹ Barbosa é uma educadora brasileira, pioneira em arte-educação. Foi professora da pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e ainda hoje é referência na área.

do ser humano (Saviani 1997), constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou "luxo" - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Não afirmo que o auditório deveria estar sempre liberado para minhas aulas (apesar de achar que não seria absurdo que estivesse), pois sei que aquele espaço também é utilizado por outros professores para passar filmes que ampliem a discussão de sala de aula, ou até mesmo para propor dinâmicas que muitos se aproximam dos jogos teatrais.

Entretanto, não são essas atividades que muitas vezes me impedem, de última hora, de usar a sala, pois com esses docentes o diálogo acontece. Talvez por eles estarem também preocupados com a formação integral do aluno são capazes de compreender e reconhecer o ensino da linguagem teatral; mas sim, com atividades outras, impostas pela direção escolar sem qualquer planejamento e justificativa razoável.

No decorrer dessa pesquisa, muitas foram as aulas em que não pude utilizar o espaço que a mim foi concedido. Não foram raras as vezes em que, ao pedir a chave do auditório, a mesma não era encontrada. Nem raros os eventos marcados para os dias e horários em que minhas aulas ocorriam sem qualquer aviso prévio. Nem incomuns os dias que nossas aulas no auditório foram interrompidas por algum agente educador a mando da direção, para informar que aquele espaço seria utilizado para colocar as turmas que estavam sem professor assistindo a um filme qualquer. Como também, por diversas vezes, encontrei o espaço sujo e entulhado de mobiliários que não tinham lugar para ficar.



Figura 2: Mesas e armários que não tinham destino definido foram dispostos dessa maneira na área livre do auditório.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: agosto/2017.

Situações tão absurdas como essas se repetem em nosso ambiente escolar, demonstrando uma total falta de respeito nas relações que ali se estabelecem e fazendo transparecer o autoritarismo por trás de discursos falaciosos.

Nessa escala de poder temos a SME ocupando o topo da pirâmide, tomando decisões que ignoram as falas da rede e encaminhando apenas ordens a serem cumpridas às Coordenadorias. Coordenadorias empurrando resoluções para a direção escolar. Direção mandando em professores. E professores dominando alunos.

Na rede pública, não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes, a superlotação das classes, as instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só em relação ao ensino das artes) (JAPIASSU, 2001, p.67).

Com raríssimas exceções e momentos, o espaço da escola pública tem sido um depósito de crianças e jovens. Não seria essa a ideia dos governantes para a educação? E não estariam esses gestores, educadores que estão em cargos de direção, esquecendo seus propósitos e reforçando na prática a destituição do ambiente escolar? Com tanta indisponibilidade, quais espaços são dedicados à troca e à aprendizagem na escola?

Fecho a porta da minha sala e talvez ali encontre esse lugar. Diante de um caos de não-diálogos, “o espaço de jogo é um lugar de encontros e trocas” (RYNGAERT, 2009, p.69), graças ao qual tento transformar nossas aulas de Teatro em um território de microresistências, que promovem a prática dialógica a partir da experiência com os jogos teatrais e dramáticos, abordando o fazer teatral numa perspectiva emancipadora.

Entre tantas possibilidades de se repensar os caminhos e espaços possíveis, o campo da Arte-Educação tem se afirmado como um eixo no desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança e do jovem, tornando-a um elemento primordial e indispensável à liberação da mente humana. Como Eisner (apud Koudela, 2017), penso que o valor da arte esteja na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem.

2 METODOLOGIAS DO PROCESSO EM SALA DE AULA

2.1 A abordagem de jogo no ensino de teatro

O ensino da arte na educação brasileira passou por um processo de conquistas significativas nas últimas décadas, das quais podemos destacar o seu reconhecimento como componente curricular obrigatório²⁰, e mais recentemente a especificação das linguagens das artes visuais, dança, música e teatro como as áreas de conhecimento do ensino da arte²¹.

Por conseguinte, o ensino de teatro vem progressivamente consolidando sua relevância no campo da Educação a partir das pesquisas na área da Pedagogia do Teatro. Integrando o Teatro e a Pedagogia, esta abrange a reflexão sobre a natureza, as finalidades e os procedimentos da aprendizagem teatral. As novas dimensões da pesquisa na área visam fundamentar a epistemologia e os processos de trabalho em teatro, como também incorporar à situação pedagógica as ideias e técnicas dos mestres do teatro, entre eles dramaturgos, teóricos e encenadores (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015; PUPO, 2005).

O encontro entre teatro e pedagogia [...] assume, portanto, a insistência em compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, **pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social** (DESGRANGES, 2006, p.20, grifo meu).

Dentre as múltiplas abordagens existentes na Pedagogia do Teatro, o jogo é apontado como um dos principais caminhos teórico-metodológicos para o ensino do teatro. A abordagem de jogo tem um caráter lúdico e proporciona ao aluno ferramentas para o aprendizado da linguagem teatral, além de contribuir para a sua formação enquanto sujeito.

²⁰ A promulgação da Constituição Federal em 1988 deu início aos debates da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a lei 9.394/96, a arte deixa de ser entendida como uma “atividade educativa” e passa a ter o status de disciplina: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2).

²¹ A lei 13.278 de 2016, altera o parágrafo 6 da LDB, que passa a vigorar com o seguinte texto: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo (DESGRANGES, 2006, p.87).

Mas também, porque:

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar "porquês" às situações apresentadas [...] (DESGRANGES, 2006, p.88).

O jogo instiga e dele surge a capacidade de agir em coletivo, tão esquecida em tempos como os de hoje, em que somos indivíduos cada vez mais fragmentados, isolados e solitários.

A experiência com o teatro a partir desta perspectiva estimula aos jogadores a exercitarem a imaginação, a ação e a reflexão, inventando um jeito próprio de pensar e fazer, no teatro e na vida. Possibilitar aos meus alunos esta prática é fundamental, visto que muitos, devido às opressões e à realidade socioeconômica em que vivem, são incapazes de sonhar e de vislumbrar caminhos.

Desgranges (2006, p.89) reflete sobre a importância do estímulo à imaginação, não só por conta dos produtos artísticos criados em sala de aula, mas também por permitir ao aluno a concepção de algo próprio, diferente: “a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação”.

Assim sendo, em minha prática como professora de teatro na Educação Básica tenho optado por utilizar como suporte teórico-metodológico a abordagem de jogo, organizando minhas práticas em torno dos jogos teatrais de Viola Spolin e dos jogos dramáticos de Jean Pierre Ryngaert.

O sistema dos jogos teatrais começou a ser desenvolvido nos Estados Unidos, na década de 40, na atuação de Spolin junto a crianças na *Young Actors Company*. Influenciada pelo método das ações físicas de Stanislavski e pela sua experiência com a educadora Neva Boyd, com quem aprendeu a relevância dos jogos no processo

educacional, Spolin criou um sistema de improvisações teatrais baseado na estrutura do jogo de regras, a fim de ensinar a linguagem artística do teatro a todos aqueles que se interessassem (PUPO, 2005).

Nesse sistema, o processo de aprendizagem da linguagem teatral se estrutura a partir da proposta lúdica de problemas de atuação a serem solucionados pelo grupo, na qual são explorados de forma separada e gradativa os diversos aspectos da encenação e os elementos da linguagem teatral: QUEM (personagem), ONDE (lugar) e O QUE (ação dramática) (DESRANGES, 2006; SPOLIN, 2008, 2010).

Os jogos dramáticos de Ryngaert, por sua vez, são modalidades de improvisação teatral de caráter lúdico, que retomam o termo cunhado por Léon Chancerel na França dos anos 30. Em sua origem, este caracterizava uma abordagem de improvisação teatral com regras, baseada na elaboração prévia de roteiros a serem jogados. Ryngaert adota essas características no início de sua trajetória, mas depois as transforma, passando a abrir mão do roteiro e a privilegiar pontos de partida de caráter sensível. Entram em jogo indutores²² para sua realização: espaço, personagem, imagem e texto (PUPO, 2005; RYNGAERT, 2009).

Independente das etapas do percurso dessa metodologia, o jogo dramático se vale das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem, privilegiando a qualidade da experiência de comunicação e expressão dentro do grupo. O grupo, afirma Ryngaert (1981, p.34), “é o lugar onde o indivíduo se elabora <<para si>> e com os outros”, para mais adiante concluir:

[...] nossas práticas pertencem ao vasto campo da expressão-comunicação por suas relações com a pedagogia e pelo fato de dizerem respeito a um maior número de pessoas. [...] Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia, desequilibra o jogo (RYNGAERT, 2009, p.32-33).

Entende-se assim que os jogos teatrais e os jogos dramáticos caminham juntos em sala de aula, pois vários pontos de convergência os aproximam. Em primeiro lugar, as duas propostas surgem de uma perspectiva de renovação do teatro, marcadas por um engajamento social; em segundo, ambas reiteram a necessidade da apreciação de uma plateia interna, formada pelo próprio grupo de jogadores que se alternam nessa posição, para o desenvolvimento da capacidade de jogo dos participantes; em terceiro, as duas abordagens propiciam que os desejos, temas e situações surjam do

²² Os indutores são pontos de partida para a criação teatral; podem ser tomados como todo e qualquer elemento capaz de instigar e provocar o jogo teatral.

próprio grupo; em quarto, ambas defendem que o grau de envolvimento dos participantes seja determinado por eles mesmos, a partir de suas motivações e possibilidades e, por último, o fato de não haver necessidade de talento ou qualquer pré-requisito anterior ao ato de jogar (PUPO, 2005).

Spolin e Ryngaert defendem a disponibilidade para experiência e o caráter coletivo como pontos centrais no processo de aprendizagem da atividade teatral, o que me permite considerar que suas ideias comungam do mesmo ponto de vista das ideias de Paulo Freire (1983, 1996, 2011) e Bondia (2002) acerca da aprendizagem.

Os autores consideram ainda que a vivência de um processo orgânico de expressão teatral a partir do jogo proporciona o desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo. O material que intervêm no jogo é fornecido por este, e o crescimento artístico amplia-se no mesmo ritmo do nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele, sendo sobre ele que procuramos lançar um novo olhar.

Para esta pesquisa, os jogos teatrais e dramáticos se mostraram pertinentes pela dialogicidade de suas abordagens e pelas habilidades experimentadas e desenvolvidas pelos estudantes na aquisição dos saberes artísticos e estéticos da linguagem teatral, compreendendo-as como uma experiência de comunicação, encontros e trocas.

O jogo passa pelo encontro do jogador com ele mesmo, permitindo o seu autoconhecimento, mas também passa pelo encontro com o outro, na sua disponibilidade para os parceiros de jogos e para o momento presente; jogando, o aluno amplia a sua capacidade de escutar e também de expor suas ideias, exerce sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade de sala de aula. Os jogos teatrais e dramáticos possibilitam continuamente a experimentação de um diálogo: consigo, com o outro e com o mundo.

2.2 Jogando em busca de uma experiência dialógica

2.2.1 A escolha dos protagonistas da pesquisa

Existe um mito na educação de que o professor é um ser inatingível, intocável. Por sorte, tive bons exemplos na minha trajetória como aluna que me mostraram uma outra possibilidade para essa figura, e inspirada nesses grandes mestres, busquei, desde o meu primeiro dia em sala de aula como educadora, priorizar o afeto no meu fazer pedagógico.

É inegável que, como em qualquer relação humana, em alguns casos existe uma empatia maior e em outros, menor, porém confesso que com a maioria dos alunos envolvidos nessa pesquisa a identificação foi à primeira vista.

Estávamos no ano de 2015; era uma segunda-feira, o primeiro dia de aula para esses alunos na escola. Não me recordo exatamente o horário em que estávamos trabalhando, mas lembro perfeitamente do sorriso que abriram ao me ver entrando na sala da turma 1606. Tinham ficado em tempo vago nos tempos anteriores e eu era a primeira professora da escola que eles viriam a conhecer. Eram crianças, ansiosas, cheias de curiosidade e vontade de aprender. Comecei me apresentando e falando da disciplina que iria lecionar e os sorrisos passaram a ser acompanhados de brilho nos olhos. Estavam animadíssimos. E eu, entusiasmada, com um grupo que logo de imediato adorou a ideia de fazer teatro na escola.

Essa primeira impressão foi se confirmando ao longo dos meses, e construímos uma relação de muita cumplicidade. Nossos encontros eram sempre felizes e criativos.

No ano seguinte as turmas se misturaram; entretanto, um grupo considerável da antiga turma 1606 se transformou na turma 1707, continuando a ter aulas comigo. A nova turma era mais uma vez incrível. E ao longo do processo eles demonstraram uma enorme vontade de apresentar uma peça na escola. Os alunos sugeriram alguns textos, eu sugeri outros, lemos alguns e no fim, acabamos optando por montar algumas cenas do espetáculo *Aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza.

A montagem foi apresentada para os pais, situação pouco presente em nossa escola, que acaba por muitas vezes dar poucas oportunidades para os alunos compartilharem sua vida escolar com seus responsáveis. Decidimos juntos quem

seria nossa plateia e a experiência para os alunos e seus familiares não poderia ter sido melhor. Os pais se sentiram orgulhosos dos filhos e os alunos felizes com a presença e as palavras de carinho de seus pais.

O ano de 2016 também foi marcado por uma luta muito grande dos professores da escola para permanecerem ali no ano seguinte, visto que o projeto de reestruturação das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro parece não levar em consideração que são o corpo docente e o corpo discente que dão identidade para cada escola. Para a gestão da época, éramos apenas objetos que deveríamos estar à inteira disposição das suas decisões arbitrárias. Junto com os alunos, nós professores nos mobilizamos e conseguimos conquistar a nossa permanência junto à nossa comunidade escolar.

Relato isso pois, durante esse momento de mobilização entre alunos e professores, fui eu a responsável por contar para a turma 1707 o que estava acontecendo e o que a SME propunha para a escola no ano seguinte. Foi um momento muito difícil, e ao começar minha exposição e ver os olhos daqueles alunos enchendo d'água ao perceber que talvez no ano seguinte não me tivessem mais ali do lado deles, assim como outros professores a quem eles se afeiçoavam, não me contive e também fui às lágrimas. E como num impulso, todos os alunos se levantaram e vieram na minha direção para me abraçar. Formamos um grande abraço, onde juntos choramos, mas também nos fortalecemos. Acho que naquele momento tive certeza de que não existia possibilidade de me tirarem daquele lugar onde já tinha conquistado meu espaço e que faria o possível e o impossível para não deixar isso acontecer.

Vencemos. E o ano de 2017 começou com mais uma mudança de turma. Dessa vez, as misturas pareceram maiores, as turmas foram completamente diluídas, sem qualquer critério ou escuta aos pedidos dos professores. Ainda assim, um grupo de estudantes da antiga turma 1707 que participaram da montagem continuaram a ser meus alunos na agora turma 1801.

De início, esses alunos reclamavam muito, sentindo falta dos colegas que tinham participado do processo de montagem com eles. Eu entendia aquela dor. O processo os tinha unido ainda mais, os fazendo vivenciar a real experiência de um trabalho em grupo, de parceria. Contudo, estando um pouco mais de fora, eu conseguia perceber que eles também seriam capazes de criar uma nova identidade para aquele novo grupo, e que uma nova turma poderia emergir.

Confiante na disponibilidade da turma para o processo das aulas de teatro, a minha história com muitos deles e a empatia pela turma, optei por convidá-los a embarcarem juntos comigo nessa pesquisa. Eles aceitaram, e se tornaram os protagonistas dela.

2.2.2 A turma 1801



Figura 3: Festa de confraternização no final do ano letivo de 2017²³.
Escola SBH. Foto: Adriana Thorstensen. Data: dezembro/2017.

Ao iniciar-se o ano letivo de 2017, a turma 1801 possuía 36 alunos, constituindo um grupo heterogêneo: muitos já tinham sido meus alunos em anos anteriores, sendo 13 alunos da turma 1707 do ano de 2016, mas quase 1/3 nunca havia feito uma aula de teatro.

Esses números se alteraram ao longo do ano, com algumas entradas e saídas de alunos. A movimentação constante é uma característica da nossa unidade escolar,

²³ A exibição das imagens dos estudantes ao longo dessa dissertação foi autorizada por seus responsáveis, a partir de um termo entregue anexo a uma circular, na qual foram informados sobre a pesquisa.

tanto por questões dos fluxos migratórios característicos da região onde os alunos moram, como também por decisões, na maioria das vezes, arbitrárias, da direção escolar, para punir determinados alunos.

Considerando que não existe um padrão da oferta da disciplina de Artes Cênicas na UE, como também na Rede Municipal²⁴, muitos alunos entram no decorrer do ano sem nunca terem experimentado a linguagem teatral, comprometendo as aulas. Como professora, tenho a sensação de que a cada mudança um novo processo tem início.

A turma 1801 se caracteriza pela assiduidade e participação dos estudantes nas aulas de Teatro. Apesar de serem muitos, e por vezes, barulhentos - principalmente dentro da sala de aula -, os discentes estão sempre muito dispostos a participar das propostas. São carismáticos, afetuosos e criativos.

A disciplina de Artes Cênicas possui dois tempos semanais de 50 minutos, que no caso da turma 1801 ocorriam divididos: um às segundas-feiras e o outro às quartas-feiras. Essa distribuição é outro fator que atrapalha o processo, visto que a dinâmica da aula pressupõe algumas etapas. Contudo, na SBH as especificidades pedagógicas de cada disciplina costumam ficar em segundo plano quando se monta o quadro de horários – cuja criação, manual, pela direção escolar, é uma tarefa árdua, visto que para formar esse quebra-cabeça é preciso considerar a disponibilidade de cada professor, que na maioria das vezes é limitada²⁵.

2.2.3 O caderno vermelho

A distribuição dos tempos das nossas aulas era um fator complicador de nosso processo e tentamos nos adaptar a essa realidade, desperdiçando o menor tempo

²⁴ A Rede Municipal do Rio de Janeiro oferece a componente curricular Arte desde o 1º ano do Ensino Fundamental I até o 9º ano do Ensino Fundamental II, entretanto dentro da disciplina existem três modalidades possíveis: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, que são ofertadas aleatoriamente de acordo com a formação do professor presente na unidade escolar. Essa oferta aleatória faz com que muitos alunos ao longo de toda a sua formação experimentem apenas uma das linguagens. Até mesmo quando a UE possui professores de Arte de cada habilitação, esse tipo de planejamento frequentemente não existe. No caso específico da E.M Sérgio Buarque de Holanda, somos três professores de Arte: eu de Artes Cênicas, uma professora de Música e uma de Artes Plásticas. Entretanto a cada ano lecionamos em séries diferentes e muitas vezes, a mesma série pode ter turmas com linguagens diferentes.

²⁵ Difícilmente o docente leciona em apenas uma escola, afinal a desvalorização de nossa profissão faz com que tenhamos que nos desdobrar em várias escolas para obter um salário minimamente digno.

possível com troca de sala e conversas paralelas. Todavia, com frequência, tinha que escolher abrir mão de alguma etapa do processo: o aquecimento, o desenvolvimento de um jogo, ou o momento de avaliação. E, muitas vezes, era exatamente o momento final de avaliação que ficava comprometido.

No entanto, esse momento é de extrema relevância para o desenvolvimento do aluno, visto que o estimula a desenvolver o seu olhar crítico, primeiro, centrando-o no foco, como indica Spolin (2008, 2010), fortalecendo esse espaço como um espaço de não julgamento, para depois ir além, fazendo dos rituais de tomada de palavra um momento de reflexão sobre os discursos produzidos e os aspectos político-sociais das criações cênicas, tal como sugere Ryngaert (2009). Desse modo, a fala do discente é estimulada e sua capacidade de expressar suas ideias e opiniões é desenvolvida, como também sua escuta para a fala do outro.

Além disso, para a própria pesquisa era fundamental ter um retorno dos alunos que eu pudesse analisar criticamente e com a leitura de Japiassu (2001), surgiu-me a ideia de inserir em nosso processo os protocolos de sessões²⁶. Esses são os registros feitos pelos estudantes sobre as vivências nas atividades desenvolvidas que muitas das vezes ficam sob a responsabilidade de um aluno em cada aula, ou de um pequeno grupo de alunos, sendo compartilhados no início do encontro seguinte.

Contudo, como a inserção dessa proposta surgia para preencher uma lacuna em nosso processo, decorrente do curto tempo para os momentos de análise, optei por solicitar aos estudantes registros individuais, os quais intitulei Diário de Bordo. Minha intenção era que neste diário os discentes registrassem aquilo que muitas vezes ficava por dizer nos momentos de avaliação, já que os mesmos eram constantemente suprimidos.

Ante essa possibilidade, compartilhei minha sugestão com a turma, que se mostrou receptiva. Busquei, então, junto ao Agente Educador responsável pela sala de material, pequenos cadernos que pudessem servir para essa nova proposta; entretanto fui informada que não havia unidades disponíveis, pois a Prefeitura não havia mandado o kit de material escolar para os alunos no ano de 2017.

Desse modo, decidi eu mesma comprar para cada um da turma um pequeno caderno vermelho, e coleí na contracapa um recado em que dizia da importância do

²⁶ A prática sistemática do uso de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais foi inaugurada no Brasil pela autora Ingrid Koudela, com base nos estudos dos procedimentos da teoria da peça didática de Bertold Brecht (JAPIASSU, 2001).

mesmo para o nosso processo; e que sendo um diário pessoal, cada estudante poderia registrar suas opiniões, impressões e reflexões da maneira que desejasse, por textos, imagens, recortes, desenhos, etc.

A experiência da entrega foi algo que me marcou profundamente. Terminei a aula do dia 13/09/2017 alguns minutos antes e pedi que a turma se sentasse, perguntando se eles se lembravam do Diário de Bordo que eu havia falado que começaríamos a fazer. Imediatamente o grupo respondeu que sim e vários começaram a perguntar se eu o havia trazido. Disse que sim e então virei de costas e caminhei até a minha mesa para pegá-los. Quando virei novamente para os alunos, seus olhos brilhavam e conforme os fui entregando os agradecimentos e comentários eram os melhores possíveis.

A turma saiu de sala com um enorme brilho no olhar, alegre e grata, e eu ainda processando tudo o que havia acontecido naqueles poucos minutos.

O entusiasmo com um caderno que traria para eles um “dever de casa diário” me deixou feliz, mas ao mesmo tempo intrigada, pois trouxe à lembrança a forma como eles costumam tratar os materiais que são entregues pela Prefeitura, sejam eles os livros didáticos ou os kits com cadernos, lápis, borracha, canetas, etc. Nesses dias, é comum observar o material recebido jogado pelo caminho da rua da escola, e, apesar dos esforços em conscientizar os estudantes de que esse é comprado com o próprio dinheiro dos pais, através dos impostos que eles pagam, a prática persiste.

Por que então se mostravam tão entusiasmados e felizes com o caderno que eu havia lhes dado? Acho que a verdadeira resposta eu nunca terei, até mesmo porque não achei pertinente questioná-los dessa forma, mas tenho a sensação de que meu gesto foi percebido como sendo um sinal de afeto, que estreitava ainda mais nossos vínculos.

Passei a ver nas aulas seguintes os alunos sempre abraçados com o caderno. Essa excitação inicial deles me criou uma grande expectativa, porém para minha frustração, quando pela primeira vez levei para casa os Diários para ler, percebi que eles quase não estavam sendo preenchidos. Devolvi-os com recados individuais, tentando instigá-los a se apropriar cada vez mais daquele espaço, mas ainda assim, no final do ano, quando os cadernos me foram entregues, as páginas continuaram com poucos registros.

Contudo, analisando as anotações, pude extrair interessantes colocações que contribuíram para minhas reflexões e redimensionaram o meu olhar em sala de aula.

Um desses casos é de um aluno que aparenta muitas vezes em sala dispersão e desânimo, mas suas anotações vão contra essas características, me fazendo perceber que essas são de fato apenas uma aparência, e que silenciosamente as aulas de teatro o vêm ajudando. Outro caso é de um aluno que pouco fala em sala, mas que encontrou na escrita do Diário uma forma de se fazer ouvir, como destacado na resposta à pergunta feita por mim, “Como foi a sua experiência nas aulas de teatro ao longo desse ano?": “[...] Também gostei do diário, foi bom para me expressar, espero que ano que vem tenha ele de novo”. De alguma forma, o Diário ajudou aqueles alunos ditos mais tímidos, que muitas vezes querem opinar e expressar suas ideias, mas que ainda enfrentam dificuldades para o fazer perante o grupo.

Diante do exposto, é possível constatar que a proposta de se criar um Diário de Bordo é relevante para o registro das aulas, para a expressão do aluno e a compreensão particular do seu processo e o da turma, mas creio ser necessário alguns ajustes para deixar o discente mais livre e interessado em sua feitura. Talvez, apesar de ter colado um recado deixando aberta a forma de registro, reforçando o que comentava em sala, penso que a folha pautada acabou condicionando a escrita, uma prática na qual muitos não se sentem à vontade.

O Diário representa para eles o lugar de uma memória saudosa, que se deseja poder revisitar a qualquer instante. Muitos me cobram quando irei devolver os cadernos e quando os questiono o porquê de o quererem, me respondem: “Pela lembrança”. Engraçado pensar que, ali, talvez esses estudantes tenham apenas o registro de pouquíssimas aulas, mas ainda assim o caderno carregue consigo uma história.

