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

TEATRO E ADOLESCÊNCIA:

Uma busca pela presença em tempos digitais

Helena Borschiver de Medeiros

Orientadora:

Prof.ª Dr.ª Mônica Ferreira Magalhães

Rio de Janeiro

2026

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

TEATRO E ADOLESCÊNCIA:

Uma busca pela presença em tempos digitais

HELENA BORSCHIVER DE MEDEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes (CLA) como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Orientadora Prof.ª Dr.ª Mônica Ferreira Magalhães.

Rio de Janeiro
2026

TEATRO E ADOLESCÊNCIA:

Uma busca pela presença em tempos digitais

HELENA BORSCHIVER DE MEDEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes (CLA) como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Orientadora Prof.ª Dr.ª Mônica Ferreira Magalhães.

Banca examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Marcela Figueiredo Cibella de Oliveira - UERJ

_____

Prof. ª Dr.ª Marina Henriques Coutinho - UNIRIO

_____

Prof.ª Dr.ª Mônica Ferreira Magalhães – PPGAC UNIRIO (orientadora)

RIO DE JANEIRO

MARÇO, 2026

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

d488 de Medeiros, Helena Borschiver
Teatro e Adolescência: uma busca pela presença em tempos digitais / Helena Borschiver de Medeiros. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
115 f.

Orientadora: Mônica Ferreira Magalhães.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2026.

1. Adolescência. 2. Corporeidade. 3. Autobiografia. I. Magalhães, Mônica Ferreira, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Mona Magalhães, que embarcou comigo nesta pesquisa, e, de forma leve e assertiva, orientou minha escrita, provocou reflexões e abriu caminhos.

À banca de qualificação, Marcela Figueiredo Cibella de Oliveira e Luiza Rangel Cordeiro, pela leitura dedicada e pelas observações que apontaram novas direções e perspectivas.

Às minhas professoras no PPGEAC, Marina Henriques, Elza Andrade, Angela Donini e Angela Reis, que me inspiraram e ampliaram minha percepção sobre as diversas possibilidades para desenvolver este trabalho. Aos meus colegas de turma, pelas trocas, pelo apoio e por sempre me lembrarem que eu não estava só.

À minha mestra Nara Keiserman, por todo seu afeto, por incentivar minha formação e por me apresentar ao PPGEAC.

À Helena Castro, que, mostrando-se sempre disponível e generosa, revisou este texto, contribuindo para o resultado final.

Agradeço aos professores Nina Kertzman e Thiago Herzog pela parceria no projeto interdisciplinar com *O Diário de Anne Frank*.

Ao Gabriel Rochlin pela amizade e pelo companheirismo em ano letivo tão desafiador, por construir comigo o projeto e por caminhar ao meu lado por todo o processo sobre o qual me debruço nesta dissertação.

À Raphaela Medeiros, pelo carinho e por sua ajuda com as com as fotos que ilustram este texto.

Aos meus alunos, que tanto me ensinam, desafiam e me mostram um mundo novo com sua presença e suas experiências.

Agradeço aos meus amigos e à minha família, que sempre me encorajaram. Ao meu pai, Carlos e meu tio, Sérgio, que acompanharam minha escrita, lendo, comentado e colaborando em cada etapa do processo. À minha mãe, Lia, meu porto seguro, que me deu suporte para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. E ao meu amor, minha filha, Violeta, que me faz sonhar e querer ser sempre melhor.

RESUMO

Esta dissertação investiga como a relação dos adolescentes com as aulas de teatro se transformou na última década, especialmente no que diz respeito aos seus afetos, olhares e escutas. O texto aborda, a partir de referenciais como Jonathan Haidt, os impactos das relações virtuais não corpóreas na vida dos adolescentes — sobretudo a fragilização dos vínculos, a dificuldade de presença e a sensação de não pertencimento. Propõe-se a reflexão sobre como o teatro, ao resgatar o sentido de comunidade e coletividade, pode se tornar um caminho para a reconstrução dos afetos, criando espaços de acolhimento e cooperação. A pesquisa se baseia em duas experiências pedagógicas distintas (2021 e 2024), nas quais utilizei o Teatro do Oprimido e a escrita autobiográfica como ferramentas para acessar as subjetividades dos jovens. Inspirada pelo Diário de Anne Frank e dialogando com Walter Benjamin (sobre a importância da narrativa e da transmissão de experiências), defendo que o teatro é uma linguagem urgente em um mundo marcado pelo isolamento, pelo bullying e pela falta de empatia.

Palavras-chave: adolescência; virtualidade; corporeidade; Teatro do Oprimido; autobiografia

ABSTRACT

This dissertation investigates how teenagers' relationship with theater classes has transformed in the last decade, especially with regard to their affections, looks and listening. The text addresses, based on references such as Jonathan Haidt, the impacts of non-corporeal virtual relationships on the lives of adolescents — especially the weakening of bonds, the difficulty of presence and the feeling of not belonging. It is proposed to reflect on how theater, by rescuing the sense of community and collectivity, can become a path for the reconstruction of affections, creating spaces of welcome and cooperation. The research is based on two distinct pedagogical experiences (2021 and 2024), in which I used the Theater of the Oppressed and autobiographical writing as tools to access young people's subjectivities. Inspired by Anne Frank's Diary and in dialogue with Walter Benjamin (about the importance of narrative and the transmission of experiences), I argue that theater is an urgent language in a world marked by isolation, bullying and lack of empathy.

Keywords: adolescence; virtuality; corporeality; Theater of the Oppressed; autobiography

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena: Conflitos Familiares..... 38
Figura 2 – Pela Janela..... 44
Figura 3 – Meu diário..... 44
Figura 4 - Planta baixa - casa Aluno 1..... 50
Figura 5 - Planta baixa - casa Aluno 2..... 51
Figura 6 - Planta baixa - casa Aluno 3..... 51
Figura7 - Ilustração de Diego..... 54
Figura 8 - Feto 1 64
Figura 9 - Feto 2 65
Figura 10 - Surpresa..... 68
Figura 11- O jantar 68
Figura 12 - Na escola 69
Figura 13- Ensaio 1 82
Figura 14 - Ensaio 2 82
Figura 15 - Ensaio 3 83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1. PONTO DE PARTIDA: UMA (POSSÍVEL) CAUSA 9

1.1. As redes: a crise da corporeidade na era digital 11

1.2. Comunidade: caminhos para a construção de uma identidade comum 14

1.2.1. Sentido de comunidade: pertencimento e vínculos 17

1.2.2. A tragédia do não comum: competitividade, isolamento e ressentimento 19

1.3. Algumas ferramentas 23

1.3.1. Teatro do Oprimido 24

1.3.2. Teatro Autobiográfico: autobiografia e autoficção 27

2. MINHA EXPERIÊNCIA EM 2021 32

2.1. 2020: um ano de ruptura, incerteza e adaptação 32

2.2. 2021: entre protocolos e reencontros, uma tentativa de retomada 34

2.2.1. O Diário de Anne Frank: escrever para sobreviver 35

2.2.2. O diário como espaço de elaboração da experiência 37

2.2.3. O projeto 41

2.2.4. O processo 46

2.2.5. O resultado 55

3. MINHA EXPERIÊNCIA EM 2024 60

3.1. De 2022 a 2024 60

3.2. 2024 - Primeiro semestre 62

3.2.1. O Diário de Anne Frank: um novo olhar 66

3.2.2. Palco e plateia: a relação entre o ator e o espectador 70

3.2.3. A busca por novas formas de sensibilização 73

3.3. 2024 - Segundo semestre 75

3.3.1. Nossa peça: reunindo material para a construção do roteiro 78

3.3.2. Nossos ensaios: dividindo papeis e construindo parcerias 79

3.3.3. *Nossa escola*: enfrentando obstáculos para apresentar o espetáculo 83
3.4. 2021 x 2024: projetos similares, processos distintos 84
CONCLUSÃO 89
BIBLIOGRAFIA 93
ANEXO I 97
ANEXO II 104

INTRODUÇÃO

Sou professora de teatro e trabalho com Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II há mais de 20 anos. No entanto, na última década, pude notar uma mudança drástica no comportamento dos meus alunos. Os adolescentes, principalmente, mostram-se mais resistentes às propostas, aos jogos e, como consequência, às trocas em sala de aula. É natural, sabemos, que os jovens resistam e rebelem-se contra a ideia de hierarquia, que na sala de aula é representada pelo professor. Mesmo que tenhamos a intenção de construir um espaço democrático, no qual todos contribuam com o conhecimento, o professor ainda carrega um pouco dessa autoridade dentro do grupo. Porém, percebo que, depois da segunda metade da década de 2010, a interação entre os alunos também piorou. Fazem menos contato visual, estão menos dispostos a se ver e ouvir e tratam-se de forma mais agressiva. Além disso, fragilizados, opõem-se aos esforços para encorajá-los a participar das atividades artísticas em que devem expor seus pensamentos e sensações. Sensibilizar os alunos para a experiência teatral é o meu objetivo, mas venho enfrentando obstáculos difíceis de transpor.

Faço-me duas perguntas iniciais: por que os jovens aparentam estar mais frágeis e, ao mesmo tempo, reativos? E, claro, como o teatro pode trazer elementos capazes de fortalecer essas crianças e adolescentes?

Optei por fazer um estudo de caso tendo como objeto de investigação a minha sala de aula. Foco minha pesquisa em duas experiências que vivenciei com alunos do Ensino Fundamental II em uma escola particular, judaica, na zona sul do Rio de Janeiro.

Para iniciar minha pesquisa, na seção 1 desta dissertação, discorro sobre as possíveis razões pelas quais acredito que os adolescentes vêm apresentando comportamentos cada vez mais agressivos e menos empáticos. Ataques violentos a escolas aumentaram significativamente depois de 2022 como mostra pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Direitos Humanos (ObservaDH)[1]. O discurso de ódio propagado na internet engaja os adolescentes. Valores como cooperativismo,

[1] A pesquisa que cito no texto foi publicada em abril de 2025 no site da Pesquisa Fapesp - https://revistapesquisa.fapesp.br/disseminacao-de-discursos-de-odio-agrava-violencia-escolar/ (acesso 11/04/2025)

corporeidade, memória e oralidade perdem a força, enquanto o individualismo e o imediatismo ganham mais espaço. Busco aqui investigar o uso das redes sociais e como estas não só interferem, mas são a base na qual estão sendo construídas as relações nos últimos dez anos.

É notório o crescimento significativo do uso das mídias sociais entre os jovens na última década. Pesquisa feita pela Tic Kids Online Brasil em 2024 aponta que 93% dos jovens brasileiros entre 9 e 17 anos são usuários da internet e 83% desses usuários têm perfis próprios em plataformas digitais. Dados analisados na pesquisa ainda revelam que 29% desses jovens reportaram terem passado por situações ofensivas na internet.

Trago essas informações para refletir sobre as razões pelas quais as relações interpessoais vêm se transformando tanto. A forma como nos comportamos nas redes extrapola o mundo virtual e se reflete na sociedade, na qual a polarização e a intolerância estão presentes de forma contundente. O ambiente escolar não está livre dessa violência. “Na escola se reproduzem os atritos dos espaços sociais mais amplos, portanto não há como sonhar com uma escola livre de bullying, misoginia ou racismo, pois ela é palco do que ocorre fora de seus muros” (Iaconelli, 2023). Assim, os conflitos vividos no mundo digital também estão presentes na escola e o que ocorre nela se desdobra nas redes. No dia 13 de janeiro de 2025, o presidente da república sancionou a lei nº15.100 que proíbe o uso de aparelhos celulares nas escolas da rede pública e privada. Essa importante medida certamente diminuirá o tempo em que crianças e adolescentes navegam na internet, aumentará a concentração dos alunos nas aulas e, possivelmente, irá melhorar a qualidade das relações entre eles. Porém, a forma como interagem nas redes sociais seguirá afetando os relacionamentos reais.

Minha pesquisa gira em torno de jovens nascidos entre 2008 e 2013, ou seja, a geração Z ou Zoomers (nascidos entre1997 – 2012, aproximadamente) e a geração Alpha (nascidos entre 2010 – 2025, aproximadamente)[2]. Essas gerações são caracterizadas por serem nativas digitais, extremamente familiarizadas com a tecnologia, usam as redes para produzir conteúdo e preferem a comunicação por meio de vídeos e imagens. Suas relações são também construídas nas plataformas digitais e não há separação entre o virtual e o real, posto que o que é virtual é também real.

[2] Há discordâncias sobre as datas que definem o início e o fim das gerações. O professor Jonathan Haidt (2024), por exemplo, acredita que ainda não se pode estabelecer o fim da geração Z.

Neste trabalho uso com frequência a comparação entre o *mundo virtual* e o *mundo corpóreo*.

O filósofo Pierre Lévy define que o "virtual é aquilo que existe sem estar presente" (Lévy, 1999, pg. 48), ou seja, o que se virtualiza, se separa do espaço físico, mas não deixa de ser real. O *mundo virtual* seria o mundo da significação, que se inicia com a linguagem e não com os computadores.

> A palavra 'virtual' pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O fascínio suscitado pela 'realidade virtual' decorre em boa parte da confusão entre esses três sentidos. Na acepção filosófica, é virtual aquilo que existe em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade - enquanto a 'realidade' pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. A expressão 'realidade virtual' soa como um oximoro, um passe de mágica misterioso. Em geral acredita-se que uma coisa deva ser ou real ou virtual, que ela não pode, portanto, possuir as duas qualidades ao mesmo tempo. Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real e sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual). (Lévy, 1999, p.47)

O crescimento das redes ou espaços digitais, que Lévy chama de *Ciberespaço*, se deve, segundo o filósofo, à "um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem" (Lévy, 1999, pg.9). É preciso então reconhecer e compreender as mudanças.

Já o *mundo corpóreo* está ligado à corporalidade — corpo, matéria — e a corporeidade — relação do corpo com o meio. A corporeidade está intrinsecamente ligada à história cultural de uma sociedade, posto que é meio, já a corporalidade está atrelada a espécie, posto que é matéria. Para o filósofo Martin Heidegger, a corporeidade é o ser em si e a consciência de si mesmo, já que não deve haver uma separação corpo/mente. Assim sendo, corporeidade é o que nos dá identidade, aquilo que nos diferencia.

Segundo Jean Paul Sartre, o *Eu* se dá pela corporeidade, pela vivência corporal do olhar. "Meu olhar organiza aquilo que é existente, desde a distância estabelecida entre o olhar e aquilo a que se olha" (Jacoby; Carlos, 2005, p.49). Pode-se dizer também que meu corpo ocupa um espaço e dispõe-se em relação às coisas. A

consciência da nossa existência, ou consciência de si, é, segundo Sartre, afirmada pela constatação da existência do *Outro*:

> [...] é a apreensão da consciência de si mesmo que descobre o outro, como aquele que retorna a verdade da minha imagem e afirma minha existência. Isso pressiona meu olhar a também servir para voltar-se sobre o Eu, agora objeto-sujeito, indagando a própria identidade. Esta reflexão sustenta a afirmação do autor de que somos situados no mundo pelo Outro, identificado como a transcendência transcendida. (Jacoby; Carlos, 2005, p.50)

A relação do corpo com o meio e a formação de uma *identidade* a partir da percepção do *Outro* e da relação do *Eu* com o *Outro* permeiam este trabalho — compreendendo que *identidade* é a *veste* com a qual o sujeito se veste diante do outro.

O teatro é uma arte corpórea, na qual estão presentes corpo e mente, ligados à história cultural de uma sociedade. O teatro é também uma arte coletiva, não é possível fazer teatro sozinho. Sendo assim, para se fazer teatro é preciso que dois ou mais corpos e mentes estejam presentes em uma relação de troca constante. Para se fazer teatro é preciso parceria e confiança. Ainda na seção 1, reflito sobre a formação de grupo e o sentido de comunidade. Observo que muitos dos meus alunos não se sentem acolhidos por seus pares e, portanto, excluem-se ou são excluídos. Sós e pouco confiantes, os adolescentes não encontram espaço para expor seus pensamentos e sensações. Fazer parte de um grupo e sentir-se parte dele é essencial para a construção da nossa individualidade. No entanto, a identidade pode também ser limitada pela comunidade. Vejo muitos adolescentes pagando um preço alto para fazer parte de um grupo. Segundo Bauman (2003, p.10), “Só a comunidade dos sonhos produz uma sensação de aconchego. A comunidade real pode nos trazer segurança, mas cobra o preço da liberdade”. Assim, coloco-me o desafio: como construir em minha sala de aula um ambiente de acolhimento e segurança, no qual os alunos sintam-se parte de um coletivo colaborativo com um objetivo comum, mas em que também haja liberdade e que a individualidade seja garantida?

Trago o Teatro do Oprimido como ferramenta importante das minhas aulas. A série de exercícios, jogos e técnicas teatrais criados por Augusto Boal a partir da década de 1970 buscava transformar a realidade social do indivíduo oprimido, fosse pelo Estado, pela polícia ou pela condição social em que se encontrava. A partir de histórias pessoais, o teatro de Boal fala do coletivo, visando fortalecer e emancipar grupos marginalizados. O Teatro do Oprimido pretende não apenas mostrar a

realidade, mas também influir sobre ela. Seus jogos e técnicas, que favorecem o diálogo e a troca constante, ajudam-nos a olharmos uns aos outros e para dentro de nós mesmos. Nos vemos refletidos nos outros. “O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!” (Boal, 2000, p.20). Somos todos atores e espectadores de nossas próprias vidas. “A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar”(Boal, 2000, p.9).

Pretendo, com a prática do T.O., que meus alunos se vejam e se escutem, coloquem seus conflitos em cena e se identifiquem com as histórias alheias. Ou mesmo que percebam suas diferenças e possam pensar em estratégias para colaborar com a solução do problema do outro, como sugere o Teatro Fórum[3], promovendo debates fundados na ética e na solidariedade, base da árvore que simboliza o método do Teatro do Oprimido. Utilizo ainda exercícios propostos por Boal para trabalhar o movimento físico, a corporalidade, ou melhor a corporeidade, entendendo que corpo e mente são indivisíveis. Pois, o que vemos é uma geração quase inábil para fazer a leitura de gestos e expressões. Os adolescentes mostram-se desconfortáveis e hesitantes com o contato físico. O fazer teatral nos reconecta ao nosso próprio corpo. “O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano.” (Boal, 2000, p.10)

Outra ferramenta que utilizo nas minhas aulas e que protagoniza as experiências contadas nesta pesquisa é a narrativa autobiográfica ou escrita de si. Proponho aos meus alunos a escrita de diários e o resgate de memórias visando trazer à tona sentimentos e reflexões individuais, mas que podem ser comuns a todos. O exercício de escrever e narrar aquilo que foi escrito tem como um dos objetivos conectar aquele que escreve/fala com aquele que lê/escuta. Estamos vivendo a cultura da vaidade na qual o sujeito enxerga o mundo a partir de si. Nesse contexto, o compartilhamento de histórias – experiências – torna-se mais importante do que nunca. Além da possibilidade de ouvir o outro e criar empatia, poder pensar sobre si, ler e escutar a si mesmo podem ser armas para combater o vazio existencial que acomete os jovens. Pretendo com essa prática, fortalecer o indivíduo para comover o

[3] Técnica do Teatro do Oprimido na qual a plateia participa da cena, com consciência de que está participando, com o objetivo de debater e solucionar o conflito apresentado pelos atores.

grupo, ou ainda, estimular o grupo a encorajar o indivíduo. As palavras — histórias, sensações — dos estudantes viram cena.

Na segunda seção, abordo o projeto que desenvolvi em 2021 com uma turma do 7º ano, composta por 24 adolescentes entre 12 e 13 anos. Naquele momento ainda vivíamos a pandemia de Covid 19 e aquela faixa etária não havia sido vacinada. A turma estava dividida, a maioria já frequentava as aulas presenciais na escola, mas algumas famílias ainda mantinham seus filhos em casa, participando das aulas online. Logo que conheci os alunos, percebi que não havia uma identidade de grupo. Inclusive aqueles que estavam no mesmo ambiente – presencial ou virtual – não atuavam como um coletivo. Nota-se que esta turma já caminhava junta havia alguns anos, porém, ainda assim, era possível reconhecer um distanciamento e um estranhamento entre os alunos. Destaco o caso de dois irmãos que de formas diferentes pareciam não pertencer ao grupo. Um, que vou chamar de Arthur, sentia-se excluído, de fato não conseguia formar parceria e reagia à rejeição de forma agressiva e intempestiva. Já, seu irmão, que aqui chamo de Diego, era mais quieto, passivo, não reagia, mas também não interagia com os demais. O grupo de meninas também era separado do grupo de meninos e todos apresentavam muita dificuldade em expor seus pensamentos nas encenações. Com medo do olhar crítico uns dos outros, pouco conseguíamos produzir nas aulas de teatro.

Naquele ano trabalhamos com o livro *O Diário de Anne Frank* e buscamos levantar semelhanças e diferenças entre a jovem judia que, durante a segunda guerra mundial, viveu os horrores do holocausto, confinada em um esconderijo, e os adolescentes do início da década de 2020 que viveram confinados por conta do vírus que naquele momento estava levando muitas vidas. Reitero que não é possível, em qualquer hipótese, equiparar o holocausto à pandemia, entendendo que toda e qualquer comparação pode acabar por descaracterizar e desvalorizar a memória da *Shoah*[4].

Instigados a escreverem seus diários, meus alunos falaram um pouco sobre seus cotidianos, suas relações familiares, seus medos e anseios. Descrevo como foi esse processo – os objetivos e obstáculos que enfrentamos – que culminou com a produção de um vídeo, exibido aos pais e alunos em uma mostra cultural organizada

[4] Palavra em hebraico que significa catástrofe. Termo utilizado pelos judeus para se referirem ao holocausto.

pela escola. Ainda nessa segunda seção, destaco trechos dos diários dos alunos. Em especial, textos escritos por uma estudante que aqui chamo de Ana. A jovem fala da privação vivida por conta do vírus e traz questionamentos sobre o futuro.

Em 2024, o grupo que frequentava a aula de teatro estava ainda mais fragmentado, pois era composto por alunos de diferentes turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. Naquele momento, a pandemia já era passado, aparentemente, para aqueles pré-adolescentes; passado distante. No entanto, a guerra entre Israel e Palestina, acentuada a partir do ataque do Hamas a Israel em 7 de outubro de 2023 e seguida por sucessivos ataques de Israel a Gaza era assunto nas casas dos alunos, mas, por recomendação da direção da escola, não deveria ser tratado em sala de aula.

Formar um coletivo confiante e disponível para o trabalho teatral era o meu objetivo naquele momento. Recorri novamente ao livro *O Diário de Anne Frank*, disparador de muitos debates que se aprofundaram e trouxeram bons resultados em 2021. Mas, em 2024 fui aconselhada pela escola a adotar a versão em quadrinhos do livro, posto que os alunos, ao longo dos anos que se passaram, mostraram cada vez menos interesse pela versão original do diário de Anne.

Envolver os alunos nesse projeto foi desafiador e esbarrei em alguns obstáculos. Destaco o processo de três alunos, que chamarei de Flávio, Mariana e Thomás. Flávio não se conectou com o trabalho em momento algum, sempre distante, aéreo, demonstrando de forma clara seu desinteresse, mas encontrava seu lugar no grupo e manteve-se no projeto até o final. Já Mariana, que começou mais reativa ao trabalho desenvolvido em sala de aula, aos poucos foi se permitindo mais, porém distanciou-se novamente ao final do processo. Thomás apresentava mais interesse pelas aulas, mas não conseguia se relacionar com os outros alunos.

Minhas investidas visando a criação dos diários não trouxeram os mesmos resultados que atingimos em 2021. Neste segundo momento, a turma resistiu e acabou por rejeitar a proposta. No entanto, não abri mão da ideia de explorar a narrativa autobiográfica acreditando que essa ferramenta poderia contribuir para a sensibilização dos meus alunos. Com objetivo de ajudar aqueles adolescentes a acessarem suas subjetividades e tornarem-se mais solidários uns com os outros, fortalecendo assim o sentimento de grupo, fizemos um resgate das memórias individuais e coletivas, assim como das memórias de outras gerações.

Esta pesquisa levanta muitas questões e traz algumas respostas. Mas, principalmente, acredito que sinalize a necessidade de estarmos atentos aos nossos alunos, buscando ouvi-los para que possamos melhorar a nossa comunicação com eles e também, quem sabe, melhorar a comunicação entre eles. Encontrar formas de usar o teatro como veículo para troca de afeto, cuidado, escuta e colaboração é o meu objetivo com este trabalho.

1. PONTO DE PARTIDA: UMA (POSSÍVEL) CAUSA

Nas duas últimas décadas, fomos caminhando por um terreno ainda desconhecido, o das redes sociais. Hoje, já existem muitos estudos que apontam para os danos que pode causar o uso excessivo, ou mesmo moderado, de alguns aplicativos. No entanto, inicialmente, deixamos crianças e adolescentes viajarem pelas mídias digitais indiscriminadamente e sem supervisão, acreditando que aqueles espaços não ofereciam grandes riscos. O perigo estava na rua. Jonathan Haidt (2024, p.104) identifica que, no fim do séc. XX, houve um "declínio no senso de coesão social. As pessoas não conheciam mais seus vizinhos e não contavam uns com os outros para olhar pelos seus filhos na rua."[5] Desta forma, as crianças passaram a ficar mais tempo em casa, livres do perigo. Foi neste mesmo momento que houve a expansão da internet, seguida pela criação das redes sociais e pela ampliação dos jogos virtuais. A *criação temerosa*, termo utilizado por Haidt (2024, p.104), ou *criação paranoica*, definição dada pelo sociólogo Frank Furedi (Haidt, 2024, p.105), pode ter encaminhado crianças e adolescentes a navegarem e explorarem de forma irrestrita aquele novo mundo que se apresentava.

O uso excessivo dos aparelhos eletrônicos na escola já preocupava os educadores, não só por afetar o aprendizado dos alunos, mas também por dificultar a socialização. Muitas escolas já haviam restringido o uso de *smartphones* nas aulas e também nos intervalos. Podemos esperar que em uma escola, principalmente uma escola plural e democrática, haja um olhar atento para as relações interpessoais. A prática do diálogo e a incessante busca por uma comunicação não violenta, devem ser um dos objetivos principais da educação se entendermos que o aspecto social é tão ou mais importante que o conteúdo das disciplinas. Porém, o olhar do educador se torna mais distante quando os alunos estão conectados nas redes e suas relações são baseadas nas mídias digitais.

No segundo semestre de 2021, apresentei o Teatro Fórum para a minha turma de 7º ano. Durante uma cena feita pelos alunos, Arthur, que estava na plateia assistindo aos colegas, levantou-se num rompante e empurrou um dos meninos que estava em cena. Intervim imediatamente para conter a briga. Arthur, muito nervoso, dizia que os colegas estavam ofendendo-o. Os meninos falavam que não, que

[5] É importante destacar que Jonathan Haidt escreve sob o ponto de vista de países anglo-saxônicos.

estavam criando uma cena fictícia e que não se dirigiam à Arthur. Encaminhei Arthur para a coordenação, já que não estava conseguindo se acalmar em sala de aula. Tentei conversar, mas ele não me contava o que estava acontecendo, só repetia que eu não entendia nada e estava sendo injusta. Somente depois de passado um tempo desse episódio é que uma de minhas alunas me revelou que os meninos da cena estavam usando um apelido, ou codinome, criado por Arthur nas redes sociais. Tal apelido já havia sido exposto e era motivo de deboche nas mídias digitais frequentadas pelo grupo. Reconheci a minha ignorância para lidar com aquele conflito. O que acontece com os adolescentes no mundo virtual não está sendo observado pelos adultos; ali, eles estão livres de qualquer fiscalização. E, quando finalmente notamos, pode ser tarde para reverter.

Durante o período escolar, o aluno se forma cidadão, percebe-se em sociedade e se descobre como indivíduo. Este, no entanto, não é um processo fácil;, pode ser um caminho árduo, repleto de conflitos e de alguma dor. Como educadores, devemos estar atentos a essa formação, não para solucionar os conflitos, nem livrar nossos alunos de qualquer dor, mas sim para fortalecê-los a fim de que possam enfrentar suas dificuldades e fazer boas relações. É na escola que em geral encontramos nossa tribo, formamos nosso grupo. E é nesse grupo que o adolescente se ancora e se espelha.

> Quando nossos ancestrais se tornaram criaturas culturais, surgiu uma nova pressão evolutiva, recompensando os que aprendiam melhor. Não estou falando de aprender melhor na escola, com livros e palestras e sim de ser mais eficaz em ativar seu desejo inato de aprender copiando e em escolher as pessoas certas para copiar (Haidt, 2024, p.74).

Desde muito pequenos, copiamos. Copiamos expressões, gestos, movimentos, palavras. E, assim, aprendemos a sorrir, andar e falar. Num primeiro momento, é comum que as crianças se espelhem em seus cuidadores. Porém, posteriormente, essas referências vão mudando — irmãos, crianças mais velhas, amigos, ídolos. É até esperado que os jovens, no período da adolescência, se distanciem dos adultos, principalmente de seus cuidadores. É inclusive importante que o façam. A adolescência é um período de separação dos pais e de preparação para a independência. Nesse momento, seus pais não são, ou podem não ser mais, seus principais modelos. Na escola, uma criança tende a imitar a maioria. Jonathan Haidt (2024, p.74) nomeia essa estratégia de *atração da conformidade*. Mas é nas redes

sociais que a geração Z — jovens nascidos a partir do início dos anos 2000 — encontra uma forma muito mais rápida e eficaz na busca por essa *atração da conformidade*.