Findo o processo, sou capaz de entender o porquê de não encontrar tantos registros como esperava. O caderno para eles não era um lugar de análise crítica, mas sim a materialização do meu afeto por eles.

2.2.4 A experiência com os jogos teatrais e os jogos dramáticos

Dentre um imenso repertório de jogos teatrais e dramáticos, como escolher aqueles que melhor funcionariam para alcançar os objetivos desta pesquisa? Nosso trabalho é processual, coletivo e subjetivo e por isso optei por dispor de variadas propostas em que o silêncio, a escuta, a conexão e a confiança são o foco, pois dessa

maneira, ao meu ver, estaríamos desenvolvendo o autoconhecimento, a compreensão, a disponibilidade e a horizontalidade. Quanto ao planejamento de cada aula, elaborei um encadeamento de jogos e exercícios sempre de acordo com as necessidades identificadas na aula anterior, mas ainda assim, me mantive aberta a abrir mão e criar novos caminhos a partir da situação presente.

Entretanto, qual seria o nosso ponto de partida? Não desejava que nossa primeira aula tivesse um daqueles jogos baseados na utilização dos nomes de cada participante; afinal, apesar de eu estar conhecendo alguns naquele momento, a maioria já se conhecia entre si. Ryngaert (2009, p.77) observa que “a maneira de começar é tão importante que não se pode resolver a questão por uma entrada uniforme, válida para todas as situações”. Escolhi então começar de um jeito diferente: ao invés de propor um jogo de apresentação, propus um jogo individual de autoconhecimento, a partir de uma atividade plástica inspirada em uma ilustração da artista americana Cheryl Sorg.

Em seu portfólio, a artista possui uma série de ilustrações de impressões digitais chamada de *thumbprint portraits*. Nessa série, ela ilustra fielmente uma impressão digital em tamanho maior, usando recortes de livros, revistas, etc, que reflitam as características pessoais do dono da digital.

Antes, porém, de apresentar o trabalho da artista, tivemos uma conversa sobre identidade, sobre o que nos tornava únicos no mundo, a partir da qual lancei as seguintes perguntas, buscando a autorreflexão:

- 1) Cite três características positivas em você.
- 2) Cite três características negativas em você.
- 3) Se você fosse uma linguagem artística, qual você seria? Justifique.
- 4) Defina em uma palavra quem é você nas seguintes situações:
 - a) quando está em família.
 - b) quando está na sala de aula.
 - c) quando está entre amigos.
 - d) quando está em um lugar desconhecido.
- 5) Quais são os seus sonhos?
- 6) Agora me conte, quem é você?

Após responderem à essas perguntas, os estudantes tiveram contato com algumas obras da artista e depois partiram para a criação de suas impressões digitais. Em uma folha de papel A4, cada um da turma teve sua impressão carimbada e observando o desenho das linhas de sua digital, deveriam ampliá-la e ilustrá-la.



Figura 4: Ilustrações das digitais criadas pelos alunos.

Ficamos alguns dias nessa atividade e só depois partimos para o auditório, onde temos a maioria de nossos encontros. Em nossa primeira aula nesse espaço, me inspirei na própria turma para o exercício.

Como já dito anteriormente, as turmas no ano de 2017 sofreram grandes mudanças e a turma 1801 estava dividida em grupos que não se entrosavam. Tínhamos um nó. E para desenvolvermos as aulas de teatro era preciso desatar esse nó e fazer surgir uma equipe, um grupo, um coletivo. Ainda mais tendo como objetivo o desenvolvimento da escuta e da fala, a disponibilidade ao outro se fazia urgente.

Dividi-os em três grupos aleatórios e um por vez tomou a área de jogo. Iniciei minha instrução solicitando que caminhassem pelo espaço sem esbarrar nos colegas, em silêncio, buscando sempre o equilíbrio do grupo e atentos a um sinal meu que solicitasse a parada deles. Parei e reiniciei a caminhada algumas vezes até perceber o grupo mais concentrado e conectado e pronto para a próxima instrução. Parados, eles deveriam dar as mãos para o colega mais próximo. Com todos de mão dada, solicitei que decorassem para quem estavam dando a mão direita e para quem estavam dando a mão esquerda e voltassem a caminhar. Mais uma vez dei o sinal para a parada, e dessa vez instruí que, sem sair da posição em que estavam, eles

deveriam dar as mesmas mãos para os colegas anteriores. Formou-se um nó. Então, solicitei que juntos, sem soltar as mãos, eles se desatassem e fizessem uma roda.



Figura 5: Alunos focados em desatar o nó.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: setembro/2017.

O jogo gerou um alto grau de vigor e entusiasmo, tanto nos jogadores como na plateia. E se num primeiro momento, quando estavam entrelaçados, foram ouvidos alguns resmungos, risos e falas como “impossível sair”, logo a dificuldade se transformou em atenção ao objetivo, e eles foram obrigados a se ouvir, ouvir o outro, ter paciência e juntos encontrar a solução. Ao tocar o sinal para o recreio, o que mais se ouvia era a proposta de realizar o jogo no pátio, mas com toda a turma.

Primeira barreira rompida. Já não eram mais tão estranhos uns para os outros. A atividade cumprira sua proposta, os nós existentes na turma começavam a se afrouxar. Ainda assim, era preciso insistir nessa conexão e por isso em diversas aulas utilizei as caminhadas no espaço como aquecimento. O jogo possui diversas variações, porém mantém como regra básica caminhar livremente pela área demarcada, procurando uma ocupação equilibrada do espaço em relação aos outros corpos. Essa proposta de ocupação espacial permite, além da exploração e consciência do próprio corpo em movimento, a exploração do espaço ao redor e a conexão com os outros jogadores.



Figura 6: Proposta de caminhada no espaço com a turma toda jogando.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: março/2017.

Das muitas caminhadas realizadas em nossas aulas, duas merecem destaque em nosso processo, chamadas por mim de *Caminhada no espaço em sincronia* e *Caminhada no espaço multidão*²⁷.

A primeira proposta, *Caminhada no espaço sincronia*, busca efetivar a conexão do grupo, tornando-o uma unidade. Os alunos são desafiados a parar juntos e retornar ao movimento também ao mesmo tempo. Repetimos essa caminhada em diversas aulas e pude notar como a sincronia se desenvolveu. Em sua primeira realização, o grupo diminuiu gradativamente o ritmo da caminhada até parar por completo; vendo que essa tentativa não atingia o objetivo, pude perceber no grupo uma troca de olhares a fim de tentar combinar algum código que sinalizasse o momento de parada, mas, mais uma vez o objetivo não foi alcançado. Orientei-os então que se mantivessem no foco do jogo, escutando seus corpos e o dos outros; entretanto foi preciso calma e a insistência na proposta em outros dias para a conexão de fato se estabelecer.

Em um desses momentos, percebendo uma dispersão muito grande em alguns do grupo, decidi incluir uma nova regra ao jogo: a retirada daquele que parasse por último. Meu intuito não era gerar uma competição entre eles, servindo apenas de estímulo para uma competição de cada um consigo mesmo em prol do grupo, e por isso reforcei em minha instrução que a meta era que ninguém saísse. A intenção era

²⁷ Os nomes utilizados não foram compartilhados com a turma, servindo apenas para diferenciar minhas anotações em meus registros.

propiciar a competição natural, uma tensão que os despertasse para o jogo, e os fizesse penetrar no ambiente e permanecer no foco.

A competição natural, [...], é parte orgânica de toda atividade de grupo e propicia tensão e relaxamento de forma a manter o indivíduo intacto enquanto joga. É a estimulação crescente que aparece na medida em que os problemas são resolvidos e outros mais desafiantes lhe são colocados. Os companheiros de jogo são necessários e bem recebidos. Essa competição natural pode se tornar um processo para maior penetração no ambiente (SPOLIN, 2010, p.10).

A nova regra modificou por completo a qualidade de energia do ambiente, e de uma hora para outra, os corpos estavam dilatados²⁸, a escuta atenta e a conexão presente, propiciando o nascer de uma experiência, pois:

A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio do envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. [...] O intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta (SPOLIN, 2008, p.31).

Essa demanda por um estado imediato de atenção e conexão com o presente, faz com que um segundo de desconexão tire o participante do jogo, como ocorrido com um aluno e percebido por alguns deles em seus Diários de Bordo:

“[...] depois a professora fez o jogo de andar pelo espaço, senti que uma pessoa do grupo não escutava quando todo o grupo parou de andar pelo espaço” (Raissa Guilherme).

“Guilherme no 1º grupo da 2ª atividade tinha que parar junto com o grupo, porém parou depois porque se distraiu. E o trabalho precisava de conexão” (Melisa).

Já a *Caminhada no espaço multidão* é realizada com um grupo grande de jogadores na área de jogo e insere a seguinte instrução: em caso de esbarrar em alguém é preciso estabelecer relação, não podendo mais perder o contato visual com esta pessoa.

Essa proposta também foi capaz de gerar um estado de prontidão na turma, e quando focados em estabelecer relação, sem perder o contato visual, uma outra

²⁸ Corpo dilatado é um termo da Antropologia Teatral, utilizado por Eugênio Barba para se referir a um corpo que rompe com os automatismos do cotidiano, tornando-se teatralmente vivo. “Um corpo-em-vida é mais que um corpo que vive. Um corpo-em-vida dilata a presença do ator e a percepção do espectador. [...] O corpo dilatado é acima de tudo um corpo incandescente, no sentido científico do termo: as partículas que compõem o comportamento cotidiano foram excitadas e produzem mais energia, sofrem um incremento de movimento, separam-se mais, atraem-se e opõem-se com mais força, num espaço mais amplo ou reduzido” (BARBA; SAVARESE, 1995, p.54).

qualidade de andar e troca entre eles aconteceu, engendrando pequenos improvisos ao acaso. Ryngaert (2009, p.230-231) comenta:

Para mim, o acaso não é uma alternativa a uma imaginação vacilante. Ele cria as condições da surpresa, a excitação inicial favorável ao jogo.

Cabe depois aos jogadores tirar proveito imediato, aprendendo com o acaso que ele faz bem (ou mal) às coisas, mas que cabe a cada um dar-se o direito a um acaso voluntário, isto é, a experimentação.

Na visão dos alunos, a relevância do jogo esteve nos encontros propiciados ao acaso, o que os possibilitou jogar com pessoas improváveis e isso gerar experiências novas, como revelado por uma aluna em seu Diário: “Na última aula eu achei muito legal, porque em uma das atividades eu joguei com pessoas que eu nunca imaginei que iria jogar” (Raíssa Guilherme).

Esses e outros jogos com objetivos similares, como *Dar e tomar aquecimento*²⁹, costumam ser chamados pelos estudantes como jogos de conexão e são destacados em seus registros pela possibilidade de ajuda-los a estabelecer contato entre si e estreitar os seus vínculos com os colegas de turma.

“Na aula de hoje eu percebi que com esses exercícios está sendo mais fácil de se comunicar com os colegas apenas com olhares e movimentos; A aula de hoje foi muito divertida e fizemos muitas brincadeiras legais e isso é muito legal porque com esses jogos podemos criar mais intimidade com nossos colegas e podemos nos concentrar mais” (Beatriz).

“Esse dia foi útil porque ajudou a minha conexão com as pessoas da minha turma e foi muito divertido” (Fabrício).

[...] os jogos de conexão são a melhor coisa, porque ali a gente se conecta com nossos amigos” (Alessy).

Ao mesmo tempo que caminhávamos em busca desse corpo dilatado e permeável às conexões do grupo, outras frentes de trabalho andavam em paralelo, a fim de desenvolver cada vez mais o silêncio, a escuta e a disponibilidade entre os parceiros de jogo, como o jogo *Aeroporto*, apresentado por Spolin (2008) em seu manual para o professor como uma possibilidade de encorajar os jogadores a colaborarem entre si para a criação de um Onde. Entretanto, minha escolha por ele nesse processo se deu por considera-lo importante para trabalhar a escuta e a confiança entre os parceiros de jogo.

²⁹ Neste jogo os jogadores formam um círculo e alguém inicia um movimento. Quando este está em movimento, todos os outros jogadores devem parar. Qualquer jogador pode movimentar-se a qualquer momento, porém deve parar se outro jogador iniciar o movimento (SPOLIN, 2008).

Uma área retangular é demarcada para representar a pista de pouso de um aeroporto. De um lado, em pé e com os olhos vendados, fica o jogador que será o piloto, e na outra extremidade do retângulo o jogador responsável por ser a torre de controle. São colocados na pista diversos obstáculos, que devem ser ultrapassados pelo piloto, não podendo ele encostar em nenhum dos objetos ou sair da área demarcada. Sua travessia é orientada pela torre, que guia o piloto através de instruções como: Dois passos para a frente. Pare! Levanta o pé esquerdo, mais alto...agora para frente e etc.



Figura 7: Aluno analisando a melhor forma de guiar seu colega na ultrapassagem dos obstáculos. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: maio/2017.

Como já dito, meu propósito com a atividade era trabalhar de forma lúdica a escuta e a confiança entre os jogadores, o que me fez permitir que a torre de controle transitasse em volta da pista de pouso. Dessa forma, o jogador/torre teria liberdade para propiciar ao seu piloto os comandos e a segurança necessários para a aterrissagem. A ação de vender os olhos costuma gerar medo nos alunos, pois os coloca em estado de risco e de total dependência do seu parceiro de jogo. É preciso transpor o medo através do entendimento entre os jogadores e da mobilização das capacidades de escuta e de reação. Segundo Ryngaert (2009), quando alcançado

esse estado, os alunos experimentam o prazer da cumplicidade e da alegria tão favoráveis ao jogo.



Figura 8: Alunos iniciando a parceria no jogo.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: maio/2017.



Figura 9: Aluno vendado passando por "túnel" criado na pista de aterrissagem.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: maio/2017.



Figura 10: Alunos jogando e plateia observando a troca entre os jogadores.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: maio/2017.

É interessante notar os rostos atentos daqueles que observam o jogo, assim como os sorrisos de entusiasmo. Em nossas partidas, ficou nítido como a turma toda esteve envolvida na proposta, criando um ambiente de silêncio que colaborou para o estabelecimento do entendimento, da escuta e da cumplicidade.

Em relação ao silêncio, não posso deixar de destacar outro jogo de Spolin (2008), o *Cachorro e osso*. Neste, os participantes se posicionam sentados no chão em círculo, com a exceção de um deles, o cachorro, que se posiciona sentado no centro do círculo, de olhos vendados e com um objeto qualquer posicionado bem próximo, o “osso”. Um jogador é então escolhido para tentar roubar o osso e voltar para o seu lugar sem ser ouvido pelo cachorro. Quando o cachorro ouve o ladrão, ele deve apontar na direção do ruído; caso aponte na direção correta, o ladrão retorna para o seu lugar e outro jogador é escolhido para tentar roubar o osso; caso contrário, o ladrão se torna o cachorro.



Figura 11: Turma toda em roda jogando *Cachorro e osso*.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: agosto/2017.

Esse é um daqueles jogos que, depois de conhecido pela turma, seja ela de qualquer faixa etária, acaba sempre virando o favorito. Fato curioso, visto que o jogo exige o que muitos professores buscam com insistência em suas aulas e enfrentam grandes dificuldades para conseguir: o silêncio. Por que então os alunos o adoram e insistem tanto para repeti-lo? Talvez a resposta esteja na qualidade do silêncio que o mesmo provoca.

[...] um silêncio pode não ser nada além da ausência de barulho, pode ser inerte; porém na outra extremidade da escala, há um nada que é infinitamente vivo, e todas as células do corpo podem ser penetradas e vivificadas por essa segunda atividade do silêncio (BROOK, 2000, p.170).

O jogo faz surgir um silêncio vivo, que penetra cada aluno e permite expandir seu sentido de audição e conseqüentemente sua capacidade de escuta, pois “[...] cria abertura entre os atores e fluência de energia muito evidente, tornando possível aprofundar recursos pessoais mais profundos” (SPOLIN, 2010, p.169). A questão é que muitas vezes, em sala de aula, o pedido de silêncio do professor é apenas a necessidade da ausência de barulho, permitindo-o despejar seus comunicados e exercer seu autoritarismo perante a turma. Um silêncio apático, que nada tem a revelar, a não ser a velha relação de poder entre professor e aluno. Segundo Spolin (2008, p.40):

A disciplina imposta muitas vezes produz ação inibida ou rebelde por parte do aluno: pode ser negativa ou ineficiente. Por outro lado, quando a disciplina não nasce de um cabo de guerra por posição, mas é livremente escolhida pelos alunos, pelo bem da atividade, promove ação responsável – ação criativa. É preciso imaginação, dedicação e entusiasmo para ter autodisciplina.

Existem silêncios e silêncios, desordens e desordens, mas “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe

na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, P. 1996, p.93).

O silêncio que tanto buscamos e que esse jogo é capaz de exercitar é uma disciplina imprescindível à comunicação dialógica. Freire, P. (1996, p.117) ressalta:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido em *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação.

Apesar de tantos momentos felizes e produtivos, também vivenciei momentos de angústia ao longo do processo. Vários, eu diria, mas gostaria de compartilhar um desses episódios que me marcaram profundamente. Estávamos em meados de setembro de 2017 e na aula jogamos alguns jogos que já havíamos feito anteriormente, mas nada parecia funcionar. A turma estava dispersa, os alunos sem foco. Ninguém se escutava. Eu, em sala, lembrava de outros momentos em que a dispersão imperava e era incapaz de lembrar os muitos momentos em que os jogos funcionaram, a energia era viva e caminhávamos na direção daquilo que me parece ser o fundamental na educação: a promoção do diálogo e de diálogos.

Encerrei os jogos e decidi compartilhar com a turma a minha frustração. Falei, falei, falei...não escutei. Logo eu, que anseio tanto para essa escuta, ensurdeci por alguns minutos. Estava decepcionada, comigo, com a turma, com o processo. Cega e surda, sofri por dois dias até a nossa aula seguinte.

Dois dias depois, quando os estudantes entraram em sala, senti uma atmosfera diferente. Respirei, e mais leve prossegui, dividindo a turma em dois grupos e explicando o primeiro jogo, *Passa e repassa de ações*, o tradicional jogo de telefone sem fio, só que com mensagens corporais, ações. Que aula, que encontro, que conexão.

Quem nunca brincou de telefone sem fio? Quem nunca se divertiu com as transformações da mensagem na brincadeira? Quem nunca se surpreendeu com a diferença espantosa entre a mensagem inicial e a final no jogo? Quem nunca passou por isso, com certeza nunca brincou.

A gente ri, se diverte, mas a verdade é que o telefone sem fio retrata uma triste realidade de nossas conversas. Não escutamos aquilo que nos foi dito, muitas vezes, ouvimos o que queremos ouvir e ponto final. Por que isso é tão comum?

Com o *Passa e repassa de ações* os ruídos nas mensagens também se mostraram presentes, aparecendo uma ação final completamente diferente da primeira. Ver isso acontecendo, depois de alguns meses trabalhando a disponibilidade e a escuta, tinha tudo para ser frustrante, ainda mais depois da decepção da aula anterior. Contudo foi exatamente a transformação da ação que permitiu a reflexão dos grupos, enquanto jogadores e plateia, sobre o ocorrido.

Por que a ação final foi tão diferente da primeira? Foi essa a pergunta que lhes fiz ao final do jogo. Primeiro tentaram achar culpados. Depois achar justificativas para as mudanças ocorridas. Falou-se dos ruídos da comunicação, da dificuldade em escutar o outro, das nossas falas verbais e corporais. E após uma longa conversa chegamos a um ponto decisivo: o que costumamos praticar, diálogos ou monólogos?

Convidei-os a refletir sobre essa ideia no dia a dia deles e quase todos que desejaram se expor confessaram fazer monólogos. Questionei-os o porquê de vivenciarem tantos monólogos em seus cotidianos, e diversas respostas surgiram: “Ah professora, eu sou muito orgulhosa!”; “Detesto estar errado.”; “Ninguém escuta ninguém, professora!”

Suas respostas deixavam claro que eles conseguiam compreender o monólogo como uma conversa solitária, e identificavam a escuta como primordial para se desenvolver um diálogo, mas também sinalizava que para eles o diálogo era uma batalha a se travar com alguém. Essa visão deturpada do real significado da palavra diálogo precisava ser superada. Como poderiam estar abertos a um diálogo se continuassem a acreditar que o mesmo não passa de uma disputa, com vencidos e vencedores?

Muito da dificuldade em trocar com o outro estava nessa errônea compreensão de que em um diálogo se extraem verdades absolutas e vencedores.

Exemplifiquei, então, com uma imagem que aparece com frequência nas redes sociais, a ideia de ponto de vista. As ideias e visões diferentes quando postas em diálogo permitem aparecer novos conhecimentos. Não é uma disputa, uma competição. Um diálogo é uma troca, na qual todos os envolvidos acabam por expandir seus pensamentos.



Figura 12: Ilustração sobre ponto de vista.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/394627986091784064/?lp=true>. Acesso em: 20/07/2018.

Essa mudança de paradigma demanda simpatia, abertura e generosidade para com o outro. E esse foi outro ponto experienciado em nossos jogos que gostaria de contar a partir do relato da prática do *Jogo da contagem*.

Primeiro vamos as regras: em roda os alunos recebem a instrução de realizar a contagem de quantos jogadores são. O jogo começa com alguém dizendo: “Um”. Em seguida outro jogador diz: “Dois”, e assim por diante. Cada um na roda só pode falar um número e caso duas pessoas, ou mais, falem ao mesmo tempo, ou a sequência seja interrompida, o jogo reinicia. O objetivo final é que cada um fale um número da sequência até contabilizarmos o número total de pessoas na roda.

Entretanto, esta é uma meta muito difícil de ser atingida, ainda mais quando falamos de roda com mais de 20 pessoas. O que comumente acontece no início do jogo é os estudantes serem tomados pela ansiedade e se apressarem por demais, sobrepondo-se uns aos outros. Já na terceira tentativa frustrada eles começam a brigar entre si e a reclamar com quem tenha quebrado a sequência. Alguns alunos começam então a se acanhar cada vez mais, e por mais que muitas vezes estejam conectados com o grupo, decidem não falar por medo de errar. Até que num determinado ponto eles mesmos percebem que culpam uns aos outros a cada

recomeço dificulta ainda mais o jogo, pois interrompe a qualidade de concentração e escuta já conquistada. Entendem que o excesso de fala aumenta a desconcentração e os xingamentos passam a dar espaço para olhares atentos acompanhados de sonoros “xiii” a cada possível indício de comentário. Conquistado o silêncio, o jogo então passa a acontecer.

A vontade de atingir o objetivo faz com que os discentes se ajudem e percebam que não é culpando o outro que alcançarão o propósito maior do jogo, encerrar a contagem. Em seus comentários, após a primeira experiência com a proposta, um aluno afirmou: “é preciso calma, para ouvir, olhar e perceber o todo”.

Qualquer jogo que demanda cooperação de grupo precisa de um tempo maior para sua compreensão. Isso porque as etapas aqui relatadas como rotineiras fazem parte desse processo de aceitação de suas responsabilidades em um trabalho de equipe e de um olhar mais generoso e solidário com o outro. Em um trabalho coletivo, ninguém está isento. A conquista ou o fracasso são frutos da capacidade, ou não, de superarem juntos os obstáculos do caminho.

No caso do jogo da contagem, mesmo quando não conseguiram chegar até o final, mas se permitiram escutar uns aos outros e se abrir ao todo, o jogo existiu, porque o foco estava presente, assim como a compreensão do que é necessário para trabalharem juntos. Talvez, para aqueles que jogaram, haja um sabor amargo de derrota, mas para mim, professora, que pude ver e perceber o progresso do grupo, ao longo das inúmeras tentativas em uma mesma aula, ou na retomada do jogo depois de muitas outras aulas, sinto um gosto doce e feliz. Chegar ao número 16, numa roda de 27 alunos, me preenche da certeza de que estamos em uma boa trajetória.

E assim vou me encaminhando para o fim do meu relato dessa primeira parte do processo, os jogos com a turma 1801, não sem antes registrar a minha primeira e única experiência com o jogo *João-bobo* em uma turma da SBH.

O jogo consiste em uma dinâmica na qual um voluntário se coloca no centro da roda, com os pés juntos e de olhos fechados, devendo se deixar tombar para qualquer um dos lados e sendo sustentado com as mãos pelas pessoas que estão na roda. Essas o empurram para outro lado da roda, fazendo o jogador ao centro parecer-se com o boneco conhecido como João-bobo³⁰.

³⁰ João-bobo é um brinquedo que consiste em um objeto de base arredondada que por mais que seja inclinado tende a permanecer de pé.



Figura 13: Alunos jogando *João-bobo*.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.

Apesar de adorar esse jogo, sempre tive receio de usá-lo em minhas turmas do município, principalmente pelo quantitativo elevado de alunos que temos por sala (em média 35/40 discentes). Mas como vínhamos fazendo um trabalho muito focado na disponibilidade ao outro, achei que seria fundamental para o processo os alunos o experimentarem.

Em um primeiro momento, nos minutos finais de uma aula, chamei alguns voluntários e me juntei a eles na roda para jogarmos. Minha opção por estar na roda era uma maneira de controlar o jogo e não deixar que ninguém se machucasse. Quando percebi que a dinâmica havia sido compreendida, me retirei da roda e passei somente a ficar por perto, para ajudar em alguma necessidade. A aula terminou e tive a sensação que dessa forma o jogo não funcionaria, era preciso confiar neles e permitir a autonomia do grupo.

Algumas semanas se passaram e encontrei, no início do trabalho dos três grupos com o processo colaborativo, a oportunidade de retomar o jogo. Se queríamos trabalhar em equipe, a disponibilidade e a confiança no outro eram indispensáveis.

Arrumei as cadeiras do auditório em três pequenos círculos, deixando um grande espaço livre. Comecei então a aula com um relaxamento no chão guiado por

uma música, buscando romper o ritmo acelerado e focar os alunos no momento presente, propiciando uma atmosfera de energia concentrada. O primeiro obstáculo é conseguir que os estudantes deitem no chão e relaxem. A resistência a esse tipo de exercício, inclusive de minha parte em propô-los, se deve as condições de limpeza do nosso espaço, que rotineiramente se encontra sujo e empoeirado. Mas esse não é o único motivo que os impede de relaxar, sendo a preocupação com o olhar do outro e a racionalização excessiva dois fatores de limitação à proposta. Ultrapassar esses obstáculos faz parte da dinâmica e aqueles que conseguem se libertar dessas amarras acabam por traduzir a experiência como positiva, como relatado por Juan em seu Diário: “Hoje fizemos uma brincadeira de confiança, não que não confie nos meus colegas, e ainda deitamos no chão, foi maravilhoso, foi muito relaxante. Adorei a aula de hoje”.



Figura 14: Exercício de relaxamento.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.

Após esse momento inicial, pedi que os grupos da peça se reunissem em círculo e propus que cada um dos círculos, retomasse o jogo *João-bobo*, variando a pessoa ao centro. Como todos jogavam ao mesmo tempo, meu afastamento foi inevitável. Aos poucos, os grupos se conectavam, e os jogadores do centro sentiam mais confiança na roda e conseqüentemente, ficavam mais relaxados.



Figura 15: Aluna em desequilíbrio sendo acolhida por seus parceiros de jogo.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.



Figura 16: Grupo em estado de prontidão para receber e segurar o jogador do centro.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.

De repente, o grupo 1 não conseguiu segurar o jogador que estava ao centro, deixando-o ir ao chão. Por mais que fossem grupos independentes, o ocorrido com o grupo 1 desconcentrou os demais e por pouco, não aconteceu o mesmo com o aluno que estava no centro do grupo 2.

Confesso que fiquei completamente desorientada, nunca tinha visto isso acontecer nesse jogo, em nenhuma das minhas experiências como jogadora ou como orientadora. Tive que pensar rápido e fazer com que um aprendizado fosse tirado do

acontecimento. Parei então imediatamente o jogo (nessa altura o mesmo já estava suspenso em todos os grupos), e comecei a falar sobre os pontos relevantes da atividade: confiança e trabalho de equipe. Relacionei o jogo com o processo que vínhamos desenvolvendo e com as nossas relações na vida. Estava decidida a não retoma-lo, receosa que alguém viesse a se machucar. Porém a turma insistiu muito que o retomássemos. Era como se talvez eles quisessem restaurar a confiança entre eles como grupo e a minha confiança neles. Dei a palavra à turma, e pude perceber neles a consciência do momento em que falharam como grupo. Mesmo temerosa, achei que deveria ouvir a demanda, e falei para retomarem o jogo.

Como é bom estar disponível a escutá-los. De um erro que tinha tudo para quebrar a confiança no trabalho de equipe, e talvez até o processo colaborativo que estava sendo iniciado, acabou renascendo uma consciência de grupo. Com a retomada, o jogo fluiu bem melhor.

Hoje foi bom demais, eu gostei bastante, só não gostei da parte que o Kauê caiu, aí todo mundo começou a rir e perdemos a concentração do nosso grupo e deixamos o JP cair e ele meio que perdeu a confiança em nós e não quis fazer mais, eu mandei ele tentar novamente, ele não quis, foi aí que eu me ofereci e a gente conseguiu. Teve um também que a gente tinha que deitar no chão, acho que era para a gente se concentrar e fazer essa brincadeira, eu gostei bastante (relato de Luisa em seu Diário de Bordo).

A conexão gerada pelo jogo se ampliou no momento final da aula, quando todas as equipes foram convidadas a sentar nos círculos e conversar sobre os anseios e inquietações que gostariam de trazer para a cena, relato que contarei mais à frente ao falar do processo colaborativo. De todo modo, a experiência dessa aula, com seus erros e acertos, transformou por completo a relação entre eles. Nas aulas seguintes, eles foram se conectando cada vez mais, e se sentindo seguros em expor suas histórias, trazendo para as suas criações um discurso próprio e forte.

Ao meu ver, as experiências aqui relatadas e as demais que fizeram parte dessa primeira etapa do processo foram fundamentais para o aumento da capacidade de jogo dos alunos, pois estimularam a disponibilidade e o potencial de reação ao aqui e agora, a presença e sua energia vibrante aberta à experimentação, à escuta, à ingenuidade, à imaginação, aos incidentes, à cumplicidade e ao júbilo; critérios propostos por Ryngaert (2009) como favoráveis ao jogo. Para o autor, “O jogador é aquele que ‘se experimenta’, multiplicando suas relações com o mundo. Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar” (RYNGAERT, 2009, p.61).

Tal afirmação sugere serem correlatas a capacidade de jogo e a capacidade de diálogo; afinal muitos dos elementos favoráveis ao primeiro se confundem com os elementos essenciais ao segundo.

3 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UM PROCESSO FEITO A MUITAS MÃOS

3.1 O início de um processo colaborativo: jogando com o Dicionário

A experiência de fazer uma peça de teatro na escola é algo inesquecível; toda insegurança vivida durante um processo de trabalho vai embora, dando espaço para uma sensação de satisfação e um “gostinho de quero mais”. Com os ex-alunos da 1707, agora alunos da turma 1801, não foi diferente. Após a apresentação do espetáculo *Aurora da Minha Vida* no ano de 2016, o entusiasmo e o desejo de repetir essa experiência se mostravam latentes e, por isso, nossos encontros eram marcados por muitas perguntas de “quando iremos repetir?”.

Não fazia parte dos meus planos a criação de um produto a ser apresentado, porém, se o âmbito desta pesquisa acontece no trabalho com o diálogo, eu não poderia simplesmente ignorar essas perguntas e deixar de escutar o que os alunos me pediam; por isso, comecei a cogitar uma nova montagem com eles, dessa vez nos moldes de um processo colaborativo.

O processo colaborativo é uma metodologia de trabalho que surgiu e foi sistematizada no teatro brasileiro nos anos 90³¹, retomando alguns princípios da criação coletiva dos anos 60 e 70; caracteriza-se por uma liberdade de criação em coexistência com a manutenção das funções de dramaturgo, cenógrafo, iluminador, figurinista e etc, sem, contudo, abrir mão das relações horizontais entre os criadores do espetáculo teatral (FISCHER, 2003; LEDUBINO, 2011).

Isso significa que busca prescindir de qualquer hierarquia pré-estabelecida e que feudos e espaços exclusivos no processo de criação são eliminados. Em outras palavras, o palco não é o reinado do ator, nem o texto é a arquitetura do espetáculo, nem a geometria cênica é exclusividade do diretor. Todos esses criadores e todos os outros mais colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo de tal forma que se tornam imprecisos os limites e os alcances da atuação de cada um deles (ABREU *apud* LEDUBINO, 2011, p.118).

A escolha por essa metodologia de trabalho foi muito bem aceita pela turma, e aliou a demanda dos estudantes por uma peça à uma lacuna que surgiu em minha

³¹ O principal grupo brasileiro a adotar essa metodologia é o Teatro da Vertigem em São Paulo. Sua origem data de 1991, numa iniciativa de Antônio Araújo junto a estudantes de teatro da Universidade de São Paulo com o objetivo de investigar e experimentar a linguagem teatral. Segundo Fischer (2003, p.141): “Em uma década de existência do *Teatro da Vertigem*, passamos a denominar o que antes era teatro coletivo, como colaborativo”.

pesquisa em relação ao registro da transformação da qualidade do diálogo dos alunos, pois a turma só conseguiria construir um espetáculo teatral nos moldes colaborativos se os estudantes estivessem de fato dialogando entre si. Como afirma Rinaldi (*apud* Fischer, 2003, p.40): “O processo colaborativo é a expressão do diálogo artístico, num jogo de complementaridade”. Logo, para se criar um espetáculo teatral nos moldes colaborativos é primordial o diálogo entre seus criadores.

Intuitivamente, em minhas experiências anteriores de montagem na escola, já vinha adotando alguns princípios do método colaborativo, para assim respeitar o direito de quem não desejava “subir no palco”, dividindo os alunos em equipes de cenário, figurino e sonoplastia que trabalhavam em parceria com a equipe de atuação. Para mim, teatro é coletivo e se faz na coletividade. Entretanto, esta seria a primeira vez que proporia a escritura cênica partindo da própria sala de ensaio, abarcando assim, por completo a ideia de processo colaborativo, pois segundo Fischer:

Geralmente, as companhias teatrais que se estruturam no *processo colaborativo* transcrevem para o texto experiências propostas durante a tessitura da encenação, geradas em sala de ensaios. Esse procedimento de trabalho não resulta em uma dramaturgia acabada, mas em matéria formativa, em constante construção. Surge, assim, o conceito de *dramaturgia em processo*, método de criação textual que parte de improvisações e de experiências particulares dos atores, em parceria com os diretores, dramaturgos e dramaturgistas (2003, p.2-3).

Assim, como ponto de partida para a encenação, questionei-os sobre o que desejavam falar, quais questões queriam abordar em cena, quais as inquietações presentes neles estavam prestes a transbordar nesse momento. No trabalho que realizo com os alunos, costumo dizer que o artista é aquela pessoa que tem tanta coisa a dizer ao mundo, que, não podendo se conter, transborda em forma de música, desenhos, teatro e várias outras expressões. Retomei então essa analogia a fim de lembrá-los de que a arte é uma linguagem, e como tal, é capaz de comunicar e permitir reflexões naqueles que a fazem ou a apreciam, e eles como criadores deveriam se posicionar diante dos assuntos dos quais tratássemos.

Nessa discussão, os temas ligados à adolescência começaram a surgir. A fase pela qual os estudantes estão passando é marcada por descobertas, mudanças, dúvidas e certezas transitórias. Ela por si só já é inquietante; logo, nada mais evidente que quisessem transbordar em cena questões relacionados a esse turbilhão de sentimentos que experimentam todos os dias.

Para irmos além de situações já recorrentes em nossos improvisos de aula, propus que criássemos, juntos, um Dicionário do Adolescente, escolhendo, para cada letra do alfabeto, uma ou mais palavras que fizessem parte do universo deles. Dessa forma, as palavras seriam temas-geradores, “porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas, que por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987, p.53). Servindo como ponto de partida do processo de ação, as palavras surgiram do contexto em que esses jovens estão inseridos, expandindo os caminhos possíveis na realização de uma prática.

O Dicionário foi construído ao longo de algumas aulas, entremeado por momentos de jogos teatrais e dramáticos. Se nas primeiras aulas foi nítida a dificuldade que havia em silenciar para escutar colegas que não pertenciam aos núcleos de amizade habituais, em seguida a escuta e o respeito às ideias dos outros se estabeleceram, dando espaço para uma troca de histórias, vivências e significados.

A disciplina do silêncio no processo da fala e da escuta, afirma Paulo Freire (1996), é um *sine qua non* da comunicação dialógica, e precisa ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam.

Essa disciplina presente na nossa relação me trouxe alguns questionamentos no processo de construção desse dicionário, pois era nítido que, em todos os momentos em que eu falava, o silêncio imperava na sala. Isto me incomodava, pois como o mesmo muitas vezes não acontecia na fala dos colegas, receava que houvesse nessa diferença um resquício da velha e tradicional relação professor X aluno.

No entanto, como jamais me coloquei neste lugar autoritário com os meus alunos, e percebia que o silêncio gerado não os colocava passivos diante da relação, e sim atentos, penso que, ao contrário do que meu incômodo me fazia supor, o que ali talvez se revelava era a horizontalidade da nossa comunicação. Uma relação de respeito mútuo entre alunos e uma professora que sempre se colocou como igual, de disponibilidade conquistada a partir da minha também abertura afetuosa a eles. Segundo Paulo Freire (1996, p.117): “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. Eles me escutavam, assim como eu os escutava.

Ainda assim, essa relação dialógica conquistada entre nós não me bastava, porque meu desejo era, e é, que o diálogo se estabeleça em todas os relacionamentos, a todo o momento, que deixe de ser exceção e passe a ser *modus vivendi*; de tal modo que os alertava quando isso acontecia, mostrando para eles que muito mais do que me escutar, eles deveriam escutar os colegas, pois os maiores conhecedores do assunto que discutíamos eram eles próprios.

Não foi uma conquista fácil. Contudo, caminhando a par e passo dessa construção, desenvolvíamos com os jogos, o silêncio, a expansão da escuta, a disponibilidade ao outro e a conexão entre os sujeitos da turma, o que possibilitou alcançarmos o nosso primeiro objetivo: a confecção de um dicionário coletivo, no qual todas as vozes tiveram o direito de se expressar e puderam ser ouvidas por cada um, para juntos criarmos o *Pequeno Dicionário do Adolescente* da turma 1801, edição 2017³².

Com o Dicionário ainda em processo, passamos a usar os verbetes já definidos como indutores das cenas criadas em sala. Os alunos jogaram de diversas maneiras: escolhendo as palavras, sorteando-as, usando apenas uma, relacionando duas em um mesmo improviso e até mesmo dividindo a palavra em sílabas³³. Os grupos abordaram diversas temáticas e puderam expor seus pontos de vista, assim como a plateia pode se colocar sobre os assuntos escolhidos. Esse momento de experimentação livre, por meio da improvisação, permitiu que expandíssemos as possibilidades de cada palavra-tema, além de trazer outras palavras que foram inseridas no Dicionário.

Entretanto, como em qualquer processo de criação é fundamental analisar as mais variadas informações sobre o assunto, com o Dicionário finalizado solicitei aos alunos que pesquisassem histórias, notícias, imagens e músicas que se relacionassem com algum dos seus verbetes, a fim de aprofundarmos as temáticas propostas. Para essa pesquisa os alunos tiveram 15 dias e o livre-arbítrio para escolher a palavra que mais os instigasse.

³² Devido à continuidade do processo colaborativo com a turma 1901 no ano de 2018, o resultado final do Dicionário, que se encontra em anexo nessa dissertação, foi definido como edição 2017/2018.

³³ Esta proposta é adaptada do jogo *Jogo de Palavras* de Spolin (2010), na qual cada grupo deve escolher uma palavra e dividi-la em sílabas, criando uma cena para cada uma delas. O grupo encena as sílabas da palavra, não podendo mencionar verbalmente a palavra escolhida ou a sílaba que se está atuando. As sílabas podem ser pensadas a partir do que sugere o seu som, sem considerar a sua pronúncia exata.

Duas semanas depois, separei-os em grupos aleatórios e dei tempo para eles compartilharem suas pesquisas entre si, conversarem sobre e criarem uma cena a partir dos instrumentos trazidos. Enquanto discutiam, rodei entre os grupos, ouvindo as considerações que faziam entre eles, e notei que muitos não haviam realizado a pesquisa individual, o que comprometia a qualidade das observações feitas entre eles. Como resultado, a atividade acabou ficando aquém do esperado, pois as cenas não trouxeram muitos elementos novos ao jogo.

Essa situação foi notada por muitos da turma e gerou um efeito reverso, estimulando-os a transpor o lugar-comum com um conjunto de palavras que propus em uma nova atividade. Dessa vez, me fiz valer do acaso, ciente de que ele proporcionaria a excitação inicial favorável ao jogo, “pelos meandros que desenha e pelas portas que abre” (RYNGAERT, 2009, p.231). Com os grupos formados, foram sorteados temas dentre as seguintes possibilidades: “LGBT + preconceito”; “primeira vez + namoro”, “virgindade + julgamentos”; “conflitos internos + drogas”; “família + discussão”; “*bullyng* + Baleia azul³⁴”.

Segundo Freire:

[...] a investigação do ‘tema-gerador’, que se encontra contida no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (1987, p.55).

As novas cenas produziram um deslocamento, quebrando o código até então manifestado, pois trouxeram novos argumentos e exploraram algumas situações por ângulos nunca antes apresentados. O grupo que trabalhou “LGBT + preconceito” relacionou as temáticas com a questão religiosa; os temas “primeira vez + namoro” foram abordados sob a ótica do menino que está passando pela sua primeira experiência, assim como “virgindade + julgamentos” também trouxe para a cena o menino virgem, mas dessa vez sendo subjugado por padrões machistas da sociedade e mentindo entre os amigos por dificuldade de assumir o desejo por uma experiência especial que ainda não aconteceu. “Conflitos internos + drogas” trouxe para a cena a temática da adoção num lar entre duas mães que transbordava afeto, enquanto

³⁴ Baleia azul é o nome dado a um “jogo” surgido na Rússia e difundido no Brasil em 2017, no qual são distribuídos diariamente por um “curador” em grupos fechados de redes sociais desafios a seus participantes. As tarefas de início são mais simples, como bater foto assistindo a filmes de terror, contudo, aos poucos se tornam cada vez mais perigosas, propondo desafios de automutilação, até se chegar a etapa final, cuja proposta é cometer um suicídio.

“família + discussão” mostrava a separação de um casal heterossexual e as consequências das brigas constantes na vida dos filhos. Por fim, “*bullying* + Baleia azul” trazia a história de um menino vítima de *bullying* que se envolve no “jogo” e acaba morrendo.

Curioso perceber como de alguma forma a ausência de diálogo se mostrou o desencadeador dos conflitos que se estabeleceram em cena. Seria essa a decodificação dos seus mundos? Será que os alunos já estão conscientes de que a comunicação é capaz de mediar conflitos? Será que eles já compreenderam que uma relação com espaço para diálogos se transforma positivamente?

Outra abordagem utilizada neste processo de levantamento de material foi a utilização de imagens corporais. Após a escolha, em grupo, de dez palavras do Dicionário, os alunos criaram um quadro-vivo para cada uma delas, que foram posteriormente mostrados para a turma. Ryngaert (2009) aponta que o trabalho com a imagem é uma forma de fragmentar as dificuldades que cercam uma improvisação, de agir mais lentamente, eliminando a verbalização. O jogo quadro-vivo traz para o aluno o desafio de pensar com o corpo, desprendendo-o da racionalização excessiva, da palavra de explicação e refúgio, mas, ainda assim, “constitui a fala do participante sobre o tema proposto e, segundo as indicações, pode ser real ou ideal, concreta, ou mais simbólica” (RYNGAERT, 2009, p.102).



Figura 17: A palavra AMIZADE no quadro-vivo de dois grupos diferentes. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.



Figura 18: Quadro-vivo para a expressão BALEIA AZUL.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.



Figura 19: Quadro-vivo para a palavra BULLYNG.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.



Figura 20: Quadro-vivo para a palavra ESCOLA.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.



Figura 21: Quadro-vivo para a palavra FOFOCA.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.



Figura 22: A palavra GRAVIDEZ no quadro-vivo de dois grupos diferentes. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.

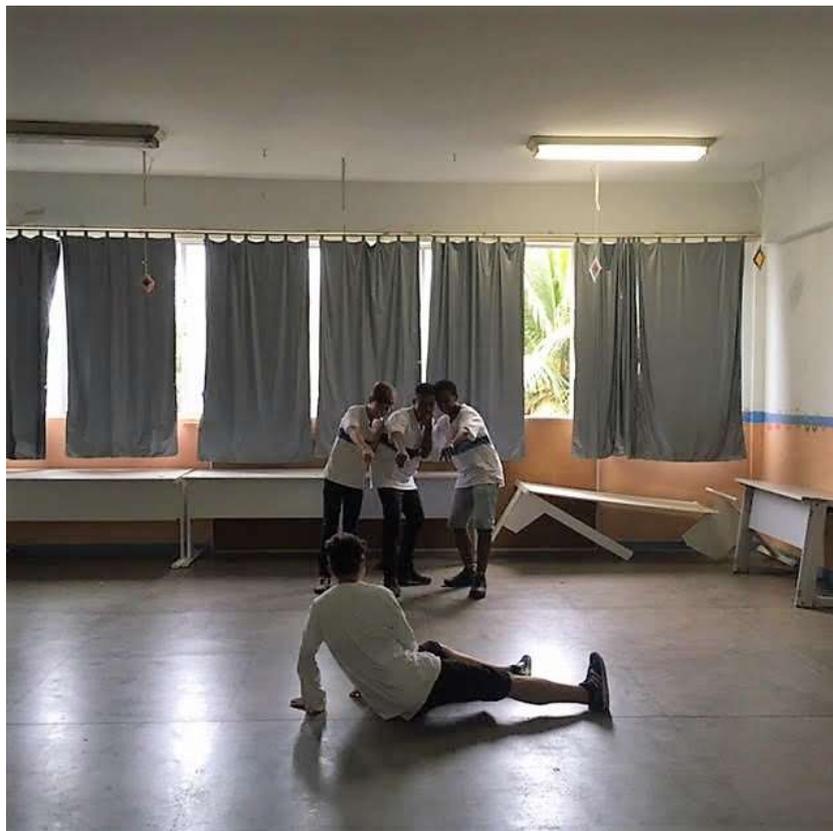


Figura 23: Quadro-vivo para a expressão KKKK. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2017.

A dinâmica do jogo criou um portfólio de imagens interessantes, como as mostradas acima, e foram usadas pelos discentes em aulas posteriores como forma de induzir o jogo dramático. A polissemia presente por natureza nas imagens ofereceu aos jogadores um caminho no qual puderam se engajar. Ao me apropriar do indutor

imagem de Ryngaert, a partir de uma imagem produzida pela própria turma, os improvisos apresentaram potência e densidade, conduzindo nossos diálogos para além do lugar comum (RYNGAERT, 2009).

3.2 A divisão das funções do processo colaborativo

Inicialmente, quando optamos pelo método colaborativo, tinha em mente a divisão de funções por toda a turma entre equipes de atuação, dramaturgia, sonoplastia, cenário e figurino, mas mantendo a ideia das fronteiras imprecisas, com todos colaborando uns com os outros, independente da equipe escolhida.

O problema foi que, em minha primeira sondagem, na qual fiz uma indagação acerca de que equipe cada qual gostaria de participar, 23 alunos disseram querer atuar; isto é, quase 1/3 da turma desejava se colocar diante de um público. Esse número de interessados me surpreendeu, me deixando muito feliz com o processo que vínhamos desenvolvendo. Apresentar-se na escola, apesar de ser inesquecível, é também muito angustiante e por vezes, amedrontador. Tantas vozes sedentas por se expressar me revelava o quanto eles já estavam mais autoconfiantes e entusiasmados com a proposta pensada para este produto-artístico, porém este número me trazia também questões técnicas e de organização.

Como dividiríamos as outras equipes? Deixaríamos apenas três alunos em cada uma delas. Mas, e o desejo desse outro 1/3 da turma não seria ouvido? Não achava isso justo e por isso pedi que me contassem de qual equipe gostariam de participar. Outro problema é que nenhum deles gostaria de ser o responsável pela dramaturgia, ou melhor, uma aluna demonstrou estar em dúvida entre escrever e atuar, mas quando viu que estaria sozinha na primeira função preferiu se juntar à equipe de atuação. Decidi então juntar esses alunos em uma equipe única de cenário e figurino, funções pelas quais alguns demonstraram interesse e deixar a dramaturgia por conta da equipe de atuação. A sonoplastia criaríamos juntos, mas essa não seria uma dificuldade, visto que a música permeia o cotidiano dos alunos.

Ainda assim, e os 23 atores? Será que eles seriam capazes de ensaiar e criar sozinhos com tantas pessoas em cena? Era evidente que se dependêssemos somente dos nossos encontros dificilmente conseguiríamos organizar o material já

levantado. Muitas dúvidas e inseguranças apareceram para mim, mas não quis simplesmente desistir. Eles estavam animados e decidi “deixar rolar”.

Poucas aulas depois, percebi que a animação tinha dado espaço para o desânimo. O tempo era curto, o grupo era grande e os espaços de encontro e troca limitados. Eles desejavam trabalhar colaborativamente, em diálogo, mas não estavam encontrando meios de o fazer com tantas pessoas juntas. Alguns não moravam tão próximos, outros não tinham autorização de seus responsáveis para sair, na escola era difícil encontrar um lugar em que não fossem incomodados.

Minha intuição e experiência me diziam que as chances de fracassarmos eram grandes, não em relação à culminância do processo (que certamente não é o mais importante), mas em relação ao diálogo que vinha se consolidando dia após dia na turma e que poderia ser rompido, por, talvez, estarmos dando um passo grande demais.

Assim, optei por expressar minhas inquietações para a turma. O trabalho era deles e somente eles teriam o poder de decidir os rumos que gostariam de tomar. Como professora, me sinto no papel de ouvi-los e orientá-los, mostrando alguns caminhos possíveis e por isso pedi que eles compartilhassem comigo as experiências nas equipes.

Minhas percepções se traduziram em algumas falas deles, como: “professora tem sido muito difícil”; “é muita gente, a gente não consegue se reunir”; “tem sempre um ou dois que quando tem tempo vago preferem ficar brincando”; “tem gente que mora longe”, e muitas outras respostas com o mesmo teor.