> Na vida real é necessário um tempo — muitas vezes semanas — para se ter uma boa ideia de quais são os comportamentos mais comuns, porque é preciso observar múltiplos grupos em múltiplos cenários. Nas redes, no entanto, uma criança pode passar por mil unidades de informações em uma hora (considerando 3 segundos por publicação), cada uma delas acompanhada por indícios numéricos (curtidas) e comentários que indicam se a publicação foi um sucesso ou um fracasso. [...]
>
> As redes sociais são, portanto, a máquina de conformidade mais eficaz já inventada (Haidt, 2024, p.75).

1.1. As redes: a crise da corporeidade na era digital

É nas redes que essa geração encontra seus modelos para copiar. Mas quem são esses modelos? Quais são seus princípios e valores? O número de curtidas certamente não indica conhecimento e muito menos caráter. O prestígio adquirido nas redes não provém da excelência. Em geral, o prestígio, ou seja, o número de curtidas vem de polêmicas e não de conversas formadoras de pensamentos e inteligências. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (Freire, 1996, p.25).

Se o diálogo é essencial para a formação do nosso caráter e inteligência, torna-se imprescindível a presença do outro. O outro que me vê e me escuta e a quem eu vejo e também escuto em um revezamento contínuo. O outro que não sou eu e que de mim se diferencia, afirmando a minha existência. As relações virtuais são assíncronas e não corpóreas, ou seja, não há consciência do corpo do outro. Nesses espaços pode-se entrar e sair quando quiser, sem necessariamente se comprometer. Então, é no “mundo real”, ou melhor dizendo, no mundo corpóreo — relação entre corpo, mente e meio — que realmente me comprometo com o outro e, portanto, me comprometo comigo mesmo. Através do diálogo — troca de palavras, gestos e expressões — me percebo e me escuto. O teatro pode ser um instrumento para resgatar esse diálogo atento e comprometido, posto que é uma arte corporal e presencial por definição. Remeto-me à Augusto Boal (2019) quando fala sobre a

importância do corpo e da imagem que este produz para que possamos fazer uma leitura atenta de nós mesmos, de quem está diante de nós e do mundo à nossa volta:

> No teatro imagem, dispensamos o uso da palavra — a qual, no entanto, reverenciamos! — para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão sinalética — onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto ou as lágrimas da tristeza e do pranto —, e não apenas a linguagem simbólica das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que a elas apenas se referem pelo som e pelo traço (Boal, 2019, p.15).

Em geral, inicio meu curso com adolescentes propondo as técnicas do *Teatro Imagem*[6]. Começo sugerindo que cada um, individualmente, produza uma imagem corporal que represente um tema específico. O tema é o mesmo para todos. O grupo se observa por um tempo e, em seguida, cada aluno se aproxima da imagem com a qual mais se identifica. Assim, são formados subgrupos de maior identificação. Depois, outros temas são propostos, novas imagens são construídas e, a partir delas, outros subgrupos são criados. Desta forma, vamos notando as semelhanças e diferenças na interpretação corporal de cada tema. A ideia é que os alunos se reconheçam, percebam suas singularidades e também a unidade formada pelo grupo. No entanto, muitas vezes, as imagens produzidas são simbólicas, como um coração com a mão que representa o amor ou o dedo indicador e o polegar esticados para representar uma arma que simboliza a violência. Pergunto aos meus alunos se quando amam é na imagem do coração que pensam, se quando se sentem violentados é mesmo uma arma de fogo que lhes vêm na cabeça. São unânimes em dizer que não, mas quando voltamos às imagens, retornamos aos símbolos.

Ampliar nossa *visão sinalética*, como diz Boal, parece algo cada vez mais distante em um tempo em que estamos nos acostumando a reconhecer emojis ao invés de expressões. A série britânica *Years and Years*, produzida pela BBC e HBO e exibida em 2019, mostra a cena de uma adolescente que, para se comunicar com seus pais, usa emojis que, sobrepostos ao seu rosto, revelam suas reações. A menina não consegue mostrar seu próprio rosto, suas próprias emoções, ou melhor, acredita que os emojis representam melhor a sua face e seus sentimentos. A série vai além e esgarça a dicotomia entre o homem e a tecnologia. A personagem que aqui destaco

[6] Teatro Imagem é uma das técnicas do Teatro do Oprimido que dispensa a palavra e usa a linguagem corporal para se comunicar.

não se identifica como humana, entende-se máquina. A série *Adolescência*, produzida pela Netflix e exibida em 2025, mostra que os símbolos (emojis) além de expressar sentimentos, trazem mensagens ocultas, contém informações que só são interpretadas por aqueles que as conhecem, como códigos. Nós, os adultos, que pertencemos a outra geração, não aprendemos a fazer a leitura desses símbolos. A série traz para a discussão a necessidade deste letramento e de estarmos mais próximos de nossos adolescentes. Nesses dois exemplos, percebemos que a geração Z mostra mais habilidade em se relacionar através das mídias digitais do que de forma presencial.

É possivelmente pela dificuldade de estar presente corporalmente e assumir o risco de se comprometer que jovens vem buscando cada vez mais as redes sociais para compartilhar suas experiências. Pesquisa feita em 2022, também pela Tic Kids Online Brasil, mostra que 32% das crianças e adolescentes pesquisados já procuraram apoio emocional na internet. A rede social nos oferece, além de modelos para copiar, a possibilidade de fazer muitas conexões ao mesmo tempo. Mas quantidade não é sinônimo de qualidade. Quanto mais o adolescente se envolve no mundo digital, em interações imateriais e rasas, menos tempo e desejo tem para socializar no mundo real. Ainda assim, buscam aqueles a quem imitar, querem ser reconhecidos e aceitos em um grupo. Se relacionar-se fora da internet apresenta riscos, fazer parte de um grupo, uma comunidade, pode ser ainda mais complicado.

Existem comunidades digitais, claro, que agregam pessoas com interesses em comum. É inclusive possível fazer parte de muitas comunidades ao mesmo tempo. Porém, são em geral grupos fechados, nos quais não há espaço para diversidade e pensamento crítico. São espaços transitórios, que não oferecem estabilidade. Se antes do século XXI a ideia de pertencer a uma comunidade estava associada a fincar raízes e constituir uma identidade a partir de laços sólidos e duradouros, hoje podemos observar outro cenário.

> As crianças que cresceram depois da Grande Reconfiguração se alternam entre múltiplas redes de contato, cujos nós são misturas de conhecidos e desconhecidos, alguns usando codinomes e avatares, muitos dos quais terão desaparecido em um ano ou mesmo amanhã (Haidt, 2024, p.227).

Passo a refletir sobre como a mudança do comprometimento dos alunos com as relações em sala de aula e, principalmente, na interação uns com os outros pode estar ligada ao enfraquecimento do sentido de comunidade.

1.2. Comunidade: caminhos para a construção de uma identidade comum

Desde que comecei a dar aulas de teatro, trabalho com crianças e adolescentes de diferentes idades, classes sociais e lugares. Acredito sempre ter buscado observar cada grupo, identificar suas características e ouvir cada indivíduo integrante deles. Porém, só recentemente passei a realmente pensar sobre comunidade. Apesar dessa palavra ser comumente usada, seu conceito ainda me escapava.

Em 2020 comecei a lecionar na escola Eliezer Max, uma escola judaica particular localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Ao refletir sobre a prática desenvolvida em sala de aula, com os alunos do Ensino Fundamental II, não pude deixar de lado esse recorte específico, mesmo que, em muitos pontos, ele não altere substancialmente as discussões sobre formação de grupo e coletivo. Esses jovens são, em sua maioria, meninos e meninas de classe média alta, moradores da zona sul do Rio, inseridos na comunidade escolar, composta por famílias que, mais uma vez, em sua maioria, integram a comunidade judaica da cidade. A constituição desta comunidade é marcada por particularidades históricas não generalizáveis. Portanto, em alguns parâmetros, pode não se enquadrar em conceitos mais amplos e universalizantes de comunidade.

Mas o que isso de fato significa? O que determina uma comunidade?

Inicio minha busca pela etimologia da palavra. *Comunidade* vem do latim *communitas*, que se refere àquilo que é comum a um grupo de pessoas que fazem parte de uma cultura, uma região etc. Maksin Barbosa Oliveira (2023) escreve sobre a noção de *comunidade*.

> Me interessa aqui pensar a comunidade como uma elaboração social com valor atribuído pelos próprios sujeitos que a constituem. Sustento-me na psicologia comunitária que toma a ecologia como importante referencial para desenvolver sua base de estudos. Nessa analogia, a grosso modo, uma comunidade é composta por um conjunto de indivíduos com semelhanças

> entre si, no qual as relações com o local em que estão inseridos compõem um ecossistema, numa articulação de interferência dinâmica entre partes que faz com que a comunidade esteja em constante transformação e adaptação – em níveis maiores ou menores – mas nunca estática (Oliveira, 2023, p. 23).

Entendo ainda que, além do território (espaço geográfico), outros parâmetros podem ser usados para definirmos uma comunidade, como a cultura de um povo, suas tradições, crenças e ancestralidades. O povo judeu, por exemplo, nômade por característica e sempre em movimento por circunstâncias históricas, não delimita sua comunidade por seu território — embora, judeus sionistas tenham lutado pela criação e manutenção do Estado de Israel em resposta ao antissemitismo. Nota-se também, ao longo do tempo, que mesmo com o Estado reconhecido, Israel vem expandindo suas fronteiras, buscando ampliar seu território.[7]

A escola é, em geral, uma edificação delimitada por paredes de concreto, muros e grades que pode definir-se espacialmente como uma comunidade. (Oliveira, 2023, p.24). Porém, uma escola também tem seu percurso, sua história no espaço e tempo e, por vezes, desloca-se e vai reconfigurando suas fronteiras. A escola que trato neste trabalho começou em uma casa, depois expandiu seu território e comprou o terreno dos fundos. Passado um tempo, a escola precisava crescer e a casa ao lado foi comprada. E, depois de alguns anos, houve ainda a fusão com outra escola também judaica da zona sul do Rio de Janeiro. Alunos que antes eram de colégios diferentes, agora faziam parte da mesma comunidade escolar. De início, a fusão trouxe tensão para a administração das duas escolas, que não compartilhavam da mesma cultura. Ambas precisaram se ajustar para construir uma unidade comum. Para formar essa nova comunidade, as escolas precisaram abrir mão de algumas de suas crenças e até mesmo parte de sua identidade.

> Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade. A segurança e a liberdade são dois valores igualmente preciosos e desejados que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito (Bauman, 2003, p.10).

Como vimos neste exemplo, a comunidade escolar, assim como outras comunidades, deve ser mais do que o espaço que ela ocupa. Durante o ano de 2020,

[7] Desde sua fundação em 1948, o Estado de Israel passou por muitos conflitos e guerras territoriais. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/extra/IkTCzu5CAd/Israel_historico_fronteiras>

logo quando comecei a trabalhar na instituição que cito nesta pesquisa, vivemos o confinamento em decorrência da pandemia de Covid-19. As escolas, como espaços físicos, fecharam; a sala de aula era virtual. Professores, alunos, diretores e famílias, todos em suas casas, se esforçavam para seguir cultivando esse vínculo. Cada escola falando sua língua, seguindo suas tradições, fortalecendo sua cultura, mantendo sua comunidade. Eu, que entrava naquele momento, não conhecia aquela cultura, não falava aquela língua, não tinha passeado por aqueles corredores, não me sentia parte daquele grupo. Então, o que faz com que possamos nos sentir membros de uma comunidade?

Perguntei aos meus alunos se sentiam-se parte da comunidade judaica. E, ainda, o que para eles era estudar em uma escola judaica. Inicialmente, responderam que estudar naquela escola era ter aulas de hebraico, história e cultura judaica. Depois, falaram sobre se sentirem mais seguros em uma escola judaica, pois estas possuem portas antibomba. Muitos diziam temer o antissemitismo. Uma das alunas confessou que quando a guerra entre Israel e Palestina se intensificou, sentiu medo de que a escola sofresse ataques. Outro aluno relatou um trote que havia ocorrido em uma escola judaica, também situada na zona sul do Rio de Janeiro, que recebeu uma mala com suspeita de conter uma bomba, tendo sido necessário evacuar a área até que identificassem o seu real conteúdo. Questionei se o que os unia era uma sensação de iminente ameaça, gerando a necessidade de se protegerem uns aos outros para se sentirem seguros. Michel Gherman (2022) cita Isaac Deutscher, intelectual do século XX, biógrafo de Leon Trotsky:

> Se não é raça, que é então que faz um judeu? Religião? Eu sou ateu. Nacionalismo judaico? Sou internacionalista. Dessa forma, em nenhum dos dois sentidos sou judeu. Sou judeu, entretanto pela força de minha incondicional solidariedade aos perseguidos e exterminados. Sou judeu porque sinto a tragédia judaica como a minha própria tragédia: porque sinto o pulsar da história judaica; porque daria tudo que pudesse para assegurar aos judeus autorrespeito e segurança reais e não fictícios. (Gherman, 2022, p.68)

1.2.1. Sentido de comunidade: pertencimento e vínculos

A discussão torna-se complexa quando trazemos à luz a noção de *sentido de comunidade*, que se vale do sentimento de pertencimento de um indivíduo à uma comunidade e do investimento que este faz inserindo-se em um grupo, compartilhando direitos e deveres. (Oliveira, 2023). A professora de psicologia da USP, Miriam Debieux Rosa, em sua entrevista para o jornal desta universidade, comenta:

> O pertencimento supõe também participação, o que inclui ter lugar e voz nos processos de escolha, de elucidação dos conflitos, ou seja, na construção do grupo podendo contribuir, dar a sua parte e a sua cara no projeto, no trabalho, nos estudos (Rosa, 2023).

Fazer parte de uma comunidade não garante se sentir parte dela. Pertencer não é estar cercado por pessoas, mas sim sentir-se acolhido e entendido por um grupo. Os alunos de uma escola, por exemplo, fazem parte da comunidade escolar, delimitada espacialmente e com uma cultura e tradições próprias. No entanto, um estudante de uma turma pode não se identificar com aquele grupo, não ter nada (ou quase nada) em comum com essas pessoas e, assim, não se sentir pertencente à essa comunidade.

Em 2024, tive um aluno de 11 anos, que aqui chamo de Thomás. Ele havia entrado na escola naquele ano e parecia disposto a interagir com o grupo e fazer novos amigos. Porém, as semanas iam se passando e ele ficava cada vez mais distante. A maioria dos alunos já estudava na escola há anos, já havia construído laços e histórias com o espaço e com os outros. Alguns deles eram netos, filhos e sobrinhos daqueles que participaram da ampliação e fusão da escola, pessoas que criaram juntas essa comunidade escolar e que, em alguns casos, conseguiram passar o sentimento de comunidade para seus descendentes. Por mais que eu conseguisse reconhecer as tentativas de Thomás de se aproximar, algo o impedia. Pude notar também o movimento de alguns (poucos) alunos para incluir o colega, mas essas tentativas também eram infrutíferas. O tempo ia passando e Thomás repetia: “Não tenho amigos aqui!” E, de fato, não tinha. Era como se não falasse a mesma língua dos demais. Nas aulas de teatro, era um aluno participativo, interessado em iluminação, disposto a colaborar com os projetos, fisicamente presente, mas distante

da turma. Propus muitos exercícios em grupo, no qual precisavam colocar suas ideias em debate e chegar a um denominador comum — por exemplo, uma imagem coletiva que pedi para que os alunos criassem a partir de um tema. Os grupos formados discutiram por alguns minutos, e em seguida, demonstraram as imagens corporais que haviam formado. Thomás destacou-se de seu grupo, parecia não pertencer àquela cena. Ele estava próximo aos colegas, mas representava sua imagem individual, que não se encaixava no todo.

A sensação de pertencimento pode estar ligada à uma história partilhada, à ancestralidade que se manifesta em um sentimento de irmandade, desejo de estar junto, de fazer parte de um povo que se apoia e se sustenta e que confia em seus semelhantes. Porém, o que vemos atualmente é que o interesse e a manutenção dos laços pessoais e corpóreos diminuiu e a sensação de não pertencimento e solidão aumentou, como exemplifica Jonathan Haidt (2024) quando destaca o relato de um universitário canadense:

> A geração Z é um grupo de pessoas incrivelmente isoladas. Nossas amizades são rasas, os relacionamentos românticos são supérfluos e ambos são mediados e governados em grande medida pelas redes sociais. [...] É fácil perceber que quase não existe um senso de comunidade no campus. Muitas vezes, chego mais cedo à uma aula e dou com trinta ou mais alunos sentados em completo silêncio, totalmente concentrados nos smartphones, com medo de falar e ser ouvidos pelos outros. Isso leva a ainda mais isolamento e um enfraquecimento da identidade e da confiança. Sei porque eu mesmo vivenciei isso (Haid, 2024, p.147).

Confiarmos uns nos outros é essencial para que possamos nos sentir pertencentes a uma comunidade. bell hooks, em conversa com Ron Scapp no livro *ensinando comunidade – uma pedagogia da esperança* (2021) responde ao professor quando este fala sobre a necessidade de estabelecer um sentimento genuíno de comunidade baseado na confiança.

> Criar confiança geralmente significa descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia. Muitas pessoas temem encontrar diferenças porque acham que as nomear com sinceridade as levará ao conflito. A verdade é que a nossa negação da realidade da diferença criou um contínuo conflito para todos. Nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos noções sentimentais como “somos todos humanos, todos iguais” e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem. (hooks, 2021, p. 176)

Lendo a autora, compreendo que também cabe a nós professores criar esse espaço de confiança e escuta das diferenças e ajudar a identificar o que é comum dentro daquilo que é diverso. E ainda, que o *sentido de comunidade* e o investimento naquilo que é coletivo só se dá quando conseguimos garantir um ambiente plural e democrático. Voltando à minha sala de aula em 2024, quando ao final do ano encaramos o desafio de montar um espetáculo, pedi que a turma se dividisse em grupos de trabalho. Os grupos eram: criação de figurino; construção de cenário e objetos de cena; escolha da trilha sonora; e iluminação. Sugeri que cada aluno se inscrevesse no grupo que mais se identificasse e em que achasse que seria interessante trabalhar. No entanto, em geral, as escolhas estavam mais ligadas às amizades do que ao conteúdo do trabalho. Thomás escolheu trabalhar com iluminação, que era uma linguagem de seu interesse, mas ficou sozinho. Tentei incentivar outros colegas a participarem do grupo de iluminação, mas a maioria não quis e o garoto também manifestou o interesse em trabalhar só. Por fim, um aluno decidiu se juntar à Thomás. Felizmente, houve troca e parceria neste processo e Thomás conseguiu se destacar diante da turma por seus conhecimentos sobre o assunto. Os dois meninos colaboraram com o resultado final e foram reconhecidos. Volto então à bell hooks, que segue dizendo:

> E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados à um espírito universal. (hooks, 2021, p. 177)

1.2.2. A tragédia do não comum: competitividade, isolamento e ressentimento

Encontramos aqui um grande desafio: como criar unidade e comunidade em um mundo tão hostil e individualista? Lindomar da Silva Araujo, citando Boaventura Santos, destaca que a *racionalidade cognitivo-instrumental*, intrinsecamente ligada ao princípio do mercado, sobrepõe-se à *racionalidade moral-prática*, ligada ao princípio de Estado, como também à *racionalidade estético-expressiva*, que se articula com o princípio de comunidade, desequilibrando a dinâmica social (Araujo, 2022, p.53).

> Esse processo de instabilidade gerou uma concepção hegemônica de sociedade, pautada pelo princípio de mercado, invadindo assim a regulação das políticas sociais. Nessa direção, o princípio de Estado perde sua potência, quando transfere poderes ao mercado e, consequentemente, enfraquece a legítima capacidade de atuação do princípio de Comunidade (Araujo, 2022, p.54).

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade neoliberal, na qual a *racionalidade cognitiva-instrumental* é enaltecida em detrimento do princípio de comunidade, pergunto-me como podemos criar uma unidade ancorada nos "desejos relacionados à um espírito universal", como sugere hooks (2021, p. 177). Segundo Bauman (2003, p.42), "os detentores do poder usam a estratégia da desregulamentação, não querem suas escolhas limitadas e sua liberdade restrita, mas também não têm mais interesse em regular os outros". Aqueles que são governados seguem desorientados e inseguros sobre o futuro. Assim, "não conseguem formar uma resistência firme, organizada e solidária" (Ibid., p.42).

Remeto-me aqui à Dardot e Laval (2017) quando falam sobre a *tragédia do não comum* dentro do sistema capitalista empresarial neoliberal em que vivemos. Até mesmo a crise climática que nos afeta e que irá causar cada vez mais danos a toda humanidade, não parece nos unir. "A ideia de um destino comum da humanidade não conseguiu se impor ainda, as vias da indispensável cooperação parecem bloqueadas. Na verdade, vivemos a tragédia do não comum" (Dardot e Laval, 2017, p.15).

Se o *não comum* impera em nossa sociedade, esse conceito também está presente nas escolas. A comunidade escolar, definida pela instituição, pelo espaço físico e até pelo uniforme dos alunos, está cada vez mais esvaziada de *sentido de comunidade*, uma vez que, atendendo ao sistema capitalista neoliberal, muitas vezes estimula a competitividade e valoriza aqueles que ocupam os primeiros lugares. Aquele que não atende a essas expectativas, o que não alcança a meta, sente-se um fracassado (Oliveira, 2023, p.27). Porém, quem responsabilizamos por esse *fracasso*? Se atribuímos o nosso sofrimento somente ao *outro* — indivíduo, instituição, Estado — deixamos de ser sujeitos do nosso desejo e àquele delegamos o poder de decidir por nós. Possivelmente, esse, que responsabiliza somente o outro por seu insucesso, ressente-se.

> *Ressentimento* não é um conceito da psicanálise; é uma categoria do senso comum que nomeia a impossibilidade de esquecer ou superar um agravo. Impossibilidade ou recusa? (...) O ressentido não é alguém incapaz de

> esquecer ou perdoar; é um que não quer esquecer, ou que *quer não esquecer*, não perdoar, nem superar o mal que o vitimou (Kehl, 2020, p.9-10).

Quando se valoriza o indivíduo em detrimento do sujeito e se prega a individualidade e não a coletividade, não há muito espaço para o diálogo, para a troca e para a cooperação. Ao invés de caminharmos para a comunhão, criamos mais barreiras entre o *eu* e o *outro*. Temos, então, um terreno fértil para o ressentimento, que pode representar o estado de espírito das pessoas que se sentem passadas para trás na luta por um lugar ao sol (Kehl, 2020). O ressentido, que não alcançou seu *lugar ao sol*, se sente vítima, mas, às vezes, de fato é vítima de uma sociedade excludente: a sociedade do *não comum*.

Trago aqui o caso de dois irmãos que foram meus alunos em 2021. Arthur e Diego perderam a mãe para a Covid-19. Até aquele momento, eu desconhecia o grupo e não sabia qual era a relação de Arthur e Diego com os colegas antes de todos terem passado pela pandemia, pelo confinamento e antes dessa tragédia ocorrida com os irmãos. Quando finalmente voltaram à escola, ainda abalados com a perda, não pareciam estar sendo acolhidos pela turma. Diego recolheu-se, ficava quieto em sala de aula, isolado em um canto, em geral, desenhando. Já Arthur buscava participar, comentando sobre os exercícios, propondo discussões e muitas vezes polemizando. O restante dos alunos reagia, debochava das intervenções de Arthur. Este, por sua vez, revidava, na maioria das vezes de forma verbal, mas também fisicamente, como descrevi anteriormente. Arthur e Diego estavam sempre distantes, de formas diferentes, mas ambos desconectados do grupo. Diego, silencioso; Arthur, verborrágico. Um pacífico e o outro agressivo. Nenhum dos dois se mostrava confiante e disponível para participar do jogo cênico, para revelar suas ideias e sensações, principalmente Arthur que, quando colocava sua opinião, era invariavelmente exposto com críticas e risadas.

> A negação da solidariedade e da dependência acaba por produzir feridas na autoestima entre aqueles que, pretendendo afirmar-se à parte, ou mesmo contra seus semelhantes, encontram-se perdidos e insignificantes em meio à uma multidão de estranhos (Kehl, 2020, p.172).

Talvez não por acaso, presenciamos cada vez mais ataques violentos contra escolas, em muitos casos arquitetados e executados por alunos ou ex-alunos. É, possivelmente, a vingança dos ressentidos. Mas o ressentimento, o sentimento de

não pertencimento e isolamento, antes mesmo de gerar danos à sociedade, pode adoecer o próprio sujeito, já que:

> O sentimento de pertencimento também ajuda na prevenção de alguns problemas de saúde mental, como a depressão, a ansiedade, pensamentos suicidas e o sentimento de estar sozinho. A falta desse sentimento ocasiona baixo suporte social e aumento dos casos de depressão e suicídio. Um dos sintomas da depressão, mais do que o sentimento de solidão, é o sentimento de estar deslocado e não pertencer a nenhum lugar (Rosa, 2023).

Ainda refletindo sobre o ambiente competitivo fomentado nas escolas e na sociedade como um todo, podemos entender que se nos sentimos ameaçados pelo outro, se o outro é nosso adversário, não é possível confiar nele. Relembrando bell hooks (2021), é a partir da confiança que identificamos o comum. Ou seja, não se constrói comunidade sem confiança. Um professor comprometido em despertar o sentimento de comunidade em sua sala de aula deve estar a serviço de seus alunos e colegas. No entanto, em nossa sociedade capitalista patriarcal, o servir é desvalorizado. No contexto das instituições privadas, o corpo docente, em geral, atua à serviço da empresa e não do alunado. “Quando não há recompensa por servir ao interesse em construir comunidade, é mais difícil para professores se comprometerem pessoalmente com essa atitude” (Hooks, 2021, p.141).

Porém, na contramão da ordem capitalista, podemos observar movimentos alternativos ao individualismo neoliberal, correntes de pensamento, práticas e lutas que buscam resgatar o *comum*. Como aconteceu quando, em 2016, jovens secundaristas de várias cidades brasileiras ocuparam as escolas públicas, reivindicando melhores condições nas instalações, práticas do ensino e distribuição de verba mais democráticas e, em alguns estados, se colocando contra a entrada de organizações privadas. Ali, um grupo geria uma ocupação em busca de um espaço comum, construindo de tal forma o *sentido de comunidade*. Sem protagonismos, tais movimentos, bem-sucedidos ou não, lutaram por uma comunidade plural composta por muitas vozes.

Volto a pensar em como minha prática deve estar à serviço de criar um coletivo integrado, sensível e atento ao bem comum. Pergunto-me de que forma as aulas de teatro podem contribuir na construção do *sentido de comunidade* para meus alunos. No entanto, será que antes de nos reconhecermos enquanto grupo, é preciso que nos identifiquemos enquanto sujeitos? Ou é justo o contrário, formamos nossa identidade a partir do grupo ao qual pertencemos?

Vejo que o teatro pode auxiliar nesse autoconhecimento — se reconhecer, conhecer seus desejos, seus sentimentos e a forma de expressá-los no mundo. Perceber o outro — também com seus desejos, sentimentos e maneira de demonstrá-los—, faz de nós pessoas mais sociáveis, maduras e até mais felizes. Vem-me sempre à mente, traduzindo-se em prática, os jogos e técnicas do *Teatro do Oprimido*, que ao romper a barreira entre palco e plateia coloca todos em um mesmo lugar, o lugar de espectatores[8]. Expressamos casos individuais para falarmos também da generalidade dos casos semelhantes. É pela generalidade de um caso que nos aproximamos da arte teatral. Ao identificar nossas diferenças e similaridades, podemos tornar plural aquilo que é, ou ao menos nos parece ser, singular. "O *Teatro do Oprimido* é um teatro na 1ª pessoa do plural" (Boal, 1996, p.58).

Pensando sobre os jovens da geração Z e Alpha, nascidos neste início de século XXI, acredito que o teatro pode ser o espaço no qual adolescentes se permitam fazer, falar e sentir aquilo que não conseguem em suas vidas cotidianas. Mas, também, o lugar de colocar sob a luz do refletor aquilo que já fazem, sentem e vivem. Em uma época em que a solidão impera e que o jovem se sente cada vez mais incompreendido, trazer essas questões para cena me parece urgente.

1.3. Algumas ferramentas

Em minhas aulas, trabalho com diversos autores e linguagens teatrais. Junto com os alunos, testo os jogos propostos por Augusto Boal em *Jogos para atores e não-atores*, como também aqueles sugeridos por Viola Spolin em *Jogos Teatrais na sala de aula*. Visitamos a tragédia grega e a *Commedia Dell'Arte*. Os estudantes fazem cenas que se aproximam do *Teatro Épico* de Bertold Brecht e outras que exploram o realismo de Stanislavski. Experimentam técnicas de improvisação, como também decoram falas e repetem gestos. Nesta pesquisa, no entanto, destaco duas

[8] Espectatores — *spect-atores* — são os espectadores que, em uma apresentação do Teatro do Oprimido, principalmente Teatro-Fórum, são convidados a entrar em cena revelando seus pensamentos e trazendo alternativas possíveis para se solucionar o conflito exposto. "O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real [...]" (Boal, 2019, p.16)

linguagens teatrais que constituíram ferramentas centrais das experiências descritas ao longo do texto: o Teatro do Oprimido e o Teatro Autobiográfico.

1.3.1. Teatro do Oprimido

Conheci alguns jogos e técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal no início da minha formação como professora e logo passei a aplicar nas minhas aulas. Mas foi em 2013, quando fiz uma montagem de *Arena Conta Zumbi*[9] com alunos do 7º ano da escola em que lecionava na época, que realmente me aproximei de sua obra e percebi como ela impactou meu trabalho, transformando meu olhar para a pedagogia das artes cênicas. Foi nessa experiência que, pela primeira vez, experimentamos o sistema coringa, desvinculando o ator do personagem. Os estudantes uniram-se para definir as características de cada personagem, que seria revezado por vários atores. O gestual, o tom e até o ritmo da fala eram criados de forma coletiva. Não havia um destaque maior para este ou aquele aluno; todos trabalhavam juntos em um processo colaborativo. A força dessa montagem me fez confiar na potência do Teatro do Oprimido. Nossa peça era contada por todo o grupo e a todo o grupo ela pertencia em sua totalidade. Não quero criar aqui uma ideia romântica de uma sala de aula cooperativa, na qual todos, sem exceção, embarcaram na proposta com o mesmo afinco. Não. Claro que uns se empenharam mais que outros; claro que houve aquele que pouco se envolveu. Mas pude notar um ganho significativo na conexão da turma. Tal interação segue sendo um desafio na minha prática. Ressalto ainda, nesta pesquisa, que os obstáculos para a criação de um coletivo colaborativo e de um sentimento de grupo estão me parecendo mais difíceis de transpor. Assim, recorro à bibliografia de Augusto Boal para refletir sobre meus desafios em sala de aula e como posso buscar alternativas.

Em seu livro *Teatro do Oprimido - e outras poéticas políticas* (2019), Augusto Boal discorre sobre a *Poética* de Aristóteles. O filósofo faz uma separação entre a poesia e a política, o que acaba por construir “o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador...” (Boal, 2019, p.28). O autor ainda

[9] Peça teatral escrita por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal. Dirigida por Boal, a peça estreou em 1965 no Teatro de Arena em São Paulo.

ressalta como esse sistema é utilizado até hoje no cinema, teatro e tv para oprimir o povo, tendo como exemplo os filmes de faroeste, quando um público mexicano defende *cowboys* americanos nocauteando mexicanos que lutam em defesa de suas terras. Os espectadores criam empatia com o protagonista, abandonando por vezes seus próprios universos para assumir o universo daquele que os oprime. Arrisco-me a dizer que na internet o problema pode ser ainda maior. Se o teatro, o cinema e, principalmente, a tv já alcançaram um grande público, hoje o que vemos com a internet de banda larga é que esse número de espectadores multiplicou. Além disso, aquele que conduz a narrativa por vezes não tem cara, é anônimo. Perfis e publicações seguidos, lidos e assistidos por milhares de pessoas ditam padrões e influenciam comportamentos. Replicamos aquilo que muitas vezes nos agride e ofende simplesmente para sermos aceitos e assim, perpetuamos a opressão. Supostamente, nas redes podemos falar o que quisermos, mas essa ideia de liberdade é aprisionante, já que há a presença constante do medo do cancelamento e da consequente morte digital que é demasiadamente opressora. Relembrando, “muitas vezes para nos sentirmos seguros pagamos o preço de nossa liberdade” (Bauman, 2003, p.10).

Acredito que o teatro e, principalmente, as técnicas propostas no Teatro do Oprimido podem realmente atuar como arma capaz de enfrentar essa crise de solidão e desconfiança que afeta a Geração Z e o decorrente crescimento nos diagnósticos de depressão e ansiedade. Meu objetivo com este estudo é buscar meios para criar um ambiente onde os alunos de teatro possam compartilhar aquilo que os afeta e possivelmente identificar aquilo que os oprime. “É preciso conhecer não apenas as suas próprias, mas também as opressões alheias. A solidariedade entre semelhantes é parte medular do Teatro do Oprimido” (Boal, 2019, p.14).

Logo nas primeiras aulas sobre o Teatro do Oprimido pergunto aos meus alunos o que é opressão para eles, o que os oprime ou quando se sentem oprimidos. Proponho que discutam esse tema em pequenos grupos e em seguida montem uma imagem coletiva que ilustre a opressão. As imagens que mais surgem são: um pai, ou uma mãe, brigando com o filho ou um professor de frente para seus alunos com o dedo em riste. Em seguida, peço que fotografem algo que represente opressão para eles. Esse trabalho é individual e deve ser feito em casa. A foto autoral é enviada para a sala de aula virtual[10] da turma. Por fim, presencialmente, observamos as imagens e

[10] Usamos uma extensão na plataforma google — *google classroom* —, na qual os professores publicam as atividades e os alunos postam as respostas.

conversamos sobre o que estas representam. Em sua maioria, são fotos de cadernos, livros e outros objetos relacionados aos estudos. Quando propus esse exercício em 2024, uma aluna compartilhou a foto de uma chapinha para alisar cabelos e outra, uma bancada repleta de maquiagem. No entanto, quando questiono se seus pais e professores são tão autoritários e opressores, como revelam aquelas imagens coletivas, em geral, dizem que não. A aluna que fotografou a chapinha para alisar cabelos, exibe orgulhosa seus longos cabelos soltos, volumosos e cacheados. Assim, concluímos que mostram aquilo que entendem como opressor, mas não necessariamente aquilo os oprime. Porém, quando peço para que apresentem esses trabalhos individuais, que refletem sensações e opiniões mais pessoais, muitos perguntam se podem não fazer e quando fazem, pedem para não mostrar aos colegas. Então, o que os oprime?

Reconhecer nossas próprias opressões não é uma tarefa fácil, principalmente quando não identificamos o opressor. Para esse trabalho com adolescentes, utilizo principalmente as técnicas introspectivas do *Arco-íris do Desejo*, que:

> (...) usando palavras e, sobretudo imagens, permitem a teatralização de opressões introjetadas. Nessas técnicas — que se voltam para dentro de cada um de nós, mas sempre buscando ressonâncias no grupo —, que são parte da árvore do Teatro do Oprimido, o objetivo é mostrar que essas opressões internalizadas tiveram sua origem e guardam íntima relação com a vida social. Uma de suas técnicas principais, o policial na cabeça, mostra que, se ele existe, de algum quartel veio, exterior à subjetividade do sujeito (Boal, 2019, p.16).

Augusto Boal (1996, p.23) conta que “quando chegou na Europa começou a se deparar com opressões antes desconhecidas para ele, como solidão, incapacidade de se comunicar, medo do vazio”.

> (...) fui percebendo que, em países como Suécia ou Finlândia, por exemplo, onde as necessidades básicas do cidadão já estão mais ou menos bem satisfeitas no que toca à moradia, saúde, alimentação, à segurança social, nesses países o percentual de suicídio é muito mais elevado do que em países como o nosso de terceiro mundo. (Boal, 1996, p.23)

Trabalho com crianças e adolescentes de classe social elevada, que tem moradia, saúde e segurança social garantida. Não sofrem opressão do Estado ou da polícia, mas muitas mostram-se inseguras, com medo e dificuldade de se comunicar. Portanto, me valho das técnicas do *Arco-Íris do Desejo* para ajudar a identificar o *policial na cabeça*.

Aproximo o Teatro do Oprimido a prática autobiográfica em cena. No exercício teatral com a auto escrita, ou com diários, que realizo com meus alunos em sala de aula, também partimos de uma história singular, pessoal, mas que ao ser lida ou encenada se pluraliza, ganha adesão e identificação. A escritora francesa Annie Ernaux, cuja obra é essencialmente autobiográfica, ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, destacou em seu discurso:

> Não se trata de contar a história da minha vida nem de confessar os meus segredos, mas de decifrar uma situação vivida, um acontecimento, uma relação amorosa, e desvelar desta forma algo que apenas a escrita pode fazer existir e passar, talvez, para outras consciências, outras memórias. Quem poderia dizer que o amor, a dor e o luto, a vergonha, não são universais?(grabois.org.br, 2022)

A professora/pesquisadora Luiza Rangel Cordeiro (2020, p.38) diz perceber que “escrever sobre si mesmo é uma prática que possibilita a visão pessoal e o posicionamento crítico. E ainda, que o compartilhamento desse material (histórias, memórias) gera um ambiente acolhedor, que fortalece o espírito coletivo de respeito mútuo”.

1.3.2. Teatro Autobiográfico: autobiografia e autoficção

A narrativa autobiográfica sempre esteve presente em minhas aulas. De forma recorrente, proponho aos meus alunos que escrevam cenas teatrais baseadas em suas memórias mais marcantes ou em acontecimentos recentes. Mas foi em 2021 que trabalhei pela primeira vez com a escrita de diários. Foi nessa ocasião que comecei a pesquisar mais sobre autobiografia e também autoficção.

Segundo Philippe Lejeune (1991, p.48), uma das possíveis definições de autobiografia é um “relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, colocando ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade”. O *pacto autobiográfico* (Ibid.) se dá através do compromisso com a veracidade, no qual o autor, o narrador e o personagem principal têm uma identidade comum.

O conceito de autoficção foi definido por Serge Dubrowsky em seu romance *Fils* (1977). Para o autor, autoficção é uma história cuja matéria é

autobiográfica, mas a forma de contá-la é ficcional. Posteriormente, Dubrowsky reviu seu conceito:

> Nenhuma memória é completa ou fiável. As lembranças são histórias que contamos a nós mesmos, nas quais se misturam, sabemos bem isso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridas, lembranças truncadas, ou remanejadas segundo as necessidades da causa. Toda autobiografia, qualquer que seja sua "sinceridade", seu desejo de "veracidade", comporta sua parte de ficção. (2014, p.121)

Vou ao encontro da pesquisadora Luiza Rangel Cordeiro (2020, p.36) quando considera que "todo discurso é por si só uma construção e que as discussões sobre a autenticidade verificável dos fatos tornam-se esvaziadas" e, ainda, quando diz que "o que está em jogo é a relação que o autor/performer/ator/atriz estabelece com suas vivências no ato de criação e no encontro com o espectador".

Interessa-me trabalhar a auto escrita como uma narrativa introspectiva, um olhar para si. Esta prática possibilita que os estudantes acessem suas subjetividades, seus conflitos internos. Acredito que quando expostas através de narrativas, imagens ou cenas teatrais, tais subjetividades podem atravessar o outro, gerar identificação e afeto. Meus alunos desejam falar de assuntos que fazem parte do cotidiano deles e buscam retratar seus interesses em cena. Memórias individuais e coletivas são resgatadas e inspiraram improvisações. Contudo, resistem em se aprofundar nessas lembranças que aparecem de forma superficial e, em geral, cômica.

Somos moldados pela nossa memória e pela memória daqueles que vieram antes de nós. Portanto, devemos cuidar muito bem dessas lembranças. Em 2024, propus aos meus alunos que enchessem balões de ar representando memórias. Em um balão, deveria estar uma lembrança deles próprios que julgassem ser muito importante. Em um segundo balão, estaria uma memória da geração anterior, uma história de seus pais. Em um terceiro balão, constaria uma lembrança de seus avós. E por fim, no quarto balão, uma memória da comunidade judaica da qual fazem parte. Cada um desses balões tinha uma cor. Segurando os quatro balões cheios de ar (memórias) e com o objetivo de não os perder, os alunos começaram a caminhar pelo espaço. O balão que escapulisse não poderia ser resgatado, aquele que estourasse também seria descartado. Alguns alunos quiseram brincar de empurrar, chutar, destruir as "memórias" alheias, fazendo com que os outros perdessem seus balões, fosse porque já não tinham os seus e não encontravam mais propósito no jogo ou

porque desde início estavam desinteressados no exercício. Depois, conversamos sobre a experiência. Poucos conseguiram preservar seus quatro balões. Alguns demonstraram incômodo por terem perdido suas “memórias” mais significativas por conta da ação de um colega. E a maioria elegeu como memória mais importante aquela referente às gerações mais antigas. Uma aluna disse que tentou a todo custo segurar o balão da memória dos avós até o fim, pois, por estarem mais velhos, perderão essas recordações naturalmente sendo, portanto, histórias importantes de serem guardadas. Finalmente, foram para cena representar aquelas lembranças que conseguiram manter vivas.

A pesquisadora educacional Rudine Sims Bishop diz que os livros às vezes são janelas, oferecendo visões de mundo que podem ser reais ou imaginárias, familiares ou estranhas. No entanto, uma janela também pode ser um espelho e nessa reflexão podemos ver nossas próprias vidas e experiências. Arrisco dizer que essa metáfora também se aplica às histórias transmitidas oralmente. Aquele que nos conta sua experiência nos abre uma janela, nos apresenta um novo mundo. Ou, também, nos fala de nós mesmos, reflete nossa própria imagem. Contar e ouvir histórias exercita o olhar para o outro e para si, além de ser uma necessidade básica do ser humano. Muitas comunidades transmitem ensinamentos, tradições e cultura de forma oral, através de suas histórias. A comunidade judaica, que destaco nessa dissertação, valoriza a transmissão das memórias de seu povo, visando a manutenção de sua cultura e o fortalecimento da comunidade, assim como o sentido do judaísmo.

> A história e a condição de povo dos judeus formam um continuum único, que não é ético nem político. Que fique claro, a nossa história inclui linhagens éticas e políticas, mas não são estas suas principais artérias. Em vez disso, a genealogia nacional e cultural dos judeus sempre dependeu da transmissão intergeracional de conteúdo verbal. Trata-se da fé, é claro, mas ainda mais efetivamente, trata-se de textos. [...] Não sabemos quanto a Deus, mas a continuidade judaica sempre foi pavimentada com palavras. (OZ; Oz-Salzberger, 2015, p. 9-10)

No ano em que a escola completava 70 anos, sugeri que meus alunos entrevistassem seus irmãos, pais, tios e avós que haviam estudado na escola ou que, de certa forma, haviam colaborado para a sua construção. Alguns, com orgulho, compartilharam as histórias coletadas que, entrelaçadas com as memórias da turma, culminaram na elaboração do roteiro de uma peça apresentada para as famílias. Ficou claro que as experiências vividas pelas gerações anteriores possibilitaram

transformações que até hoje afetam a comunidade escolar. Acontecimentos passados determinaram a construção das memórias das gerações posteriores. O resgate dessas lembranças ajuda a pensarmos em quem somos hoje e como nos relacionamos com o espaço e com aqueles que compartilham daquele espaço. Contar e ouvir histórias contribui para o fortalecimento do sentido de comunidade.

Walter Benjamin (1987, p.114) enaltece a importância de se narrar histórias e, assim, passar conhecimento. As experiências dos mais velhos eram comunicadas aos jovens em volta da fogueira, contadas a pais e netos. Segundo o autor, a prática de se transmitir experiências de uma geração para outra foi se empobrecendo e um dos fatores desse empobrecimento seria a perda de autoridade dos mais velhos. “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel de geração em geração? [...] Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” Outro motivo seriam os traumas gerados pela primeira guerra mundial, depois da qual os combatentes teriam voltado silenciosos. “Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.” (Ibid, 1987, p.114-119) O que diria Benjamin se tivesse sobrevivido aos traumas da segunda guerra e outros tantos traumas vividos pela humanidade? Seguimos produzindo catástrofes como se nada tivéssemos aprendido com os acontecimentos passados. Parece-me imprescindível falar sobre os traumas para que não sejam esquecidos. Os testemunhos, individuais e coletivos, constituem a história que deve ser passada de geração para geração. Porém, como já observado anteriormente por Walter Benjamin, Primo Levi também aponta a impossibilidade de narrar oralmente a experiência dos traumas vividos durante a Segunda Guerra Mundial. O autor relatava sonhar repetidamente que seu público ouvinte se dispersava quando tentava contar sobre sua experiência em Auschwitz e só conseguiu fazê-lo por meio da escrita, ao publicar *É isto um homem?* em 1947.

A jovem alemã Anne Frank não sobreviveu para fazer o relato oral de sua experiência. Ainda assim, *O Diário de Anne Frank* constitui um dos mais importantes testemunhos individuais sobre o Holocausto. Conhecemos um pouco da dor e da angústia de um povo perseguido através da singularidade de um caso. Anne, uma adolescente judia que viveu os horrores da segunda guerra mundial, quando confinada em um esconderijo secreto, sentiu a necessidade de conversar sobre seus

pensamentos e sentimentos e o fez através de seu diário. Este também foi o veículo que, em 2021, meus alunos utilizaram para retratar seu cotidiano durante a pandemia de Covid- 19.

Para os jovens da geração millennial (nascidos entre 1981 e 1996), escrever diários, guardar recordações de um dia na agenda ou organizar *sketchbooks* (diário gráfico) contendo experiências, pensamentos e observações através de desenhos e colagens, eram práticas comuns. Já a geração Z usa as redes sociais para registrar acontecimentos ou compartilhar reflexões. Algumas vezes são registros que podem ser revisitados, como diários — apesar de não exercerem a mesma função —, mas, por outras, são publicações que desaparecem em 24h. Volto a Walter Benjamin que discute a arquitetura moderna com suas casas de vidro onde tudo se revela e, portanto, não oferecem mistérios. Não é preciso narrar histórias, pois as histórias já estão expostas. Não há necessidade de se apagar os rastros, pois estes já não existem. Paul Scheerbart escreve que “podemos falar de uma cultura de vidro, o novo ambiente de vidro mudará completamente os homens” (Scheerbart apud Benjamin, 1987, p.118). Essa reflexão, destacada por Benjamin na década de 1930, parece própria para discutirmos as experiências atuais, contadas através das mídias digitais. As redes sociais, assim como as casas de vidro, tudo revelam; estamos esvaziados de mistérios. Hoje há o que podemos chamar de evasão de privacidade. Tudo mostramos, mas pouco contamos. São, a meu ver, imagens e palavras vazias de experiências.

Resgatar a cultura do diário, ao menos em sala de aula, para que pudéssemos nos ler e reler, me pareceu importante, principalmente, em um tempo em que tudo é tão passageiro e efêmero. Escrever, não só acontecimentos do dia a dia, mas também como nos sentimos e o que pensamos, tratar de assuntos comuns, mas sob pontos de vista diversos; falar de si para falar de todos, por meio de testemunhos individuais que compõem um testemunho coletivo, assim como Anne Frank fez através de seu diário.

2. MINHA EXPERIÊNCIA EM 2021

Neste capítulo, me aprofundo nas experiências vividas no primeiro semestre letivo do ano de 2021, quando recebi um grupo de alunos voltando à escola após um longo período de reclusão social e, com eles, desenvolvi um trabalho de escrita de si, inspirado em *O Diário de Anne Frank*. Naquele contexto, os sentimentos se mostravam intensos, os pensamentos confusos e ainda havia incertezas sobre o futuro. Falar de um trauma enquanto ele está acontecendo (ou mesmo que tenha ocorrido em um passado recente) pode ser desafiador. Ainda assim, propus aos estudantes a elaboração de seus relatos. Divido o capítulo em alguns tópicos que descrevem o projeto proposto, o processo vivenciado e o resultado do trabalho. Porém, antes de entrar no enredo, faço um breve prólogo, pois 2020, o ano que precede a experiência que narro aqui, foi um ano singular que nos transformou e acredito que deixou marcas.

2.1. 2020: um ano de ruptura, incerteza e adaptação

Em fevereiro daquele ano, eu ingressei na escola Eliezer Max, que fica na rua das Laranjeiras, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, e assumi as aulas de teatro do 7º ano do Ensino Fundamental II. O curso fazia parte do currículo e era obrigatório para os alunos daquela turma. As aulas tinham duração de uma hora e aconteciam apenas uma vez por semana na sala de dança/teatro, um espaço amplo, sem mobiliário, com um grande espelho que cobria uma das paredes e armários contendo alguns figurinos antigos que haviam sido usados anteriormente em apresentações escolares. O grupo chegava animado, ocupando o espaço, abrindo os armários, se vestindo e se olhando no espelho. Tudo era novo para mim, mas não para eles. Aqueles jovens, pré-adolescentes, dominavam o lugar: se sentiam confortáveis; era o espaço deles. Era possível notar que a turma aguardava o momento do dia no qual entrariam naquela sala de aula sem mesas nem cadeiras, onde podiam se fantasiar, brincar e criar. Inicialmente, não foi fácil para mim. Eu tinha apenas uma hora por semana para apresentar o conteúdo, propor jogos e cenas, enfim, dar conta do planejamento que havia preparado e inclusive publicado nos documentos escolares.

Precisava me familiarizar com o espaço e com o grupo, encontrar uma forma de conduzir as propostas, colocar algumas regras no jogo sem perder a alegria da brincadeira.

Porém, aproximadamente cinco semanas depois do início das aulas, no dia 13 de março, o governo do estado do Rio de Janeiro decretou a antecipação das férias escolares em razão da disseminação do vírus Sars-Cov-2, da família do coronavírus, que causa a doença Covid-19, cuja contaminação, naquela altura, já havia sido detectada na cidade. Tal decreto teria a validade de 15 dias. Porém, com o avanço da pandemia, foi prorrogado diversas vezes, e as aulas presenciais só voltaram 7 meses depois.

O conceito de EAD (ensino a distância) já existia desde o século XVIII, com cursos por correspondência. No século XX, se popularizou através do rádio e televisão. Um exemplo no Brasil foi o *Telecurso 2000*[11]. Mas foi com o avanço dos computadores pessoais, e principalmente da internet de banda larga, no século XXI, que a educação on-line se popularizou e houve o aumento, inclusive, das ofertas de cursos com aulas síncronas, ou seja, ao vivo.

No entanto, eu, assim como a maioria dos meus colegas de trabalho, nunca havia oferecido ou mesmo assistido a aulas online. Aquela nova realidade era absolutamente desconhecida para os docentes e discentes da escola. Se antes eu estava tentando me adaptar a um ambiente que já era próprio dos meus alunos, agora estávamos todos no mesmo barco, desbravando novos mares, sem mapa, nem bússola. Na nossa nova sala de aula (virtual), não tinham conversas, brincadeiras e fantasias; Ao contrário, era um espaço silencioso (microfones mutados) e vazio (câmeras fechadas, ou alunos ausentes). Meus alunos e eu encaramos um problema especialmente desafiador: transformar aulas práticas, baseadas em jogos coletivos e na troca verbal e corporal entre os participantes, em aulas mais teóricas, com raros exercícios cênicos realizados pelos poucos adolescentes que se dispunham a participar.

Em meados de outubro de 2020, a escola reabriu e parte dos alunos voltou a frequentar às aulas presencialmente, enquanto outros permaneceram em suas casas, assistindo às aulas online. Mais uma vez, tivemos que nos adaptar à um novo formato. Apesar de todas as adversidades, conseguimos produzir um pequeno filme que

[11] Telecurso 2000 foi um sistema brasileiro de educação a distância que consistia em teleaulas que podiam ser assistidas pela televisão.

mostrava uma série de ações repetidas diariamente, revelando a rotina daqueles jovens confinados em suas casas. Tal vídeo talvez já fosse um prenúncio do que estava por vir, o trabalho com os diários.

2.2. 2021: entre protocolos e reencontros, uma tentativa de retomada

O ano letivo de 2021 começou. O vírus Sars-Cov-2 e suas variantes ainda contaminavam muita gente. Enquanto algumas famílias optaram por manter seus filhos em casa, a maioria das crianças voltou à escola utilizando máscaras de proteção. As atividades presenciais e online aconteciam de forma simultânea, o que exigia que as aulas de teatro fossem conduzidas por dois professores: fiquei responsável pelo grupo presencial, enquanto Gabriel Rochlin acompanhou o grupo que participava remotamente. Ao longo de todo ano, trabalhamos juntos e de maneira colaborativa, planejando as aulas, concebendo e realizando os projetos. A escola também passou por transformações estruturais e precisou adaptar seus espaços para atender às normas de prevenção ao vírus definidas e regulamentadas pelo Ministério da Saúde. A partir daquele momento, minhas aulas passaram a acontecer em uma sala tradicional, repleta de mesas e cadeiras, que eram deslocadas e empilhadas nos cantos a fim de que pudéssemos ter algum espaço livre destinado aos jogos teatrais. Os alunos não chegavam mais animados, falando, brincando e dominando o espaço. Ao contrário, pareciam estar desanimados, desestimulados e mostrando desinteresse por todos os exercícios propostos. Não que ficassem quietos e apáticos, conversavam entre si, faziam bagunça, mas não se relacionavam com as aulas.

O grupo parecia fragmentado: pouca escuta, pouca troca, pouco contato. Fosse pela turma partida em dois, fosse pelas limitações físicas e emocionais impostas pelo vírus, ou mesmo pelos desafios sociais inerentes à adolescência, o fato é que eu estava encontrando bastante dificuldade em criar um coletivo e um ambiente onde houvesse o compartilhamento de ideias e reflexões e a expressão de sensações e sentimentos, que são imprescindíveis em uma aula de teatro.

Em uma reunião de colegiado, em meados de abril de 2021, os professores e a direção chegaram à conclusão de que também estava faltando uma interação maior entre as disciplinas e que possivelmente essa interdisciplinaridade traria benefícios

nas relações entre os alunos e, principalmente, entre os estudantes e o objeto de estudo. Foi então que iniciamos uma parceria com uma disciplina chamada *Bnei Maavar*[12]. Nestas aulas, os alunos estavam lendo *O Diário de Anne Frank* e, inspirados pela jovem judia que viveu os horrores do holocausto na década de 1940, esses meninos e meninas cariocas do século XXI também começaram a escrever seus diários. No teatro, a ideia era ir do diário à cena, ou seja, explorar cenicamente o material já escrito pelos alunos nas aulas de *Bnei Maavar*: interpretar seus próprios cotidianos com o objetivo de refletir sobre as ações mais comuns e os sentimentos a elas atrelados.

2.2.1. O Diário de Anne Frank: escrever para sobreviver

O Diário de Anne Frank é um testemunho de guerra. Não se trata do relato de um trauma, como o que foi feito por Primo Levi, químico e escritor italiano que um ano após sair do campo de concentração publicou suas memórias no livro *É isto um homem?* (1947), obra em que relembra seu sofrimento em Auschwitz. O romeno Elie Wiesel, laureado com o prêmio Nobel da Paz em 1986, também resistiu ao campo, tornando-se possível contar sua história no livro *A Noite* (1956), mas perdeu seus familiares de forma brutal. Tais relatos humanizam o conflito, nos trazem uma outra perspectiva histórica e nos aproximam das vítimas. Mas, além disso, a necessidade do testemunho se apresenta muitas vezes como uma condição de sobrevivência daquele que viveu um trauma.

> A circulação das imagens do campo de concentração que se inscreveram como uma queimadura na memória do sobrevivente, na medida em que são aos poucos traduzidas, Über-Setzte, transpostas, para “os outros”, permite que o sobrevivente inicie seu trabalho de religamento ao mundo, de reconstrução da sua casa. Narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer. (Seligmann-Silva, 2008, p. 65)

É preciso falar sobre o trauma e, em certa medida, revivê-lo para, quem sabe, ser capaz de elaborá-lo. A professora e escritora francesa Annie Ernaux, em sua obra

[12] Bnei Maavar significa “filhos da passagem” e é um projeto singular da escola Eliezer Max que visa colocar os jovens em contato com diversos ritos de passagem de diferentes culturas, credos e religiões.

essencialmente autobiográfica, rememora como era ser criança no pós-guerra. Em seu livro *Os Anos* (2021), ela descreve as reuniões de família em meados da década de 1940, em que só se falava sobre a guerra e a fome.

> Nas reuniões de família na época do pós-guerra, naquela lentidão interminável das refeições, alguma coisa vinha do nada e assumia uma forma: era o tempo já começado. Às vezes os pais pareciam presos nele quando esqueciam de nos responder, os olhos perdidos em um tempo em que não estávamos, em que nunca estaremos, o tempo de antes. As vozes dos convidados se misturavam para compor a grande narrativa dos acontecimentos coletivos, os quais, pouco a pouco, passamos a acreditar que tínhamos vivido. [...]
>
> Era uma narrativa cheia de mortes, violência, destruição, contada com tanta alegria que parecia querer desmentir, em alguns momentos, a observação contundente e solene “uma coisa dessas não pode voltar a acontecer", seguida por um silêncio, espécie de advertência contra uma instância obscura, o remorso pelo prazer. (Ernaux, 2021, pp. 17, 19)

Ernaux, diferentemente de Levi e Wiesel, não viveu a guerra, nem mesmo ouviu histórias narradas por sobreviventes dos campos de extermínio, mas sua infância esteve impregnada de imagens dos abrigos nos porões, dos sons dos alarmes e do vazio no estômago gerado pela escassez de comida. As histórias e experiências dos mais velhos eram assim passadas para as outras gerações.