Perguntei se ainda queriam criar um espetáculo e todos demonstraram o mesmo interesse inicial. Assim, propus dividirmos a turma em grupos menores e diversos alunos se colocaram, expressando suas opiniões e expondo as suas dificuldades individuais e coletivas com este processo. Após uma longa argumentação, na qual a essência do diálogo esteve presente, a turma decidiu que essa seria a melhor opção para darmos continuidade ao trabalho já iniciado.

A turma foi então redividida em três grupos: um para aqueles que não queriam atuar para a escola, no qual foram mantidos os estudantes que antes pertenciam à equipe de cenário e figurino; e dois com discentes que desejavam tornar público o seu processo. Esses dois últimos grupos seriam criados a partir da antiga equipe de atuação; deixei-os à vontade para essa escolha, porém coube a mim a difícil tarefa de

dividi-los, pois na visão dos estudantes se eu fizesse a escolha eles poderiam trabalhar com pessoas com as quais não estão tão acostumados.

Essa colocação se mostrou bastante contundente: é nítido o desejo de se aproximarem entre si e romperem as barreiras dos pequenos guetos que se formam na escola, mas por vezes lhes falta coragem de assumir essa escolha. Assumi então a tarefa e misturei-os. Percebi algumas expressões de decepção, mas reiterei que eles estavam livres para fazer as modificações que desejassem, desde que respeitassem as vontades de ambos os lados e mantivessem o quantitativo dos grupos. E assim aconteceu: com duas mudanças pontuais, as parcerias estavam firmadas.

Os grupos, agora menores, com uma média de 12 alunos, iriam se responsabilizar por todas as funções: dramaturgia, sonoplastia, figurino, cenário e atuação.

O essencial era mantermos a ideia de cooperação e coletividade do método colaborativo, criando um produto-artístico que desse voz a todos envolvidos, em um processo baseado na horizontalidade das relações, com espaço para a troca e o fortalecimento da liberdade individual.

3.3 Dramaturgia em processo: transformando as experiências em texto

Após o longo período de improvisação com as palavras do Dicionário, os grupos escolheram quinze verbetes para explorar em seus produtos-artísticos. Essa etapa de reelaboração e aprofundamento das ideias teve início na aula em que foi jogado *João Bobo* entre os colegas.

Como já relatado anteriormente, a experiência com o jogo, com seu erros e acertos, trouxe para cada um dos estudantes uma maior disponibilidade e confiança em seus parceiros de equipe, o que permitiu que o momento final da aula fosse marcado por um diálogo salutar sobre os anseios e inquietações que gostariam de trazer para a composição cênica.

Nas rodas de conversa que se estabeleceram, era possível notar cada um se expressando, escutando aos outros e criando juntos aquilo que seria a materialização estética de suas vozes; e por isso, adotei nas aulas seguintes a disposição de

pequenos círculos pelo espaço do auditório, permitindo o encontro dos discentes com seus colegas de grupo.

Minha função agora passava a ser não somente de parceira, mas também de provocadora. Minhas intervenções pontuais serviam apenas como mobilizadoras de reflexões daqueles pequenos grupos. Foi o momento de eu me colocar como ouvinte e questioná-los, buscando a autonomia de cada um dentro deste processo.

Nesses círculos pude ver nascer algo mágico, o desejo dos meus alunos em narrar suas histórias, de compartilhar suas vivências com seus colegas e a coragem de dividi-las com o público.

A magia desse ato, para mim, reside em três pontos. Primeiro, podemos destacar a afirmativa de Benjamin (*apud* Desgranges, 2015, p.105): “a arte de narrar está em vias de extinção”; logo, aquele que ainda se mostra capaz de contar a sua história mantém vivo dentro de si a capacidade de intercambiar experiências.

Em segundo lugar, porque um estudo realizado em 1992 pelo educador francês Philippe Meirieu, com crianças desfavorecidas do subúrbio da cidade de Lião, na França, revelou a incapacidade dessas crianças de contar histórias, especialmente a sua, a partir da perspectiva do “Eu”. A situação socioeconômica e cultural dessas crianças, semelhantes à que meus alunos vivem, me permite traçar paralelos e perceber o quanto é relevante os alunos serem capazes de pensarem e compartilharem as suas histórias. Ainda de acordo com esse mesmo estudo, as crianças habituadas a frequentar salas de teatro e cinema demonstraram maior facilidade na construção de narrativas, e que por isso pôde-se concluir que aprender a contar e construir a sua própria história passa por aprender a assistir e interpretar uma história; logo, também podemos apontar que o que acontecera nessas rodas de conversa é fruto dos saberes estéticos que esses alunos tinham experienciado (DESGRANGES, 2006, 2015).

E por fim, aquilo que talvez seja o mais importante para esta pesquisa e que por isso retoma duas ideias iniciais deste trabalho: a vocação ontológica do homem de ser sujeito e a palavra como forma do nosso pensamento, pois são elas que produzem sentido e criam realidades (BAKHTIN, 1997, 2006; BONDIA, 2002; FREIRE, 1983, 2011). A contação de suas histórias corresponde ao modo como esses alunos se colocam diante de si, diante dos outros e do mundo; é o resultado de um processo de autorreflexão e reflexão do aluno sobre seu tempo e espaço, pois aquele que conta se reconhece como sujeito crítico, como autor de sua própria história e não

mais espectador. O diálogo reitera a sua importância, não somente por proporcionar a troca de experiências e histórias, mas por se colocar como um meio possível para a emancipação dos sujeitos que nele se envolvem.

Assim, começava a se desenhar um caminho bastante provocador para o nosso trabalho, com as narrativas pessoais fazendo cada vez mais parte da dramaturgia que principiava a se configurar. Nossos encontros passaram a ser tomados por um efeito catártico, com muitos choros, risos, abraços e olhares de afeto. Lembro que em uma dessas rodas, ao ouvir a história de uma das alunas, comentei que era muito potente o que ela estava nos contando e que seria muito importante sua narrativa fazer parte da composição cênica, mas que não necessariamente precisava ser ela a fazer esse personagem, ao que ela me respondeu de maneira enfática: “Mas eu quero, professora. Eu quero falar para o meu pai ouvir”.

Como também não posso esquecer da narrativa de violência doméstica contada por um aluno, num misto de querer expurgar aquela vivência e escondê-la, e quão importante foi para ele ouvir de outros colegas do grupo histórias semelhantes, levando-o as lágrimas. Ele não se sentia mais só em sua dor e isso o fortalecia. Transformar suas histórias em dramaturgia foi a maneira que esses alunos encontraram de dar voz ao que pulsava dentro deles, e assim se reinventarem.

Além disso, o engajamento nessa dramaturgia deflagrou o desejo dos alunos de compartilharem com seus responsáveis os temas que estavam sendo experienciados em sala de aula, a fim de escutar seus pontos de vista. A experiência de uma dramaturgia em processo incitou os diálogos entre os colegas, mas se expandiu, provocando diálogos para além dos muros da escola.



Figura 24: Momento de tensão vivido por um dos grupos. Qual caminho escolher diante de tantas possibilidades?

Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.



Figura 24: Os risos compartilhados em um dos grupos no processo da escrita da cena. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.

Todavia, era preciso escrever essas cenas e depois de um período de muitas trocas e experimentações, essa passou a ser uma difícil tarefa para eles. Transcrever ideias para o papel tomou-nos muito tempo. A falta de alguém responsável pela dramaturgia, capaz de registrar as falas que surgiam enquanto as ideias borbulhavam, se fez presente. O grupo que não iria se apresentar se mostrava o mais adiantado neste ponto, enquanto os outros dois, empolgados com a encenação, precisaram de intervenções constantes de minha parte, encorajando-os a formalizarem tudo o que já haviam criado para não se perderem em meio a uma profusão de opiniões e descartarem alguns outros materiais, deixando-os somente em seus baús de experiência.

Seguindo minhas orientações, as equipes passaram a priorizar os momentos de escrita, que ainda assim se mantiveram como um espaço de diálogo. Por vezes, eles se subdividiram, juntando os personagens que estariam na cena a ser escrita e juntos a redigiram. Transpuseram as dificuldades do caminho e em meio a alguns momentos de tensão a dramaturgia nasceu. “[...] segundo Abreu, o melhor processo colaborativo é o de relações fortes. No fim, o que deve prevalecer, para todos, é o produto final – sua coerência, seu atendimento aos anseios originais da equipe” (NICOLETE, 2002, p.323).



Figura 25: Alunos transformando as experiências das improvisações em dramaturgia. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: novembro/2017.

Juntamente a isso, o final do ano de 2017 foi marcado por incontáveis dias em que não pudemos usar o auditório. “Aulão” para Prova Brasil³⁵, eleições para diretores da escola, reunião de representantes, tudo acontecia nos dias de nossas aulas e sem qualquer tipo de comunicação prévia. Os ensaios só aconteciam mesmo dentro dos limites da sala de aula, com quarenta carteiras dispostas em um espaço no qual mal se pode transitar.

Esse panorama nos fez repensar a proposta de culminância para escola, e acabamos optando por retomá-la no início do ano seguinte, não sem antes finalizar entre nós os processos já iniciados.

Assim, na última aula do ano, os alunos apresentaram para os colegas de turma suas composições cênicas, criadas em sala a partir do método colaborativo. Em seu último registro no Diário de Bordo, a aluna Maria Helena descreve a sensação dos momentos que antecederam essa apresentação, deixando clara a importância do

³⁵ A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) com o objetivo de avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes de língua portuguesa e matemática são aplicados no quinto e nono ano do ensino fundamental e subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

processo ante ao produto: “Ainda não aconteceu, mas graças a Deus deu tudo certo. Tô [sic] muito feliz. Sabe aquele orgulho, mano? Que felicidade!”.

Como Maria Helena, também sou capaz de afirmar que ainda que não tenhamos compartilhado destas composições cênicas com um público externo, também me sinto feliz; o processo com eles vivenciado alcançou seu objetivo de coletivização do trabalho e fortalecimento da liberdade individual, a partir de uma relação dialógica que se estabeleceu entre eles e entre mim e eles.

3.4 A retomada do processo: compartilhando um produto artístico

O processo no ano de 2017 não culminou em uma apresentação pública, mas a vontade dos alunos de compartilhar o seu produto artístico com a comunidade escolar me fez conversar com a direção no final do ano, a fim de explicar o processo que estávamos desenvolvendo e os motivos que impediam a sua apresentação no ano corrente, além de solicitar que me mantivessem como professora deste grupo no ano seguinte. Ouvi da direção que seria realmente melhor deixarmos para 2018, visto que o período de recuperação final é corrido e seria difícil conciliarmos com este momento de culminância.

Reiterei meu pedido no meu preenchimento de disponibilidade de horário, justificando por escrito a importância dessa continuidade, porém, minha solicitação me pareceu ser improvável de ser atendida, pois pelo quantitativo de turmas de nono ano disponíveis na UE para o ano de 2018, a mistura de turmas que já é de praxe acontecer, dessa vez, seria inevitável. Restava-me apenas a esperança de colocarem os alunos por mim indicados na mesma turma ou que pelo menos lecionasse a disciplina para ambas as turmas de nono ano.

Contudo, quando no início do ano letivo de 2018 recebi o meu horário e a listagem de alunos das minhas respectivas turmas, percebi que minha esperança não se concretizara. Embora tivesse sido alocada em uma das turmas do nono ano, a 1902, a maioria dos estudantes desejosos por dar continuidade ao processo estavam na outra turma. Na turma 1902 existiam sete estudantes das equipes interessadas na apresentação, cinco do grupo 1, e apenas dois do grupo 2, enquanto na 1901

tínhamos quase o dobro, estando o grupo 2 quase completo, com nove integrantes e o outro com quatro³⁶.

Esta configuração das turmas apontava que o melhor caminho para a continuidade do processo seria com a turma 1901, visto que tínhamos um grupo quase completo e poderia tentar negociar com alguns professores da outra turma que liberassem em alguns momentos os outros alunos para ensaiar junto aos demais.

Todavia essa não era a realidade e minha primeira reação foi de descontentamento, assim como a dos discentes que me paravam no corredor e perguntavam como faríamos para terminar os processos. Não tinha a resposta para tais questionamentos, mas dizia: “daremos um jeito”, “tentarei conversar com a direção”, e outras respostas nesse sentido. Alguma solução haveria de encontrar, mesmo que para isso eu tivesse que ficar depois do meu horário com esses alunos, já que não poderia frustrar essa vontade legítima que permanecia dentro de cada um deles.

Por sorte, uma colega professora, com quem tenho uma relação mais próxima e que conhecia de perto o trabalho que vinha desenvolvendo com a turma, estava corrigindo alguns problemas no horário a pedido da direção e perguntei a ela se seria possível fazer essa mudança. Segundo ela, a mudança era simples se me tirasse da 1902 e me alocasse na 1901, bastando a autorização da direção, o que foi concedido.

Cabe destacar também o movimento dos alunos diante desse impasse, que se reuniram e fizeram um abaixo-assinado solicitando terem aulas de Teatro, utilizando como argumentos o desejo e a necessidade de dar continuidade à montagem que haviam iniciado no ano anterior. Infelizmente sei que não foi isso que possibilitou a mudança, porém, quando entrei na turma e dei a notícia de que estaríamos juntos novamente, achei que seria relevante valorizar tal atitude e mostrar o quanto é importante lutarmos por meio da fala e da argumentação por aquilo que desejamos e acreditamos.

Superado este percalço, retomamos nosso processo tentando definir os rumos que tomaríamos. A nova turma trazia novos desafios, pois mais da metade dela não era originária da 1801, e conseqüentemente estaria à margem do potente trabalho que havíamos desenvolvido no ano anterior, tendo inclusive cinco alunos que nunca

³⁶ Dois alunos pertencentes ao grupo 1 pediram transferência de escola na mudança do ano letivo: um deles retornou ao Nordeste junto com os responsáveis e outro passou a estudar numa escola mais próxima de sua residência.

havam experienciado a linguagem teatral dentro ou fora do espaço escolar. Além disso, a distribuição dos tempos de aula se mostrava ainda pior que a do ano anterior, com dois tempos separados e ocorrendo ambos no primeiro horário³⁷.

Embora desejássemos finalizar o processo do ano anterior, acreditava ser importante, ao menos no primeiro bimestre, inserir esse novo grupo dentro do repertório coletivo que já havíamos conquistado, expandindo as possibilidades de escuta e troca entre todos os sujeitos da turma a partir dos jogos teatrais e dramáticos. Como em qualquer trabalho de ator, era também preciso aquecer essa nova turma para a retomada do processo colaborativo. E assim o fiz.

Somente após esse período, apresentei à turma as dramaturgias produzidas pela classe 1801 e expus a proposta metodológica. Essas novas mãos que se uniriam às antigas permitiriam recuperar as equipes de trabalho desfeitas em 2017 por conta do tempo escasso, e assim, valorizaríamos ainda mais o teatro como arte coletiva.

De início, perguntei ao antigo grupo se todos ainda desejavam atuar em suas montagens e eles demonstraram o mesmo interesse inicial, porém no momento de releitura das peças, pude notar o desânimo do grupo 1 em relação ao seu texto. Enquanto o grupo 2 fazia projeções e interagia constantemente, os integrantes do grupo 1 pareciam distante uns dos outros. Me preocupei com tal situação, afinal este era o grupo que estava dividido numericamente entre as turmas 1901 e 1902, e ressaltai que os antigos colegas ensaiariam com eles; mas não parecia ser esse o motivo de suas aflições. Até que um dia, uma das integrantes do grupo levantou o dedo e afirmou: “Sabe o que é professora, é que na outra peça existem várias histórias acontecendo, cada personagem tem uma situação. Na nossa não. Toda história é em cima da história do Diego”.

Ela tinha razão. Talvez o desânimo do grupo 1 estivesse na ausência de múltiplas narrativas, pois toda a peça foi construída em cima da vivência do aluno Diego. Este expôs corajosamente a situação de violência doméstica que vivia em sua família, e embora na época muitos tivessem compartilhado histórias similares, eles não se apropriaram do discurso, porque talvez essas não fossem as reais inquietações que desejavam transbordar em cena. Segundo Fischer (2003, p.176):

³⁷ Como já exposto anteriormente, os tempos separados impedem o desenvolvimento ideal de todas as etapas de trabalho, e o primeiro horário de aula muitas vezes acaba ficando reduzindo a 40 minutos de interação pedagógica, visto que é dado aos alunos 20 minutos de tolerância para se entrar atrasado na escola e é comum eles se atrasarem devido às dificuldades de transporte público.

A teórica teatral Sílvia Fernandes atenta para uma escritura teatral contemporânea que compreende uma “proliferação de vozes heterogêneas”, composta pelas diferentes autorias dos dramaturgos, diretores e autores vinculados a um processo criador comum. Essa característica define uma dramaturgia e cena polifônica no sentido e processual na forma, uma das principais características da escritura teatral do *processo colaborativo*, que normalmente é nomeada como *dramaturgia em processo* (grifo da autora).

Apesar de terem construído e trabalhado coletivamente na criação da dramaturgia, os estudantes deste grupo não conseguiram dar liberdade para todas as falas interiores, ou talvez nem todos tivessem consciência de suas vozes para expressá-las. Assim, a cena fruto de um processo colaborativo que deveria ser polifônica, acabou sendo monofônica, fazendo com que a saída do autor central da história resultasse na perda do sentido do discurso³⁸.

Diante dessa constatação, propus que a equipe se reunisse e reescrevesse a dramaturgia; entretanto, essa reescritura não aconteceu, e a turma decidiu encenar apenas a peça escrita pelo grupo 2, intitulada *Confusões de adolescentes*.

A história aborda temas como a primeira relação sexual, gravidez na adolescência, o consumo de bebidas alcoólicas, intensidade e volatilidade das paixões nessa fase da vida e o preconceito relacionado à orientação sexual, a partir das vivências de quatro amigas de escola, Rafaela, Rebeca, Valentina e Manuela, com personalidades e dilemas distintos.

Na dramaturgia, além das amigas e de outros personagens adolescentes, há a presença dos personagens do pai de Manuela (a adolescente que assume um namoro com outra menina) e a mãe de Rafaela (a jovem que engravida). Esses personagens traduzem em cena as falas ouvidas pelos integrantes do grupo a respeito dessas temáticas, mas também refletem no desenvolver da história aquilo que esses adolescentes mais desejam de seus pais: a escuta, compreensão e o apoio nessa fase de inúmeras mudanças e dúvidas.

A peça começa com Rebeca, uma das quatro protagonistas, em seu quarto. Pronta para ir para escola, a adolescente escreve em seu diário o sonho que teve com o garoto por quem ela está apaixonada, até ser interrompida por um grito de sua mãe, preocupada com o horário da aula. Depois, surgem os outros personagens e as histórias vão se desenvolvendo entre os seguintes espaços cênicos: a escola e a casa das protagonistas.

³⁸ O aluno Diego era um dos alunos que estava na turma 1902.



Figura 26: Ensaio geral (primeira cena do espetáculo).
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2018.

São ao todo 13 cenas, tendo sido apenas a última acrescentada no ano de 2018 com a retomada do processo. A necessidade de mais uma cena surgiu com a leitura dramatizada do texto para a turma 1901, na qual muitos estudantes expuseram a sua opinião, ressaltando a importância de se finalizar melhor a dramaturgia.

A cena se passa anos depois, mais uma vez no quarto de Rebeca e em torno do diário. A personagem, em meio a arrumação do seu quarto, encontra o seu diário e relê alguns relatos da sua adolescência. Em um momento de nostalgia ela compartilha a descoberta com suas amigas da época, e juntas relembram as memórias daquele tempo. Nesse processo de escrita, a equipe propôs para a cena final o uso de recursos tecnológicos, com projeções no telão da conversa do grupo de *WhatsApp*³⁹ das amigas.

É interessante notar que essa ideia se alinha aos recursos usados em um dos espetáculos teatrais que os alunos da turma 1801 assistiram no decorrer do ano de 2017⁴⁰, fazendo-me perceber o quão relevante é a apreciação estética de eventos

³⁹ *WhatsApp* é um aplicativo de celular usado para troca de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo.

⁴⁰ Em 2017 tive a oportunidade de levá-los para assistir três espetáculos teatrais com propostas cênicas distintas. Logo no início do ano assistimos ao espetáculo *M'Boiguaçu, a Lenda da Cobra Grande*, da *Tibicuera & Cia*, no Teatro de Arena da Caixa Cultural. A montagem participante da Mostra de Repertório do Centro Brasileiro Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ), disponibilizou um ônibus para o transporte dos alunos, o que permitiu a estreia de muitos como plateia de um espetáculo teatral. Nela, o lúdico e o jogo da cena encantaram os alunos que se impressionaram com a criatividade e o

teatrais na expansão da compreensão das possibilidades da linguagem e no fazer artístico do estudante, além é claro, da contribuição para a sua formação humana. Koudela (2011, p.234-235) corrobora essa ideia ao afirmar que:

[...] o deslocamento das crianças até o teatro possibilita uma experiência estética ímpar através do contato com os elementos fundamentais que compõem o espetáculo: iluminação; cenografia; sonoplastia; representação dos atores; música; o texto dramático ou poético; contra-regras; direção do espetáculo, entre outros. A apreciação e análise, por parte das crianças e jovens, de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, é uma forma de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro.

Com todos cientes da metodologia que iríamos trabalhar, era chegada a hora de fazermos acontecer. A esta altura, apenas um aluno integrante do grupo 2 estudava na escola na turma 1902, pois o outro estudante havia saído. Como o personagem desse aluno aparecia somente em uma cena, e o mesmo não se opôs em ser substituído, perguntei aos demais da 1901 quem desejava fazer os personagens que estavam sem escalação e assim dois “novos” discentes passaram a integrar a equipe de interpretação.

Em relação aos demais, apresentei quais seriam as responsabilidades de cada equipe de trabalho dentro do processo colaborativo e solicitei que escrevessem em um papel, por ordem de prioridade, suas duas preferências dentre as seguintes opções: figurino; cenário; trilha sonora; e mídia e programação visual. Tentando atender a todas as demandas, elaborei os grupos e distribuí os alunos da antiga 1801 de forma a que pelo menos um exercesse cada função.

trabalho corporal e vocal dos atores. Em outro momento, os estudantes assistiram à apresentação de *A Terra é Azul* na Cidade das Artes. A montagem faz parte do projeto Teatro Jovem, um projeto que existe há 21 anos e hoje é apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa vez a produção não disponibilizava ônibus, porém como o teatro localiza-se próximo à nossa escola, foi possível viabilizar a ida por meio de transporte público. Sua temática em torno da vida de um adolescente com problemas na escola alinhada ao uso de tecnologias fez com que a turma se identificasse e ficasse “vidrada” na ação. Por último, os estudantes assistiram ao monólogo *O tempo é só uma questão de cor*, que instigou e emocionou os discentes a partir de textos de Caio Fernando de Abreu, nos quais questões do ser humano e da vida são abordados de forma sensível. O espetáculo valorizou as possibilidades do ator em se desdobrar em diversos personagens, mesmo sem qualquer artifício de figurino ou cenário, e a potência da arte como promotora de reflexão crítica naquele que a faz e a aprecia. A sessão, novamente na Cidade das Artes, foi exclusiva para alunos da escola; para o transporte dos estudantes, conseguiu-se junto à 7ª CRE a autorização de uso do Ônibus da Liberdade, projeto da Prefeitura do Rio que proporcionava transporte gratuito para alunos das escolas da rede municipal. Se no 2º semestre de 2017 foi autorizado o uso do ônibus para o transporte dos estudantes em aulas-passeio, tal concessão já se encontra novamente vetada, impossibilitando a viabilidade de muitos passeios, e limitando as possibilidades de momentos ímpares como os desfrutados pelos alunos nos espetáculos teatrais.

Ao meu ver, por terem experienciado o diálogo e desenvolvido alguns elementos fundamentais para tal vivência, esses discentes seriam de fundamental importância na mediação e na promoção dessa forma de comunicação interpessoal entre os outros integrantes dos grupos de trabalho. E pude notar com o decorrer das aulas que de fato muitos deles eram líderes positivos em suas equipes, tentando conciliar os conflitos internos e as tomadas de decisões a partir da troca dialógica.

Os primeiros ensaios ocorreram à vista de todas as equipes, a fim delas trocarem ideias e sugestões. Depois, passei a solicitar que os grupos se dividissem e desenvolvessem suas tarefas para que pudessem ser viabilizadas e testadas em cena. Tentei sempre dividir minha atenção igualmente entre todos, mas por vezes foi preciso trabalhar mais de perto com aqueles grupos que demonstravam dificuldade de concretizar as propostas.

A equipe de cenário foi uma das que mais criou e se comprometeu com o processo, sendo os estudantes incansáveis na busca de materiais na escola para confecção dos elementos dos espaços cênicos e no empréstimo de objetos para a encenação.



Figura 27: Alunos envolvidos com a produção do cenário.
Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: agosto/2018.

O grupo da trilha sonora foi outro que apresentou um excelente resultado final e talvez o melhor crescimento, já que no início os mesmos apresentaram muitas dificuldades de compreender a função das músicas na montagem teatral e não estavam conseguindo escolher aquelas capazes de potencializar a cena, mas no fim, acabaram por criar uma *playlist* admirada e elogiada por todos os colegas da turma.