Anne Frank, infelizmente, não sobreviveu ao campo de concentração para narrar sua experiência. Portanto, seu testemunho não é o relato de um trauma, mas sim a descrição de algo que está acontecendo no presente momento. A jovem também sentia a necessidade de compartilhar suas histórias e essa talvez fosse sua forma de tentar sobreviver à guerra. Seu diário era como um interlocutor, uma amiga, alguém a se confidenciar o que mais tarde foi revelado ao mundo; uma ponte entre ela e *os outros*.

> Para destacar em minha imaginação a imagem da amiga há muito tempo esperada, não quero anotar neste diário fatos banais do jeito que a maioria faz; quero que o diário seja minha amiga, e vou chamar esta amiga de kitty (Frank, 2015, p.17).

A autora descreve sua rotina no anexo secreto, esconderijo em Amsterdam onde viveu com sua família por aproximadamente dois anos. As crônicas diárias da jovem revelam suas impressões e sentimentos sobre a guerra e o perigo iminente, assim como suas descobertas emocionais e conflitos com seus familiares e os outros hóspedes do anexo secreto. Ao todo eram oito moradores que viviam

clandestinamente no esconderijo localizado nos fundos da Dutch Opekta[13], contrariando as leis nazistas. Assim, evitavam sair em público, minimizavam os ruídos e dependiam de terceiros que lhes forneciam suprimentos. Anne, em seu diário, expressa a chateação de não poder sair e o medo de serem descobertos. Em agosto de 1944, o anexo foi invadido por policiais nazistas. Todos os moradores foram presos e posteriormente levados aos campos de concentração. Na apreensão, os policiais pegaram a pasta com os manuscritos de Anne e jogaram os papeis no chão. Miep Gies, secretária de Otto Frank, pai de Anne, foi ao local logo após a prisão dos Franks e recolheu os papeis com o intuito de entregá-los à menina quando ela estivesse livre. Porém, o único sobrevivente foi Otto Frank, que recebeu de Miep o diário de Anne e o publicou posteriormente, em 1947. O livro *O Diário de Anne Frank* já foi publicado em mais de setenta idiomas e é uma das principais obras literárias de conscientização pública acerca do holocausto.

2.2.2. O diário como espaço de elaboração da experiência

Voltando às aulas de teatro, primeiramente, resgatamos o livro *O Diário de Anne Frank* e relemos alguns trechos para então encenar aquilo que ali era retratado. Os alunos elegeram principalmente as partes do texto em que Anne narra conflitos familiares. Como a discussão que teve com sua mãe, compartilhada em seu diário no dia 2 de abril de 1943.

> Fiquei parada, pensando em como eu fora má em rejeitá-la de modo tão cruel, mas também sabia que era incapaz de responder de outro jeito. Não posso ser hipócrita e rezar com ela quando não tenho vontade. Não é assim que as coisas funcionam. Sinto pena de mamãe — muita, muita pena — porque pela primeira vez percebi que ela não era indiferente a minha frieza. Vi a tristeza em seu rosto quando ela falou em não poder fazer com que eu a amasse. É difícil dizer a verdade, e, no entanto, a verdade é que ela é quem me rejeita. [...]
>
> Ela chorou durante a metade da noite e não dormiu nada. Papai evitou me olhar, e, quando seus olhos se cruzaram por acaso com os meus, consegui

[13] Dutch Opekta Company foi uma empresa na Holanda que fabricava produtos para fazer geleia, na qual Otto Frank, pai de Anne Frank, era diretor administrativo.

> ler as palavras não ditas: "Como você pode ser tão Indelicada? Como ousa deixar sua mãe tão triste?" (Frank, 2015, p. 107)

O trecho destacado acima foi encenado por quatro alunos. Uma menina era a narradora e, sentada sobre uma mesa, representava Anne escrevendo em seu diário, enquanto lia partes do livro. Outra aluna, desempenhava o papel de Anne durante a ação descrita e contracenava com dois meninos que representavam a mãe e o pai. A mãe discutia com a filha antes de se deitar chorando. Em seguida, o outro menino entrava em cena e colocava em palavras aquilo que em seu diário Anne Frank diz ser possível ler no olhar do pai.

Figura 1 – Cena: Conflitos Familiares

Fonte: Arquivo pessoal

Muitas cenas semelhantes foram desenvolvidas, o que nos levou a uma aproximação cada vez maior com o diário de Anne Frank. Em seguida, fizemos o mesmo com os diários que estavam sendo produzidos pelos alunos nas aulas de *Bnei Maavar*. No início do trabalho, utilizamos unicamente a ideia de *diário textual*, definição mais comum do termo, que compreende a prática de dar forma escrita a vivências e reflexões. (Leite, 2014)

Porém, logo Gabriel e eu nos deparamos com a resistência dos alunos. Eles não queriam expor seus diários, muito menos seus sentimentos. As cenas propostas a partir dos relatos de Anne mostravam-se inviáveis quando o texto assumia um caráter mais pessoal. Os participantes não se sentiam à vontade; ainda não havia um

grupo constituído, nem se percebia ali um sentimento comum ou um sentido de comunidade. Compreendi, então, que era necessário, antes de mais nada, que esses jovens confiassem em mim, em nós e uns nos outros.

Relembrando bell hooks (2021, p.176) e a ideia de que “criar confiança é não só descobrir o que temos em comum, mas também aquilo que nos diferencia”, confiei que o compartilhamento dos escritos ajudaria a turma a fortalecer essa confiança. Mas antes precisávamos dar um passo atrás, ou melhor, à frente. Estabeleço aqui uma analogia entre a prática autobiográfica em cena com o teatro proposto por Augusto Boal. Ambos trazem à tona casos individuais, nos permitindo refletir sobre a generalidade de casos semelhantes.

Lancei mão dos jogos do Teatro do Oprimido como estratégia para construir um ambiente seguro. Começamos experimentando criar imagens inspiradas em trechos do livro *O Diário de Anne Frank*, ou mesmo a partir de palavras escritas pela autora, como *perigo, vazio* e *sonho*. Inicialmente, pedi para que meus alunos formassem imagens individuais, sem que estivessem se vendo, para que a ideia de um não influenciasse a do outro. Em seguida, agrupamos as imagens individuais para que pudéssemos ter uma visão do coletivo. Diferentemente do que foi descrito na página 12 deste trabalho, no jogo proposto aqui, as imagens não foram agrupadas por suas semelhanças, mas de forma aleatória, justamente para que fosse possível observar como se contrastavam ou se complementavam. Depois, introduzi outras *dinamizações*, como sugere Boal. Pedi para que aqueles que estavam até então na plateia, assistindo, entrassem no jogo e se relacionassem com uma das imagens, compondo assim uma nova figura. Por exemplo, em uma das imagens individuais formada a partir da palavra *perigo*, via-se uma menina encolhida, sentada no chão, abraçando as pernas e olhando para trás, por cima do ombro. Na segunda etapa proposta, uma outra menina se aproximou e pôs-se em pé com a mão levantada, atrás daquela que estava sentada. Se antes víamos apenas uma garota assustada, vítima de um perigo abstrato, depois pudemos ver o objeto do perigo se concretizar na figura imponente e autoritária apresentada pela segunda atriz. Em outra dinâmica, indiquei que aqueles que ainda não haviam entrado no jogo fizessem pequenas intervenções nos corpos estáticos com a intenção de modificar o significado da imagem.

Aplicamos ainda algumas técnicas descritas no livro *Arco Íris do Desejo* (Boal, 1996), como o *Modo Decalagem* e o *Modo "Parem e Pensem!"*[14]. Na primeira — *modo decalagem* —, experimentamos recriar as imagens que surgiram das palavras anteriormente destacadas do *Diário de Anne Frank*. Estáticos, os atores deviam verbalizar os pensamentos que lhes viessem à mente. Em seguida, mas ainda imóveis, poderiam dialogar. E, por fim, desta vez mudos, tinham que se movimentar e criar ações que expressassem seus desejos. Já no segundo exercício — *modo "parem e pensem!"* —, a cena já era iniciada em movimento. Nos valemos ainda de momentos destacados do livro, nosso objeto de trabalho. A ação começava com pouco ou nenhum diálogo. Em um determinado momento, eu pedia que parassem onde estivessem, interrompessem a ação e expressassem em voz alta os pensamentos da personagem. Nos dois exercícios, os atores eram instigados a expressar tudo aquilo que pensavam sobre a cena — "sem nenhum tipo de censura, ou de autocensura, deverão todos falar, falar tudo, falar sem parar, transformar em palavras todos os pensamentos…" (Boal, 1996, p. 73). Escutar a si e ao outro poderia auxiliar na interação do grupo e aproximá-lo também da menina/personagem do livro. Acreditei que, se percebessem como Anne Frank revelava seus medos, sua raiva e suas expectativas, aqueles meninos e meninas poderiam se abrir também.

Retomamos os diários pessoais e seguimos usando o recurso da imagem para nos aproximarmos das nossas experiências e de como estas ficaram registradas em nossa memória. *A Imagem da Hora*[15] foi a técnica utilizada nessa etapa. Os alunos criavam uma imagem que representasse uma hora precisa, um momento da semana ou, até mesmo, uma data específica. Depois, iniciavam uma ação e interagiam com personagens imaginários com quem costumavam se relacionar nesses momentos. No encerramento de cada aula, sempre tento me sentar com o grupo para debater sobre os jogos realizados. Depois do exercício descrito acima, pedi que falassem sobre suas experiências e pudemos perceber muitos pontos em comum entre elas. Vou ao encontro da professora/pesquisadora Luiza Rangel Cordeiro, que cita Jorge Larrosa quando diz que "compartilhar narrativas gera um movimento de disponibilidade e

[14] Para saber mais sobre essas técnicas criadas por Augusto Boal e publicadas em seu livro *Arco Íris do Desejo* (1996), sugere-se a sua leitura nas páginas. 77 e 73 respectivamente.

[15] Para saber mais sobre essa técnica criada por Augusto Boal e publicada em seu livro Arco Íris do Desejo, 1996, sugere-se a leitura da mesma na página 131.

receptividade, movimento este que é fundamental para que o sujeito produza afetos e encontros” (Cordeiro, 2020, p. 33).

2.2.3. O projeto

Estávamos no mês de maio e, nesse momento, o professor Gabriel e eu já havíamos assumido, junto à coordenação e à direção da escola, o compromisso de apresentar o resultado do trabalho com os diários na Mostra Cultural — evento produzido pela instituição, no qual pais e amigos assistem ao produto final de alguns processos realizados em sala de aula. Geralmente, a Mostra Cultural ocorre na escola e os alunos de teatro apresentam uma peça no auditório. Porém, em 2021, a pandemia de Covid-19 ainda era uma realidade e os adolescentes não haviam sido vacinados. Promover eventos que gerassem aglomeração não era seguro, nem permitido. Portanto, assim como já havia acontecido em 2020, o evento seria online, exibido ao vivo, no canal de Youtube da escola. Era preciso, então, pensar em um roteiro e gravar e montar o filme que seria exibido para a comunidade escolar. Vínhamos em um processo lento e gradual, em que eu buscava me aproximar do grupo e fazer com que meus alunos conquistassem confiança para expor seus pensamentos e sentimentos através dos jogos, textos e cenas que eram produzidos e apresentados em sala de aula — espaço íntimo que deveria ser de acolhimento e segurança (ou, ao menos, assim eu desejava e buscava que fosse). Contudo, era preciso acelerar o processo e produzir um material para atingir um resultado. Trago novamente bell hooks e a ideia de que “o comprometimento com ensinar bem é um comprometimento com o servir” (hooks, 2021, p.141). Porém, nesta frase, hooks se refere ao serviço que os professores prestam aos seus alunos e colegas, entendendo que os educadores que desejam fazer um bom trabalho estão buscando atender às necessidades dos estudantes. Mas, no contexto das escolas particulares, muitas vezes, o professor está à serviço da instituição que, por sua vez, está à serviço dos clientes: as famílias.

O filme, posteriormente intitulado de *Diários*, devia combinar trechos do livro *Diário de Anne Frank* com os diários produzidos pelos alunos, todos narrados em primeira pessoa. A ideia era que meninos e meninas interpretassem ambos os textos sem revelar a autoria, de tal forma que as palavras de Anne e aquelas escritas pelos

jovens do século XXI se misturassem. Porém, desejava também destacar as diferenças históricas presentes nesses escritos, visto que todo diário está associado a um contexto histórico, pois, apesar de sua subjetividade, revela dados socioculturais e políticos de um período específico.

> A primeira sirene de alarme tocou de manhã, enquanto ainda estávamos tomando café, mas não ligamos, porque só significava que os aviões estavam atravessando o litoral. Tive uma dor de cabeça terrível, por isso me deitei durante uma hora depois do café da manhã e fui para o escritório por volta das duas. Às duas e meia, Margot havia terminado seu trabalho de escritório e estava arrumando as coisas quando as sirenes recomeçaram a uivar. Por isso, nós duas corremos escada acima. Foi bem na hora, porque cinco minutos depois os canhões troavam tão alto que fomos para o corredor. A casa tremia e as bombas continuavam caindo. Eu estava agarrada com minha sacola de fuga, mais por querer segurar alguma coisa do que porque queria fugir. (Frank, 2015, p.124)

A escrita de um diário é uma conversa consigo mesmo, uma representação de si e do mundo no qual se está inserido. *O Diário de Anne Frank* nos mostra a invasão nazista na Holanda e a perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, mas o faz a partir da perspectiva de uma menina em plena puberdade, vivendo transformações, descobrindo novos sentimentos e enfrentando conflitos familiares. No momento da realização deste projeto, meus alunos tinham 12 e 13 anos e também notavam mudanças em seus corpos, lidavam com novas sensações e haviam convivido intensamente com suas famílias durante o período de confinamento em casa. Tratava-se, contudo, de um outro contexto histórico, igualmente marcado por incertezas, medo e dor, mas de natureza incomparável.

> Não podemos ter visitas e me sinto sozinha, nervosa, chorona e preocupada. A sorte é que temos um amigo chamado Regis e minha tia Hebe que fazem a comida e deixam na porta e não podemos ter contato com ninguém. É muito triste ficar em isolamento o que nos salva são os amigos e parentes que vemos por chamadas de vídeo isso faz com que tenhamos contato com eles mesmo distante, essa tecnologia ajudou muito nesse período. (Aluna, 2021)

O material textual, até então produzido pela turma nas aulas de *Bnei Maavar*, havia se esgotado. Eram poucos os textos escritos por aqueles jovens em seus diários. Era necessário gerar mais conteúdo para que pudéssemos ter um filme que traduzisse o nosso trabalho. Além disso, como o objetivo era realizar um curta-metragem, precisávamos captar imagens. Propus, então, que fizessem além de um *diário como narrativa textual*, um *diário como registro imagem da experiência*, no qual

“através de suportes como câmeras fotográficas ou de vídeo, produzimos imagens da experiência e <<imprimimos>> um olhar sobre elas nestas superfícies, constituindo arquivos pessoais” (Leite, 2014, pg. 35).

2.2.3.1. Fotos e vídeos: uma narrativa por meio de imagens

Uma única imagem pode nos revelar muito sobre uma experiência. Muitas vezes, quando observamos uma fotografia, podemos identificar um período histórico e social, a relação entre um grupo de pessoas ou, até mesmo, o momento particular da vida de um indivíduo. Annie Ernaux, em *Os Anos* (2021), parte da descrição de fotografias pessoais, nas quais apresenta a si e a sua genealogia, para falar de relações, de uma cultura e de um período histórico.

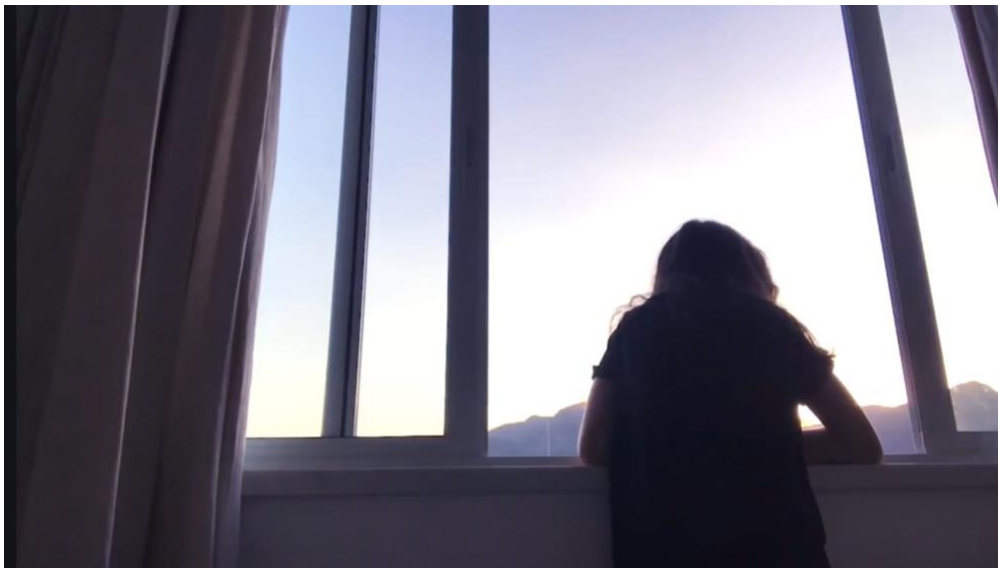
> É uma foto sépia, em formato oval, colada dentro de uma caderneta com a borda dourada, protegida por uma folha transparente com relevo. [...] Um bebê gorducho fazendo beicinho, com cabelos castanhos presos em formato de rolo por cima da cabeça, está sentado, seminu, em uma almofada sobre uma mesa de madeira entalhada. [...] Nesta peça do arquivo familiar - que deve datar de 1941 -, é impossível ler outra coisa além do ritual pequeno-português de encenar a chegada ao mundo. (Ernaux, 2021, p.16)

É por meio desses retratos que nos aproximamos da autora, acompanhamos sua história e suas experiências ao longo dos anos.

> Na foto em preto e branco guardada dentro de uma caderneta de papel em relevo, vinte e seis moças estão organizadas em três fileiras, num pátio, de baixo das folhas de uma castanheira e diante de uma fachada com janelas formando pequenos quadrados que poderiam ser tanto de um convento, de uma escola ou de um hospital. [...] Debaixo da foto, anotado à mão: Liceu Jeanne-D’Arc - *Turma de filosofia 1958-1959.* (Ibid., p.66)

Visualizamos tais fotografias como se estivessem coladas às páginas do livro, funcionando como um tipo de registro não textual que, combinado à linguagem escrita, constitui as vivências narradas por Ernaux. Em sala de aula, nossa intenção era conhecer um pouco mais sobre o cotidiano de nossos alunos a partir da leitura de seus registros fotográficos.

Figura 2 – Pela Janela



Fonte: Registro extraído do filme *Diários* (2021)

Figura 3 – Meu diário

Fonte: Registro extraído do filme *Diários* (2021)

Vivi minha adolescência na década de 1990, período em que a escrita de diários era um hábito bastante comum entre as meninas. Utilizávamos agendas para registrar o cotidiano e os compromissos, fazer desenhos, trocar recados e dedicatórias. Algumas páginas continham colagens, embalagens de balas e bombons, ingressos de shows e sessões de cinemas, além de fotografias de lugares, amigos e artistas de que gostávamos. Todas essas informações vinham acompanhadas de algum comentário pessoal que revelava nossas impressões sobre os momentos, o que sentíamos e o que pensávamos sobre as experiências vividas.

Hoje, as redes sociais exercem, em certa medida, uma função semelhante à dos antigos diários e agendas. Fotografias de lugares e eventos, da família e de grupos de amigos compõem os perfis que criamos em *apps* como Instagram, Tik Tok e Facebook. Trata-se de um grande volume de registros visuais, seguido por poucas palavras, em contraste com os suportes de registros mais comuns no final do século passado, que eram predominantemente textuais, ocasionalmente ilustrados por imagens.

Se, nas décadas de 1940 e 1950, como podemos observar no texto de Annie Ernaux, os retratos se restringiam a momentos marcantes — como nascimentos ou formaturas — nas décadas de 2010 e 2020, passou-se a registrar praticamente tudo. Esse crescimento significativo dos registros fotográficos foi possibilitado pelas câmeras digitais e, sobretudo, pelas câmeras dos aparelhos celulares, que constituíram o principal suporte usado na construção do nosso trabalho.

É possível afirmar que a *webcam* facilitou e ajudou a difundir essa tendência, já há décadas identificada nos palcos e na televisão, dos testemunhos e confissões. “A webcam pode ser considerada como um capítulo a mais, o último capítulo por enquanto, na história das ‘tecnologias do eu’, retomando um sentido quase literal do termo criado por Foucault nos anos 70” (Conargo, 2009, p.101). As câmeras dos *smartphones* estreitaram a relação do sujeito consigo mesmo. A autoconsciência e a ideia de poder atuar sobre si parecem estar cada vez mais em voga. Além do desejo de confissão daquilo que nos é íntimo, podemos notar o crescente interesse por adentrar a intimidade outro. E mais, há a possibilidade de nos assistir como testemunhas dos nossos próprios relatos.

> A câmera converte o falante em testemunha de sua própria vida. Ela é convidada a desenvolver um relato em primeira pessoa, que não é somente uma primeira pessoa gramatical, mas também física. Frente à *webcam*, uma câmera próxima, quase familiar, o falante se vê transformado em sua própria intimidade em um *eu-atuo* cuja verdade resulta construída em forma de relato, não somente verbal, mas também físico, o relato da experiência quando esta ainda não foi contada, a experiência que fica escrita no corpo, em uma atitude, um modo de atuar, de mover-se, de olhar o outro, de estar frente à câmera (Ibid., p.101).

Com a chegada das câmeras frontais dos *smartphones*, os autorretratos (selfies) aumentaram significativamente. Assim como conta o mito grego de Narciso, que se apaixona pela sua própria imagem refletida na água, estamos cada vez mais aficionados pelas nossas próprias imagens capturadas em nossas câmeras pessoais.

Considerando que as máquinas fotográficas dos celulares eram constantemente utilizadas pelos estudantes, inclusive em ambiente escolar, já previa que incorporá-las ao projeto despertaria o interesse e aumentaria o engajamento da turma.

2.2.4. O processo

Inicialmente, pedimos para que os alunos reunissem fotografias de momentos em que estiveram juntos — viagens, festas e passeios escolares. Assim como ocorre no livro *Os Anos* (Ernaux, 2021) , exemplificado nos trechos destacados acima, orientei os estudantes a realizar descrições detalhadas das fotografias. Tratava-se de uma atividade oral, realizada individualmente: um aluno por vez sentava-se em uma cadeira diante da plateia e iniciava a descrição de uma imagem. Em geral, logo no início do exercício, os colegas que estavam na plateia reconheciam o retrato e as circunstâncias em que havia sido produzido e interferiam na fala do aluno em cena com comentários sobre o momento e as pessoas retratadas. O jogo, que partia de um exercício individual, tornava-se rapidamente coletivo. Os espectadores saiam da passividade, levantavam-se e acrescentavam informações. Foi uma proposta bem recebida pelo grupo e contribuiu para começar a pensar a escrita de si através da imagem. Contudo, o objetivo a seguir era que produzissem novos materiais, fotos e vídeos pessoais que revelassem suas individualidades, suas subjetividades. No entanto, alguns alunos se inibiram, não em registrar, mas em exibir os registros pessoais. Deixei então a critério de cada um a linguagem (visual ou textual) com a qual gostariam de expressar suas rotinas, suas ideias e sensações.

Diego, que apresentei na introdução deste trabalho, passava um bom tempo das aulas desenhando, como destaco na página 21. O menino, apesar de não interagir muito com o grupo, era reconhecido por seu talento com o desenho, por sua habilidade no traço. Logo quando pedi para que os alunos produzissem imagens ou textos que revelassem situações pessoais, Diego me perguntou se poderia entregar uma ilustração. Imediatamente, respondi que sim. Eu ainda não sabia de que maneira aquele tipo de material seria incorporado ao filme, mas reconhecia que o desenho era a forma mais potente que ele encontrava para se expressar dentro daquela turma.

O conteúdo do registro também ficou a critério dos alunos. Tiveram aqueles que optaram por fazer um relato do momento presente, mas a maior parte da turma

escolheu escrever sobre um dia em um passado recente, no qual a quarentena era ainda mais restrita. Uns revelavam acontecimentos e sensações imediatas, outros refletiam sobre o que já tinham vivido. Percebemos dois modelos de texto, ambos autobiográficos, mas apenas um deles pode ser entendido como diário, posto que “um diário é necessariamente escrito sob o signo do presente. [...] Ele é marcado pela vivência imediata, pelo contingente e, sobretudo, é escrito na ignorância do seu fim” (Leite, 2014, pg. 31).

As duas escritas convergem na medida em que ambas, seja no passado ou no presente, devem ter algum compromisso com a verdade. Quando lemos os registros de Anne Frank, fazemos um pacto com a menina e acreditamos que tudo aquilo que ela revela é real; caso contrário, nos sentiríamos traídos. Pode-se dizer que *O Diário de Anne Frank* atende aos critérios que definem o *pacto autobiográfico* criado por Philippe Lejeune (1975), posto que autor, narrador e personagem têm a mesma identidade.

> A diferença entre identidade e semelhança revela justamente que o pacto autobiográfico não é necessariamente um pacto referencial, já que a identidade entre autor, personagem e narrador pode ser afirmada ou negada, enquanto que a semelhança ou a verossimilhança é uma relação sempre aberta, que pode ser infinitamente discutida. (Lee, 2017, p. 3)

2.2.4.1. Autoficção como escrita de si

Embora os alunos pudessem escrever tanto sobre memórias quanto sobre o presente, bem como produzir registros visuais além (ou em substituição) dos textos, o material custou a surgir. Instruí a turma a escrever sobre alguns temas específicos, como a relação com os amigos, a esperança e a desesperança, a saudade da infância e o medo, entre outros. Também indiquei trechos de *O Diário de Anne Frank* (2015) para inspirá-los. Algumas ideias começaram a aparecer, mas ainda de forma tímida. Sugeri, então, que tentassem se distanciar momentaneamente da escrita de si e pensassem em narrar a história de alguém semelhante a eles: um adolescente vivendo na mesma época, sob as mesmas circunstâncias. “Posso inventar?”, perguntaram, visivelmente aliviados. Respondi que sim, desde que pudessem se reconhecer na personagem criada. A partir daquele momento, sobretudo, os textos começaram a surgir. Uma aluna descreveu sua festa de aniversário durante a

pandemia, em que canta parabéns sozinha, acompanhada de poucos familiares. Outro aluno escreveu sobre o medo que sentiu quando sua mãe foi diagnosticada com Covid-19 e uma adolescente relatou as dificuldades na relação com uma amiga.

Encontro aqui uma questão: se, em um diário, autor e personagem possuem a mesma identidade, se é marcado por uma vivência imediata e escrito na ignorância de seu fim, definitivamente aquele exercício proposto aos alunos de teatro não se caracteriza como diário. Fantasiavam acontecimentos — ainda que buscando certa verossimilhança —, ocorridos em um passado próximo e não sob o signo do presente, além de terem plena consciência de seu fim. Mas naqueles textos começaram a aparecer algumas questões mais profundas, inquietações, sentimentos e conflitos pertinentes àqueles jovens cariocas de 12 e 13 anos que atravessavam uma pandemia. Se falar sobre si pode significar falar sobre o outro, refletir sobre o outro pode, do mesmo modo, tornar-se uma forma de refletir sobre si mesmo.

Desde o início, meu objetivo em sala de aula foi estimular um olhar empático para si e para o outro. Nunca houve a intenção de conduzir um processo terapêutico por meio dos jogos teatrais ou da escrita autobiográfica. Tampouco buscamos acessar, analisar ou elaborar nossos sentimentos mais profundos e verdadeiros, visando nos tornar sujeitos “melhores”. O propósito era escrever, narrar, jogar e atuar como forma de ampliar a consciência de si e do outro. Nesse processo, notei que a consciência de si poderia surgir através da relação com o outro, um outro ficcional, criado pelo próprio sujeito com o qual se estabelece identificação. O personagem passou a funcionar, em certa medida, como um escudo de proteção, tornando mais fácil a exposição de pensamentos e sentimentos. Ou seja, produzimos ficção para falar sobre a realidade.

Porém, será que mesmo quando escrevemos sobre fatos e acontecimentos reais, não estamos em parte produzindo uma ficção? Serge Doubrovsky considera que, “ainda que em primeira pessoa e a partir de experiências vividas, a escrita será sempre um ato estetizado e ficcional.” (Leite, 2014, p. 20) Afinal, estamos constantemente nos inventando e nos reinventando, constituindo nossa identidade. Não se pode afirmar a existência de uma personalidade única e imutável, mas sim de múltiplas formas de ser, moldadas a partir e por meio das relações sociais que estabelecemos.