Outro ponto positivo da equipe foi a parceria criada entre eles nos momentos de operação do som, ficando evidente o ânimo de todos com seu trabalho.



Figura 28: Dois alunos da equipe de Trilha Sonora operando o som durante um dos ensaios da peça. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: setembro/2018.

Os alunos envolvidos com a parte de mídia e programação visual enfrentaram algumas dificuldades de ordem técnica, pois muitas vezes a dependência de internet ou de um computador fez com que os projetos demorassem mais do que o previsto para se realizar, como por exemplo a cena final do espetáculo que havia ficado sob sua responsabilidade. Quando apresentaram a gravação da conversa do *WhatsApp* a ser projetada, percebemos que ela não estava funcionando em cena e o grupo propôs fazê-la com as amigas encaminhando áudios, e não mais mensagens de texto no grupo. Entretanto essa nova ideia precisava que todas as alunas que interpretam as amigas se encontrassem em um local com internet, juntas do aluno que possui o aplicativo capaz de gravar a conversa na tela, o que não foi possível. Estávamos mais uma vez postergando demais a apresentação, e decidi propor que fizéssemos sem esse recurso – o que, no fim, eles acabaram preferindo.

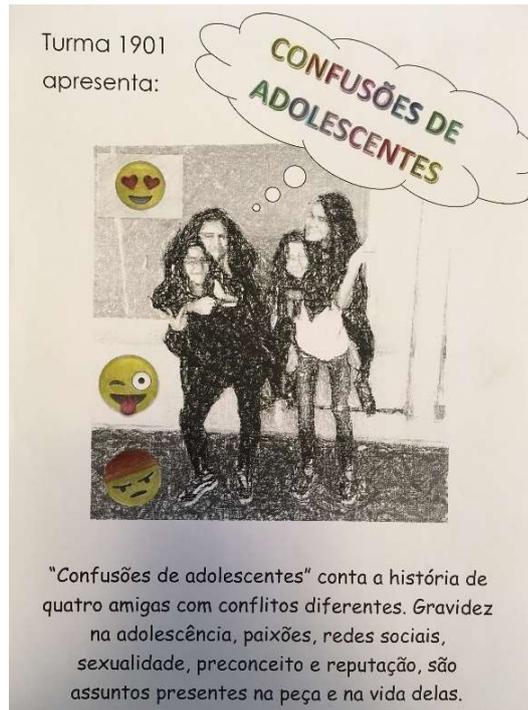


Figura 29: Cartaz de divulgação da peça produzido pela equipe de Mídia e Programação Visual. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: outubro/2018.

Já o grupo do figurino no início do processo estava cheio de ideias e animado, porém com o decorrer das aulas teve o trabalho comprometido pelas faltas e atrasos dos seus integrantes. Acredito que isso os tenha desestimulado, já que viam as demais equipes trabalhando coletivamente, enquanto eles não tinham muito com quem trocar durante as aulas, transformando o resultado muito mais em fruto de iniciativas isoladas do que colaborativas.



Figura 30: Croquis elaborados pela equipe de Figurino. Escola SBH. Foto: Isabela Netto. Data: setembro/2018.

Ainda assim, penso ser inegável a contribuição que a metodologia do processo colaborativo propicia à prática dialógica. É evidente que nem todos alcançaram o ideal dessa comunicação, que nem todos se dedicaram de forma igual nos grupos e até mesmo que alguns se aproveitaram desses momentos para não fazer coisa alguma em sala de aula, porém é também indiscutível que o produto artístico que a turma apresentou é fruto da coletividade, da colaboração entre eles e de seu crescimento como alunos-criadores-artistas.



Figura 31: Cenas do espetáculo *Confusões de adolescentes* em sua manhã de estreia. Escola SBH. Fotos: Isabela Netto. Data: outubro/2018.

Mais ainda, se compararmos o empenho e o produto individual de cada função nesta montagem (que surge da sala de ensaio, depois de um processo específico

voltado para a disponibilidade ao outro, à escuta, à horizontalidade, à compreensão e ao autoconhecimento) à apresentação de *Aurora da Minha Vida*, de que muitos deles participaram, é possível evidenciar a grande conquista obtida. Há dois anos, apesar da tentativa de divisão de funções, apenas a equipe de interpretação - com algumas contribuições pontuais de outros colegas - desenvolveu o cenário, o figurino e a trilha sonora; hoje, a exceção está naqueles que pouco contribuíram, fazendo desta experiência uma verdadeira vivência do método colaborativo.



Figura 32: Memórias da estreia de *Confusões de adolescentes*: olhos brilhando, sorrisos trocados e a certeza de que teatro se faz na coletividade. Escola SBH. Fotos: Isabela Netto. Data: outubro/2018.

Foi significativo para mim enquanto professora de Teatro ver a presença massiva da turma em um dia de baixíssima frequência na escola⁴¹. O grupo estava comprometido, motivado e feliz. Até mesmo as “barreiras” das funções se quebraram e todos ajudaram nos detalhes finais que antecedem uma estreia.

No dia 10 de outubro de 2018, atendendo ao desejo dos alunos, a escola abriu as portas para os seus responsáveis, e eles compartilharam o produto artístico criado em sala de aula em uma potente apresentação. Sob meus olhares de admiração, o grupo uniu autonomia ao trabalho de equipe, surpreendendo a todos que estavam na plateia. Passado o nervosismo da estreia, ouço mais uma vez: “Professora, foi bom demais. Quando iremos repetir?”.

O êxito da montagem corrobora o sucesso das conquistas individuais e coletivas, uma vez que:

[...] o processo colaborativo apenas se realiza plenamente quando o individual está fortalecido. Quando um grupo congrega individualidades potentes e inventivas, conseqüentemente se tem o confronto de opiniões, resultando em uma colisão de pontos de vista que deve ser construtiva (FISCHER, 2003, p.60).

Um ciclo se encerra, mas a experiência vivida estará para sempre em nossas memórias, assim como a semente plantada dentro de cada um desses alunos. Que o diálogo floresça dentro deles e que eles possam cada vez mais trocar com o outro e com o mundo, sem perder de vista a vocação que carregam dentro si, a de serem sujeitos das suas histórias.

⁴¹ Nesse dia a aula dos alunos começou às 12h, devido a escola ser zona eleitoral e no dia anterior ter ocorrido o 1º turno das eleições 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconstrução do pensamento acerca da frase *Zôon lógon échon* de Aristóteles por Bondia (2002) deu início ao percurso desta pesquisa, colocando a comunicação no centro da vida humana. Nesse entendimento, os pensamentos de Freire, P. (1983, 1996, 2011) e Bakhtin (1997, 2006) foram primordiais para perceber a interlocução como exigência existencial, posto que é através dela que o ser humano se humaniza.

Os escritos de Paulo Freire (1987, 1996, 2011) mostram-se atuais e convergentes aos anseios da escola deste século, corroborando a ideia de que o diálogo deve ser o meio e o fim da educação. Como meio, posto que a aprendizagem só acontece através de trocas; e como fim, porque a prática dialógica emancipa o homem, e a emancipação deve ser a finalidade de todo e qualquer processo educativo.

Levando-se em consideração esses aspectos, busquei compreender quais elementos são essenciais para uma comunicação dialógica a fim de poder explorá-los através da linguagem teatral, chegando a quatro fundamentos que a mim pareceram ser imprescindíveis: autoconhecimento, compreensão, disponibilidade e horizontalidade.

Embora já utilizasse em minha prática de sala de aula as abordagens metodológicas de Spolin (2008, 2010) e Ryngaert (1981, 2009), neste estudo elas encontraram outra dimensão, pois pude compreender que os elementos favoráveis ao jogo se confundem com os elementos essenciais ao diálogo. Dessa forma, é o próprio aumento da capacidade de jogo que favorece a capacidade de conversação, e por isso o ensino do teatro nesta perspectiva epistemológica se afirma como um potente instrumento de ensino da comunicação interpessoal.

Outro caminho despontado no curso dessa investigação foi a metodologia do processo colaborativo. Este rumo, desconhecido e não planejado anteriormente, surgiu da minha escuta aos desejos dos alunos e aliou a vontade deles de montar um espetáculo à minha necessidade de registrar as transformações na qualidade do colóquio dos alunos.

Curioso pensar que hoje não consigo imaginar este estudo sem essa experiência, visto que a criação do *Pequeno dicionário do adolescente* e o processo colaborativo são para mim a síntese da conquista da comunicação entre esses alunos.

A elaboração do *Pequeno dicionário do adolescente* trouxe a ressignificação de 67 verbetes que permeiam a vida desses jovens e materializou as múltiplas subjetividades presentes neste grupo. Sua feitura redimensionou o meu olhar para cada um deles e proporcionou mais uma vez momentos de fala e escuta entre os discentes.

A montagem reafirmou a linguagem teatral como arte coletiva e propiciou aos envolvidos desenvolver a tolerância, o respeito às ideias e opiniões contrárias e a autonomia, mas sobretudo fez com que acreditassem em suas capacidades individuais e na potência da coletividade.

Ainda assim, minha pesquisa não discorre sobre os produtos artísticos gerados; pelo contrário, tenho certeza que a contribuição deste trabalho para o campo da Arte-Educação está no seu caminho, nos laços criados, na necessidade de trabalhar em diálogo no teatro. A montagem encenada é indissociável dos jogos anteriores que estruturam os alicerces desta abertura solidária e generosa ao outro, permitindo-os partilhar ideias, pontos de vistas, sentimentos e vivências, para juntos compartilhar uma experiência colaborativa.

As contribuições de todas as abordagens pedagógicas utilizadas se somaram, conversando e convergindo para um mesmo fim, a conquista do diálogo e das liberdades individuais.

Todavia, penso que mais relevante que minhas considerações seja compartilhar um momento precioso que vivi com eles nos meses finais que antecederam o término desta pesquisa, em que pude perceber em suas falas e reações que o diálogo já permeia suas experiências, e para isso precisarei voltar alguns anos na minha narrativa.

Lembro que, anos atrás, em nossos encontros, ainda no 6º ano, quando propus que os estudantes produzissem um texto dramático em grupo para ser apresentado, vi os grupos trabalhando de forma individual. Questionei-os acerca dessa forma de trabalho e assim como eu estava espantada, eles se mostravam confusos com minha reação.

Para a maioria desses alunos, nos mais variados contextos, trabalhar em grupo se resumia a duas possibilidades: “cada um faz o seu e depois juntamos” ou “cada um faz sozinho e depois vemos qual é o melhor”. Para eles era lógica essa metodologia que empregavam; existiria outra forma de trabalhar em grupo? Naquele momento,

com certeza minha fala e explicação de como se faz um trabalho coletivo pareceram absurdas e complexas, mas voltemos ao presente.

No processo de construção das encenações com a 1801 sugeri à turma, e mais especificamente ao Guilherme Benevides e ao Claudio, que fizessem um rap com as palavras do Dicionário do adolescente. Rimar, como eles chamam, faz parte do cotidiano deles, e esses dois alunos estavam sempre brincando com isso. Eles “toparam” e brincaram com as palavras de forma bem interessante. Quando compartilharam o resultado com a turma, a aprovação foi geral.

Entretanto, não conseguimos fazer a culminância do nosso processo no mesmo ano e no ano seguinte, Claudio acabou saindo da escola. Guilherme estava então sozinho e com a nossa retomada ao projeto, conversei com ele sobre o rap. Todavia, retomar as rimas do ano anterior feitas em parceria com o seu colega não fazia sentido para ele, e por isso se propôs a fazer uma nova composição.

Na primeira oportunidade que tivemos, pedi que ele compartilhasse sua canção com o novo grupo, e em seguida a turma fez sua avaliação. De uma maneira geral, o novo rap foi aprovado pela nova turma, porém aqueles que tinham escutado a composição anterior diziam que ela era mais interessante. Foi quando a aluna Samara, remanescente da turma 1606, entrevistou: “Mas é claro né? No outro rap era ele com o Claudio, tinham duas cabeças pensando”.

Após uma breve pausa em que um pequeno filme de todo o percurso trilhado passou em minha cabeça, retomei com brilho nos olhos e com um sorriso que não cabia em meu rosto: “Jura que é obvio? Que bom! Vocês aprenderam então! Porque vocês estão me falando isso hoje, mas no 6º ano trabalhavam em grupo com cada um fazendo o seu e escolhendo o melhor”. Olhares de espanto me são lançados e sem acreditar muito que algum dia foram capazes de pensar assim, outra aluna da antiga 1606, ri com sua lembrança e afirma: “É verdade, profe [sic]...eu fazia isso né?”.

Sim, fazia... Você, seus colegas e quase todos os alunos que algum dia já estiveram em sala comigo. Contudo, o que importava naquele momento não era mais o passado e sim o presente. O crescimento que ele revelava. Decorrido quatro anos, tive a feliz experiência de constatar com esses estudantes que sua antiga compreensão para o trabalho de grupo havia se transformado.

Retomo então a minha afirmação anterior, a de que este estudo não é sobre o seu produto artístico, mas sobre o diálogo que vi florescer. O mais importante de todo

o processo, e dos meus anseios como professora/pesquisadora estavam ali evidentes na fala e nas expressões dos alunos.

Para Spolin (2010, p.8) “um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal”. E agora para esses estudantes também.

Por meio da experiência nas aulas de Teatro, esses alunos compreenderam o propósito de um trabalho em grupo, e foram mais além, abarcando a comunicação como um elemento propulsor de conhecimentos novos, incapazes de serem descobertos sozinhos.

Talvez eles ainda não contemplem a dimensão de tudo que vivenciaram e aprenderam, mas foi com seus próprios olhos que eles enxergaram a importância da troca, do outro, do coletivo. Confio que as experiências vividas no decorrer desses dois anos colaboraram na humanização de cada indivíduo e na realização de sua vocação ontológica que é a de ser sujeito da sua história.

Como Koudela (2011, p.239), penso que o ensino de teatro e de outras linguagens artísticas é o caminho que nos resta para resistirmos, pois como exposto por ela:

Ainda que possa ser considerada em grande parte utópica, diante da miséria da educação brasileira, o caminho afigura-se como talvez uma das últimas possibilidades de resgate do ser humano e de sua historicidade diante do processo social conturbado que atravessamos na contemporaneidade.

Mesmo incapaz de afirmar que o diálogo se tornou um *modus vivendi* para cada um deles (bem provável que ainda não), estou certa que cada um já carrega dentro de si essa semente. Propiciar experiências dialógicas, como as vividas e já narradas ao longo deste estudo, é permitir ao aluno enxergar o mundo por diversas perspectivas; é fazê-lo um ser humano mais compreensivo consigo e com o outro; é ensinar que expressar suas opiniões e ideias é fundamental, mas que não faz sentido se não pudermos escutar as demais. A experiência humana acontece nas relações que ela estabelece. Somente pela troca somos capazes de evoluir e por isso anseio que a semente plantada nesses alunos continue a crescer e a dar frutos, pois só a partir do diálogo poderemos ter um mundo melhor para se conviver.

Por fim, não posso terminar este estudo sem refletir sobre o que proporcionou o início de tudo, a fim de que outras propostas também possam surgir. Acredito que

nada disso teria acontecido se não houvesse afeto. E por isso, me pergunto se não é a falta de afeto que impede a escola pública se tornar um *lócus* de comunicação.

Como professores e servidores públicos temos sido violentados o tempo todo na educação, com baixos salários, salas de aulas lotadas, espaços insalubres, e demais problemas que figuram constantemente nas notícias de jornais. Entramos em sala de aula, muitas vezes, desmotivados, e, numa forma de tentarmos nos proteger das condições que nos assolam e nos entristecem todos os dias, construímos barreiras que nos fecham em nossas fortalezas.

Do outro lado, temos um aluno, muitas vezes sem perspectiva, sem sonhos, sem comida na mesa e sem estrutura familiar. Também violentado, esse aluno cria formas de se proteger e se enclausura no seu mundo.

Duas fortalezas que não se comunicam, mas que no fundo precisam igualmente da mesma coisa para se abrir, afeto. Quando o professor consegue abaixar a ponte de seu forte e lançar olhares atentos e escutas sensíveis para o seu aluno, as pontes do outro lado se abrem e retribuem com amor, respeito, carinho e admiração.

Diálogo é amor. E com as sábias palavras do mestre Paulo Freire (2011, p.61), encerro minha escrita: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Que nunca nos falte amor em sala de aula!

REFERÊNCIAS

ADLER, Moetimer. **Como falar, como ouvir**. 2ª impressão. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ Qualidade total na educação)**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando: introdução à filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicolas. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. Campinas: Hucitec, 1995.

BARROS, Mara Veloso de Oliveira; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Org). **O ensino do teatro na contemporaneidade: conceituações, problematizações e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011.

BASSI, Marcos Edgar. et al. **Diálogo: um itinerário comum**. In: Gadotti, Moacir (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Comunicação líquida**. 26/01/2015. Disponível em: < <http://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-comunicacao-liquida1424952791>> Entrevista concedida a Comunicação Empresarial. Acesso em: 27/12/2016.

_____. **Entrevista ao jornal Clarin**. 06/07/2016a. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/559679vivemosendoismundosparalelosediferentesonlineeofflineentrevistacomosociologozygmuntbauman>> Entrevista concedida a Marina Artusa. Acesso em: 27/12/2016.

_____. **Entrevista ao jornal El País**. 08/01/2016b. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html> Entrevista concedida a Ricardo de Querol. Acesso em: 27/12/2016.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/01/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, (DF): Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, (DF): Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 20/01/2017.

BROOK, Peter. **Fios do tempo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Favela, cidade e cidadania em Rio das Pedras**. In: _____. A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. p.21-90.

CAMARGO, Aparecida Teles. **Creches irregulares em favelas: a educação na clandestinidade**. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org). A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. p.149-160.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FARIAS, Sérgio. **Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo**. In: Urdimento –Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol 1, n.10 (Dez 2008). Florianópolis: UDESC/CEART Anual.

FISCHER, Stela Regina. **Processo colaborativo: experiência de companhias teatrais brasileiras nos anos 90**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Arte da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Edição eletrônica. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve**. In: CORTESÃO, Luíza et al. Diálogos através de Paulo Freire. Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal; Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2003; 2004.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid. **A nova Proposta de ensino do Teatro**. Sala Preta, v. 2, p.233-239, 26 nov. 2011.

_____. **Jogos teatrais**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Org). **Léxico da pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LEDUBINO, Adilson. **Cena VII: educação para o teatro: relato e reflexão sobre uma experiência colaborativa com crianças**. In: Barros, Maria Veloso de Oliveira; Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira (Org). O ensino do teatro na contemporaneidade: conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de criação e aprendizagem do teatro**. In: Portal Abrace, v.9, n.1, 2008. Disponível em: <<http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1419/1532>>. Acesso em: 01/05/2017.

MONTEIRO, Simone. **Desvendando dinâmicas locais: o caso da favela Rio das Pedras**. Physis, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.395-401, Julho 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27/01/2017.

MORAIS, Regis de. **Filosofia do diálogo**. Campinas: Alínea, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOUTINHO, Laura. **Considerações sobre violência, gênero e cor em Rio das Pedras**. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Org). A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. p.223-249.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.

NICOLETE, Adélia. **Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático**. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 318-325, nov. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109>>. Acesso em: 01/05/2017.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e a gente: inter-comunicação humana**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1973.

PUPPO, Maria Lucia. **Para desembaraçar os fios**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.30, n.02, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v30n02/v30n02a14.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIO DE JANEIRO. Decreto municipal nº 322 de 03 de março de 1976. **Aprova o Regulamento de Zoneamento do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro (RJ): Câmara de vereadores, 1976. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/5126700/4132731/DECRETON332.PDF>>. Acesso em: 08/09/2018.

_____. Lei nº 5.225 de 05 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal**. Rio de Janeiro (RJ): Câmara de vereadores, 2010. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256b30052cb1c/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument>>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Artes Cênicas**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AOzOphezNjLIQ2o&cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%211742&parId=9A0409FEB089278%211740&o=OneUp>>. Acesso em: 20/01/2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade**. Edição eletrônica. [s.l.]. Ridendo Castigat Mores, 2001.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

RYTHOWEM, Marcelo; MALDANER, Jair José. **Dialogismo e Educação: uma aproximação entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin?**. Revista Filosofazer, Passo

Fundo, v. 50, n. 28, p. 57-72, jun. 2017. Disponível em: <<http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazer/article/view/231/228>>. Acesso em: 15/07/2018.

SALES, Antonio. **Reflexões sobre o diálogo**. Disponível em: < <http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/reflexoes-sobre-o-dialogo/>>. Acesso em: 27/12/2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In: Lombardi J.C., Saviani D., Nascimento M.I.M. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR; 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 30/10/2017.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano**. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum, São Paulo, v.20, n.3, p.745-756, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/07/2018.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

TIBURI, Marcia; HERMANN, Nadja. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Senac, 2014.

WERNECK, Vera. **Educação e sensibilidade: um estudo sobre a teoria dos valores**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

ZALUAR, Alba; CONCEIÇÃO, Isabel Siqueira. **Favelas sob o controle das milícias no Rio de Janeiro: que paz?**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 21, n. 2, p. 89-101, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>;<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27/01/2017.

ANEXO A – Dicionário desenvolvido de forma colaborativa pelos estudantes



PEQUENO DICIONÁRIO DO ADOLESCENTE



Versão ilustrada



EDIÇÃO
2017/2018

APRESENTAÇÃO

Durante os anos de 2017 e 2018, foi realizada na Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda a pesquisa *Caminhos para o diálogo: reflexões a partir de uma experiência teatral pedagógica* com alunos de uma turma do 8º ano (2017) e 9º ano (2018) do Ensino Fundamental II. Ao longo desse processo, surgiu a proposta de criarmos um dicionário do adolescente, com palavras e expressões pertencentes a esse universo.

Conversar com um adolescente é descobrir as gírias do momento, os artistas que estão em alta, as roupas e acessórios da moda, é rir com suas tiradas e se surpreender com a agilidade do seu pensamento, mas também adentrar um mundo de angústias que pede socorro silenciosamente.

A adolescência, muito mais que uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, é um período marcado por inúmeras mudanças físicas, psicológicas e sociais. Uma fase de descobertas, vontades, sonhos, dúvidas e certezas (ainda que transitórias e fugazes), mas que por vezes, se encontram encarceradas nos limites das quatro paredes de um quarto, ou na solidão de um celular e um par de fones de ouvido.

O dicionário tinha como premissa encontrar para cada letra do nosso alfabeto pelo menos uma palavra ou expressão que se relacionasse com o cotidiano dos estudantes e estivesse presente em suas vidas. Como resultado dos encontros realizados, foram selecionados 67 verbetes que agora estão aqui ressignificados a partir de conversas e trabalhos por eles desenvolvidos.

Dar oportunidade a esse grupo de jovens a pensarem em temas que habitam seus cotidianos e dar espaço para eles se expressarem foi um trabalho revelador e prazeroso. Inúmeros diálogos surgiram, acarretando novas percepções e reflexões.

Quem é este adolescente? Que palavras habitam o seu universo? Quais sentidos estão por trás destes vocábulos?

Nas próximas páginas, serão exibidas algumas respostas a estas perguntas. E como nenhum adolescente é igual a outro, por vezes, haverá significados completamente opostos para um mesmo verbebo, reafirmando a ideia de Bakhtin

(2006, p.96) de que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Essas possíveis incoerências resultam da consideração por minha parte de todas as singularidades desse grupo. Nenhuma definição dita por eles foi desprezada; afinal, a palavra é polissêmica e plural, uma presença viva da história, que reflete e retrata a realidade que a produziu (BAKHTIN, 2006).

Muito mais que um sentido literal, as palavras aqui conotam as vivências de cada um dos presentes nesse processo. São as possibilidades, os pontos de vista diferentes, as contradições existentes que fazem desse dicionário a materialização de subjetividade múltiplas. Um dicionário ressignificado, único e fértil de experiências.