> Uma identidade aparentemente uniforme só pode existir se o indivíduo ingenuamente criar uma narrativa confortadora e estável sobre si. Isso quer

> dizer que uma escrita de si em sintonia com pressupostos epistemológicos atuais precisa dar conta desse descentramento do sujeito, dessa instabilidade do “eu”, dessa não totalização, de identidades múltiplas, contraditórias e provisórias consoantes com o próprio momento histórico (Velasco, 2015, p.5).

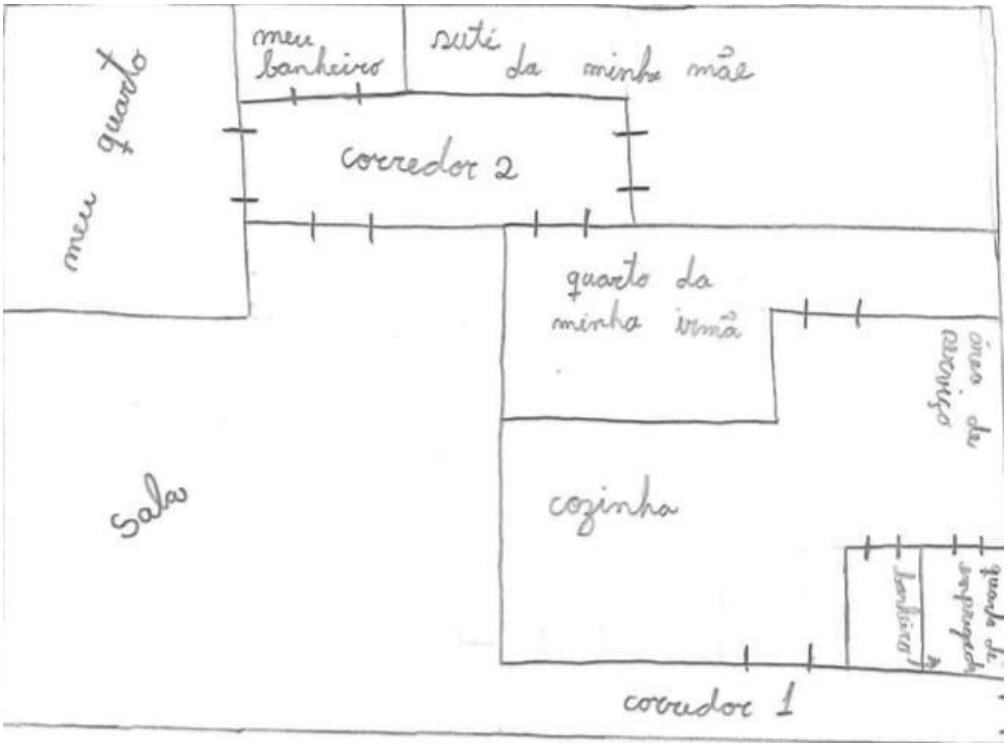
Os perfis criados nas redes sociais, por exemplo, exibem um *eu* construído especificamente para esse espaço. Fotografias, vídeos, legendas e comentários compõem uma identidade virtual. Esses perfis podem ser vistos tanto como uma forma de mascarar a realidade quanto como a revelação de uma de nossas personas, aquela forjada pela postagem diária de imagens e textos e destinada à exposição pública. Como já discuti no início deste texto, observo que os jovens da geração Z estão mais familiarizados com as relações mediadas por identidades virtuais do que com aquelas constituídas no mundo corpóreo.

2.2.4.2. Revelando nossos esconderijos

Os trabalhos textuais começaram a ser entregues, conforme apresentei anteriormente. No entanto, por se tratar de um filme, ainda necessitávamos de imagens que acompanhassem esses relatos, os quais eram, em sua maioria, testemunhos de um período de confinamento, marcados por momentos de real isolamento. Assim sendo, nos pareceu natural produzir registros visuais desses espaços de reclusão — nossas casas e apartamentos. Nas aulas de *Bnei Maavar*, os alunos já haviam feito a planta baixa16 de suas residências ou de algum cômodo específico. Esses desenhos, rascunhados pelos estudantes em seus cadernos, foram inspirados pelo esboço que Anne Frank fez do *Anexo Secreto* em seu diário. Durante a pandemia, nossas casas foram como nossos esconderijos.

[16] Desenho técnico que mostra a visão superior de um imóvel.

Figura 4 - Planta baixa - casa Aluno 1

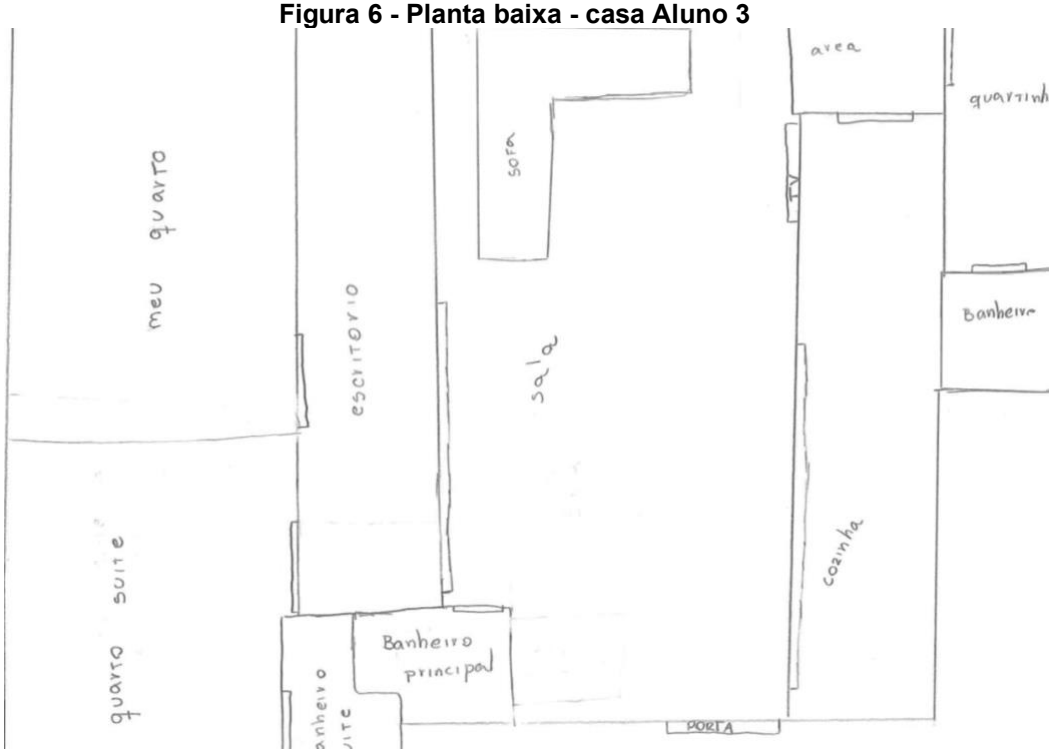


Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 - Planta baixa - casa Aluno 2

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 - Planta baixa - casa Aluno 3



Fonte: Arquivo pessoal

Em nossas aulas, reproduzimos essas plantas baixas, não nas mesmas proporções, mas suficientemente fiéis para recriar esses ambientes. Primeiramente, disponibilizamos um espaço na sala, livre de mesas e cadeiras. Em seguida, a turma

estudou o desenho e, com auxílio de uma fita crepe, definiu cada cômodo no chão. Caminhamos por esses espaços, relembrando e repetindo ações cotidianas. Por fim, os alunos escolheram um cômodo e, em alguns casos, também uma ação para lerem os textos por eles escritos. Realizamos a mesma atividade a partir dos trechos previamente selecionados de *O Diário de Anne Frank* que serviram de inspiração para as produções do grupo. Quem estava em casa, assistindo às aulas online, ia relatando ou filmando esses ambientes — quartos, cozinhas, banheiros, corredores — e a rotina de seus corpos nesses espaços. Esses exercícios funcionaram como ensaios, antecipando as cenas que seriam filmadas. Aos poucos, passamos a selecionar e editar os textos, refletindo sobre a movimentação cênica e a escolha de quem iria atuar.

2.2.4.3. Trabalho em equipe: ação individual dentro do coletivo

Nesse momento, já previa encarar um obstáculo: poucos alunos se dispuseram a participar como atores do filme. Alguns meninos e meninas aceitaram aparecer nas imagens, desde que não tivessem destaque nem falas. Durante os ensaios, apenas duas meninas se mostraram mais disponíveis e menos inibidas. Uma delas, que aqui chamarei de Joana, foi a única em toda a turma a solicitar uma participação mais significativa. Joana, inclusive, havia escrito bons textos, que eu havia escolhido para entrar no trabalho final. No entanto, a menina pediu que não usássemos um dos textos que ela havia escrito, justo aquele que contava sobre a dificuldade na relação com uma amiga. Joana temia que, ao tornar público o conflito, mesmo sem revelar nomes, sua amiga identificasse que se tratava dela. Atendi a esse pedido, pois a intenção jamais foi expor os alunos, mas criar condições para que pudessem entrar em contato com seus sentimentos e se abrir na medida em que se sentissem confortáveis e confiantes. Nesse sentido, Joana já havia alcançado esse objetivo.

Tínhamos uma data próxima para a apresentação do filme e o tempo estava se esgotando. Contudo, diante da quantidade reduzida de material e do pequeno número de alunos dispostos a participar das gravações, enfrentávamos um problema. Dividimos com o grupo essa questão. Não queríamos impor, mas desejávamos que todos percebessem a importância da participação individual para que pudéssemos

produzir algo coletivo. Enfim, mais meninos e meninas concordaram em aparecer nas cenas e produzir imagens.

Com o intuito de organizar e agilizar o trabalho, eu e Gabriel Rochlin elaboramos um roteiro a partir dos textos já produzidos, bem como daqueles selecionados de *O Diário de Anne Frank*. Nesse processo, identificamos o que ainda precisava ser escrito e definimos as cenas que seriam gravadas. Apresentamos esse escopo à turma e os alunos passaram a se candidatar aos papeis e à produção dos textos.

Destaco o percurso de uma aluna que aqui chamarei de Ana, um nome fictício escolhido pela própria estudante. No início do curso, a menina frequentava as aulas presenciais, participava das atividades e mostrava-se comprometida com o trabalho. A partir de um determinado momento, Ana passou a não ir mais à escola e assistia às aulas online. Mesmo no ambiente virtual a presença da jovem passou a ser menos assídua. Sua ausência fazia muita falta, pois era uma estudante que colaborava e incentivava o trabalho da turma, principalmente no grupo das meninas. Fomos informados que Ana atravessava um momento delicado, lidando com questões emocionais, e recebemos a orientação de encaminhar as atividades para que ela pudesse realizá-las em casa. Assim fizemos e, compreendendo as dificuldades pelas quais a aluna passava, não exigimos sua participação. No entanto, Ana nos surpreendeu com uma produção textual extensa e profunda. Apresento alguns trechos do seu trabalho como exemplo:

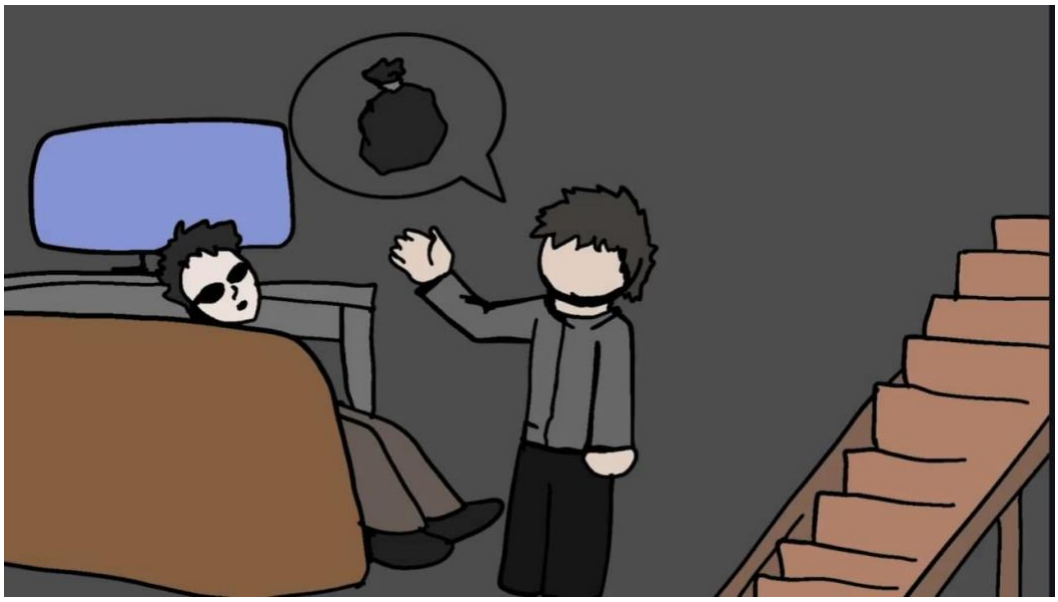
> DIA 22/04/2020
>
> Paranoia. A covid foi um prato cheio para o meu cérebro ansioso.
>
> Quando eu ouvi que o primeiro caso de covid havia sido registrado no Brasil, aquilo já me deixava tensa. [...]
>
> Nos primeiros dias, eu estava extremamente nervosa, pra mim, era um sinal de que o mundo ia acabar!
>
> DIA 24/04/20
>
> A terapia tá me deixando MALUCA! Minha sessão hoje foi extremamente reveladora, mas não algo bom.
>
> O que acontece é que minha terapeuta chega e começa a falar milhares de verdades dolorosas na minha cara. [...]

> É cada pergunta, cada dilema que ela me dá, que me faz delirar de tanta coisa que aparenta estar errada em mim.
>
> Uma dessas questões, é o fato de eu querer sempre a atenção dos meus pais e de todos. (ANA, 2021)

Imaginamos que Ana não desejaria atuar nas cenas, pois verbalizar as palavras escritas por ela mesma poderia representar um desafio excessivo. Mais uma vez, fomos surpreendidos: a menina se colocou em cena e deu rosto e expressão àquelas palavras, imprimindo ao texto um tempo e um ritmo que somente ela poderia conferir.

Diferentemente de Ana, outros alunos preferiram não narrar seus próprios textos, como foi o caso de uma estudante que em seu diário descreveu uma tentativa frustrada de sair de casa durante a pandemia. A cena foi interpretada por um colega de turma e contou ainda com ilustrações de Diego, que criou e editou uma animação.

Figura7 - Ilustração de Diego



Fonte: Registro retirado do filme *Diários* (2021)

Apesar de alguns alunos ainda resistirem a participar, como foi o caso de Arthur, que até o final do processo manteve-se distante do grupo, percebi que o sentido de comunidade que eu buscava desde o início do ano finalmente começava a se consolidar. Embora nem todos estivessem igualmente empenhados, o grupo se mostrava mais unido e colaborativo, visando um bom resultado coletivo.

2.2.5. O resultado

Ao longo do processo, Gabriel e eu buscamos meios para acessar nossos alunos e suas subjetividades, transpor a “barreira” que impedia — ou, ao menos, dificultava — a exposição de seus pensamentos e sensações frente à turma. Creio que os jogos sugeridos por Augusto Boal (1996) nos ajudaram a criar um ambiente de maior confiança, um espaço seguro para começar a se formar a identidade daquele grupo. O exercício da escrita autobiográfica, ou autoficção, colaborou também para que cada estudante olhasse para si mesmo, se percebesse dentro e fora do coletivo e pudesse, aos poucos, falar sobre seus sentimentos e impressões diante de um acontecimento. *O Diário de Anne Frank* inspirou e orientou o trabalho, incentivou a escrita daqueles meninos e meninas, ampliou a escuta e o olhar empático para o outro. Produzindo conteúdo para o curta-metragem, o grupo identificou mais semelhanças entre o cotidiano de Anne Frank e os seus. Lembrando que não é possível, equiparar o holocausto a qualquer outro momento da história da humanidade. Não se trata de fazer analogias, mas sim de encontrar pontos convergentes e divergentes entre jovens de diferentes gerações que passaram por momentos delicados, isolados na companhia de suas famílias. Compartilho aqui alguns temas que identificamos no livro *Diário de Anne Frank* e que também foram visitados pelos meus alunos:

Esperança e desesperança

Anne

> Vejo a nós oito, em nosso Anexo Secreto, como se estivéssemos num pedacinho de céu azul cercado de nuvens negras e pesadas. O ponto bem definido onde estamos ainda está a salvo, mas as nuvens vão se juntando ao nosso redor, e o círculo que nos separa do perigo iminente fecha-se implacavelmente. Estamos agora tão rodeados de trevas e perigos, que vivemos aos encontrões, buscando desesperadamente um meio de escapar. Olhamos para baixo, onde os homens se destroem, e para cima, onde tudo é silêncio e beleza, mas nesse entretempo ficamos isolados pela grande massa escura que não nos deixa subir, mas fica à nossa frente como parede impenetrável; tenta esmagar-nos, porém, não o consegue. Só posso chorar e pensar: "Se ao menos o círculo negro se afastasse e abrisse caminho para nós! (Frank, 2015, p.155)

Aluna A

Tenho 14 anos, moro com meus pais e avós em Laranjeiras e hoje acordei muito nervosa, pois minha mãe começou a ter dor de cabeça e no trabalho dela tem uma pessoa com suspeita de Covid e todos foram afastados do trabalho. No final do dia, minha mãe começou a tossir, teve febre e ficou em isolamento. O que será que vai acontecer com ela? E conosco também?

Não podemos ter visitas e me sinto sozinha, nervosa, chorosa e preocupada. A sorte é que temos um amigo chamado Regis e minha tia Hebe, que fazem a comida e deixam na porta, já que não podemos ter contato com ninguém. É muito triste ficar em isolamento o que nos salva são os amigos e parentes que nós vemos por chamadas de vídeo, isso faz com que tenhamos contato com eles mesmo distante, essa tecnologia ajudou muito nesse período.

Gratidão

Aluno B

Almocei e joguei um jogo com o meu irmão, mas o jogo acabou rápido e fiquei a tarde inteira triste, entediado e sem nada pra fazer pensando nos meus amigos que eu quero muito ver de novo, em como eu quero voltar à escola e que tudo volte ao normal. Mas às vezes eu penso que eu também tenho que ficar feliz porque eu estou numa casa ótima e eu tenho um computador e uma internet e posso fazer aula online, enquanto muitas pessoas estão em uma casa pequena, apertada e sem internet para poder fazer aula.

Anne

O Anexo Secreto é o esconderijo ideal. Embora seja meio inclinado para um lado e um tanto úmido, tenho certeza de que não existe esconderijo melhor em toda Amsterdam e, talvez, em toda a Holanda. (Frank, 2015, p.36)

Saudade de ser criança

Anne

Sinto um vazio tão grande à minha volta! Nunca me senti assim, minhas brincadeiras, amigos e divertimentos ocupavam todos os meus pensamentos. Agora, ou penso em coisas tristes, ou em mim mesma. (Frank, 2015, p. 82)

Aluna C

Acordei com uma sensação estranha de que parecia que nada tinha mudado. Parece que nada evolui. Que não se acha uma cura logo. Uma sensação de desesperança. medo. Eu só estou com saudades das coisas que fazia antes: viajar, brincar, ir para a escola, ver meus amigos. Coisas de criança."

Relação com os amigos

Anne

> Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro.
>
> Vou explicar isso melhor, pois ninguém há de acreditar que uma menina de treze anos se sinta sozinha no mundo. Conheço mais de trinta pessoas a quem poderia chamar de amigas. Mas acontece sempre o mesmo com todos os meus amigos: gracejos, brincadeiras, nada mais. Jamais consigo falar de algo que não seja a rotina de sempre. (Frank, 2015, p. 16)

Aluna D

> As coisas hoje não foram muito boas, principalmente porque briguei com minha amiga.
>
> Normalmente quem gosta de ser ouvido, não escuta os outros, esse é o caso da minha amiga. Ela sempre fala dos seus problemas para que eu possa ajudá-la, mas quando eu falo dos meus, ela simplesmente é rude, e diz que eu só ligo para mim mesma, às vezes é cansativo, porque gosto de ser ouvida também.

Gravamos algumas cenas do filme na própria escola. Filmamos os espaços vazios — salas de aula, corredores e pátios —,os alunos sozinhos e da tela de um *smartphone* reproduzindo uma conversa da turma pelo aplicativo de mensagens. Foi também na escola que gravamos alguns áudios que entraram no curta. Em casa, os estudantes filmaram os ambientes e ações que realizam rotineiramente naqueles espaços, além de algumas cenas previamente definidas e ensaiadas durante as aulas. Por fim, todos contribuíram com ideias, olhares e estética. Os alunos foram pesquisadores, roteiristas, produtores, diretores de arte, fotógrafos e atores.

Diários foi apresentado na Mostra Cultural, evento que, naquele ano, assim como no ano anterior, foi apresentado no canal da escola no YouTube. Os alunos e suas famílias assistiram ao filme de suas casas. Ao fim da exibição, alguns comentários foram postados na rede. O público, composto por pais e professores, manifestou estar emocionado, surpreso com alguns textos dos alunos e ter relembrado os trechos do livro que haviam lido tempos atrás. Quando nos encontramos novamente com os alunos, perguntamos quais haviam sido suas impressões sobre o trabalho que realizamos. A maioria estava surpresa, não imaginava que a reunião dos textos escritos e das cenas filmadas, inspiradas por *O*

Diário de Anne Frank, levaria àquele resultado — uma autoficção sensível que revelou muito de suas subjetividades. *Diários* refere-se ao passado em tempo presente e termina com uma prospecção de futuro:

Futuro

Anne

> É difícil, em tempos como este. Ideais, sonhos e esperanças partilhadas crescem dentro de nós, apenas para serem esmagados pela realidade sombria. É incrível eu não ter abandonado todos os meus ideais. Eles parecem tão absurdos e impraticáveis. Mesmo assim, me apego a eles, porque ainda acredito, apesar de tudo, que as pessoas são essencialmente boas. [...] quando olho para o céu, acho que, de algum modo, tudo vai mudar para melhor, que esta crueldade também vai acabar, que a paz e a tranquilidade voltarão mais uma vez. Enquanto isso, devo manter meus ideais. Talvez chegue o dia em que eu possa realizá-los (Frank, 2015, p. 341).

Aluna C

> Mais um final de um mês, um final de um ciclo.
>
> Esse não foi um dos melhores meses da minha vida, mas foi um que com certeza teve seu impacto.
>
> Eu aprendi, chorei, sorri, gritei, surtei, tive vontade de desistir e depois uma grande vontade de viver se instalava em mim, queria voltar a ser bebê, quis crescer, Ugh!
>
> Realmente foi um mês e tanto.
>
> Mas foi muito importante para mim. Se tem uma coisa boa da pandemia, somente uma coisa boa, eu diria que o tempo que a gente pôde ter para se olhar, olhar para nossa vida, as nossas decisões, e refletir sobre o que a gente tem, perdeu e ainda quer ter.
>
> Que as coisas melhorem daqui pra frente no curso natural da vida. Um dia, a gente vai olhar pra pandemia e vai rir, pois já passou e estamos todos bem.
>
> Vamos dar muito valor a vida que teremos, e aí sim, finalmente, vamos poder respirar em paz.

Pois o tempo passou, veio a vacina. Voltamos a viver com mais tranquilidade. Mas a pandemia, a quarentena, o confinamento, as mortes e o medo ainda ecoam em nossas vidas. Momentos como esses não são esquecidos, não devem ser esquecidos. É preciso falar sobre o trauma, transmitir experiências e narrar as histórias.

> Mas narramos também para não esquecer. Para não deixar que esqueçam. E como diz Ricoeur, mesmo diante de toda desconfiança que colocou sob suspeita toda a cadeia do lembrar – a percepção da cena vivida, a capacidade de retenção da memória e a narrativa tornada literatura – ainda não temos nada melhor do que a memória, do que o relato de alguém que diz “eu vivi”, “eu estava lá” para saber que algo aconteceu. (Leite, 2014, pg.22)

3. MINHA EXPERIÊNCIA EM 2024

Neste capítulo, me aprofundo na experiência vivida no ano letivo de 2024, quando recebi em sala de aula um grupo fragmentado, composto por alunos de diferentes turmas e séries. Nessa circunstância, optei por resgatar o trabalho com diários, tendo ainda como fonte de inspiração *O Diário de Anne Frank*. No entanto, neste ano, a proposta seguiu caminhos diferentes daqueles percorridos em 2021 e teve, portanto, resultado distinto. A seção é divida em dois tópicos principais: um narra o primeiro semestre letivo, no qual descrevo o exercício da escrita de si por meio dos diários; o outro, expõe o trabalho feito na segunda metade do ano, quando experimentamos escrever as memórias pessoais e coletivas. Por fim, faço um comparativo dos processos vividos em 2021 e 2024. Antes, porém, contextualizo o momento que atravessávamos naquele ano, relembrando 2022 e 2023.

3.1. De 2022 a 2024

Nos anos que seguiram ao projeto que descrevi na seção anterior, a escola passou por algumas mudanças. Na verdade, é possível dizer que o mundo passou por transformações. No dia 22 de abril de 2022, o então Ministro da Saúde, Marcelo Queiroga, decretou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia de Covid-19 no Brasil. Já a OMS (Organização Mundial de Saúde) fez a mesma declaração, mas a nível internacional em 5 de maio de 2023.

No ano de 2022, todos os alunos voltaram a comparecer à escola presencialmente e eu já não contava mais com a parceria do professor Gabriel Rochlin, que passou a assumir somente as turmas de dança. A escola adotara um novo modelo: alunos dos 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II eram apresentados a algumas modalidades artísticas e escolhiam o curso que gostariam de frequentar naquele ano letivo. As aulas oferecidas eram: teatro, dança israeli, música e artes visuais. A minha disciplina recebeu muitas inscrições e formamos uma turma grande, majoritariamente composta por alunos do 6º ano — ou seja, um grupo consideravelmente mais jovem do que aqueles com os quais eu havia trabalhado nos

anos anteriores. Em 2022, pudemos voltar a utilizar a sala de teatro original, aquela com espelhos e armários repletos de fantasias, onde eu havia lecionado no início de 2020. Porém, agora, eu já estava mais familiarizada com os espaços e com a cultura da escola. Comemorava-se, na época, os 100 anos da Semana de Arte Moderna de 1922, que reuniu obras de artistas plásticos, músicos e poetas brasileiros no Teatro Municipal da cidade de São Paulo. O evento cultural consolidou o modernismo no Brasil e deu início ao Movimento Antropofágico. A direção da escola sugeriu que explorássemos a Semana de 1922 nos módulos de artes (teatro, dança, música e artes visuais) e assim o fizemos. Esse trabalho, que envolveu todos os alunos do 6º ao 8º ano, culminou em uma apresentação no auditório da escola.

Em 2023, passei a dar aulas no palco do auditório, espaço recentemente reformado, que contava com novos projetores, cortinas, piso e equipamento de iluminação, além de portas antirruído. A turma de teatro formada naquele ano era menor e, principalmente, composta por estudantes do 8º ano, um grupo significativamente diferente daquele com o qual trabalhei no ano anterior. O espetáculo realizado em 2022 recebeu muitos elogios por parte dos pais e da direção da escola, mas o processo não foi fácil. Ficou evidente que o projeto não mobilizou o grupo, uma vez que a Semana de Arte Moderna de 1922 se mostrava distante de suas realidades. Durante os ensaios, reformulei a dramaturgia na tentativa de aproximar os alunos do tema, mas, ainda assim, poucos se envolveram efetivamente. Em 2023, eu pretendia que fosse diferente. Não gostaria que a temática a ser abordada nas aulas fosse algo imposto, trazido de fora para dentro, reforçando uma relação vertical e hierárquica. Ao contrário, meu desejo era escutar os alunos, acolher seus anseios e permitir que falassem sobre algo que os inquietava. Naquele ano, eu havia ingressado no PPGEAC interessada em investigar como a prática teatral pode atuar como ferramenta que facilita o acesso às subjetividades dos jovens, tornando mais possível identificar algumas opressões introjetadas e contribuindo para a não perpetuação da cultura do ódio que tem marcado a última década. Dividi o objeto do meu estudo com a turma. Os alunos fizeram cenas de improviso sobre temas, como o uso de *smartphones* e *cyberbullying* ,e ainda trouxeram outros pontos para o debate. Por fim, criamos uma peça que discutia as relações de amizade, o sentimento de pertencimento e como a interação nas redes sociais interfere nesses vínculos. O espetáculo contava com um cenário interativo, criado pelos alunos de Arte e Tecnologia — novo curso oferecido no módulo de artes. Os alunos se engajaram

plenamente no projeto, contribuíram com a elaboração do texto e das cenas, definiram o figurino, conceberam a iluminação e criaram a trilha sonora. Na apresentação, aparentavam estar satisfeitos e apropriados do trabalho.

No dia 07 de outubro de 2023, o Hamas[17] orquestrou uma série de ataques a Israel, por ar, terra e mar, matando mais de 1.200 pessoas e sequestrando outras 250. Essa investida acentuou o conflito entre o Estado de Israel e a Palestina, iniciando uma nova guerra, cinquenta anos após o início da Guerra do Yom Kippur[18]. Mesmo após o acordo de cessar-fogo, assinado em 09 de outubro de 2025, Israel segue sua ofensiva contra a Faixa de Gaza. O Ministério da Saúde de Gaza estima que mais de 70.000 palestinos foram mortos, ao longo de mais de dois anos de conflito.

Retomo minha pesquisa com objetivo de analisar de que forma abordar o afeto, o cuidado e a empatia em um mundo que constantemente reforça a violência. Como ir na contramão de uma cultura de agressão e intolerância que está presente nas relações políticas, diplomáticas, sociais e, até mesmo, dentro da escola? O que dizer e como acolher, sem julgamento, os alunos que temiam ataques à escola, que se sentiam ameaçados pelo antissemitismo? Trabalhando majoritariamente com crianças judias, não era possível ignorar esses episódios recentes. Dessa forma, a pesquisa passou a incorporar mais essa camada de reflexão.

3.2. 2024 - Primeiro semestre

No ano de 2024, já com esta pesquisa em andamento, recebi um grupo formado por alunos de diferentes turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. A turma era grande: 25 pré-adolescentes (13 meninas e 12 meninos) entre 11 e 12 anos de idade. No primeiro encontro, eles se sentaram em roda, natural e voluntariamente divididos por gênero — meninas de um lado, meninos do outro. A divisão entre turmas também estava clara: em um segundo plano, as meninas do 7º ano estavam separadas das meninas do 6º ano, divisão seguida também pelos meninos. Pareciam envergonhados, certamente receosos pelo que estava por vir. Eu também não sabia

17 Movimento de Resistência Islâmica - organização política e militar palestina que governa a Faixa de Gaza.
18 Guerra Árabe–Israelense - conflito militar ocorrido em outubro de 1973, entre uma coalizão de estados Árabes, liderada pelo Egito e Síria contra Israel.

o que estava por vir. Tinha o meu planejamento, claro, mas não conhecia aqueles alunos, eles não me conheciam e não conheciam uns aos outros. Para o segundo encontro, pedi que escrevessem uma breve apresentação com o título: *Quem sou eu?*. Nesse texto, eles deveriam revelar aquilo que gostam e não gostam de fazer, falar sobre algumas de suas características que acham marcantes, aquilo que admiram ou não em si mesmos, além de contar sobre sua relação com a escola, entre outras coisas. Sem a intenção de "doutrinar valores", mas sim de incentivar e mediar o texto, minhas perguntas aos alunos sugeriam a condução e, de certa forma, regulavam o discurso. A partir desta prática, que se aproxima daquilo que Larrosa (1994, p.10) chama de *educação moral*, ou "na pedagogia moderna, *atividades de auto-expressão* ou *técnicas de auto-regulação*", o objetivo era produzir um material que os ajudasse a falar e elaborar a apresentação que fariam sobre si na aula seguinte.

> A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança. O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores (Larrosa, 1994, p.11).

Recebi esses escritos e me surpreendi com alguns textos bastante reflexivos e sinceros. Outros, mais rasos, escritos em tópicos. Porém, quando chegamos à sala de aula, a reação foi unânime: ninguém queria se apresentar, nem ler seus textos, mesmo aqueles que escreveram em tópicos. Todos se sentiam desconfortáveis para falar de si. Narrar sua própria experiência diante de um grupo que ainda está se formando, principalmente, em se tratando de pré-adolescentes que também estão se constituindo, é desafiador. Eu já imaginava que isso pudesse acontecer e havia preparado uma atividade para que se apresentassem de outra forma. Pedi que cada aluno, a partir do texto, fizesse quatro imagens que representassem sua apresentação. As imagens vieram, mas não revelavam a sensibilidade dos textos (aqueles mais reflexivos); eram caricaturas cômicas e repetitivas. Um dos alunos iniciou sua apresentação deitado no chão na posição fetal com braços e pernas encolhidos. Quando questionei o que a imagem representava, o menino disse que era ele na barriga de sua mãe. Todos riram. A partir desta apresentação, uma das primeiras da aula, todos os meninos passaram a iniciar seus exercícios da mesma forma, mesmo que a gestações e o nascimento não estivessem presente em seus textos. Imitavam uns aos outros, talvez com medo de se expor, talvez para tentar

pertencer. *Atração da conformidade* (Haidt, 2024) ou pressão dos pares? Refletindo sobre a ideia de que “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos” e ainda que “essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos” (Larrosa, 1994, p. 13), compreendi que a turma necessitava, antes de mais interação, se integrar, se ver e ouvir.

Figura 8 - Feto 1

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Feto 2

Fonte: Arquivo pessoal

Recorri a alguns jogos que pudessem contribuir para a formação desse novo grupo, visando a criação de um espaço seguro, no qual a troca de ideias e sentimentos fosse possível. Inicialmente, propus atividades que pudessem evidenciar elementos em comum entre os alunos, como o bairro ou mesmo a rua onde moram, além de suas rotinas e atividades de lazer realizadas no tempo livre. Preparei um exercício para aquecimento do grupo, no qual, delimitei no palco a localização da escola, espaço comum a todos. Em seguida, mapeamos a posição dos bairros onde cada criança mora e, depois, cada uma apresentou seu percurso diário para chegar até a escola. Sobre o mapa desenhado no chão, jogamos *A Imagem da Hora* (Boal, 1996, p.131), já descrito na segunda seção desta dissertação. Esses jogos revelam semelhanças, mas também mostram algumas diferenças entre os alunos, que eles mesmos desconheciam. Durante as propostas, uma aluna, que chamarei de Mariana, ressaltava suas diferenças diante do grupo. A menina morava em um bairro um pouco mais distante da escola e sua rotina apresentava experiências distintas das vivenciadas pelos demais. É incontestável que a diversidade potencializa o coletivo e se torna ainda mais necessária em contextos marcados por grande homogeneidade.

Mariana distinguia-se também das outras garotas, transitando melhor entre os meninos, que brincavam e riam com ela. Contudo, a menina parecia querer manter certa reserva em relação a eles também. Enquanto Mariana destacava-se, marcando de forma clara suas singularidades em relação ao grupo, a maioria dos alunos procurava se misturar aos colegas, igualando-se a eles por meio da mimetização de imagens, gestos e palavras.

Em uma aula, conversamos sobre sentimentos e enumeramos alguns. Em seguida, propus que se reunissem em pequenos grupos para debater o que lhes provocava determinada sensação. Dando sequência ao exercício, cada grupo montou uma imagem corporal que apresentava o resultado daquilo que haviam anteriormente discutido. Ou seja, mostravam através da interação de seus corpos, como um quadro vivo, uma situação que entendiam causar um sentimento, como medo, raiva, alegria, tristeza, entre outros. A imagem de um jogo de futebol foi repetidamente apresentada, embora expressasse sensações distintas a cada representação. Sim, uma partida de futebol pode provocar diversos sentimentos e a representação desta imagem atendia à proposta. Porém, mais uma vez nos deparamos com figuras similares, que revelavam menos sobre a variedade de sensações existentes em uma mesma situação e mais sobre a conformidade do grupo, ou sobre a pressão dos pares. Passo a me perguntar se optam em expressar aquilo que é comum justo para não se colocarem vulneráveis diante do grupo. Sugeri, então, que fizessem um exercício individual, que não seria visto pelos demais: lhes entreguei papel e caneta para que listassem o que os inquietava. Notei que, nestas listas de palavras, o que se repetia era o nome dos colegas. Dentre outras coisas, todos se inquietam com o *outro*, ou com os *outros*. Mas, se retomarmos a ideia de que a identidade do sujeito se constrói na relação com o *outro* e que o *outro* afirma a minha imagem e existência, o olhar que tenho sobre o *outro* volta-se ao *eu*. Sigo meu interesse em explorar a percepção, ou construção da consciência, que meus alunos têm sobre si.

3.2.1. O Diário de Anne Frank: um novo olhar

Volto à reflexão sobre as relações virtuais e como estas afetam as relações corpóreas e, portanto, a consciência de si. Entendo que há algo na construção dessas novas formas de se relacionar com o outro e com o meio que escapam ao nosso olhar.

Esses dois mundos — virtual e corpóreo — estão interligados e não se desassociam mais. Sentimentos e pensamentos revelados presencialmente podem se estender para debates no campo virtual, espaço que nós, pais e professores, muitas vezes não temos acesso. Vimos, ainda, que as relações corpóreas exigem mais comprometimento. Não é possível entrar e sair no momento em que quisermos; não podemos nos esconder, parar de falar e ignorar o fato de estarmos ali, de corpo presente diante do outro. Considerando que o trabalho feito em 2021 havia estimulado os alunos a compartilharem alguns de seus pensamentos e sentimentos íntimos, resultando em uma experiência coletiva e colaborativa, resolvi resgatá-lo, acreditando que poderia produzir efeito semelhante, ainda que com um grupo diferente. No entanto, em 2024 o processo foi distinto.

O Diário de Anne Frank seguia sendo adotado pela escola, mas agora em sua versão em quadrinhos. Esta versão, publicada em 2017, conta com muitas imagens que ilustram textos curtos e alguns diálogos. Após a pandemia de Covid-19, houve um aumento significativo no uso das telas e os jovens passaram a ler ainda menos. Estudantes de 12 anos não têm ritmo de leitura, perdem o foco, se desinteressam e não conseguem terminar um capítulo. Mesmo um livro como *O Diário de Anne Frank*, que é subdividido em pequenos textos referentes a um dia na vida da menina, os alunos não conseguiam acompanhar. Assim, para seguir desenvolvendo o trabalho e incentivar a leitura, a escola recorreu a esta nova versão.

Começamos folheando o livro e elegendo alguns quadros que nos pareciam interessantes. Buscamos não ler os textos, mas sim interpretar as imagens: uma festa de aniversário na qual Anne sai de dentro de uma caixa de papelão e surpreende Margot; adultos e crianças visivelmente abalados em volta de uma mesa de jantar; Anne em uma sala de aula, discursando diante de seu professor e colegas; entre outras.

Figura 10 - Surpresa

Fonte: Polonsky, 2023 p.14

Figura 11- O jantar

Fonte: Polonsky, 2023, p. 15

Figura 12 - Na escola

Fonte: Polonsky, 2023, p. 112

Conversamos sobre as imagens escolhidas e, posteriormente, os alunos, divididos em pequenos grupos, recriaram-nas em seus corpos. Propus que elaborassem uma imagem daquilo que poderia vir a seguir. Qual seria a disposição daqueles mesmos corpos no minuto seguinte? E trinta minutos depois, como estariam? Depois, pedi que fizessem a movimentação entre a primeira e a segunda imagem, e, ainda, entre a segunda e a terceira. Conversamos sobre as imagens, que haviam sido criativas e expressivas, falamos sobre seus significados e o que poderia estar por trás daquelas cenas. Por fim, voltamos ao espaço cênico e recriamos as imagens, mas agora os alunos, estáticos, deveriam expor os pensamentos dos personagens e iniciar possíveis diálogos. Nos dois momentos, a plateia riu debochando das poses e expressões dos colegas. Aqueles que estavam em cena, muitas vezes, entravam também no jogo de se ridicularizar, através dos pensamentos e falas dos personagens. Durante as aulas, era recorrente o uso de falas e atitudes agressivas e inibitórias, disfarçadas de brincadeiras.

Partimos para a escrita dos diários pessoais. Consciente de que os alunos teriam dificuldade de falar de si e, principalmente, exibir seus textos, eu sugeri que esses diários fossem compartilhados com grupos menores, escolhidos pelos próprios alunos para que se sentissem confortáveis. A cada aula, um texto era escolhido por cada grupo para ser encenado e apresentado para os demais. Mais uma vez, me deparei com cenas repetitivas, exposição de tópicos sem reflexão. Por mais que me

valesse de técnicas como o *Modo Parem e Pensem!* (Boal, 1996, p.73), no qual, em um determinado momento da cena, os atores interrompem a ação e revelam os pensamentos da personagem, nada novo era apresentado. Os alunos, em geral, ficavam paralisados e falavam poucas palavras. Propus que ao interromperem a ação também gesticulassem, que mostrassem os pensamentos não só através das palavras, mas também a partir da expressão do corpo. Adaptei a técnica desenvolvida por Augusto Boal, acreditando que os gestos pudessem ajudá-los a expressar suas ideias. Os gestos podem ser mais claros e assertivos que as próprias palavras e ações. Não à toa, comediantes se valem muitas vezes do gesto que se contrapõe ao discurso e expressa aquilo que a personagem realmente gostaria de dizer, criando humor através da ironia. Walter Benjamin (1985) ressalta que o gesto é material fundamental para o Teatro Épico de Berthold Brecht, posto que é "pouco falsificável, além de possuir começo e fim determináveis". Diz ele: "Quanto mais frequentemente interrompemos o protagonista de uma ação, mais gestos obtemos" (p.80). Ainda segundo o autor (p.88), no Teatro Épico, "a mais alta realização do ator é tornar os gestos citáveis". Um único gesto é capaz de expressar aquilo que precisaríamos dizer em muitas palavras. O gesto de apoiar levemente a palma da mão no rosto do outro, por exemplo, pode conter todo um discurso.

3.2.2. Palco e plateia: a relação entre o ator e o espectador

Nos exercícios que apresentei à turma, inspirados nas técnicas do Teatro do Oprimido, os atores devem expressar, por meio das palavras — ou gestos — aquilo que lhes vem à mente, sem autocensura. Porém, essa proposta era utópica. Afinal, como falar sem nenhum tipo de autocensura, quando nos sentimos constantemente censurados? Mesmo que o jogo sugerisse que revelassem os pensamentos das personagens, em certa medida, eram também seus pensamentos que expunham e, em alguns momentos, assim eu pedi que fizessem. Inclusive porque, em se tratando da encenação de seus diários, os alunos em cena, muitas vezes, interpretavam a si próprios. Nesse caso, ator e personagem se misturam tanto no momento em que se dá a ação, quanto quando a ação é interrompida. Contudo, o ator, mesmo que

interprete a si mesmo, não é a personagem. Em minhas aulas, esse processo simbiótico não convém. Ao contrário, aconselho que se distanciem das personagens para, justamente, provocar uma reflexão.

> Em qualquer forma de teatro, o ator mantém sempre uma relação binária de atração e repulsão, de identificação e de afastamento, com o personagem que interpreta. Essa distância, dependendo do estilo teatral ou do gênero, aumenta ou diminui. No drama e na tragédia a distância diminui; na comédia ou na farsa, aumenta; na interpretação stanislavskiana diminui e aumenta na brechtiana (Boal, 1996, p.37).

Destaco novamente a ideia de que “o que está em jogo é a relação que o autor/performer/ator/atriz estabelece com suas vivências no ato de criação e no encontro com o espectador” (Cordeiro, 2020, p.36). É inegável a importância da plateia em um espetáculo teatral. O público valida a ação e transforma o teatro em uma arte coletiva. No entanto, a relação entre o palco e a plateia, entre o ator e o espectador, varia conforme a linguagem teatral adotada. Em um espetáculo naturalista, o ator desconsidera a presença do público, que por sua vez é levado a perceber o palco como um espaço de ilusão, que simula o mundo real. No *Teatro Épico*, o ator toma consciência da presença do espectador, enquanto este percebe o palco como um espaço onde se apresentam ideias e não mais um lugar onde se vê a realidade. O teatro de Brecht pretende satisfazer a plateia, uma assembleia de indivíduos que se mostra interessada, pois se distancia da cena e, assim, se assombra com a realidade retratada pelos atores (Benjamin, 1985, p.79; 81). Já no Teatro do Oprimido, a plateia assume um papel singular: o público não só está presente e é reconhecido, como também pode intervir na cena, atuando diretamente sobre aquilo que é apresentado.

> O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda a sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores (Boal, 2019, p.169).

Em minhas aulas, procuro incentivar a participação da plateia, compreendendo que esta pode contribuir com ideias. Todos os alunos exercem os dois papeis — ator e espectador. Em cena, atuam e, ao mesmo tempo, observam a si próprios; na plateia assistem à ação de modo reflexivo e, dependendo da proposta, podem inclusive interferir naquilo que está sendo apresentado. A turma de 2024 demonstrava grande dificuldade no exercício de ser espectadora: não dedicava atenção ao que era

mostrado em cena, portanto não conseguia elaborar reflexões sobre o conteúdo. Quando intervinha na ação, fazia-o sobretudo para criticar a atuação — gestos e falas dos atores —, e não para contribuir com a discussão ou propor melhores soluções para o conflito exposto. Os atores em cena tampouco conseguiam desenvolver a ação, muito menos observar a si próprios em suas atuações. A atenção dos alunos em cena estava voltada para a plateia. Queriam sim satisfazer o público, mas gozando do tema apresentado, zombando de si mesmos para arrancar risos dos espectadores— como postagens nas redes destinadas a ganhar likes. O objetivo não é comunicar, muito menos dialogar, mas sim polemizar ou, usando as palavras dos alunos, *lacrar*[19]. Porém, enquanto alguns se divertiam e davam risadas, outros se inibiam ainda mais e se recusavam a entrar em cena, possivelmente temendo o julgamento da plateia.

Trarei o exemplo de três alunos, que chamarei de Flávio, Thomás e Tiago. Flávio parecia bem integrado ao grupo, entrava nas brincadeiras e ria com os colegas na plateia. Quando era convocado para entrar em cena, Flávio mostrava-se perdido, desconectado. O menino, em geral, não sabia o que devia fazer, não lembrava do que havia combinado com aqueles com quem compartilhava o palco. A plateia ria de Flávio e Flávio ria de si paralisado; não conseguia agir. Em algumas situações, seus colegas de cena tentavam manipular seus gestos como uma marionete e todos riam juntos. Thomás ficava mais distante do restante da turma, sentava-se sozinho e, por vezes, não queria participar dos jogos. Porém, gostava de criar histórias e personagens e animava-se nos momentos de improviso. Mas, quando atuava, fazia uma caricatura de si, se ridicularizava antes mesmo que os outros o fizessem, tentando se proteger ou, quem sabe, se integrar à turma. No entanto, a plateia não ria; ao contrário, calava-se. O silêncio que causava estranhamento, podia ser mais constrangedor que o deboche. O não pertencimento de Thomás era evidente. Já Tiago ficava sempre quieto. Em geral, pedia para não entrar em cena e, quando atuava, escondia-se atrás dos amigos: falava pouco ou quase nada. Me surpreendi quando, em uma aula em que grande parte da turma não estava presente por conta de um *Bat Mitzvah*[20], Tiago representou expressando-se através do corpo e da voz, mostrando-se muito mais seguro do que o habitual.

19 Gíria brasileira frequentemente usada para se referir a opiniões de impacto; argumento contundente que encerra uma discussão.

20 Bat Mitzvah significa, em hebraico, “filha do mandamento”. É um rito de passagem que celebra o momento em que a menina judia completa 12 anos e é considerada adulta, assumindo um papel na comunidade.

Além do deboche e da forma agressiva com que muitos se tratavam, me chamava a atenção a falta de interesse que demonstravam pelas histórias dos colegas e por suas próprias histórias, posto que as cenas apresentadas retratavam aquilo que haviam escrito em seus diários. A orientação era que esses textos trouxessem não somente os acontecimentos de um dia, mas também as reflexões e sentimentos sobre eles e, ainda, sensações e pensamentos intrusos que atravessassem o personagem naquele dia relatado. Diante do contexto descrito nos parágrafos anteriores, tornava-se claro que não era possível alcançar esse nível de sensibilização. Os espectadores rapidamente desviavam a atenção para outro foco de interesse, como o amigo ao lado ou algo que pudesse estar acontecendo no outro canto da sala. Os atores também se desligavam da cena, conectando-se somente com a plateia.

É notório que a dificuldade de atenção e escuta vem se acentuando nas últimas décadas. Meninos e meninas da geração Z e Alpha já nasceram em um mundo com *smartphones* e internet de banda larga. Em suas primeiras trocas com seus cuidadores, estes aparelhos já estavam presentes, interferindo no vínculo entre eles.

> Muitas novas oportunidades de sintonização se abrem quando crianças começam a falar. As conexões sociais com os pais e outros cuidadores se aprofundam. O revezamento e um bom timing são habilidades sociais essenciais, que começam a se desenvolver com essas interações simples: quanto devo esperar antes de fazer a próxima careta, ou de que continuar a brincadeira? Cada pessoa aprende a ler a expressão facial e as emoções da outra para acertar. Isso que a psicologia do desenvolvimento chama de *reciprocidade de contingência* se assemelha a um jogo de tênis ou ping pong: as duas partes se revezam, é divertido e imprevisível, e o timing é essencial (Haidt, 2024, p.71).

Hoje, já nos conscientizamos de alguns dos males das redes sociais e tentamos regular o tempo em que as crianças e adolescentes passam diante das telas. Porém, o mundo virtual oferece tantas experiências interessantes que acaba por reduzir o interesse naquilo que não envolve tela. Estão, assim, desaprendendo — se é que um dia aprenderam — a interagir no mundo corpóreo e síncrono.

3.2.3. A busca por novas formas de sensibilização

Sigo empenhada em motivar os estudantes de teatro a desenvolver o afeto por si mesmos e pelos outros, por seus corpos, por suas histórias e por suas

subjetividades. Ao observar a turma e analisar a situação dos três alunos a quem me referi, ficou evidente que era necessário transformar a relação entre palco e plateia, entre o ator e o espectador. Vali-me novamente das propostas do *Teatro do Oprimido* para me auxiliar em sala de aula. Empreguei o *Modo Feira*, descrito no livro *Arco Íris do Desejo* (1996, p.76). Nesta técnica, várias improvisações acontecem ao mesmo tempo dentro do mesmo espaço. Reunidos em pequenos grupos, os alunos ocupavam diferentes áreas da sala, também subdividida em espaços menores, e encenavam os textos sobre seus cotidianos. Todos falavam e agiam simultaneamente, criando uma espécie de algazarra. O desafio, contudo, era manter a concentração na própria cena.

> A grande vantagem do modo feira é a de libertar os atores da pressão excessiva que o público exerce, já que, mesmo se for considerado como um grupo de espect-atores, ele possui uma presença física. Os atores correm o risco de ficar tensos quando um público os observa, quando a totalidade do público está concentrada na observação de uma mesma ação (Boal, 1996, p.76).

Esse modo de encenação contribuiu para a participação de alguns alunos, especialmente daqueles que anteriormente se mostravam mais intimidados. Utilizando essa técnica, eles puderam concentrar suas atenções exclusivamente na própria cena e nos outros atores com quem contracenavam. Outros estudantes, no entanto, continuavam direcionando o foco para fora dos grupos de trabalho, desconectando-se da atividade. Esses alunos não conseguiam estabelecer um diálogo com seus parceiros de cena e acabavam interferindo no exercício dos demais. Não percebiam o outro porque, possivelmente, não percebiam a si mesmos. E assim, chegávamos quase à metade do ano letivo e a turma seguia fragmentada. As crianças não se abriam para novas parcerias, fosse por estarem inibidos com a presença do outro, fosse por estarem desconectados da proposta.

Assim como a escola identificou a necessidade de adotar uma nova edição de *O diário de Anne Frank*, percebi também que o encaminhamento utilizado em 2021 já não se mostrava tão adequado ao contexto de 2024. Adaptei, então, a proposta com o objetivo de despertar maior interesse dos alunos. Tendo em vista o forte apelo que as redes sociais exercem sobre os jovens e o desejo de acompanhar a vida alheia e compartilhar a própria por meio das mídias sociais, propus a criação de vídeos curtos, a serem publicados no *Classroom*, nossa sala de aula virtual. Cada aluno ficaria responsável por um dia de postagem, visível apenas pelos integrantes da turma. Ao

final do processo, quando todos tivessem publicado, teríamos o registro de um mês da vida daquele grupo. Como fonte de inspiração, apresentei a conta de Instagram *@eva.stories*. Esta página, descrita como um blog pessoal, é baseada em uma história real em memória aos 6 milhões de judeus assassinados no holocausto. A personagem fictícia, Eva, apresenta seu cotidiano através de vídeos curtos salvos nos destaques da página. Assistindo a essas publicações, que se iniciam na data de 13 de fevereiro de 1944, acompanhamos quase cinco meses da vida da menina que em junho é levada a um campo de concentração. O grupo mostrou-se animado com a proposta, mas não o suficiente para gerar um engajamento coletivo. Muitos alunos manifestaram constrangimento em exibir seus vídeos diante da turma. Mesmo após assistirem a alguns exemplos da página *@eva.stories* — nos quais a menina não aparece na filmagem, mas expõe e narra situações do seu cotidiano —, a resistência por parte dos estudantes permaneceu.

O semestre letivo chegava ao fim e eu ainda não conseguia perceber uma unidade no grupo. Minhas tentativas de fomentar a construção de um coletivo colaborativo mostravam-se pouco eficazes. Os alunos não se sentiam à vontade para expor seus sentimentos e tampouco conseguiam acessar suas subjetividades. O trabalho com *O Diário de Anne Frank,* que havia produzido resultados significativos em 2021, não obteve o mesmo efeito em 2024, mesmo utilizando a versão em quadrinhos do livro e sugerindo um novo formato para compartilhamento dos diários pessoais. Esse descompasso evidenciou a diferença do perfil desses dois grupos e a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e artísticas adotadas.

3.3. 2024 - Segundo semestre

Em agosto, quando voltamos do recesso escolar, iniciei com meus alunos o processo de criação da peça, que seria apresentada na Mostra Cultural. O espetáculo deveria celebrar os 70 anos da escola Eliezer Max, comemorados em 2024. Este marco foi amplamente festejado dentro e fora da escola. A publicação de um livro que narra a história do colégio Eliezer Steinbarg — desde sua fundação, em 1954, passando pela fusão, em 2001, com a escola judaica Max Nordau, até os dias atuais — marcou o início das comemorações. Em junho, houve ainda um grande evento na

casa de shows Vivo Rio, onde, além de discursos feitos por membros da comunidade escolar, foi apresentado um musical com a participação de alunos e ex-alunos.

Era um momento de relembrar a história e resgatar a memória. Dando continuidade ao trabalho com a escrita de si por meio dos diários, passamos a produzir textos não mais sobre o presente, mas sobre um passado, fosse ele recente ou mais distante. Iniciamos este exercício recordando momentos que os estudantes tinham vivido dentro da escola. Com o objetivo de instigar a memória dos alunos, dividi o palco em áreas menores, delimitadas por uma fita crepe. Cada uma dessas áreas representava um ambiente da escola, como por exemplo biblioteca, auditório, refeitório, sala de projeção, banheiro, sala da direção, pátio, entre outros. Os alunos caminhavam por esses ambientes, buscando relembrar histórias ali vividas. Em seguida, se detinham nos espaços que haviam despertado neles alguma memória e sentavam para registrá-la por escrito.

> [...] a memória sempre foi pensada como um misto de verbalidade e imagens. Em seu pequeno tratado *De memoria et reminiscentia* (450 a 24) Aristóteles notou que a memória, devido ao seu caráter de arquivo de imagens, pertence à mesma parte da alma que a imaginação: ela é um conjunto de imagens mentais das impressões sensuais, com um adicional temporal; trata-se de um conjunto de imagens de coisas do passado" (Seligman-Silva, 2008, p.74).

Compreendendo a memória como esse conjunto de imagens do passado, posso afirmar que esse deslocamento pela sala, associado à visualização desses diferentes locais, contribuiu para a reconstrução das experiências ali vividas, fazendo com que as imagens das situações emergissem com maior nitidez.

> Lembrança no auditório:
>
> No terceiro ano nós fomos fazer uma peça sobre a chegada da família real e eu era o narrador. Quando a gente foi ensaiar, fizeram alguma piada numa cena específica. Quando a gente foi apresentar, na hora dessa cena, eu comecei a rir igual um louco na frente dos outros alunos, pais e coordenadoras. Eu fui tentar olhar para os meus amigos para tentar ficar mais sério, mas não ajudou. Eles estavam com umas fantasias ridículas e segurando o riso. No fim, eu parei de rir e tive que improvisar para acompanhar a peça. Eu fiz força para não rir mas não deu certo (Aluno 1, 2024)
>
> Lembrança no banheiro:
>
> Um dia, depois do almoço, quando cheguei na sala tinha um grupo de meninas mais a menina nova que tinha entrado no meio do ano. A gente decidiu invocar a loira do banheiro. Fomos para o banheiro e lá fizemos o ritual para invocar a loira do banheiro, daí a luz apagou e todo mundo começou a gritar, e quando alguém conseguiu acender a luz, a menina nova tinha subido na pia e feito uma pose assustadora. Na hora deu medo, daí a

> gente saiu do banheiro gritando e correndo. Depois, começamos a rir muito (Aluna 2, 2024)
>
> Lembrança no refeitório:
>
> Quando éramos do 3º/4º/5º ano e tinha coxinha ou milho, pegávamos um prato e colocávamos ali os ossos e as espigas depois de comidos. Tinha uma competição de qual mesa comia mais e depois, juntávamos todos os pratos e viamos quanto comemos no total. Acho que o máximo que comemos foi 160 a 200 coxinhas. Mas um dia, no 5º ano uma moça brigou com a gente e ameaçou levar a turma toda para coordenação aí passamos a pôr o prato de coxinhas embaixo da mesa para ninguém ver (Aluno 3, 2024)

O exercício de escrever sobre o passado exigiu que os alunos precisassem acessar as imagens que compõem a memória e acionassem também a imaginação, recriando os acontecimentos por meio da palavra. Por fim, os alunos levantavam-se para ler seus textos e dividir suas histórias com o grupo. À medida que essas histórias eram contadas, outros alunos intervinham, adicionando um dado novo ou mesmo trazendo um outro ponto de vista. “A relembrança é uma experiência social, coletiva, já que as lembranças também se fazem pelos outros” (Andrade, 2015, p. 5).