A

adolescência (a.do.les.cên.ci.a) **sf.** **1** Fase da vida de uma pessoa na qual ela está se desenvolvendo. **2** Período entre a infância e a vida adulta. **3** Juventude. **4** Momento onde muitos erros são cometidos. **5** Fase dos hormônios. **6** Período em que temos que lidar com diversas sensações, muitas coisas novas e mudanças. **7** Uma parte muito confusa da vida. **8** Período em que você menstrua, começa a beijar e ir a bailes. **9** Problemas, confusões, dificuldades, mudanças no corpo e na voz e muitos amigos. **10** Etapa de festas e estudo. **11** A parte da vida em que mais quebramos a cara. **12** Aprendizado, amadurecimento e evolução. **13** Momento de deixar a infância de lado e virar uma mocinha. **14** Fase complicada, mas que passa. **15** Etapa da vida que sempre achamos que estamos certos. **16** Parte mais constrangedora da vida. **17** Momento em que nos achamos adultos e queremos ser mandão. **18** Fase de muita doideira. **19** Período em devemos aproveitar ao máximo. **20** Brigas, amores, loucuras, hormônios, bebidas, conflitos internos e etc.

adolescente (a.do.les.cen.te) **adj/sm/sf.** **1** O que nós somos. **2** Nome usado para definir as pessoas dos 12 aos 18 anos. **3** Jovem. **4** Jovem em processo de amadurecimento. **5** Crianças passando pela puberdade. **6** Crianças chatas. **7** Pessoas que podem dar uma festa de arrasar. **8** Jovens que na maioria das vezes só fazem escolhas erradas. **9** Um adulto com os hormônios à flor da pele.

amizade (a.mi.za.de) **sf.** **1** Duas ou mais pessoas que trocam confiança, respeito, amor e carinho. **2** Pessoas, que mesmo sendo diferentes, se juntam. **3** Ligação que resiste a momentos bons e ruins. **4** Relação verdadeira entre pessoas que cuidam um do outro. **5** Uma caixinha de segredos que se confia à alguém. **6** Uma relação na qual se tem alguém ao lado para contar e dividir segredos. **7** Um diário em forma de gente. **8** Algo muito importante. **9** Companhia do dia a dia. **10** Pessoas que estão com você, te apoiando, te criticando, dando conselhos. **11** Laço de confiança entre pessoas que se conhecem bem e que se amam. **12** Relação de amor, na qual se troca tudo o que se aprende. **13** Quando está todo mundo zoando, brincando. **14** Não se pode viver sem. **15** Um tipo de família. **16** Algo intenso que se tem com outra pessoa. **17** União. **18** Companheirismo. **19** Sentimento. **20** Lealdade. **21** BFF (*best friend forever*). **22** Intimidade.

amores (a.mo.res) **sm.** **1** Paixões. **2** Pessoas que você já amou. **3** Dão frio na barriga. **4** As pessoas por quem nos interessamos. **5** Existem? Hoje as coisas são tão superficiais. **6** Gíria que as mulheres usam. **7** Desejo de olhar várias pessoas para encontramos alguém para amar e se apaixonar. **8** Um sentimento bom. **9** Uma fase por qual todos passam.

atitude (a.ti.tu.de) **sf.** **1** É você ter coragem e fazer. **2** Chegar na garota(o) que você gosta. **3** Ter iniciativa. **4** Perder o medo ou a vergonha e partir para cima. **5** Característica de quem faz acontecer. **6** Pessoa corajosa. Comportamento quando você está confiante e vai em frente no seu plano, sem medo. **7** É uma coisa que poucos tem, seja a coragem de falar com quem você gosta ou tomar decisões sobre coisas da vida. **8** O que todo mundo precisa para chegar em alguém ou para tomar uma decisão na vida. **9** Por vezes tomamos sem pensar. **10** É

preciso ter atitude para conseguir aquilo que quer. **11** Ter coragem de chegar na morena (coisa que eu não tive). **12** Coragem de falar algo na cara de alguém.

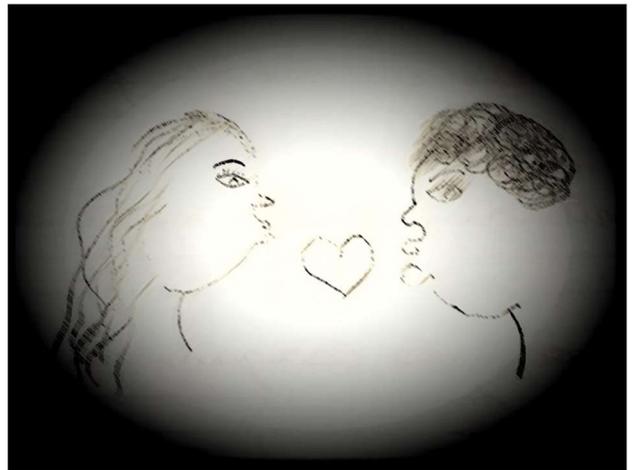
B



baleia azul (ba.lei.a a.zul) **sf.** **1** Jogo de desafios ruins. **2** Um jogo para pessoas que se sentem sozinhas. **3** Qualquer pessoa que entra tem que se cortar e no final se suicidar. **4** Um jogo ridículo. **5** Meio de aliviar a dor de estar sozinho. **6** Jogo suicida. **7** Jogo sem graça, que muitos que estão em depressão jogam. **8** Brincadeira da morte. **9** Jogo criado para os adolescentes se matarem. **10** Para muitos é a saída para os seus conflitos internos e seus problemas familiares. **11** Um jogo idiota que virou moda entre os adolescentes.

bebidas (be.bi.das) **sf.** **1** Um líquido com álcool. **2** Exemplos: cerveja, vodca, whisky, catuaba, caipirinha, etc. **3** Festas, curtções, pegações. **4** Usada por muitos para ficarem mais extrovertidos e se divertir. **5** Serve para fazer esquecer das coisas que te fazem mal. **6** É o que a maioria dos adolescentes tomam para se enturmar. **7** Coisa ruim na certa. **8** Experimentar coisas novas. **9** Algo que faz o adolescente se sentir mais responsável por si mesmo. **10** Para momentos legais. **11** Primeiro PT. **12** Ficar bêbado.

beijo (bei.jo) **sm.** **1** Lábio com lábio, línguas. **2** Troca de salivas. **3** Quando duas bocas se juntam. **4** O momento de colar boca com boca ou boca com rosto. **5** Algo muito importante. **6** Uma coisa que você faz quando realmente gosta de uma pessoa. **7** Momento de sintonia boa e entrega. **8** Ficada. **9** Contato com outra pessoa. **10** Normal na adolescência. **11** Forma de mostrar que se gosta de alguém ou apenas de demonstrar interesse. **12** Algo muito bom, que acontece pouco para algumas pessoas, infelizmente. **13** Momento marcante. **14** Momento nervoso. **15** Beijo no rosto, selinho, beijo na boca, beijo na mão, beijo na testa. **16** Beijo de namorados, de amigos, de pais e filhos. **17** BV (boca virgem). **18** BVL (boca virgem de língua).



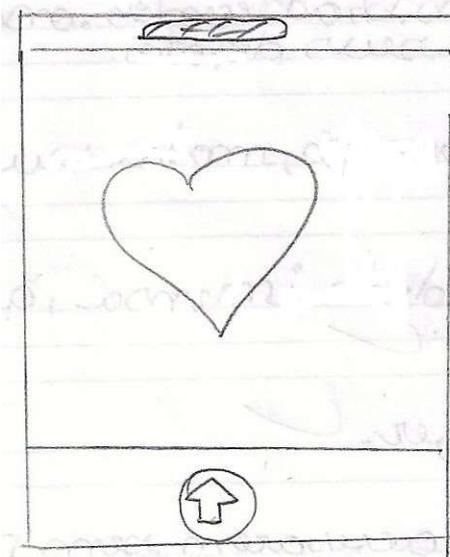
brigas (bri.gas) **sf.** **1** Discussões. **2** Problema que alguém causa ao falar alguma coisa errada. **3** Às vezes é consequência da fofoca. **4** Têm brigas de jovens, de família, de namorados, na escola, etc. **5** Pode começar com uma brincadeira boba, ir para uma discussão e depois acabar em briga. **6** Ação de bater em alguém, puxar cabelo e dar uns tapas. **7** Sempre presente na vida das pessoas. **8** Duas ou mais pessoas com raiva que acham que podem

resolver seus problemas no grito. **9** Desentendimento. **10** Discussão agressiva. **11** Confusão. **12** Quando uma pessoa é violenta com a outra.

bullyng (Ing.) **sm.** **1** Xingamentos, maus tratos a alguém. **2** Agressão física, verbal e/ou psicológica. **3** Comentários ofensivos. **4** Algo que você faz com outra pessoa para ela se sentir mal. **5** Quando uma pessoa fica zoando a outra pelo seu jeito de ser, por usar óculos, por ter cabelo colorido, por ser gordo ou magro. **6** Uma ação que muitas pessoas fazem, mas que não é legal. **7** É zombar de um colega, fazer piadas maldosas que a outra pessoa não gosta. **8** São um grupo ou algumas pessoas que fazem brincadeira de muito mau gosto com alguém. **9** Algo ruim que acaba sempre de forma ruim, fazendo a vítima sofrer calado. **10** Implicância com uma pessoa fraquinha, que é quietinha. **11** Algo muito comum e ruim, praticado por pessoas que se sentem a pessoa legal da turma, melhor do que as demais, ou que já passaram por isso, mas tem consequências sempre ruins para a vítima, que sofre.

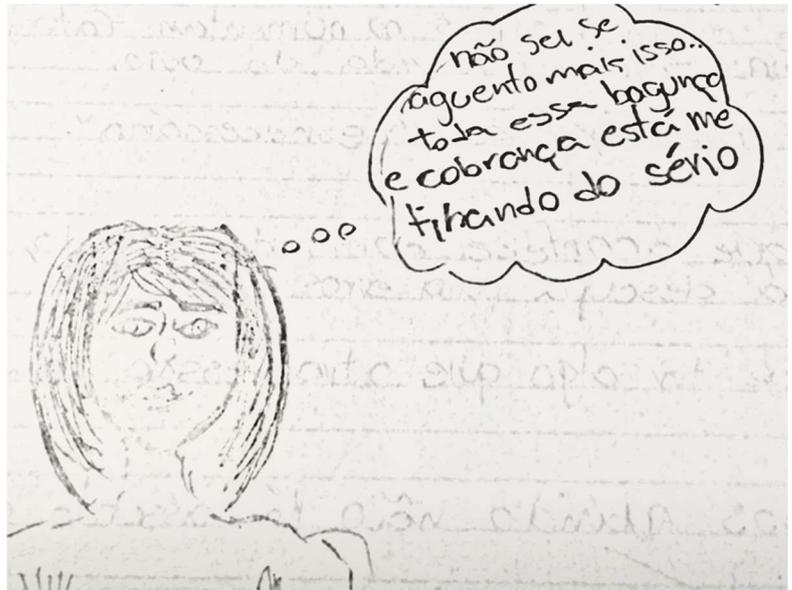


C



celular (ce.lu.lar) **sm.** **1** Dispositivo eletrônico portátil. **2** Aparelho que você usa para várias coisas, principalmente, para redes sociais e conversar. **3** Aparelho para escutar músicas e mandar mensagens. **4** Objeto usado para se comunicar com alguém e para entrar na internet. **5** Um dos objetos mais usados por nós. **6** Bom para se distrair, conversar, tirar foto, jogar, fazer ligações. **7** Aparelho que gera contradições, todos gostam, mas também uma tecnologia que está acabando com a vida social de muitas pessoas. **8** Distração dos jovens. **9** Impossível um adolescente não ter, nele se encontra tudo o que precisamos e vivemos. **10** O vício das pessoas. **11** Mania do momento. **12** Um objeto viciante que pode ser muito útil ou também muito problemático em certas horas. **13** “Não largo nem por um minuto”. **14** Fonte de contatinhos. **15** É vida. **16** Lugar para fugir de uma discussão.

conflitos internos (con.fli.tos in.ter.nos) **sm.** **1** São dúvidas que ocorrem em nossos pensamentos. **2** Problemas aleatórios. **3** Pode levar à depressão. **4** Problemas com a família e/ou amigos. **5** Todo mundo tem, faz parte da vida de qualquer ser humano. **6** Os nossos sentimentos. **7** Dificuldades que guardamos só para a gente. **8** Causador de brigas com os pais. **9** Dificuldade para se amar. **10** Confusão de emoções que estão no seu corpo. **11** Brigar consigo.



conselhos (con.se.lhos) **sm.** **1** Uma dica que nos ajuda. **2** Ponto de vista de outras pessoas. **3** São coisas que dão, ou que você dá, para as pessoas fazerem as coisas certas. **4** Alguns são bons, outros não. **5** Algo que alivia e motiva. **6** Coisas boas que você fala para ajudar o seu amigo. **7** Coisas muitas vezes importantes na vida, mas que são ignoradas pelos adolescentes. **8** Alerta dos pais ao que pode vir a acontecer. **9** É algo que queremos ouvir quando se trata de namoro, mas na verdade nunca seguimos. **10** Palavras de quem já passou por situações parecidas para nos ajudar. **11** Ajuda para os problemas pessoais. **12** Para ser bom tem que vir de uma pessoa bem vinda e que você queira. **13** Necessários quando se está passando por algo ou quando não se sabe o que fazer. **14** Surgem quando estamos em momentos não muito bons e alguém aparece para nos aconselhar a fazer ou não uma coisa.

coreto (co.re.to) **sm.** **1** Pegar emprestado e nunca mais devolver. **2** Roubar. **3** Malocar. **4** 155. **5** Furto de materiais de um aluno (caneta, cola, lápis, etc). **6.** Pegar escondido objetos de outras pessoas.



crush **sm./sf.** **1** A pessoa de quem se está gostando ou afim de ficar. **2** Uma pessoa que você gosta e que também gosta de você. **3** Alguém que você ache bonito e se sente atraído. **4** Paixãozinha. **5** Também conhecido como @. **6** Quedinha por alguém. **7** O garoto ou garota mais bonito do momento, um famosinho, amor platônico. **8** Um ficante. **9** Alguém que você gosta, mas sem ela saber. **10** Paixão secreta.

D

diferenças (di.fe.ren.ças) **sf.** **1** Possuir características diferentes de outras pessoas. **2** Coisas que não se parecem, que não são iguais. **3** São de vários tipos: opiniões diferentes, estilos diferentes, gostos diferentes, personalidades diferentes, formas de viver diferentes e pessoas

diferentes. **4** Realidade de todos, pois ninguém é igual a ninguém. **5** Muito existe nas escolas. **6** Pode ocasionar várias situações de conflito, como racismo. **7** Falta de semelhanças. **8** As coisas boas que temos.

discussão (dis.cus.são) **sf.** **1** Conversa ou briga sobre algo. **2** Sendo razoável e sem violência não é um problema. **3** Briga de palavras entre as pessoas. **4** Conversar gritando com outras pessoas. **5** Bater boca. **6** Mini brigas. **7** Por uma coisa que pode ser boa ou ruim. **8** Causa terminos de relações e amizades. **9** Muitas começam por fofoca ou por besteira. **10** Perda de tempo. **11** Normal entre adolescentes, já que sempre achamos que estamos certos. **12** Muito estresse e acaba com a autoestima. **13** Normal entre amigos e familiares.

drogas (dro.gas) **sf.** **1** Coisas que fazem mal à saúde. **2** Algo que vicia. **3** Algo ruim. **4** Comércio dos traficantes. **5** Quanto mais as pessoas usam, mais ficam viciadas. **6** Produto que adolescentes usam para ficarem malucos. **7** Uma coisa que você se envolve nas escolas. **8** Coisa tóxica. **9** Algo que faz você relaxar ou ter alucinações. **10** Maconha. **11** Lança. **12** Crack. **13** Alcool. **14** Cocaína. **15** Entorpecentes.

dúvidas (dú.vi.das) **sf.** **1** Esclarecer coisas ou aprender coisas. **2** É quando você não consegue se decidir com alguma coisa. **3** Confusão. **4** Indecisão com alguma coisa. **5** Não saber o que fazer. **6** Querer saber de algo. **7** Aparece frequentemente na mente dos adolescentes. **8** Não ter certeza de algo. **9** É quando a pessoa gosta de duas ou mais coisas ao mesmo tempo. **10** Não saber que escolha tomar. **11** Quando as provas chegam, nos momentos de atividades na escola, na matéria, nas conversas. **12** Perguntas. **13** Não sabe se sim ou não. **14** Questionamentos sobre a vida. **15** Dúvidas na roupa, no estudo, no amor, no futuro, na orientação sexual, sobre si mesmo.

E

escola (es.co.la) **sf.** **1** Local de estudo. **2** Prédio com salas de aula, habitado por alunos e professores e outras pessoas. **3** Lugar onde se aprende várias coisas. **4** Lugar para se distrair, arrumar amigos novos, interagir. **5** Um lugar que ajuda no nosso futuro e mentalidade. **6** Lugar que a gente vai para buscar conhecimento e ver os amigos e colegas. **7** Lugar que crianças e adolescentes tem que ir todo dia. **8** Lugar chato, tedioso. **9** Ambiente difícil para se expressar, pois é cercado de críticas. **10** Prisão onde ensinam a gente. **11** Lugar de comunicação. **12** Educação. **13** Chato, porém importante para o futuro. **14** Para alguns perda de tempo, para outros a única coisa boa. **15** Lar das resenhas. **16** Casa dos estudos. **17** Prisão da vergonha. **18** UFC de rua. **19** Onde a gente aprende e desenvolve a nossa vida social.

escolhas (es.co.lhas) **sf.** **1** Decisões que você tem que tomar. **2** Às vezes boas, outras ruins. **3** Caminhos certos (ou errados) que devemos tomar. **4** Todas as pessoas têm esse direito. **5** Ir para o shopping ou para a balada? **6** Muito difícil para o adolescente, pois no fim ele sempre terá que abrir mão de algo. **7** Na vida temos muitas escolhas a tomar, mas na adolescência é pior, é onde você tem que decidir o seu rumo. **8** Uma coisa difícil. **9** Uma coisa ou outra. **10** Preferir algo. **11** Mudanças nas nossas vidas.

estresse (es.tres.se) **sm.** **1** Algo que te deixa mal e te faz fazer coisas que não quer. **2** Normal no dia a dia. **3** Ficar muito irritado com algo. **4** Muita coisa na cabeça. **5** Dá até dor de cabeça. **6** Cotidiano da adolescência. **7** Consciência pesada. **8** O que as meninas mais têm na TPM. **9** Quando uma pessoa não aguenta mais. **10** Consequência de tentar fazer algo diversas vezes e não conseguir. **11** Fúria. **12** É ser perturbada por seus pais sobre assuntos da adolescência. **13** Uma coisa que eu tenho, e MUITO. **14** A causa disso são as coisas do cotidiano, tudo o que nos contraria ou que não é do nosso agrado, estressa. **15** Raiva ou ódio de algo. **16** Minha vida resumida em uma palavra só.

F

falsidade (fal.si.da.de) **sf.** **1** Pessoas que fingem ser sua amiga, mas no fim são uma cobra. **2** Quando uma pessoa anda com você, e por trás fala mal sem você saber. **3** “Amigos” que falam mal uns dos outros. **4** Atitude de pessoas que não são verdadeiras. **5** Mentiras. **6** Acontece entre amigos, primos, família. **7** Traição a uma pessoa. **8** Enganação. **9** Quando uma pessoa fala contigo e depois não fala mais. **10** Pessoas que se passam por boas, mas por trás são más. **11** Fingir que gosta de alguma coisa. **12** Deixar o amigo pra ficar com quem é de momento. **13** A pior coisa que existe.

família (fa.mí.li.a) **sf.** **1** Um dos maiores amores e bens. **2** Pessoas que vamos sempre precisar, principalmente do apoio. **3** Conjunto de pessoas que são seus parentes. **4** Pai, mãe, avô, avó, tios, irmãos. **5** São as pessoas mais importantes na nossa vida. **6** Ajuda sempre com conselhos. **7** Porto seguro. **8** Uma base. **9** Pessoas que estão com você não importa o que aconteça. **10** Pessoas em que se pode confiar. **11** Algo mais do que essencial, são pessoas que sempre estão lá, independente de tudo. **12** É uma coisa que você guarda para a vida toda, as pessoas que te educam, criam e alimentam. **13** Uma relação difícil. **14** Amor incondicional. **15** Não só as pessoas com o mesmo sangue, mas todos que estão ao seu lado te ajudando. **16** Lugar onde você pode ser você mesmo com seus defeitos. **17** Chatice. **18** Nada, pessoas que sempre te julgam por mais que você tenha se saído bem em tudo. **19** Alguns se dão bem, outros não. **20** União. **21** Lugar de brigas, loucuras, brincadeiras, amor e carinho. **22** Motivadora de sonhos.

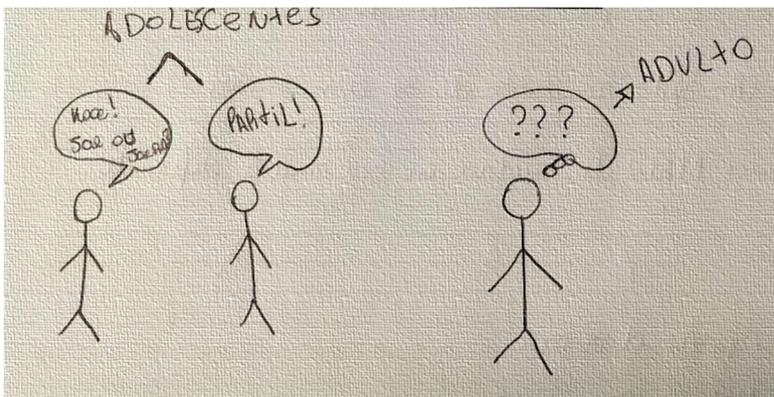
festa (fes.ta) **sf.** **1** Comemoração. **2** Aniversário de alguém. **3** Balada. **4** Rave. **5** Baile. **6** Resenha. **7** Lugar para se divertir com amigos e pessoas novas. **8** Momento em que você se solta mais. **9** Ambiente para se divertir, curtir, dançar, comer, beber, beijar e arrumar amigos novos. **10** Espaço com muitas pessoas animadas e música. **11** Ocasão que te faz ser mais descolado, mais maneiro. **12** Oportunidade para ficar com a pessoa que gosta. **13** Reunião de amigos. **14** Lugar de disputas. **15** Festejar etapas da vida. **16** Onde acontece as besteiras. **17** Momento para esfriar a cabeça.



ficar (fi.car) **v.** **1** Beijar um garoto ou uma garota sem compromisso. **2** Envolvimento com alguém sem compromisso. **3** Coisa de momento. **4** Se envolver apenas por atração. **5** Palavra usada para quando você não está em um relacionamento sério com uma pessoa. **6** Pegar e revezar. **7** Definição de relacionamento para duas pessoas que estão se conhecendo e se curtindo. **8** Preparação para o namoro. **9** Frequente entre adolescentes. **10** Ótimo.

fofoca (fo.fo.ca) **sf.** **1** Falar da vida dos outros. **2** Falar sobre coisas que não te interessam. **3** Histórias ou mentiras que as pessoas falam de você. **4** Passar para todo mundo uma coisa que você sabe sobre alguém. **5** Intrigas. **6** Falar mal pelas costas. **7** Quando acontece alguma coisa, tipo brigas e discussões, e uma pessoa vai contando para outra. **8** Quando um garoto(a) escuta algo e conta à todos. **9** Contar uma novidade sobre outra pessoa. **10** Falar mal ou bem de outra pessoa. **11** Repassar uma história aumentando os fatos. **12** Uma amiga falar mal da outra. **13** Falta de maturidade. **14** O que muitas garotas fazem. **15** Coisa que gente falsa faz. **16** Atitude infantil. **17** Histórias sem fundamento e/ou inventadas que acabam sempre dando errado. **18** O que mais rola na escola.

G



gírias (gí.ri.as) **sf.** **1** Palavras criadas pelos adolescentes para definir alguma coisa. **2** Expressões inventadas. **3** Um meio de falar que só nós, adolescente, entendemos. **4** Outro nome que damos as coisas para ficar mais legal. **5** Palavras que ouvimos e começamos a falar. **6** O que a maioria dos jovens falam. **7** Exemplos: papo reto, papo 10,

sem neurose, fé, ossada, etc. **8** São neologismos que os jovens inventam para serem usadas no dia a dia. **9** Tipos de linguagem usadas para a comunicação de um jeito diferente. **10** Linguagem informal. **11** Palavras sem sentido. **12** Modos de falar.

gravidez (gra.vi.dez) **sf.** **1** Fruto de uma relação sexual. **2** Esperar um filho. **3** Uma pessoinha carregada dentro de você. **4** Algo não esperado, estranho, mas que vem acontecendo ultimamente na adolescência. **5** Um erro que não poderia acontecer, mas que não deve ser tirado a força. **6** Momento bom e difícil. **7** Sensação nova. **8** Experiência. **9** Especial para a mulher, mas para uma adolescente dá medo de saber a reação de todos. **10** Sexo sem camisinha. **11** Compromisso. **12** Consequência da falta de cuidado. **13** Responsabilidade imensa que pode estragar a sua adolescência. **14** Família. **15** Irresponsabilidade X Responsabilidade. **16** Destrói futuros. **17** Preocupação. **18** Medo da reação dos pais. **19** Bom se for planejado e horrível se for indesejado.

H

hipocrisia (hi.po.cri.si.a) **sf.** **1** Dizer algo, fazer totalmente diferente e depois ainda julgar os outros. **2** Exigir uma coisa que você não faz. **3** Pessoa desnecessária. **4** Afirmar uma coisa e depois falar o contrário para outras pessoas. **5** Ser debochado(a). **6** Fazer o que você diz ser errado.

hormônios (hor.mô.ni.os) **sm.** **1** Coisas que os adolescentes têm em excesso. **2** Algo novo na adolescência. **3** Responsáveis pelas mudanças do nosso corpo. **4** Explodem na puberdade. **5** Fazem os pelos crescerem, a voz engrossar, as espinhas nascerem, a menstruação descer. **6** Te deixam excitado. **7** Coisas do nosso corpo que deixa a gente feliz ou triste. **8** Servem de desculpas para os erros cometidos. **9** Uma coisa do corpo, que na fase da adolescência se torna muito agitada.

I

indecisão (in.de.ci.são) **sf.** **1** Medo de fazer algo bom ou ruim. **2** Dúvidas. **3** Não saber o que quer, o que fazer, o que dizer. **4** Dificuldade de escolher que atitude tomar na sua vida. **5** Acontece com todos. **6** Confusão interna. **7** Muito normal na adolescência. **8** O que ser?. **9** Falta de certeza. **10** Algo que você ainda está pensando em escolher.

insegurança (in.se.gu.ran.ça) **sf.** **1** Não sentir segurança naquilo que você quer fazer. **2** Querer fazer algo, mas ter medo das consequências. **3** Medo de seguir caminhos errados. **4** Medo de confiar nas pessoas. **5** Medo de errar e não conseguir arrumar. **6** Medo do local em que você está. **7** Medo de mudar e ser muito diferente. **8** Fazer alguma coisa e achar que vai dar errado. **9** Ficar com a consciência pesada por algo que você fez. **10** Se sentir desprotegido. **11** Ter receio de falar ou fazer algo. **12** Sensação que sentimos quando queremos falar com a pessoa que a gente gosta. **13** Pensar: “será que fiz certo?”. **14** Ficar na dúvida. **15** Todos nós temos.

intensidade (in.ten.si.da.de) **sf.** **1** Algo profundo. **2** Quando rola uma coisa diferente, mas boa e que você não estava esperando acontecer. **3** Relacionado à força dos sentimentos. **4** Ser uma pessoa intensa é chato e bom ao mesmo tempo. **5** Apressar alguma coisa. **6** Característica de quem está focado. **7** Qualidade de fazer algo que quase deu errado. **8** Algo que te dá medo ou te deixa confuso. **9** Uma coisa feita com mais força. **10** Relacionado à vontade. **11** Dedicção a mais. **12** Muito presente na vida dos adolescentes por causa dos hormônios.

inveja (in.ve.ja) **sf.** **1** Desejar algo do outro. **2** Sentimento de quem quer ter algo que outra pessoa tem. **3** Quando uma pessoa é bonita e outra pessoa fica falando que ela é feia. **4** O

que alguns sentem quando uma garota é mais bonita e rica que você. **5** A pessoa querer suas coisas, querer imitar o jeito que você se veste, a forma que anda; a pessoa querer ser você. **6** Quando você tem algo e outras pessoas querem falar mal. **7** Sentimento que a maioria das pessoas tem. **8** Querer ter posse de alguma coisa que não é sua. **9** Cobiçar o que é do próximo. **10** Palavra muito forte. **11** Desejar algo que não se pode ter e por isso desmerecer. **12** Característica de uma pessoa que quer tudo que outra pessoa tem.

J

jogos (jo.gos) **sm.** **1** Apps com alguns objetivos. **2** Brincadeiras ou brinquedos. **3** Maneiras de se divertir e passar o tempo. **4** Distração. **5** Passatempo. **6** Competição esportiva. **7** Jogos de tabuleiro, da garrafa, de vídeo game. **8** Esportes, futebol, vôlei, etc. **9** Algo que muitos adolescentes gostam.

juízos (jul.ga.men.tos) **sm.** **1** Opinião que você mostra ter por outra pessoa ou algo. **2** É quando uma pessoa repara somente nos seus defeitos e não nas suas qualidades. **3** Acusar uma pessoa. **4** Falar bem ou mal. **5** Quando tem uma pessoa desnecessária fazendo comentários reprovando o que você fez. **6** Falar coisas ruins de uma pessoa. **7** Atitude cotidiana na adolescência, como julgadores ou julgados. **8** Ser diferente do padrão. **9** Palavras ditas que machucam. **10** Apontar o dedo. **11** Uma primeira impressão.

K



Kkkk **gír.** **1** Risada. **2** São letras que usamos quando achamos algo engraçado. **3** Riso digital. **4** Gargalhadas virtuais. **5** Maneira que as pessoas usam para rir no WhatsApp ou em outras redes sociais. **6** Pode-se ser usado quando não se quer responder ou não há assunto.

L

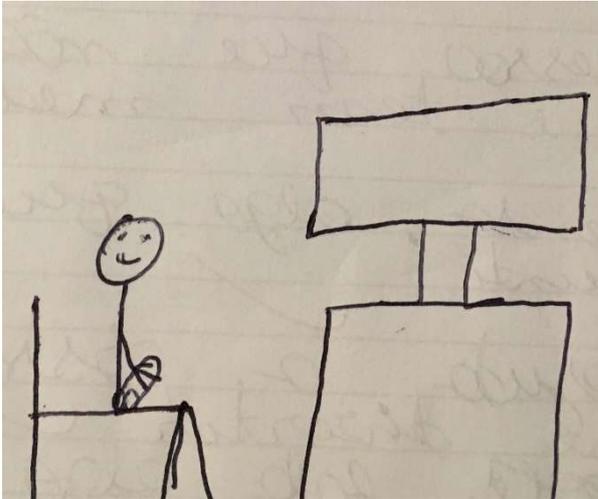
lerdeza (ler.de.za) **sf.** **1** Característica de uma pessoa que demora a raciocinar. **2** Pessoa muito devagar. **3** Qualidade de uma pessoa que não entende o que falamos de primeira. **4** Pessoa sem atitude. **5** Alguém que viaja no tempo. **6** Pessoa que vive no mundo da imaginação. **7** Motivo para piada. **8** Preguiça. **9** Ser muito relaxado. **10** Indivíduo desconcentrado.

lgbt **sig.** **1** Grupo de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgênero. **2** Uma família. **3** Uma comunidade criticada pelas suas escolhas sexuais. **4** Identificação. **5** Pessoas normais, mas que não são muito aceitas na sociedade. **6** Beijar alguém do mesmo gênero. **7** Casais sem ser do sexo oposto. **8** Experimentar coisas novas. **9** Pessoas que sofrem preconceito. **10** Forma de lutar por direitos iguais.

liberdade (li.ber.da.de) **sf.** **1** Pessoa livre. **2** Poder de fazer o que quiser ou o que sentir. **3** Poder de fazer suas escolhas. **4** Poder de ser o que quiser. **5** Poder de falar o que quiser. **6** Ato de fazer qualquer coisa com responsabilidade e sem os pais. **7** Ir para festa. **8** Contrário de ficar preso em casa. **9** Possibilidade de se expressar do jeito que quiser. **10** Ter seu tempo sozinho. **11** Permissão dada à alguém para falar como quer de você (“estar dando liberdade”). **12** Não intromissão de pai e mãe. **13** Não ser obrigado a fazer nada. **14** Permissão para ir sozinha a festas e resenhas com os amigos, sem ouvir reclamação. **15** Sensação de estar solto do cativoiro. **16** Não existe na escola. **17** O que queremos. **18** Se ver livre de alguém ou alguma coisa.

loucura (lou.cu.ra) **sf.** **1** Fazer algo arriscado ou perigoso. **2** Uma coisa divertida que se faz. **3** Fazer tudo o que se gosta sem se preocupar. **4** Quando uma pessoa faz algo inacreditável. **5** Momentos de coragem. **6** Fazer besteiras. **7** Quando estamos entre amigos fazemos muitas loucuras. **8** Todo mundo é um pouco louco. **9** É o que todos nós queremos, ser feliz cometendo algumas loucuras. **10** Loucuras no rolê.

M

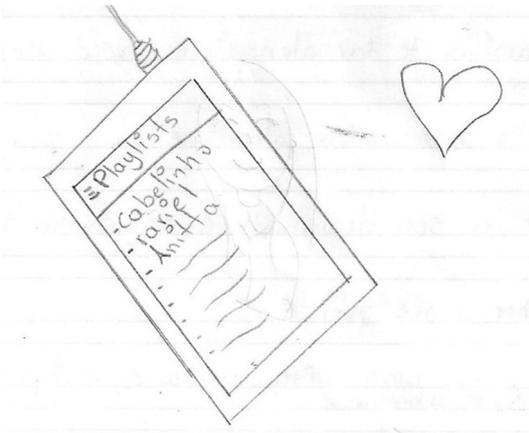


masturbação (mas.tur.ba.ção) **sf.** **1** Ato de conhecer melhor seu corpo. **2** Usado por homens e mulheres para sentir tesão. **3** Presente na descoberta da sexualidade. **4** Coisa que a maioria dos meninos fazem. **5** Fazer sexo sozinho(a), usando o dedo, a mão, etc. **6** Ato de prazer. **7** Estimulação dos órgãos genitais. **8** Algo natural que se faz quando não tem exatamente nada a fazer. **9** Também conhecido como bater punheta ou siririca. **10** Solução para quando se quer transar, mas se está sozinho. **11** No banheiro, o dia todo. **12** Algo que os adolescentes fazem para sentir prazer.

memes (me.mes) **sm.** **1** Montagem de vídeos ou fotos feitas na internet que viraliza nas redes sociais. **2** Vídeos curtos e engraçados da internet. **3** Fotos ou imagens com legendas engraçadas. **4** Pessoas passando vergonha em vídeos compartilhados online. **5** Zoeira. **6** Criatividade. **7** Coisas engraçadas, palhaçada. **8** Uma das melhores invenções já feitas. **9** Coisas de comédia para tirá-lo da depressão. **10** Garantia de risadas sem parar.

menstruação (mens.tru.a.ção) **sf.** **1** Sangue que sai do útero da mulher, quando ele está se renovando. **2** Sangue que desce pela vagina da mulher de forma passageira. **3** Uma coisa horrível que vem uma vez no mês com muitos tipos de sensações e às vezes com muita cólica. **4** As garotas têm todo mês a partir da adolescência. **5** Uma parte difícil e ruim da vida das mulheres. **6** Consequência dos hormônios que inauguram uma nova fase na vida das garotas. **7** A facada do mês. **8** Coisas femininas. **9** Coisa horrível que injustamente só acontece com as meninas. **10** Vem acompanhada de cólica e da vontade de se encher de chocolate. **11** Período que marca a transição da infância para a adolescência, virar mocinha, tornar-se mulher.

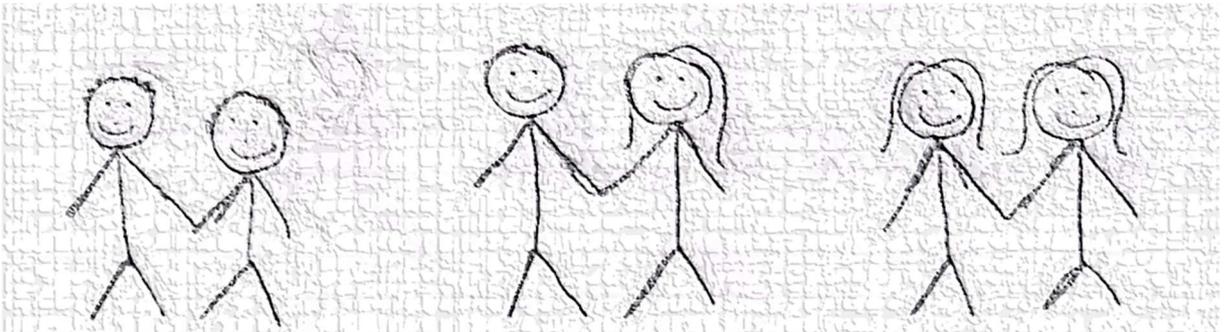




música (mú.si.ca) **sf.** **1** Uma forma de se expressar, arte. **2** Sons combinados. **3** Algo bom que as pessoas escutam. **4** Ritmos bons para dançar. **5** Relacionado à fones de ouvido. **6** Para ouvir e relaxar. **7** Funk, rap, samba, rock, pop, forró, etc. **8** Algumas dialogam com coisas que estão acontecendo com você no momento. **9** Capaz de geral alívio, animação, empolgação. **10** Permite esquecer dos problemas. **11** Penetra no íntimo. **12** Sons que ajudam a sair ou ficar na depressão. **13** Distração que permite viajarmos. **14** Essencial, define um adolescente (“nós não vivemos sem”).

N

namoro (na.mo.ro) **sm.** **1** O que os adolescentes acham que mais sabem sobre, mas muitas das vezes não sabem nada. **2** Duas pessoas juntas. **3** Relacionamento sério entre duas pessoas que se gostam. **4** Fortalecimento de um laço com outra pessoa. **5** União. **6** Melhor fase da adolescência. **7** Passo seguinte à ficar com uma pessoa. **8** Quando um homem e uma mulher, ou uma mulher com outra, ou um homem com outro, decidem ficar juntos todos os dias.



9 Passar um tempo com uma pessoa especial. **10** Um tipo de relacionamento em que duas pessoas se amam, ficam juntas e fazem planos. **11** Vida nova. **12** Dividir a vida com outra pessoa, tendo um compromisso com ela. **13** Um compromisso que se tem com uma pessoa, dando carinho e afeto. **14** Momento em que você e a pessoa que você gosta deixam todos os outros e ficam só entre vocês. **15** Um gostar recíproco. **16** Ter uma pessoa do lado com quem contar e que se gosta verdadeiramente. **17** Quando se tem uma relação forte com uma pessoa e se quer ficar só com ela.

O

orgulho (or.gu.lho) **sm.** 1 Sentir-se feliz por aquilo que fez. 2 Não querer fazer algo por motivos bobos. 3 Sentimento de querer falar com a pessoa e não poder por querer ser mais do que ela. 4 Alguém que quer tudo só para ela. 5 Pessoa que só pensa em si. 6 Medo de fazer merda. 7 Sentimento que impede você de falar com uma pessoa por quem sente saudades. 8 Algo que pode acabar com a sua vida. 9 Ficar se achando por algo que fez. 10 Sentimento egoísta. 11 Se prender para não dizer algo que quer ou que sente. 12 Não voltar atrás de algo ou não correr atrás de algo. 13 Não conseguir pedir desculpas por achar que está certo. 14 Dificuldade em dizer o que sentimos. 15 Parar de correr atrás. 16 Algo que pode te afastar das pessoas. 17 Aprender a não ser mais trouxa.

ousadia (ou.sa.di.a) **sf.** 1 Qualidade de quem não tem medo de se expressar. 2 Rebeldia. 3 Característica de quem é abusado. 4 É você ser solto. 5 Dar mole para uma pessoa. 6 Não ter limites. 7 Diversão e curtidão. 8 Alguém com garra. 9 Faz uma pessoa ser mais admirável. 10 Pessoa forte. 11 Coragem de fazer algo que nem todos fariam. 12 Quando a pessoa se aproveita de você, você dá a mão e ela já quer logo o braço. 13 A pessoa mexer numa coisa que não é dela, como se fosse. 14 Pessoa desinibida, que fala na cara aquilo que quer. 15 É não ter medo de fazer algo. 16 Quando você não está nem aí para a pessoa e a responde.

P

paquera (pa.que.ra) **sm.** 1 Achar uma pessoa bonita e ficar admirando-a. 2 Dar beijinhos em alguém que você está a fim. 3 Ser cara de pau e não ter vergonha de chegar perto de quem se gosta. 4 Flertes com outra pessoa. 5 Dar em cima de alguém. 6 Conversar com segundas intenções. 7 Ficar dando mole. 8 O que fazemos com pessoas que nos atraem. 9 A pessoa que se gosta. 10 Alguém que temos ou já tivemos uma paixão. 11 Uma piscadela. 12 Menino(a) gatinho(a) na escola. 13 Demonstrar interesse. 14 Um garoto te olhar com cara de safado. 15 Fazer “psiu”, “me liga”, etc.

preconceito (pre.con.cei.to) **sm.** 1 Não gostar de algo ou alguém diferente somente por ser diferente de você. 2 Algo que não deveria existir. 3 Julgamento de alguém a outra pessoa. 4 Acontece quando alguém se acha melhor que o outro. 5 Ato de fazer comentários feios da pessoa. 6 Tudo aquilo que você não gosta e faz com que as pessoas se sintam mal com isso. 7 Não aceitação do diferente ou fora do padrão. 8 Preconceito racial, cultural, da origem. 9 Pessoas idiotas que fazem coisas idiotas. 10 Ato de sentir vergonha, raiva ou nojo por alguém ou alguma coisa. 11 Ofensas destinadas a outra pessoa.

primeira vez (pri.mei.ra vez) 1 Experimentar coisas novas. 2 Primeira menstruação, primeiro beijo, primeira transa, primeira masturbação. 3 Perda da inocência. 4 Está relacionado com a perda da pureza. 5 Quando as coisas realmente acontecem. 6 Um momento marcante e

especial. **7** Perder a virgindade. **8** Às vezes bom, às vezes ruim, às vezes legal, às vezes chato. **9** Quando acontece algo que nunca aconteceu antes.

Q

querer (que.rer) **v.** **1** Lance de querer uma pessoa ou algo. **2** Desejo por alguma coisa. **3** Insistir em algo. **4** Ter vontade de algo. **5** Vontade forte por algo que você não tem. **6** Coisa de momento. **7** Te permite focar. **8** Quando se quer, se faz de tudo para conseguir. **9** Na cabeça do adolescente é tipo: “você quer e pronto”.

R

respeito (res.pei.to) **sm.** **1** Admiração. **2** Gratidão. **3** Sentimento que leva alguém a tratar outra pessoa com educação. **4** Ter um certo limite na brincadeira. **5** Saber falar com as pessoas. **6** Ação de ficar quieto e parar para ouvir o que a outra pessoa está falando. **7** Não xingar as outras pessoas. **8** Coisa importante que sempre devemos ter pelo o outro. **9** Algo que poucas pessoas merecem. **10** Todo mundo quer, mas ninguém usa. **11** Não bater nas bundas das garotas. **12** Se você quer, tem que ter pelo próximo. **13** Respeito pela pessoa ou pelo o que ela é. **14** Acima de tudo.

responsabilidade (res.pon.sa.bi.li.da.de) **sf.** **1** Ser responsável por aquilo que te pediram para fazer. **2** Quando você tem que ser adulto. **3** Agir com seriedade. **4** O que é preciso ter quando sua mãe manda você ficar de olho no seu irmão. **5** Confiança dada por alguém à você. **6** Dever da pessoa. **7** Muitos de nós não têm. **8** É preciso tem muito na vida. **9** Levar algo à sério. **10** Responder por suas próprias obrigações. **11** Cuidar bem de algo. **12** Ter compromisso com alguma coisa. **13** É o que todo mundo precisa ter para ser uma pessoa livre.

S

saudades (sau.da.des) **sf.** **1** Vontade de ver alguém ou coisa que não se vê há muito tempo. **2** A ausência de uma pessoa. **3** Sentimento por alguém que se gosta e que está longe. **4** A sensação de falta por algo ou alguém. **5** Sentimento muito triste. **6** Desejo de ter a pessoa perto. **7** Sensação de aperto no peito que acontece as vezes. **8** Dor deixada pela morte.

sexo (se.xo) **sm.** **1** Relação íntima entre os seres humanos. **2** O ato da penetração. **3** Algo que você faz e te dá prazer. **4** Transar com alguém. **5** Aquilo que você faz com quem você

ama ou gosta. **6** Perda do resto da inocência que ainda havia em você. **7** Momento importante. **8** Vídeo pornô. **9** Ato que todo adolescente quer praticar, porque acha que o fará mais maneiro. **10** Rola depois do baile. **11** Algo bom, mas arriscado. **12** Acontece muito na adolescência. **13** Ainda não faço.

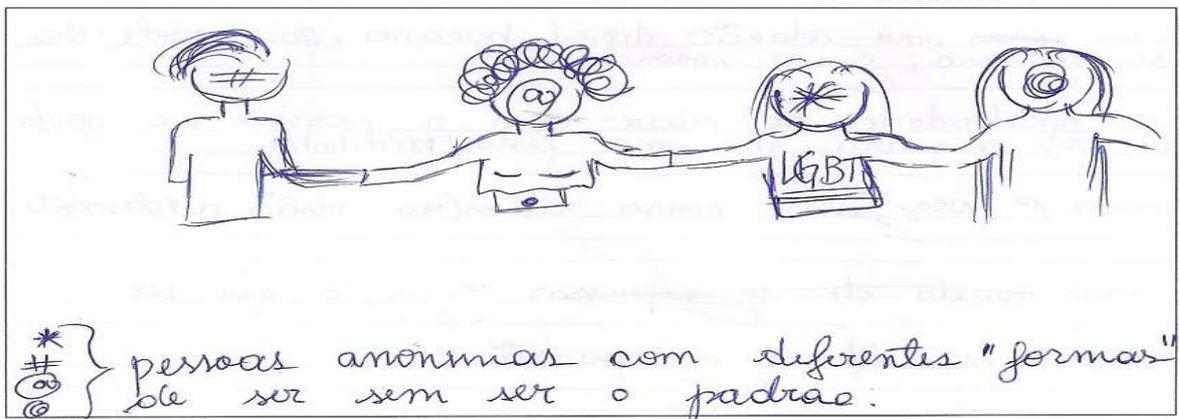
T

traição (tra.i.ção) **sf.** **1** Ação de trair alguém. **2** Perda de confiança. **3** Ação de alguém que mente e/ou é falso com você. **4** Motivo de ódio. **5** É uma escolha. **6** Quando pessoas tem uma relação muito próxima e alguém faz algo que magoa o outro, fazendo com que a amizade ou o relacionamento termine. **7** Falta de caráter. **8** Conviver com alguma pessoa (amigo(a) ou namorado(a)) e ela te trocar por outra pessoa. **9** Estar num compromisso sério e beijar outra pessoa. **10** Namorar e se relacionar com outra(o). **11** Pegar o boy da amiga. **12** Deixar sua mulher de lado. **13** Algo muito errado. **14** Traição de um amigo, de um namorado, de um irmão, etc.

traumas (trau.mas) **sm.** **1** Algo que te faz mal. **2** Algo que nos dá medo de acontecer de novo. **3** Coisas que sofremos na infância e que não esquecemos. **4** Algo impossível de esquecer. **5** Uma coisa chocante, que te deixa pasmo(a). **6** Lembrança de um acontecimento que não foi bom. **7** Ter medo de algo pro resto da vida. **8** Ver algo muito ruim acontecendo e sentir medo quando lembra. **9** Memória de um passado ruim. **10** Medo do passado voltar.

U

união (u.ni.ão) **sf.** **1** Ocorre quando você e seus amigos estão juntos. **2** Relação de amizade, amor e respeito. **3** Presente no namoro, amizade, ficadas, família. **4** Fortalecimento.



5 Estar sempre junto de alguém. **6** Algo entre pessoas, relacionado à confiança. **7** Pessoas que se juntam e são dependentes entre si. **8** Afeto ou amor por alguém que você se dá bem. **9** Pessoas que se ajudam. **10** Várias pessoas que se juntam por algo. **11** Laço forte com alguém.

V

vingança (vin.gan.ça) **sf.** **1** Devolver algo que alguém te fez de mal. **2** Pagar na mesma moeda aquilo que lhe fizeram. **3** Melhor forma de dar o troco em alguém. **4** Querer justiça. **5** Ter raiva de alguém que fez mal para você e querer fazer algo igual ou pior com ela. **6** Solução que te alivia para quando uma pessoa faz algo que te magoa. **7** Fazer algo pior do que lhe fizeram para se satisfazer. **8** Fazer algo ruim para a pessoa sentir a mesma coisa que você. **9** Não leva a nada. **10** Desnecessário. **11** Uma atitude idiota.

virgindade (vir.gin.da.de) **sf.** **1** Uma coisa que você perde quando faz algum ato sexual. **2** Estado de quando você ainda não fez algo. **3** O que os garotos tiram. **4** Situação de quem não pega ninguém. **5** Quando você nunca deu ou comeu alguém. **6** Algo que você tem antes do sexo. **7** Palavra usada para saber se já fez ato sexual. **8** Circunstância de quem não transou ainda. **9** Para as meninas ainda um tabu, para os meninos (nem todos) uma conquista.

W



whatsapp (Ing.) **sm.** **1** Uma rede social. **2** Meio de comunicação de mensagens e ligações pelo celular. **3** Usado para conversar. **4** App para conversar com amigos, família e namoradinhos. **5** Aplicativo de conversa. **6** Vício de algumas pessoas. **7** Algo virtual para se comunicar. **8** Usado para enviar fotos, fazer fofocas e etc. **9** Moda do momento.

X

x9 **gír.** **1** Pessoa que dedura os outros. **2** Alguém fofoqueiro. **3** Quando você entrega o colega. **4** Pessoa que fala demais e o que não deve. **5** Pessoa que conta a besteira que o amigo fez, mesmo ele pedindo para não contar à ninguém. **6** Pessoa que fala tudo que a outra faz. **7** Pessoa que denuncia a outra. **8** Expressão usada para nomear quem fica contando as coisas de uma pessoa para outra.

Xoxo (Ing.) **gír.** **1** Beijos e abraços. **2** Fofa. **3** Pessoa sem graça.

Y

youtube (Ing.) **sm.** **1** Aplicativo muito bom para assistir conteúdos em vídeo. **2** Lugar de pessoas falando o que querem e de músicas. **3** App para postar vídeos para o mundo. **4** Espaço virtual de vídeos legais sobre temas variados. **5** Vídeos divertidos. **6** Uma rede social que tem canais feitos por *youtubers* que postam vídeos sobre muitas coisas. **7** Site para ver vídeos e notícias. **8** Rede social que usamos para nos informar ou ver algo do momento. **9** Uma plataforma de vídeos em que eu perco 90% da minha vida. **10** Aplicativo para encontrar músicas de funk. **11** Possibilidade de ver filmes, séries, vídeos, desenhos, etc. **12** Lugar em que eu passo todas as minhas tardes. **13** Um mundo mágico.