O exercício de narrar as lembranças trouxe algumas intersecções entre os subgrupos formados na turma. As histórias de episódios que haviam vivido juntos, e que ali estavam sendo rememoradas, conseguiram aproximar alunos que pareciam distantes até aquele momento. Reunidos agora pelos locais que ativaram suas memórias e não por grupos de afinidades, os alunos encenaram suas histórias no *Modo Feira*. Em seguida, escolheram uma delas para mostrar aos demais. As cenas eram realizadas nos espaços delimitados pela fita crepe e a plateia sentava-se ao redor da ação. Não sei se em razão dos temas abordados ou da nova configuração espacial, a partir desse momento, percebi que a postura da turma começou a se transformar. Solicitei que, em casa, os alunos reescrevessem suas histórias com maior atenção aos detalhes, identificando claramente os participantes dos acontecimentos lembrados, bem como os sentimentos e comportamentos envolvidos em cada situação. Também compartilhei com o grupo que alguns desses textos integrariam o material de criação da peça que viria a ser apresentada poucos meses depois.

3.3.1. Nossa peça: reunindo material para a construção do roteiro

Imbuídos da missão de elaborar o roteiro do nosso espetáculo, lemos trechos do livro que narra os 70 anos da escola e selecionamos passagens para dramatizar. À medida que as cenas eram construídas, memórias eram ativadas. Alunos cujos pais e avós haviam estudado na instituição ou participado de sua comunidade, contribuíram com detalhes sobre os acontecimentos relatados no livro. Mesmo não tendo vivido diretamente essas situações, aquelas histórias faziam parte de suas vidas. A partir das lembranças dos estudantes e daqueles que os antecederam, fizemos o *Jogo do balão de memórias*, descrito na primeira seção desta dissertação. Nesse exercício, ficou evidente a necessidade de boa parte da turma de proteger a memória das gerações anteriores, principalmente daqueles que, por estarem mais velhos, possivelmente, em breve, deixarão de contar suas histórias.

A partir do interesse apresentado por parte do grupo pela histórias de seus familiares, e visando ainda a produção do espetáculo, orientei meus alunos a entrevistarem pessoas envolvidas na construção da história da escola — familiares, ex-alunos, funcionários ou professores —, e trazerem esses relatos para serem compartilhados em aula. Essa busca por histórias motivou a turma, que saiu pelos corredores da instituição interrogando aqueles que trabalhavam ali há muito tempo. Alguns alunos ainda traziam com carinho lembranças da infância de seus pais e tios e até de momentos importantes da vida de seus bisavós. As entrevistas também foram entregues por escrito, compondo nosso arquivo com mais histórias para a criação de um roteiro. Abrimos este documento em grupo, revisitamos cada uma dessas memórias e elencamos quais delas deveriam ser apresentadas ao público. Posteriormente, divididos em pequenos grupos, os alunos dramatizaram essas narrativas. No processo de recriar as memórias, alguns elementos eram inevitavelmente modificados, elaborados ou adaptados para a construção da cena. Esse movimento suscitou questionamentos sobre a veracidade do que estava sendo encenado — será que ao interpretar essas histórias estaríamos traindo a memória? No entanto, cabe perguntar se o próprio ato de relembrar já não implica uma modificação dos acontecimentos do passado. Afinal, ao verbalizar e dar forma às imagens que compõem a memória, não estamos, de alguma maneira, alterando-as?

> A memória é incapaz de garantir a fidelidade do ocorrido, ainda que se tente conscientemente fazê-la. Não só porque partes dos acontecimentos não emergem à superfície e se mantém no esquecimento, mas também porque é um ato de interpretação contínua do passado (Velasco, 2015, p.7).

Fomos, assim, interpretando o passado e criando a nossa narrativa para contar a história da escola e da construção daquela comunidade ao longo de sete décadas. Compartilhei na primeira seção a resposta das crianças quando perguntadas sobre o que significa fazer parte da comunidade judaica e, ainda, sobre o que diferencia aquela comunidade escolar, inserida dentro da comunidade judaica, de outras escolas. Além dos estudos de hebraico, história, cultura e literatura judaica, os alunos revelaram se sentirem mais protegidos em uma escola judaica, por possuírem, em geral, mais itens de segurança. Concluo que o medo e a sensação de iminente ameaça os une, pois é comum a todos ou quase todos. Porém, quando analisamos a conjuntura da criação dessa instituição específica, bem como a trajetória percorrida ao longo dos anos, manifestada através das memórias, é possível perceber que há algo a mais que define aquela comunidade. Algo que não pode ser plenamente descrito em palavras, mas que se manifesta em uma série de acordos tácitos compartilhados pelos integrantes daquela comunidade. Arrisco dizer que em toda comunidade existem pactos implícitos, subentendidos por aqueles que a constituem. Reconhecer ou, mais precisamente, sentir a rede de acordos que constitui a identidade daquela comunidade escolar, foi, aos poucos, contribuindo para a construção de alguma unidade dentro da nossa sala de aula.

3.3.2. Nossos ensaios: dividindo papeis e construindo parcerias

Definimos algumas metas com o propósito de produzir nosso espetáculo, que se chamaria *Nossa Escola*. Como expliquei anteriormente, eu pedi que a turma se dividisse em subgrupos de criação: o grupo responsável pelos figurinos deveria pensar na indumentária dos personagens e garantir que os alunos tivessem essas vestimentas para usar ou emprestar aos colegas; aqueles responsáveis pelo cenário deveriam listar, coletar e produzir os objetos de cena que ajudariam a caracterizar os ambientes; o grupo da trilha sonora tinha a tarefa de baixar em um dispositivo eletrônico uma lista de músicas digitais e definir no roteiro o momento de tocá-las; os alunos responsáveis pela iluminação precisavam conhecer os recursos que tínhamos

no auditório e criar os movimentos de luz para cada cena. Sugeri que cada aluno participasse do grupo de criação daquilo que mais se identificasse. No entanto, os grupos voltaram a apresentar as subdivisões do início do curso. Assim, o figurino ficou sob a responsabilidade das meninas do 6º ano; as meninas e alguns meninos do 7º ano se encarregaram da trilha sonora; os meninos do 6º, em sua maioria, assumiram a criação do cenário; a iluminação ficou por conta de um único menino do 6º ano, Thomás. Como o tempo em sala era reduzido e destinado aos ensaios, esses grupos se reuniam fora do horário de aula. No início de cada encontro, apresentavam à turma o andamento do trabalho e identificavam o que ainda era preciso ser feito.

Mariana, aluna que eu destaco no início desta seção, foi a única menina a fazer parte do grupo responsável pela criação do cenário e objetos de cena. No entanto, ela estava pouco presente, faltava muitas aulas e também não se conectava com o grupo fora do horário escolar. A ausência de Mariana era notada pela turma, principalmente durante os ensaios. A aluna que, em geral, contribuía com ideias diferentes, movimentando o grupo, agora, desfalcava-o. Era evidente que, apesar de ainda fragmentado, o grupo estava mais coeso: trabalhavam por um mesmo objetivo e começavam a compreender a necessidade de cooperarem uns com os outros. Porém, enquanto muitos se aproximavam, Mariana se afastava ainda mais, até decidir não participar da apresentação.

Flávio se mostrou disponível a participar e pediu para ter um personagem com falas. No momento em que o menino manifestou esse interesse, alertei-o sobre a responsabilidade que estava assumindo com o grupo e com ele próprio. Fui enfática, pois, apesar de estar satisfeita com a disponibilidade e o desejo de Flávio, notava que até aquele momento, o menino havia apresentado dificuldade em manter a atenção e se comprometer com as atividades propostas. A dinâmica das aulas de teatro era um desafio real para a concentração daquele aluno. E durante os ensaios não foi diferente: até o dia da apresentação, Flávio não havia decorado seu texto, não entrava em cena na hora certa e não sabia onde deveria se posicionar. O grupo, que inicialmente ria, agora se unia para ajudar o colega. Na coxia, havia sempre um companheiro ao lado para indicar o momento em que Flávio deveria entrar no palco. Em cena, aqueles com quem contracenava, improvisavam quando o menino esquecia parte de suas falas.

Thomás assumiu sozinho a responsabilidade de pensar a iluminação do espetáculo. Estudou o texto com atenção e criou muitos movimentos de luz, até

mesmo mais do que era possível realizar, tendo em vista que na maior parte dos ensaios não podíamos usar os refletores. Além de iluminador, Thomás também atuava na peça. Acumular essas duas funções revelou-se uma tarefa demasiadamente complexa para um único aluno fazer. Assim, Paulo, que integrava o grupo de cenógrafos, voluntariamente se colocou disponível para trocar de função e colaborar com Thomás. O menino, que sempre caminhava só, agora tinha um parceiro. Juntos criaram e operaram a luz, se revezando nas duas funções.

A obrigatoriedade de se produzir um espetáculo no qual todos deveriam participar e que tinha data e hora marcadas para estrear, ajudou na construção da consciência de grupo. Todos estavam implicados e perceberam que precisavam se unir para obter um bom resultado. A ausência de Mariana, a necessidade de auxiliar Flávio e a constatação de que Thomás precisava de parceria, trouxe, de forma mais clara e concreta, não só a noção da importância de se trabalhar em equipe, como do valor da ação individual dentro do coletivo. No entanto, nosso tempo era curto, tínhamos apenas uma hora por semana para ensaiar. E, naquele momento, em que finalmente a turma começou a se responsabilizar pelo trabalho, nos sobravam poucos encontros.

Figura 13- Ensaio 1

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 - Ensaio 2

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15 - Ensaio 3

Fonte: Arquivo pessoal

3.3.3. *Nossa escola*: enfrentando obstáculos para apresentar o espetáculo

No dia da apresentação da peça *Nossa Escola,* era possível notar a excitação e o nervosismo do grupo. Uns mais confiantes, outros mais inseguros, mas todos atentos e colaborando com os preparativos para o espetáculo: arrumaram os objetos de cena, as trocas de roupa e testaram os microfones que seriam usados. Soaram os três sinais e o elenco estava concentrado na coxia. Mas, logo nas primeiras cenas, tivemos um problema técnico e os microfones começaram a falhar. Os alunos não perderam o foco e seguiram em frente. Infelizmente, a microfonia e outros ruídos continuaram. A plateia não conseguia entender o que os atores falavam e tivemos que interromper o espetáculo. Empenhados, como eu nunca os havia visto antes, os alunos reiniciaram a peça, se esforçando para projetar a voz e serem ouvidos em um espaço amplo e com a acústica ruim. Apesar dos percalços, chegamos ao fim do espetáculo. A turma foi aplaudida e os alunos saíram para festejar com seus familiares. E eu me orgulhei ao presenciar o amadurecimento do grupo.

Quando nos reencontramos, na semana seguinte à apresentação, conversamos a respeito de nossas impressões sobre o espetáculo. Primeiramente, todos ressaltaram os problemas: a falha dos microfones, o esquecimento de uma fala, um objeto que não saiu de cena na hora certa. Mas, depois, mostrei para eles como juntos enfrentaram os obstáculos, como conseguiram se apoiar, como encararam o

desafio e chegaram até o final — até o final do espetáculo, daquele projeto, daquele ano. Se despediram com a sensação de dever cumprido.

Eu me despedi daquele grupo, assim como me despeço de muitos outros, com a sensação de que ainda tínhamos muito o que experimentar. Construir um espaço de confiança, no qual os estudantes possam começar a se entender como sujeitos que fazem parte e contribuem para um trabalho coletivo colaborativo, leva tempo.

3.4. 2021 x 2024: projetos similares, processos distintos

Depois de trazer a experiência vivida em 2024, parece-me importante fazer uma análise comparativa que evidencie tanto as semelhanças quanto as diferenças em relação àquela vivenciada em 2021, principalmente no que diz respeito à escrita de diários pessoais, inspirada em *O Diário de Anne Frank*, que foi proposta em ambos os anos. A tabela abaixo ajuda a identificar alguns pontos para reflexão ao tornar mais visíveis as práticas pedagógicas utilizadas, as condições de trabalho dentro da instituição e aspectos socioeconômicos dos dois momentos.

	2021	2024
Contexto histórico	. Pandemia de Covid-19 . Início da vacinação no Brasil . Manutenção dos protocolos de segurança devido à alta taxa de contaminação	. Intensificação da guerra entre Israel e o Hamas . Continuidade da guerra na Ucrânia . Escolas brasileiras em alerta devido a ameaças de ataques ocorridas no ano anterior
Etapa desta pesquisa	. Não havia iniciado a pesquisa	. Pesquisa em andamento
Trabalho proposto aos alunos	. Produção de diários pessoais — textos e imagens que revelam o cotidiano dos alunos	. Produção de diários pessoais — textos e imagens que revelam o cotidiano dos alunos
Tempo de trabalho com os alunos na pesquisa com diários	. Um semestre letivo . Uma hora de aula semanal	. Um semestre letivo . Uma hora de aula semanal
Condições de trabalho	. Turma partida em dois grupos — presencial e online —	. Turma frequentando somente aula presencial com uma

	acompanhados por dois professores . Aulas presenciais oferecidas em uma sala com mesas e cadeiras	professora. . Aulas oferecidas no palco do auditório da escola
Faixa etária dos alunos	. Alunos de 12 e 13 anos, cursando o 7º ano	. Alunos e de 11, 12 e 13 anos, cursando o 6º e 7º anos
Exercícios utilizados	. Teatro Imagem: *ilustrar um tema com o próprio corpo; ilustrar um tema por meio da fotografia.* . Arco Íris do Desejo: *imagem da hora; modo decalagem; modo parem e pensem!* . Diários pessoais: escrita, narrativa oral e cena teatral	. Teatro Imagem: *ilustrar um tema com o próprio corpo; ilustrar um tema por meio da fotografia; imagem de transição* . Arco Íris do Desejo: *imagem da hora; modo decalagem; modo parem e pensem!; modo feira* . Diários pessoais: escrita, narrativa oral e cena teatral
Material utilizado para inspiração	. O Diário de Anne Frank	. O Diário de Anne Frank quadrinhos . Conta no Instagram @evastories
Produção final a partir do trabalho proposto	. Filme de curta-metragem intitulado *Diários*	. Não produzimos um trabalho final
Apresentação na Mostra Cultural	. Filme de curta-metragem intitulado *Diários*	. Peça teatral intitulada *Nossa Escola* — proposta de escrita das memórias pessoais (individuais e coletivas), resgate da memória de outras gerações e curadoria de momentos marcantes na história da escola

Observo o quadro acima e identifico algumas diferenças significativas entre os anos de 2021 e 2024 no que diz respeito ao contexto histórico e às condições de trabalho. Outros tópicos distinguem-se de forma mais discreta, como a faixa etária dos alunos, o material usado como fonte de inspiração e os exercícios aplicados. Todos esses fatores tiveram impacto direto na qualidade dos dois processos.

Em 2021, ainda vivíamos a pandemia. Todos havíamos passado o ano anterior confinados em nossas casas. Naquela ocasião, os alunos, entrando na adolescência,

encontraram de forma mais evidente alguns pontos em comum entre suas rotinas e o cotidiano de Anne Frank. O momento histórico era muito distinto, mas alguns conflitos internos eram bastante semelhantes, como o fato de estarem 24 horas por dia com suas famílias, privados do convívio com os amigos, privados também de outros convívios sociais, como descreve uma aluna: “Eu só estou com saudades das coisas que fazia antes: viajar, brincar, ir para a escola, ver meus amigos. Coisas de criança” (Aluna C, 2021). Essas *coisas* estavam voltando a ser vividas, mas a memória daquelas privações ainda era muito presente. Em 2024, o cenário era outro. A lembrança do vírus já era mais distante. Os alunos também haviam vivenciado o confinamento em suas casas, no entanto, à época, tinham apenas 7 ou 8 anos de idade. É evidente que sentiram os efeitos do isolamento, mas, de modo geral, não enfrentaram conflitos significativos decorrentes da convivência mais intensa com seus pais.

Destaco na tabela, na coluna de 2024, a intensificação da guerra entre Israel e o Hamas. Alguns alunos da turma têm familiares ou conhecidos em Israel. A comunidade judaica encontrava-se diretamente implicada no conflito, fazendo com que debates sobre o terrorismo e o antissemitismo voltassem à tona, possivelmente também nas casas dos estudantes. A escola desencorajou que trouxéssemos esse assunto para sala de aula, ainda assim, os alunos relataram o medo da ameaça ao povo judeu. Porém, diferentemente do momento vivido por Anne Frank, a guerra estava distante daqueles jovens, que não sofriam as privações e perseguições enfrentadas pela menina; não estavam “rodeados de trevas e perigos” (Frank,2015, p. 155).

A partir dos aspectos discutidos acima, acredito que o contexto histórico teve forte influência na leitura e na recepção que os alunos fizeram de *O Diário de Anne Frank*. Em 2021, o livro despertou maior identificação e engajamento, levando os estudantes a encontrar mais pontos convergentes. Já em 2024, o livro, mesmo em sua versão em quadrinhos, não produziu o mesmo impacto e não conseguiu cumprir o papel de fonte inspiradora para o grupo.

As condições de trabalho também influenciaram o processo e o dia a dia em sala de aula. Em 2021, trabalhávamos em um ambiente reduzido, apertado entre mesas e cadeiras. Não tínhamos muito espaço para nos movimentar e os alunos usavam máscaras de proteção contra o vírus. O contato físico era restrito e os jogos corporais limitados. Além disso, as expressões faciais e a projeção da voz

encontravam uma barreira concreta. Em 2024, as aulas eram oferecidas no palco, espaço amplo, sem mobiliário, onde os alunos podiam se movimentar e se expressar corporalmente. O uso de máscaras não era mais necessário, não havendo impedimentos físicos para que os alunos se vissem e se ouvissem. As dificuldades enfrentadas em 2021, que ainda limitavam de forma concreta as relações corpóreas, talvez tenham ajudado a conduzir um trabalho mais introspectivo, voltado para si mesmo, possibilitando que os alunos acessassem suas subjetividades. Já em 2024, os alunos mostravam um forte desejo de interação, buscando ocupar os espaços e, por vezes, ultrapassando o limite (tanto físico, quanto emocional) do outro. O exercício de voltar-se para si, escutar seus pensamentos e dar espaço para ouvir o outro também, necessário à produção dos diários, parecia estar mais comprometido. Porém, a lembrança de memórias pessoais e, principalmente, das memórias coletivas ajudou a resgatar o elo existente naquele grupo.

Outro dado que vale destacar é a faixa etária. A turma de 2021 era mais velha do que a de 2024, que era composta majoritariamente por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, crianças entre 11 e 12 anos. Nesse período de desenvolvimento da vida, dois (ou mesmo um) anos fazem uma diferença considerável no que diz respeito à maturidade emocional.

Ao analisar a tabela, noto, porém, que há muitos pontos em comum, o que é evidente, posto que em 2024, já me dedicando à esta pesquisa, decidi revisitar o trabalho desenvolvido em 2021. Este dado me parece bastante relevante na reflexão sobre os processos. Enquanto esperava que os alunos se abrissem para às propostas, talvez eu mesma estivesse fechada, voltada à realização do projeto. Eu desejava reforçar a potência da escrita autobiográfica por meio dos diários na formação da identidade individual, assim como na construção da identidade do grupo. Planejava usar a cena teatral, tendo como suporte as narrativas de si, como instrumento capaz de acessar as subjetividades dos alunos. Esse objetivo acabou sendo alcançado — talvez de forma menos profunda que em 2021 —, mas não a partir da escrita dos diários, e sim das memórias.

Identifico ainda uma outra informação que me parece pertinente para essa reflexão: em 2021, o exercício com os diários tinha como objetivo a produção de um filme que seria exibido na Mostra Cultural — evento importante no calendário da instituição, conhecido e aguardado pela comunidade escolar. Já em 2024, este projeto pretendia a feitura de textos e cenas para atividades internas — o material produzido

pelos alunos seria usado em sala de aula, podendo ou não virar um produto para ser exibido à comunidade escolar. A significância do evento cultural contribuiu para a motivação do grupo, que pode reconhecer o objetivo concreto da atividade.

Em 2024, senti a necessidade de transformar a proposta para que se adequasse ao ambiente. Mas acredito ainda, que o teatro também foi capaz de modificar o ambiente.

CONCLUSÃO

Na introdução desta dissertação, me faço duas perguntas: por que os jovens aparentam estar mais frágeis e, ao mesmo tempo, reativos? E, claro, como o teatro pode trazer elementos capazes de fortalecer essas crianças e adolescentes?

Ao longo do texto, descrevo algumas situações que exemplificam o que chamo de fragilidade e reatividade, como o caso de Flávio, que paralisava diante do grupo, ou de Arthur, que reagia de forma agressiva e intempestiva a qualquer intervenção dos colegas. Observo que as gerações Z e Alpha, nativas digitais, expostas à internet, redes sociais e jogos eletrônicos desde a mais tenra infância, tiveram menos oportunidade de amadurecer seu *sistema imunológico psicológico,* que seria, segundo Jonathan Haidt (2024, p. 90), “a capacidade de uma criança de processar e superar frustrações, acidentes menores, provocações, exclusão, sem passar horas ou dias se remoendo por dentro”. As crianças desta última década, em geral, brincaram menos ao ar livre e estiveram menos expostas a situações que pudessem contribuir para o amadurecimento de seus sistemas imunológicos psicológicos. Isso se deve tanto ao maior tempo dedicado às atividades digitais, navegando sós, quanto ao fato de terem passado, em razão da pandemia, uma boa parte da infância e, portanto, de sua formação, confinados em seus apartamentos, sob a supervisão dos adultos.

> O brincar não supervisionado ao ar livre ensina as crianças a lidar com uma série de riscos e desafios. Desenvolver habilidades físicas, psicológicas e sociais deixa as crianças confiantes de que podem encarar novas situações, o que funciona como uma vacina contra a ansiedade. (Haidt, 2024, p. 84)

Ao não desenvolvermos habilidades físicas e psicológicas ficamos, mais ansiosos e, portanto, mais inseguros, desconfiados e arredios. Vivemos, como sugere Haidt (2024, p. 86) no *modo defesa*. Sem confiança para se arriscarem, as crianças apresentam mais dificuldade nas relações sociais presenciais e no aprendizado.

Refletindo sobre o trabalho que realizei nos dois anos, e que analiso nesta pesquisa, concluo que, ao tentar resgatar valores como corporeidade, oralidade, cooperação e memória, contribuí para que os alunos fossem, aos poucos, ativando o *modo descoberta* (Haidt, 2024, p.85). Mas só é possível estar no *modo descoberta* quando há confiança e não ameaça. Acredito que as aulas de teatro, além de resgatar e exercitar os valores listados acima, também estimulam a ativação do *modo*

descoberta ao oferecer um ambiente mais seguro para que o aluno possa assumir riscos e expor-se diante do grupo, ao invés de se reservar e se defender. Digo ambiente seguro, pois é um espaço que valoriza a presença, o olhar e a escuta. Sem diminuir a relevância do resultado, durante o curso de teatro, busco enaltecer o processo, dedicando-me a encorajar os estudantes a experimentarem sentir e viver situações que, possivelmente, não se arriscariam a viver fora dali. Por meio do teatro, a criança ou adolescente pode construir diversas identidades momentâneas (se vestir de várias vestes) e experienciar muitas formas de atuar no mundo. Confio que essa experimentação ajude a moldar nossa própria identidade, relembrando que não podemos falar de identidade como algo fixo e único, mas sim, múltiplo e fluido. Para se criar essas vestes, com as quais nos vestimos diante do outro, necessitamos da presença corporificada, visto que o outro no mundo virtual é difuso e instável e nos exige mais demarcações de identidade. A valorização do trabalho coletivo também corrobora a formação deste espaço de confiança, no qual todos estão igualmente implicados na feitura de algo comum. Assim, cada um, individualmente, colabora para a constituição da identidade do grupo.

Se podemos afirmar que os indivíduos constituem a identidade do grupo, também é possível reconhecer que o grupo contribui para a formação do indivíduo. Discuto, logo no início da pesquisa, o conceito de comunidade, que se define por suas tradições, cultura e, em alguns casos, um território comum. Cito também a importância dos acordos tácitos que, de maneira subjetiva, sustentam o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Em minhas aulas, busco a formação dessa identidade de grupo. Não trabalho com uma comunidade em sua totalidade, mas com um conjunto de pessoas que integra a comunidade escolar, que, por sua vez, está inserida na comunidade judaica. Assim, alguns valores, acordos implícitos, tradições e cultura que estão presentes na comunidade judaica e na comunidade escolar também atravessam o grupo em sala de aula.

Na reflexão que faço sobre os dois processos narrados aqui, identifico que a consolidação de um coletivo colaborativo está diretamente ligada à formação ativa do grupo. Foi quando definimos um objetivo claro e concreto que começamos a encontrar uma unidade. A tarefa de apresentar um trabalho artístico à comunidade escolar não só mobilizou a turma, mas fez surgir um sentimento de comunhão. Volto a pensar na *tragédia do não comum*, a qual Dardot e Laval (2017) se referem, e como a cultura individualista, capitalista e neoliberal do *self-made man* vem destruindo o sentido de

comunidade. Parece-me evidente que estabelecer uma missão comum, na qual todos devem estar implicados, reconhecendo bem seus papeis de atuação, favorece a constituição de um coletivo colaborativo. Se, na sociedade, impera o não comum e os indivíduos muitas vezes não se sentem pertencentes a uma comunidade, ao menos na escola me empenho em encorajar os alunos a exercitarem a cooperação e experimentarem este sentimento de comunhão.

Se compreendemos que a passividade não forma coletividade, é necessário favorecer a participação ativa dos alunos dentro do grupo. Descrevo neste trabalho como procuro mobilizar a participação da turma fazendo uso dos jogos e técnicas do *Teatro do Oprimido*. Ao propor que os alunos façam, ao mesmo tempo, a imagem de uma hora determinada do dia, por exemplo, como sugerido em *A Imagem da Hora*, todos têm a oportunidade de criar, ver sua criação e observar a imagem do outro, identificando no que essas imagens se assemelham e se distinguem. Além de serem atores, são espectadores de si e do outro, nunca passivos, e sim instigados a fazerem uma leitura crítica daquilo que está à sua volta. Mesmo quando, em exercícios como *Parem e Pensem!,* os alunos não se sentiram à vontade para verbalizar seus próprios pensamentos ou os pensamentos da personagem, ainda assim, tiveram a oportunidade de refletir sobre a cena. Acredito que a prática de examinar palavras, imagens, gestos e ações, contribuiu para a escrita dos diários e memórias pessoais, nos quais os alunos foram orientados a revelar seus pensamentos e sentimentos sobre os acontecimentos narrados.

Os textos produzidos em 2021 tiveram *O Diário de Anne Frank* como principal fonte de inspiração. Assim como Anne, os alunos escreveram sob o signo do presente, apesar de evocarem um passado recente, aproximando-se, desse modo, da experiência por eles vivida. Trata-se de uma escrita introspectiva que explora mais as emoções e os pensamentos do que os acontecimentos. Nesse exercício, os estudantes voltaram-se, sobretudo, a si próprios, mas também se conectaram com o grupo, uma vez que, falar de si também é falar de todos. Remeto-me novamente ao discurso de Annie Ernaux na cerimônia de recebimento do Prêmio Nobel de Literatura (2022) quando, citando Vitor Hugo, diz que “nenhum de nós tem a honra de ter uma vida sua”. Porém, continua, refletindo que “as coisas são vividas individualmente e só podem ser lidas da mesma maneira se o *eu* leitor se colocar no lugar do *eu* autor”, ou ainda, se o *eu* espectador assumir o papel do *eu* personagem.

A produção textual de 2024 foi escrita sob o signo do passado e dialoga com a história da escola, tendo como fonte de inspiração o livro *Eliezer Max 70* (2024). Nesse exercício os alunos se conectaram às gerações anteriores e, por meio das entrevistas, resgataram valores como a memória e a oralidade, reforçando a importância de se ouvir e contar histórias. Os textos dos alunos foram menos introspectivos, mais baseados em fatos e ações, se comparados àqueles produzidos em 2021. O trabalho conectou o grupo, que reviveu e construiu uma memória coletiva.

> As várias experiências vividas por cada indivíduo de um grupo possuem sua própria temporalidade e sua própria história. Porém, as similitudes do passado possibilitam ao grupo o reconhecimento de sua identidade através do tempo (Andrade, 2015, p.8).

Sigo esse caminho confiando que o ensino das artes cênicas favorece a presença ao proporcionar encontros corpóreos capazes de promover estímulos sensoriais diversos. É, sem dúvida, nessa relação entre o corpo e o meio que percebo o outro e reconheço a mim mesmo. Em minha prática, pesquiso formas de incentivar o diálogo, o olhar e a escuta cuidadosa. A partir da escrita de si, pretendo valorizar a experiência de vida dos alunos e estreitar a relação entre aquele que escreve e aquele que lê, aquele que narra e aquele que escuta, entre o ator e o espectador que há em todos nós.