Z

zoeira (zo.ei.ra) **sf.** **1** Brincadeira entre amigos. **2** Zoar uma pessoa de brincadeira. **3** Piadas. **4** Brincadeiras. **5** Brincadeira de gente doida para infernizar quem está sendo zoadado e fazer os outros rirem. **6** “Gastar” com os amigos. **7** É quando a pessoa zomba de outra pessoa. **8** Estar com a galera se divertindo. **9** Momentos bons entre amigos.

ANEXO B - Dramaturgia criada de forma colaborativa pelos alunos do grupo 1

PALAVRAS ESCOLHIDAS NO DICIONÁRIO: drogas, família, escola, amizade, traumas, amor, conflito, orgulho, bebidas.

De Amanda Ferreira, Christine Fernandes, Claudio Jairo, Diego dos Santos, Guilherme Benevides, Juan Araújo, Juliana Priscila, Juliana Santos, Kauê de Souza, Maria Helena.

CENA 1

Casa de Nicolas. Mãe está preparando o jantar, enquanto filho estuda na sala.

Nicolas (gritando): Mãe, vem aqui me ajudar!

Mãe (para de cozinhar e vai até o filho): Fala filho.

Nicolas: Mãe, eu preciso elaborar uma pergunta para a aula de ciências, essa aqui (mostrando o caderno) está boa?

Mãe: Está ótima!

Pai (chuta a porta de casa e entra bêbado): Tô com fome! Cadê a comida dessa casa?

Mãe: Estou terminando ainda.

Pai (humilhando): Mas você não fez nada o dia todo, eu chego em casa com fome e não tenho o que comer?

Nicolas: Pô pai, foi mal, eu pedi pra minha mãe me ajudar aqui no dever da escola.

Pai: Então a culpa é sua? Já disse que essa merda de escola não serve para nada. Eu não estudei e estou vivo!

Nicolas (sussurrando): Trabalha tanto e ganha só 100 reais. E ainda gasta tudo com bebida.

Pai: O que você disse moleque? (parte pra cima do filho, levantando a mão para bater em seu rosto)

Mãe (tenta impedir e acaba sendo empurrada e cai no chão)

Pai (humilhando): A culpa é sua, fica dando muita liberdade para esse menino... já falei que na idade dele eu já trabalhava. Eu vou é comer na rua! (sai)

Mãe (se retira em silêncio)

Nicolas (fica sozinho em cena com seus pensamentos. Anda de um lado para o outro. Não consegue dormir)

CENA 2

Professora está dando aula quando a aluna Julia chega atrasada.

Julia: Professora, posso entrar?

Professora Sendy: Vai, entra logo! (Professora continua dando a matéria)

Julia (para Nicolas): Tem alguém sentado aqui?

Nicolas: Não tem e nem vai ter.

Julia: Nossa, que ignorância.

Nicolas: Ah...só quero ficar sozinho. (abaixa a cabeça e dorme)

Mirela: Liga pra ele não, senta aqui do meu lado.

Gleison: Professora apaga a luz, tá muito claro aqui!

Jhony: Não! A Sendy!

Sabrina: Ah, o Nicolas está dormindo, vou dormir também.

Icaro: Professora, estão dormindo na sala.

Sendy: Quem é?

Icaro (apontando): O Nicolas e a Sabrina.

Sendy: Eu já falei várias vezes para vocês pararem de palhaçada. Podem sair agora!

(Nicolas e Sabrina saem de sala)

Miguel (para Icaro): Se fudeu (ri). Que otários!

Alice: Ah, cala a boca vocês aí!

Julia: Professora, posso ir ao banheiro?

Sendy: Vai logo!

(Julia sai de sala e vai atrás do amigo Nicolas)

CENA 3

Julia sai de sala e vai na direção de Nicolas no corredor.

Nicolas: O que você está fazendo aqui?

Julia: Eu estou preocupada com você, cara. Você não é assim.

Nicolas: Eu sei cara. Eu estou com alguns problemas.

Julia: Você sabe que eu sou sua melhor amiga, eu posso te ajudar. Ou pelo menos, eu era sua melhor amiga.

Nicolas: Você sempre foi minha melhor companheira, mas não é por isso que eu tenho que te contar tudo. Toma conta da sua vida, que eu tomo conta da minha.

Julia: Caramba, me senti um soldado atingido agora!

Nicolas: Ossada né?!

Julia: Mano, eu sei que você é melhor que isso, sou tua amiga e você pode contar comigo.

Nicolas (abaixa a cabeça e chora): Cara, é difícil para mim falar sobre isso.

Julia: Você pode abrir o seu coração, vou te ouvir.

Nicolas: Meu pai bebe todo dia e quando chega em casa bêbado quer bater em mim e na minha mãe.

(Julia abraça ele e Nicolas chora ainda mais)

CENA 4

No outro dia na escola. Todos sentados. Nicolas sentado ao lado de Julia.

Julia: Eu descobri uma forma de te ajudar!

Nicolas: Sério? Como?

Julia: Você precisa conversar com seus pais e denunciar seu pai para que isso não venha acontecer mais.

Mirela (se intrometendo): Ah, foge logo de casa!

Nicolas: Vou pensar no que fazer.

Mirela: Não tem essa de pensar, se você não tomar uma atitude as coisas só vão piorar.

Nicolas: Eu sei, mas está tudo tão confuso agora, cara.

Julia: Tudo bem. Eu vou continuar te apoiando no que for.

Professora: Façam silêncio por favor. Vocês podem escutar música, mas não conversem.

Sinal toca. Alunos se despedem e saem de sala.

CENA 5

Casa de Nicolas. Nicolas está arrumando seu quarto e escuta seu pai gritando com sua mãe.

Nicolas: Eu não aguento mais isso. Já tomei minha decisão. (Vai até o seus pais) Precisamos conversar.

Pai: O que foi moleque? Vai encher o saco de outro, porque agora estou conversando com sua mãe.

Nicolas: Já falei que preciso falar com vocês.

Mãe: Pode falar meu filho.

Pai: Ah garoto, lá vem você com essas suas palhaçadas, não tem o que fazer e fica querendo atenção. Já não basta sua mãe que nunca faz as coisas como eu mando e ainda acha que eu tenho que ficar fazendo as coisas para ela. Ela é minha mulher e tem que fazer tudo que eu pedir...

Nicolas (interrompendo): Chega! É sobre isso que quero falar. Sobre você e esse seu jeito agressivo que fica ainda pior quando bebe. E muito... eu já não aguento mais. Vou botar um ponto final nisso.

Mãe: Calma meu filho, não se altera!

Nicolas: Mãe, olha só, se nós dois não resolvermos isso logo ele pode até machucar a gente.

Pai: Cala a boca menino, eu sou teu pai e mando nessa casa.

Nicolas: Eu te amo muito mãe, e é por isso que eu decidi, vou na delegacia agora.

Pai (cada vez mais alterado): Esse garoto não sabe o que está falando. Se ele fizer alguma merda eu vou quebrar ele de porrada.

Mãe: Calma, eu acho que não tem necessidade disso filho. Tudo se resolve na base da conversa.

Nicolas: Não mãe, conversa não está adiantando faz tempo. Eu estou indo lá denunciar, se você quiser ir comigo, vamos agora, senão eu vou sozinho e resolvo essa treta.

Mãe fica parada. Nicolas sai sozinho.

Pai (gritando para fora): Você vai levar uma surra seu moleque inútil!

CENA 6

Nicolas entra assustado na delegacia.

Delegado: Boa tarde.

Nicolas: Boa tarde senhor.

Delegado: Como posso lhe ajudar?

Nicolas: Quero prestar queixa contra o meu pai.

Delegado: Você tem certeza do que está fazendo?

Nicolas: Sim, ele bebe praticamente todo dia e quando chega quer tudo do jeito que ele pediu, senão bate na minha mãe e em mim...isso já vem acontecendo há anos...não dá mais!

Delegado: Ok. Vou mandar uma intimação para os seus pais, convocando eles a comparecem aqui. Mas preciso que sua mãe confirme o que você falou.

Nicolas: Muito obrigado!

Delegado: Por nada. Espero que vocês se resolvam.

Nicolas sai preocupado.

CENA 7

1 semana depois. Nicolas e sua mãe estão sentados na mesa almoçando.

Nicolas: Mãe, eu estou muito orgulhoso da senhora!

Mãe: Que nada meu filho... apenas fiz o que já deveria ter feito faz tempo.

Nicolas: É isso mesmo! Ah... eu chamei a Julia para vir para cá mais tarde.

Mãe: Aquela sua namoradinha?

Nicolas: Mãe, pelo amor de Deus, eu e ela somos apenas amigos.

Eles continuam a comer e terminam em quadro vivo.

FIM

ANEXO C – Dramaturgia criada de forma colaborativa pelos alunos do grupo 2

PALAVRAS ESCOLHIDAS DO DICIONÁRIO: amizade, atitudes, bebidas, conflitos internos, celular, escolhas, festa, indecisão, primeira vez, vingança, traumas, escola, intensidade, discussão, lgbt.

CONFUSÕES DE ADOLESCENTES

De Beatriz Souza, Gabriel Kitaoka, Guilherme Ferreira, João Pedro, João Paulo, Luisa Moura, Melisa Castaño, Raissa Guilherme, Rayssa Alvez, Samara Ferreira, Sandy Gomes

PERSONAGENS:

Rebeca – Valentina – Rafaela – Manuela: as 4 amigas

Mãe de Rebeca - Mãe de Rafaela - Pai de Manuela – Pedro: crush da Rebeca - Nerd da escola – JP: namorado da Rafaela – Laura: crush/ namorada da Manuela - Andreia: aluna invejosa – Professora – Outros alunos

CENA 1

Quarto de Rebeca. A adolescente já está com uniforme da escola.

Rebeca (deitada de bruços, escrevendo em seu diário): Querido diário, hoje eu sonhei com aquele gatinho, o sonho foi perfeito! Acho que eu estou começando a gostar do...

Mãe (de fora, interrompendo): Bora Rebeca...está na hora da escola. Vai chegar atrasada!

Rebeca (gritando): Tô indo mãe! (fecha o diário, guarda na mochila e sai de cena)

CENA 2

Sala de aula. Professores e alunos já estão em sala.

Professora: Abram o livro na página 24 e façam o exercício.

Valentina: Mas professora, só faltam 10 minutos para acabar a aula.

Professora: Ok. Então fica como dever de casa, mas amanhã eu vou cobrar hein?! Podem conversar nesses últimos minutinhos.

Rebeca (para Raissa que está sentada ao lado dela): Amiga, acho que eu estou gostando do Pedro. Será que ele está namorando?

Rafaela: Já descubro. (Dá uma leve risadinha e cutuca o Pedro que está sentado à frente) Tu tá namorando?

Pedro: Oie, tô não. Por quê?

Rafaela: Curiosidade.

Rebeca dá uma risadinha

Pedro (levanta para jogar fora um papel e aproveita e dá um tapa na cabeça de Lívia que está dormindo)

Lívia (acorda reclamando): Porra cara, para de me perturbar! Professora!

Professora: Lívia cuidado com as palavras na sala de aula e Pedro, não bate na cabeça dela né?

Sinal toca. Professora e alunos saem de sala. Ficam apenas as 4 amigas. Os outros alunos se colocam ao redor do cenário da sala de aula, fazendo uma meia lua. Cada um deve estar fazendo uma ação que sugiram estar no pátio da escola.

CENA 3

Rafaela: Meninas, vocês não sabem... a Rebeca está afim do Pedro!

Manu: Sério? Por que você não chama ele para sua festa então? Ia ser perfeito!

Valentina: Verdade... assim você perde seu BV.

Rebeca: Não viaja meninas... É uma festa do pijama... Só para a gente.

As três amigas se entreolham.

Rafaela: Então tá. Se você prefere assim...

Valentina: Deixa com a gente, vamos organizar tudo.

Rebeca: Vê lá hein meninas...

Manu: Ihhh...confia amiga...vai ser a melhor festa do pijama.

Rebeca (entrega a chave de casa para as amigas): Então tá...vou indo pro salão, mais tarde encontro vocês lá! Vê lá o que vocês vão fazer, hein?!

Rafaela: Isso... vai ficar linda! Faremos uma surpresa pra você...

Rebeca sai de cena.

Rafaela: Fechou festão na casa da Rebeca?

Valentina: Claro! Vai ser um festão!

Manu: Isso aí!

Rafaela: Vamos mandar mensagem para a galera!

Valentina (pega o celular e escreve, fala em voz alta): Pessoal, hoje à noite, resenha na casa da Rebeca!

Alunos que estão no pátio recebem as mensagens e improvisam comentários.

Aluno1: Nossa, vai ser muito bom!

Aluno 2: Sim, vou até usar uma blusa nova.

Aluna 3: Nós vamos né, amor?

Aluno 4: Sim, vamos.

Valentina, Rafaela e Manu: Hoje a Rebeca perde o BV! (saem animadas)

CENA 4

Valentina, Rafaela e Manu chegam na casa de Rebeca e dão os últimos ajustes na decoração da festa.

Convidados chegam. Meninas ligam pra Rebeca falando pra ela vir logo, que está tudo pronto.

Festa. Cena corporal. Rebeca fica bêbada. Manu some logo no início da festa, depois de receber uma mensagem da crush. Rafaela depois de beber, sai de cena com o namorado. Valentina também bêbada beija o nerd da escola.

Os convidados vão embora. Meninas dormem na sala. JP volta com Rafaela do quarto, se despede e ela dorme junto das amigas.

CENA 5

No dia seguinte, as três amigas de ressaca se reúnem. Rebeca é a primeira a acordar e pega logo o seu diário.

Rebeca: Nossa diário, eu ontem perdi a linha. Foi a primeira vez que eu bebi, fiquei muito bêbada. E o Pedro me trocou. Beijou outra na minha frente. Mas não sei...acho que nem estou mais gostado dele...ontem eu vi um outro garoto lindo...sei lá...acho que estou gostando dele...isso sim...

Valentina (despertando): Ai estou com muita dor de cabeça. Não lembro de nada.

Rebeca (guardando o diário): Eu também.

Rafaela (acorda): Nossa, o que aconteceu? Que dor de cabeça!

Valentina: Acho que a ideia de um festão não foi tão boa ideia assim...

Rebeca (irônica): Ah, você acha é?

Manu entra na casa de Rebeca.

Rebeca: Como você entrou aqui?

Manu: A porta está aberta.

Rebeca: Ai meu Deus!

Manu: Meninas, eu quero conversar com vocês.

Rafaela: Eu também quero.

Manu: Vocês não sabem! Estou namorando. Laura me pediu em namoro ontem.

Valentina (rindo): Ahhh...por isso que você sumiu ontem, né?

Rebeca: Parabéns Manu!

Rafaela: Parabéns amiga... queria ter uma notícia boa também, mas acho que o que eu vou dizer é uma coisa meio ruim...

Rebeca: Fala logo...

Rafaela: Eu perdi a virgindade...mas não foi como eu queria... (triste) Foi horrível meninas!

Rebeca: Meu Deus amiga.

Valentina: Aff Rebeca.

Manu: Ai amiga não fica triste não... nem tudo é como a gente sonha...

Valentina: Vamos animar meninas... vamos dar uma olhada no Face... será que a festa bombou por lá também?

Rebeca: Vamos ver.

Valentina pega o celular e entra no Facebook e vê que o Nerd marcou ela como namorada dele.

Valentina (assustada): Meninas, olha isso?

Rafaela: Nossa, esse menino...

Valentina: Quem ele pensa que é? Minha reputação já era...vou ligar pra ele agora.

CENA 6

Valentina liga para o nerd para saber o porquê de ele ter colocado que estava namorando com ela. Nerd aparece na frente da cena, no canto direito.

Valentina: Que porcaria é essa garoto? Tá maluco, tomou muito Toddynho ou o que?

Nerd: O que eu fiz?

Valentina: Você está falando para todo mundo que está namorando comigo.

Nerd: Ué? Mas você que me beijou!

Valentina: Eu o que? Você só pode ter sonhado com isso. Agora tira do Facebook, seu idiota!

Nerd: Mas...

Valentina (interrompendo): Mas nada... você acha que eu ia gostar de você? Tchau garoto! (Valentina desliga)

Nerd sai de cena.

Andreia entra no canto esquerdo e para na frente da cena. Mexe no celular.

Andreia: Olha o que a escola toda vai ficar sabendo.

Valentina (vê o vídeo e se desespera. Joga o celular e conta para as amigas)

Rebeca: Essa garota só pode ser idiota!

Valentina: Minha reputação já era! Melhor eu ir pra casa...preciso sumir do mundo. (sai)

Manu: Também vou meninas. Preciso ir falar com meu pai sobre a Laura.

Rafaela: Vou nessa então também.

Meninas se despedem.

CENA 7

Passagem de tempo.

Manu: Pai, a Laura está vindo pra cá...

Pai: Tá bom!

Laura chega

Laura: Oi tio, como você está?

Pai: Estou bem, e seus pais, como estão?

Laura: Estão bem também.

Manu: Pai, nós vamos pro quarto tá?

Pai: Tá bom meninas.

Manu e Laura vão para o quarto.

Manu: Amor, estava pensando... eu acho que vou contar pra ele hoje.

Laura: Cara, você tem certeza? Você sabe como ele é!

Manu (decidida): Tenho... já estamos há quase 2 meses juntas.

Laura: Tá bom. Tomara que dê tudo certo!

Manu vai pra sala sozinha e para em frente ao pai.

Pai: O que houve?

Manu (tomando coragem): Eu... eu estou namorando!

Pai: Sério? (brincando) Quem é o sortudo?

Manu: Então... você já conhece.

Pai: Conheço? Não lembro de nenhum garoto...

Manu: É que... (grita para dentro) Laura!!!

Pai: Ué...está chamando ela pra que, filha?

Laura chega.

Manu: Pai, a Laura é a minha namorada.

Pai (desconcertado): Não... que isso Manuela? Eu não aceito ter uma filha lésbica. (para Laura) Seus pais sabem dessa história?

Laura: Claro, tio. Até porque é quem eu sou, né?

Pai: Não...essa história não me comoveu...acho melhor você ir embora e não aparecer mais aqui! Não quero mais saber dessa brincadeira de vocês.

Laura sai.

Manu: Você tinha que ser tão bruto?

Pai: Manuela eu não quero mais saber disso! Não tive uma filha pra ser isso.

Manu: Ok... Mas tenha certeza que se minha mãe estivesse aqui, ela teria me aceitado.

Manu corre para o quarto e pai continua na sala com a mão na cabeça.

CENA 8

Meninas se encontram na entrada da escola.

Rafaela: Meninas, minha menstruação está atrasada. Ela nunca atrasou.

Rebeca (contando): Passaram 2 meses... será que...

Valentina: Você está grávida?

Manu: Oxi... vamos na farmácia. Depois a gente pega a matéria com alguém.

Cena muda: Meninas vão até a farmácia. Valentina coloca o capuz na cabeça. Rafaela pede o teste morrendo de vergonha. Vai até o banheiro da farmácia e faz o teste.

Rafaela (com o teste na mão): Deu positivo... o que eu vou fazer agora? (desesperada)

Valentina: Primeiro calma! Você agora tem que falar com o JP e com a sua mãe.

Rebeca: A Valentina tem razão.

Rafaela: Ai meu Deus...tá...eu vou falar com o JP. (sai)

Meninas saem de cena.

CENA 9

Na saída da escola.

JP: Oi amor, por que está com essa cara? Senti sua falta hoje... onde vocês estavam?

Rafaela: Oi... então... eu preciso conversar com você.

JP: Pode falar moção...

Rafaela: Eu não sei nem como te falar...mas sabe no dia do aniversário da Rebeca... então já passou mais de um mês, eu ando meio enjoada...e minha menstruação não desceu...

JP (cortando): Vai logo ao assunto!

Rafaela: Eu estou grávida.

JP: Grávida? Eu não posso ser pai agora.

Rafaela: Como assim? Eu achava que eu estava namorando um homem, não um moleque!

JP: Mas eu não quero ter filho agora, não adianta... você vai abortar esse bebê, está decidido.

Rafaela: O que? Eu vou decidir o que eu vou fazer... e o que eu acabei de decidir é que o nosso namoro termina por aqui.

JP sai.

Rafaela (só): Mas talvez ele tenha razão...é melhor eu abortar mesmo...

CENA 10

Rafaela chega em casa.

Mãe: Oi filha, como foi na escola?

Rafaela: Oi mãe...foi legal... (Senta para comer)

Mãe: O que houve, Rafa? Você está tensa!

Rafaela corre para o banheiro e vomita. Mãe vai atrás

Mãe: Rafaela eu te conheço...o que está acontecendo?

Rafaela senta no chão do banheiro e começa a chorar.

Rafaela: Deixa mãe...isso já foi resolvido.

Mãe: O que menina? (percebendo o motivo do choro) Não é possível Rafaela, você está grávida?

Rafaela: Sim mãe... fiz o exame hoje e deu positivo.

Mãe: Eu não acredito menina... eu investi tanto na sua criação, tentei fazer o possível pela sua educação...e agora você vem com essa? Quando isso aconteceu?

Rafaela: Na festa da Rebeca.

Mãe: E agora, o que você vai fazer?

Rafaela: Conversei com o João e eu vou abortar.

Mãe: Não vão mesmo.

Rafaela: Mas mãe, eu tenho tudo para passar no vestibular, ter sucesso na vida... uma criança iria estragar tudo... não foi assim que eu planejei.

Mãe: Não foi assim que você planejou? Vocês fizeram o negócio sem camisinha e agora quem leva a culpa é o bebê? Seu pai, Rafaela, me deixou sozinha grávida de você quase na mesma idade que você tem agora, e eu te criei... agora você se vira para criar...

Rafaela: Mãe, eu preciso tanto de você...

Mãe vira as costas e sai. Rafaela fica sozinha chorando. Música de fundo. Rafaela sai de cena na música. Passagem de tempo (1 semana depois).

CENA 11

Manuela chega em casa e caminha em silêncio.

Pai: Tudo bem?

Manu: Não quero falar com você. (entra no quarto e fecha a porta)

Pai (leva um lanche para Manu, coloca no chão e bate na porta): Seu lanche está na porta.

Manu (abrindo a porta) Pai espera!

Pai: Filha, me desculpa por tudo. É difícil pra mim saber tudo assim... eu sei que eu tenho que aceitar de qualquer maneira.

Manu: Sim, ou o senhor aceita ou eu saio de casa.

Pai: Não! Chama a Laura para jantar aqui... eu ainda não consigo aceitar, mas eu vou respeitar... (Manu abraça o pai.)

CENA 12

Mãe em cena limpando a casa. Rafaela chega da escola.

Rafaela: Oi mãe, tudo bem?

Mãe (seca): Oi.

Rafaela Não estou me sentindo muito bem, acho que vou tomar um banho para ver se eu melhora.

Mãe ignora.

Rafaela (falando sozinha): Será que ela nunca mais vai falar direito comigo?

Mãe continua arrumando a casa.

Rafaela (de fora, gritando): Mãe, eu estou sangrando!

Mãe (larga tudo que está fazendo e sai correndo): Meu Deus, meu Deus... o que está acontecendo?

CENA 13

Passagem de tempo. Cena projetada no telão. Rebeca sozinha em cena, mexe no celular.

Rebeca (digitando no celular): Olha o que eu encontrei! (manda foto do diário). Eu estava lendo sobre o dia da minha festa de 15 anos.

Valentina (voz em off): Nem fala nisso! Eu ainda lembro a vergonha que eu passei... mas depois de um tempo o nerd ficou bonito...então...me dei bem...kkk

Rebeca: Uiii...ela pegou o nerd! Kkkk

Manu (voz em off): Foi nessa época que eu me assumi...fiquei até um tempo sem falar com meu pai...quem diria que agora estaria tudo certo...ele até gosta da minha namorada.

Rafaela (voz em off): Nossa...eu me lembro... rolou uma briga feia na tua casa, né? O mundo dá muitas voltas meninas...

Manu (voz em off): Oh...se dá!

Rafaela (voz em off): Mas agora vamos falar do futuro, titias do ano?

Rebeca: Jura? Que legal amiga! Parabéns!

Rebeca manda um emoji de carinha apaixonada. Em seguida Valentina, manda um emoji de boca aberta.

Valentina (voz em off): Quem diria, né? Logo a Rafa acabou fazendo tudo certinho...namorou, casou e agora vai nos dar um sobrinho.

Manu (voz em off): Parabéns amiga! (emoji de palmas)

Rebeca: Eu estava pensando na nossa adolescência, foi muito complicada... mas foi a melhor fase da nossa vida...e pensar que já se passaram quase 15 anos...passou tão rápido...

Manu (voz em off): As coisas têm passado muito rápido e nós nem vemos...

Valentina (voz em off): Rebeca está nostálgica hoje, hein?

Rebeca: É sério...temos que aproveitar o máximo que puder, porque as vezes só damos valor quando perdemos...

Rafaela (voz em off): Verdade, amiga.

Rebeca: Que tal fazermos o chá de bebê do nosso primeiro sobrinho aqui em casa? Assim podemos nos reencontrar...

Valentina (voz em off): Festa na casa da Rebeca? Tô dentro. (emoji rindo)

Manu (voz em off): Dessa vez não sumirei... kkk

Rafaela (voz em off): Oba! Obrigada meninas! Reencontrar vocês será o máximo!

Rebeca: Mas dessa vez deixa que eu organizo tudo...kkk...mando notícias meninas...beijos!

Rebeca larga o celular. Pega o diário e sai de cena.

FIM