BIBLIOGRAFIA

ADIB, Luisa, PITTA, Marcelo, SENNE, Fábio, BARBOSA, Alexandre. **Tic Kids Online Brasil, principais resultados**. 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2024_principais_resultados.pdf. Acesso em 04 jul. 2025

ALVES, Januária Cristina. **Jovens e redes**: uma relação de companhia e pertencimento. Disponível em: https://www.nic.br/noticia/na-midia/jovens-e-redes-uma-relacao-de-companhia-e-pertencimento/. Acesso em 07 abr. 2025

ANDRADE, Fernanda Jaime. **Escrita de si**: história e memória no diário de uma adolescente (Castanhal, 1990-1994). XXXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. 2015. Disponível em: https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427517605_ARQUIVO_FernandaJaimeANdrade.pdf. Acesso em 28 jan. 2026

ARAUJO, Antonio. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de O Paraíso Perdido. São Paulo. Perspectiva: Fapesp, 2011.

ARAUJO. Lindomar. **Teatro do Oprimido e Projeto de Vida**. In: Arte na linha de frente – volume 1. Rio de Janeiro. Mauad, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade** – a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor ltda, 2003

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol.1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo. Brasiliense, 1987.

BOAL, Augusto. **Arco-Íris do Desejo** – método Boal de teatro terapia. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Jogos para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.

CONARGO, Óscar. **Atuar "de verdade".** Confissão como estratégia cênica. In: Revista Urdimento. Florianópolis, 2009

CORDEIRO, Luiza. **Fale sobre mim** – teatro e autoficção na escola pública. 2020. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação de Mestrado – PPGEAC, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2020/fale-sobre-mim-teatro-e-autoficcao-na-escola-publica/view. Acesso em: 10 de mar. 2026

CRUZ, Lígia, MERÍSIMO, Paulo, ARAÙJO, Getúlio. **Experiências Cênicas**: Fissuras Criativas na Escola com Crianças e Adolescentes. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15731

ERNAUX, Annie. **Os Anos**. São Paulo. Editora Fósforo, 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A autoficção e o romance contemporâneo**. In: Revista Alea: Estudos Neolatinos (UFRJ), vol. 22/3. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/d37XntcyNGgmkMrp6c6sfBt/?format=html&lang=pt. Acesso em 10 jan. 2026

FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O Diário de Anne Frank em quadrinhos**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2023.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro. Record, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GHERMAN, Michel. **O não judeu judeu**: a tentativa de colonização do judaísmo pelo Bolsonarismo. São Paulo. Fósforo, 2022

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo. Companhia das Letras, 2024

HOOKS, bell. **ensinando comunidade** – uma pedagogia da esperança. São Paulo. Editora Elefante, 2021.

IACONELLI, Vera. **Uma Facada no Coração da Escola**. Folha de São Paulo, 27 mar. 2023

JACOBY, Márcia; CARLOS, Sérgio Antônio. **O eu e o outro em Jean Paul Sartre**: pressupostos de uma antropologia filosófica na construção do ser social. Latin-America Journal of Fundamental Psychopathology on line. 2005. Disponível em: https://www.fundamentalpsychopathology.org.br/wp-content/uploads/2019/10/o_eu_e_o_outro_em_jean_paul_sartre-1.pdf. Acesso em 07 fev. 2026

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo. Boitempo, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, Janaina. **Autoescrituras performativas**: do diário à cena – as teorias do autobiográfico como suporte para reflexão sobre a cena contemporânea. 2014. São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicação e Artes/ USP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-27022015-160605/publico/JANAINAFONTESLEITE.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2026

LEITE, Janaina. **Transgressões e estigmas nos modelos de representação autobiográfica**. In: Revista Sala Preta (USP), vol. 13/2. São Paulo, 2013

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999

KAMPFF, Vânia Lúcia. **Corporeidade: o modo de ser incorporado na vida**. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34382/34382.PDF. Acesso: 07/04/2025

DE OLIVEIRA LEE, Henrique. **Espaço Auto Biográfico como Campo Metodológico**: A Produção de Referentes Através dos Performativos. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522191992.pdf. Acesso em 07 abr. 2025

OLIVEIRA, Maksin – **comunidade possível**. In: Arte na linha de frente - volume 2. Rio de Janeiro. Mauad, 2023.

OZ, Amós; OZ-SALZBERGER, Fania. **O Judeu e as palavras**. Rio de Janeiro. Cia das Letras, 2015

QUEIROZ, Cristina. **Disseminação de discursos de ódio agrava violência escolar**. Revista Fapesp, São Paulo, abril de 2025. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/disseminacao-de-discursos-de-odio-agrava-violencia-escolar/ Acesso em 11 abr. 2025

SARAPECK, Helen. **O Jogo no Teatro do Oprimido**. Pdf no sítio eletrônico do PPGEAC.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Narrar o Trauma.** In: Psicologia Clínica - vol. 20. Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia da PUC-RJ, 2008

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. São Paulo. Perspectiva, 2007

VELASCO, Tiago. **Escritas de Si Contemporâneas**. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456108793.pdf. Acesso em 07 abr. 2025

ANEXO I
Diários

Roteiro do curta-metragem criado a partir dos textos dos alunos e trechos de O Diário de Anne Frank.

Cena 1> prólogo

Vemos uma menina, ela deita-se em uma cama, abre o diário da Anne Frank e começa a ler.

Aluno 1 (voz off) – Domingo, 14 de junho de 1942

"Vou começar com o momento em que ganhei você, o momento em que o vi na mesa, entre meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto, quando você foi comprador, mas isso não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de se espantar, já que era meu aniversário." (Anne Frank)

Cena 2> aniversário

Vemos uma mesa decorada com um bolo de aniversário. Uma outra menina entra na sala, se aproxima da mesa e pega uma caixinha, abre e encontra um celular. A menina fica nitidamente animada.

Cena 3> diário

Vemos imagens de vários alunos se filmando, buscando o ângulo, a luz, o enquadramento, etc... Até que um deles começa a falar:

Aluno 2 (voz off) – " 'Fazer' um diário é uma experiência realmente estranha para alguém como eu. Não somente porque nunca 'fiz nada assim' antes, mas também porque acho que mais tarde, ninguém se interessará, nem mesmo eu, pelos pensamentos de uma garota de treze anos. Bom, não importa. Tenho vontade de 'fazer', e tenho uma necessidade ainda maior de tirar todo tipo de coisas de dentro do meu peito." (Anne Frank)

Desliga a câmera.

Cena 4>mais um dia

Vemos os alunos se arrumando para irem à escola. Eles terminam de se arrumar, fecham as mochilas. Todos parecem estar animados. Ao fim da ação, ouvimos o som do sinal da escola.

B.O. Imagens da escola vazia.

Coordenadora (voz off) - "Olá gente, bom dia! Nós estamos aqui para dar um aviso muito importante para vocês. Estamos vivendo uma pandemia e já foram registrados os primeiros casos de coronavírus no Brasil. Esse vírus é extremamente contagioso, o que exige muito cuidado. Por isso, o governo do estado antecipou as férias de julho, para que todos possam ficar em casa, se cuidando, isolados. Não teremos aulas durante as próximas duas semanas. Qualquer novidade, a escola entrará em contato com vocês. Por favor, se cuidem.

Cena 5> pandemia

É exibida uma conversa de whatsapp.

Aluno 3 – Oi! Não fui à escola hoje. O que rolou?

Aluno 4 – Vamos ficar duas semanas em casa.

Aluno 3 – Duas semanas em casa?

Aluno 5 – É, por causa do tal vírus.

Aluno 3 – Duas semanas?

Aluno 6 – É, tipo férias!

Aluno 4 – Ah, duas semanas passa rápido demais... queria até mais.

Aluno 7 – Mas não são férias, férias mesmo... porque tem o tal vírus, né? Então, não pode sair, ir ao cinema, praia, essas coisas...

Aluno 6 – Ah, mas dá pra ficar de pijama no sofá, dá pra jogar o dia inteiro, desenhar, ver série, essas coisas...

Aluno 5 – Verdade! Bora curtir o feriadão, galera!

Todos desligam o telefone. Vemos apenas Aluno 1.

Aluno 3 – (para câmera) Paranoia. A vida de quem tem paranoia. Qualquer coisa gera um gatilho enorme. E, lógico, que isso não foi diferente com a covid. Quando eu ouvi que o primeiro caso de covid havia sido registrado no Brasil, aquilo já me deixava nervosa.

Cena 6> confinamento

Vemos novamente a menina que lê o diário de Anne Frank. Depois, várias câmeras vão se abrindo na mesma tela e vemos a imagem dos alunos escrevendo em seus diários. Durante essa cena ouvimos a voz em off.

Aluno 1 (voz off) – "Você sem dúvida quer ouvir o que eu acho sobre estar escondida. Bom, só posso dizer que ainda não sei direito. Acho que nunca me sentirei à vontade nessa casa, mas isso não quer dizer que eu a odeie. É mais como estar de férias em alguma pensão estranha. (...) Realmente não é tão ruim, já que podemos cozinhar e ouvir o rádio no escritório do papai. (...) Já enlatamos montes de morangos e cerejas, de modo que, por enquanto, duvido que fiquemos entediados." (Anne Frank)

Fecham-se os diários. Os alunos, com as câmeras nas mãos, mostram seus quartos e outros ambientes de suas casas. Em seguida, fazem ações cotidianas, enquanto ouvimos suas falas.

Aluno 8 - Hoje é mais um dia que passo dentro de casa. Desde o início da pandemia, posso contar os dias em que saí de casa para lugares mais arejados. Sinto muita falta de sair, minha saúde mental piorou demais durante esses meses.

Aluno 9 - Uma pessoa como eu, Ana, que sempre foi ativa, fazia aula de dança rítmica, hip hop, natação, viaja com amigos quase toda semana, tinha uma vida social bem ativa (se é que criança tem vida social ativa, mas enfim…) ficar em casa, por duas semanas?

No fundo, no fundo, eu sabia que não seriam somente duas semanas.

Aluno 10 - Acordei com uma sensação estranha de que parecia que nada tinha mudado. Parece que nada evolui. Que não se acha uma cura logo. Uma sensação de desesperança. medo. Eu só estou com saudades das coisas que fazia antes: viajar, brincar, ir para a escola, ver meus amigos. Coisas de criança.

Durante algumas falas, vemos também as plantas baixas desenhadas pelas crianças, que mostram os ambientes de suas casas.

Aluno 11 - Estou com saudade de ir a aula presencial. Como minha casa está em reforma, estamos morando no futuro apartamento dos meus avós. O ruim de tudo isso, é que eu não posso fazer nada. Não tem internet ou televisão, então, espero conseguir aguentar esse tempo até que tenha essas coisas ou algo para me distrair.

Cena 7> vontade de mudar

Aluno 12 - (para a câmera) Vocês devem estar se perguntando sobre o que é que eu faço para me distrair na quarentena. Bom, como estamos nessa pandemia eu só tenho aula online, ou seja, na maior parte do meu tempo, eu fico fazendo aula e estudando. Um dos meus outros passatempos é tocar piano. (a partir das 17:00 da tarde eu não posso tocar piano, pois meu pai fala que é muito barulho, e que uma alma penada vai vir me sequestrar por fazer tanto barulho, mas isso é só uma das paranoias dele).

Agora chega de falar sobre o drama que é a minha vida, vamos falar sobre algo que realmente importa como sobre o dia histórico que hoje vai ser, vai ser um dia histórico, pois é hoje que pela primeira vez depois de quase dois anos, eu finalmente vou sair dessa casa, já criei todo um plano…

Durante a descrição do plano, vemos um saco de lixo cheio. Uma mão pega o saco e leva-o para o corredor do prédio. Depois, vemos a porta se fechando. (talvez isso possa ser uma animação)

1- Vou pegar um saco de lixo cheio até a boca.

2- Vou falar para o meu pai que precisamos por o lixo para fora, se não quisermos que a casa fique toda cheia de lixo.

3- Como vai estar distraído vendo televisão, ele não vai perceber eu saindo e nem voltando. (desde que a minha mãe morreu, meu pai vive deprimido vendo o dia inteiro televisão, eu acho que cada pessoa tem um jeito de lidar com uma perda, mas o jeito do meu pai já é exagero, ele quase nem via ela quando estava viva, pois estava sempre ocupado no trabalho).

4- Depois eu vou sair de casa e BINGO !

Voltamos a ver o rosto do aluno 12 que se filma com sua câmera.

Ahh! Fiz todo o meu plano, mas infelizmente não deu certo. Parece que eu me arrumei demais para colocar o lixo para fora (e é claro que meu pai desconfiou..) , burrice minha da próxima vez eu vou sair de pijama.

Cena 8 > questões de amizade

Vemos a menina que lê O Diário de Anne Frank enquanto ouvimos uma voz em off.

Aluno 9 - “Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro.

Vou explicar isso melhor, pois ninguém há de acreditar que uma menina de treze anos se sinta sozinha no mundo. Conheço mais de trinta pessoas a quem poderia chamar de amigas — e tenho uma porção de pretendentes doidos para me namorar e que, não o podendo fazer, ficam me espiando, na classe, por meio de espelhinhos. Mas acontece sempre o mesmo com todos os meus amigos: gracejos, brincadeiras, nada mais. Jamais consigo falar de algo que não seja a rotina de sempre. O problema é que não conseguimos nos aproximar uns dos outros. Talvez me falte autoconfiança; seja como for, o fato é esse, e não consigo mudá-lo.” (Anne Frank)

Cena 9 > relações familiares

Vemos o rosto de uma menina que fala diretamente para a câmera (vídeo diário).

Aluno 1 - "Acabo de ter uma tremenda discussão com mamãe; simplesmente não nos estamos entendendo mais. Minhas relações com Margot também não são das mais cordiais. Em geral, não costumamos ter desses estouros em nossa família, e confesso que acho isso muito desagradável mesmo. Os temperamentos de Margot e de mamãe são totalmente diferentes do meu. Compreendo meus amigos muito melhor do que minha própria mãe — e isso não é nada bom." (Anne Frank)

Cena 10> saudades

Vemos os alunos sós, entristecidos os entediados. Os alunos manipulam o telefone, brincam com animais de estimação, demonstram a solidão.

Aluno 12 (voz off) - Querido diário. Hoje no ead aconteceu uma coisa horrível,Meu ``amigo´´ falou pra todo mundo que eu gostava de uma garota.Todo mundo riu de mim.E a garota falou que me odiava. Fiquei muito triste.E pra completar eu estou com muita saudade de sair de casa. Esse foi meu dia péssimo!

Aluno 8 (para a câmera) - Sinto muita falta de ir ao cinema, ao clube e na casa dos amigos. Faz tanto tempo que vejo só as mesmas pessoas, mas um dia isso vai mudar e vamos poder sair sem medo.

Aluno 13 - Depois, liguei para minha melhor amiga, Dafne,é sempre muito bom conversar com ela, ela é a pessoa que mais me entende,ficamos conversando por 1 hora até que minha mãe me chama para jantar.

Aluno 14 - Não conseguia focar na aula, a única coisa que eu passava na minha cabeça era a vontade de voltar à escola, encontrar as pessoas, abraçar as pessoas, conviver com pessoas.

Cena 11> esperança

Alunos buscando um pedaço de céu / cena deles observando pelas janelas / filmagem dos céus pelas janelas

Aluno 1 -

“Sábado, 15 de julho de 1944

Querida Kitty,

É difícil, em tempos como este. Ideais, sonhos e esperanças partilhadas crescem dentro de nós, apenas para serem esmagados pela realidade sombria. É incrível eu não ter abandonado todos os meus ideais. Eles parecem tão absurdos e impraticáveis. Mesmo assim, me apego a eles, porque ainda acredito, apesar de tudo, que as pessoas são essencialmente boas.

[...] quando olho para o céu, acho que, de algum modo, tudo vai mudar para melhor, que esta crueldade também vai acabar, que a paz e a tranquilidade voltarão mais uma vez. Enquanto isso, devo manter meus ideais. Talvez chegue o dia em que eu possa realizá-los" (Anne Frank).

Aluna 3- (respira fundo e pega o celular pra falar diretamente com ele) 30 de Abril, um final de um mês, um final de um ciclo.

Abril não foi um dos melhores meses da minha vida, mas foi um mês que com certeza teve seu impacto.

Eu aprendi, chorei, sorri, gritei, surtei, tive vontade de desistir e depois uma grande vontade de viver se instalava em mim, queria voltar a ser bebê, quis crescer, Ugh!

Realmente foi um mês e tanto.

Mas foi muito importante para mim. Se tem uma coisa boa da pandemia, somente uma coisa boa, eu diria que o tempo que a gente pôde ter para se olhar, olhar para nossa vida, as nossas decisões, e refletir sobre o que a gente tem, perdeu e ainda quer ter.

Que as coisas melhorem daqui pra frente no curso natural da vida, um dia, a gente vai olhar pra pandemia e vai rir, pois já passou e estamos todos bem.

Vamos dar muito valor a vida que teremos, e aí sim, finalmente, vamos poder respirar em paz.

Créditos

ANEXO II
A Nossa Escola

Roteiro para espetáculo da Mostra livremente inspirado na memória de alunos, ex-alunos e funcionários da escola Eliezer Max

Introdução

Ouvimos o áudio da Claudia narrando o 1º parágrafo de sua carta à escola:

Voz off - "Prezada Escola,

Os anos se passaram e você continua intacta, formando cada vez mais jovens para o mundo de uma maneira carinhosa e respeitosa. Eu me chamo Cláudia e estudo nessa escola desde os meus 2 anos." Mas o Eliezer nasceu bem antes de mim, e muita gente já passou por aqui.

No palco vemos algumas mesas e cadeiras escolares. Alguns alunos entram com seus diários nas mãos, sentam-se e começam a escrever.

Aluno 1 - (Michele - nome e matrícula) Eu estudei na escola na década de 1980. Minha memória mais marcante é de quando tomamos banho de mangueira no pátio.

Aluno 2 - (Sérgio - nome e matrícula) Eu entrei no Eliezer bem pequenininho e fiquei até o vestibular. Para mim, o mais importante, foram os professores que tive aqui e a formação humanista que eles me deram.

Aluno 3 - (mãe da Laura - nome e matrícula) Eu me lembro de uma professora que eu tive duas vezes no infantil, que foi a tia Flora. A gente chamava as professoras de tia.

Aluno 4 - (Vivian - nome e matrícula) Minha memória mais marcante são as Macabíadas. Acho que era o momento que eu era mais feliz, jogando handebol na escola. Acho que isso é o mais marcante.

Aluno 3 - As amizades que eu fiz e levei pra toda vida.

Aluno 1 - Quando eu aprendi a escrever de letra cursiva.

Aluno 5 - (Lia - nome e matrícula) Eu entrei na escola no ano da fundação. E o que eu mais me lembro é da festa da cumieira do prédio de trás.

Onde tudo começou.

Cena 1 - *Início da escola meados da década de 50.*

Em cena, vemos duas meninas brincando no canto esquerdo do palco. No canto direito, o pai está ao telefone.

Pai - Claro, claro. Pode contar com a gente para o que for preciso. Estamos muito ansiosos para a inauguração. Esse é um momento único, precisamos unir forças. (pausa) Sim, nos veremos em breve. Um abraço!

Nesse momento, a mãe entra em cena pela direita.

Mãe - Quem era?

Pai - Era o Lerer Tabak. Ele ligou para confirmar a inauguração da escola e dizer que já podemos matricular as meninas.

Mãe - Não acredito! Que notícia boa!

Os dois se abraçam. As meninas olham.

Raquel - Vocês vão matricular a gente aonde?

Mãe - Numa escola judaica nova, que vai abrir em Laranjeiras.

Dora - Eu não quero mudar de escola.

Raquel - Eu não quero perder os meus amigos.

Mãe - Você vai conhecer muita gente e fazer novos amigos lá. Muitos amigos nossos também vão matricular seus filhos.

Dora - Mas e se for chato?

Pai - Minha filha, confia na gente. O projeto da nova escola é incrível!

Raquel - E como vai se chamar essa nova escola?

Mãe - Eliezer Steinbarg.

Mudança de luz e som. Passagem de tempo. Vemos os pais arrumando as meninas para ir para a escola.

Mãe - (entregando as bolsas das meninas) Está tudo aqui. Vocês estão animadas?

Dora - Eu estou! (olhando para a bolsinha) Adorei minha lancheira.

Raquel - Eu estou um pouco nervosa.

Pai - Vai dar tudo certo. (olhando o relógio) Vamos! Está na hora.

Os quatro saem de cena pela esquerda. Um grupo de crianças entra pela direita, animadas, conversando e vão caminhando para a esquerda. Raquel e Dora entram em seguida pela direita.

Dora - (puxando Raquel pelo braço) Vamos?

Raquel - A mamãe disse que iam ter vários filhos de amigos aqui, mas eu não conheço ninguém.

Dora - Então, vamos fazer novos amigos…

Nesse momento Lia entra atravessando o palco e indo de encontro ao grupo de crianças.

Lia - Vocês não sabem o que acabou de chegar na escola!

Crianças - Uma máquina de fazer algodão doce?

Lia - Melhor!

Crianças - Uma carrocinha de pipoca?

Lia - Melhor!

Crianças - Livros novos para a biblioteca?

Lia - Não!

Crianças - Um coelho? Uma galinha? Um papagaio?

Lia - Não! Uma mesa de pingue-pongue.

Crianças - Oba!!!

O grupo de crianças sai animado para ver a mesa nova.

Dora - (se aproximando de Lia) O que foi que aconteceu?

Lia - Compraram uma mesa de pingue-pongue para a escola.

Dora - Que legal! Eu adoro pingue-pongue.

Lia - E parece que ainda vão construir uma quadra de esportes com arquibancada e que à noite vão ter apresentações de teatro, dança, música…

Raquel - Verdade? Eu tô começando a gostar dessa escola.

Narrador 1 - Meu bisavô, Tuli Lerner, foi um dos fundadores da escola. Depois minha mãe e as irmãs dela estudaram na escola. Eu e todos os meus primos também estudamos na escola. E hoje tem vários bisnetos do meu avô, David Lerner, que estão continuando essa tradição de estudar nessa escola tão incrível que é o Eliezer.

A escola cresce

Cena 2 - *Consolidação da escola final da década de 1960 e os anos 1970*

Um grupo de alunos saindo de um treino de vôlei com uma bola nas mãos.

David - Não tenho dúvida de que a gente vai ganhar mais uma Olimpíada Intercolegial.

Gabriel - Eu acho que a gente ainda precisa treinar mais. Dizem que o time do Max Nordau é muito bom.

David - A gente sempre ganha. Esse ano não vai ser diferente. Relaxa!

Vivian - Esse ano vai ser diferente sim, o uniforme vai ser outro.

David - O que? Vão mudar o uniforme?

Vivian - Você não sabia, não? Os uniformes não vão mais ser cinza. Agora, os shorts, saias e calças vão ser vinho.

Gabriel - Você está brincando!?

Vivian - Não estou não, é verdade. Os uniformes vão ser inaugurados no desfile de abertura.

David - Ah, não. Agora já era.

Vivian - Por quê?

David - A gente sempre ganhou com o uniforme cinza. Ele deu sorte.

Gabriel - Não exagera. Isso não muda nada.

David - Você não sabe. Não se mexe em time que está ganhando…

Vivian - Deixa de ser supersticioso. Eu vi um modelo do uniforme vinho e adorei. Achei muito mais bonito.

David - Quem se importa com a beleza! Eu quero ganhar o intercolegial.

Vivian - A gente vai ganhar. Só que com um uniforme muito mais legal.

Gabriel - Eu volto a dizer que a gente deve treinar mais e não depender da "sorte" de nenhum uniforme.

David - Você está certo. Vamos treinar. Até porque, essa deve ser a última olimpíada que vamos competir pelo Eliezer Steinbarg.

Vivian - Como assim?

David - A gente está no último ano da escola. Não tem segundo grau.

Vivian - Mas vai ter. Não vai?

Gabriel - Pelo que eu entendi, só se a direção conseguir comprar a casa 401.

David - E esse acordo parece que está difícil de sair.

Vivian - E o que a gente pode fazer?

Gabriel - Nesse momento? Treinar e garantir mais uma vitória no intercolegial.

David - Vamos!

Os três saem de cena.

Narrador 2 (Sérgio) - Meu avô, Lerer Tabak, foi um dos fundadores da escola e o primeiro diretor geral. Eu estudei a minha vida inteira no Eliezer, desde o jardim de infância até o vestibular. E quando eu era pequeno, estudava na 1ª série, houve uma festividade na escola. E, como meu avô era uma figura notória, acabaram me escolhendo para sair de dentro de um bolo falso.

Coordenadora - (chamando o narrador - Sérgio - que está no palco) Querido, venha aqui. Tivemos uma ideia incrível e você vai nos ajudar. (falando para a coxia) Pode entrar, pessoal.

Nesse momento, duas pessoas entram com um grande bolo de papelão todo decorado.

Coordenadora - Você vai entrar dentro deste bolo.

Sérgio - Eu vou entrar no bolo?

Coordenadora - Não se preocupe, o bolo é falso, oco por dentro. Mas voltando, quando menos esperarem você vai sair de dentro do bolo e surpreender a todos.

Sérgio - Mas por que eu?

Coordenadora - Ora, você é neto de uma figura ilustre, muito importante para a escola. Queremos homenagear Lerer Tabak também. E ninguém melhor do que você para fazer isso. Topa?

Sérgio - (animado) Topo!

Professor 1 - Então, venha, entre aqui.

Professor 2 - Você não pode se mexer até que a gente dê o sinal, o bolo é muito frágil.

Sérgio - E qual será o sinal?

Professor 1 - Não pensamos ainda…

Professor 2 - Pode ser "1, 2, 3 e já".

Professor 1 - Claro que não, isso é muito óbvio. Todo mundo vai notar.

Professor 2 - Então, vamos falar "Eliezer".

Professor 1 - Pode ser que a gente acabe falando Eliezer outras vezes e ele vai sair na hora errada.

Professor 2 - E se falarmos "silêncio". Assim, todos ficam quietos, concentrados e atentos à grande surpresa.

Professor 1 - Hum…, não sei…

Coordenadora - Decidam rápido. Os alunos estão chegando.

Professor 1 - Está bem, o sinal vai ser "silêncio".

Professor 2 - (para o menino) Vamos, esconda-se dentro do bolo.

Sérgio se esconde dentro do bolo e nesse momento entram outros alunos. Todos animados falando ao mesmo tempo.

Coordenadora - Boa tarde a todos! Estamos aqui, neste momento tão importante para nossa escola tão querida, Eliezer Steinbarg. É tempo de comemorar um grande feito. Nossa escola vai crescer! Finalmente conseguimos fechar o acordo que tanto queríamos e compraremos a casa 401.

Todos os alunos comemoram e falam ao mesmo tempo "que ótimo!" "a escola vai ficar maior" "o que será que vão construir?" "será que vão ter mais salas?" "um cinema" "espaço de descanso" etc…

David - Agora a gente pode comer o bolo?

Professor 1 - Silêncio!

David - Desculpe, eu só fiz uma pergunta.

Professor 2 - Silêncio!

David - Tá bem. (fica em silêncio)

Professor 1 - (depois de um tempo) Silêncio!

David - (para Gabriel) Mas eu não falei nada.

Nesse momento Sérgio sai do bolo sorrindo. Todos se assustam e, em seguida, expressam decepção.

Gabriel - Poxa, não tem bolo?

David - Que decepção!

Sérgio - (olhando para as professoras) Que vergonha!

Todos os alunos saem de cena. As professoras e a coordenadora saem atrás de Sérgio.

Vivian - (chamando Davi e Gabriel) Ei, vocês não perceberam?

Gabriel - O quê?

Vivian - Agora vamos poder ter segundo grau.

David - É verdade. Então, talvez esse não seja o nosso último ano na escola.

Gabriel - E vamos poder competir em muitos intercolegiais.

Vivian - E eu vou poder ser campeã pelo time de handebol da escola por pelo menos mais três anos.

David - Isso é muito bom!

Gabriel - Isso é ótimo!!!

Os três se abraçam e em seguida saem de cena.

A fusão - duas escolas em uma

Cena 3 - *Ampliação da escola - a fusão anos 2000*

Um grupo de alunos entra à esquerda e outro grupo à direita.

Bruna - Eu não sei não, mas tô achando essa galera que veio do Max Nordau muito esquisita.

Clara - Esquisita por quê?

Bruna - Sei lá, quietas. Não falam nada.

Flávia - Isso é verdade. Elas nem vieram falar com a gente.

Clara - E vocês foram falar com elas?

Flávia - Elas estão chegando. Deveriam querer se enturmar.

Clara - Elas estão chegando em um lugar novo. Talvez a gente pudesse ajudar.

Do outro lado do palco o outro grupo conversa.

Laura - Nossa, essa galera que já era aqui do Eliezer é muito metida.

Nicole - Você acha? Eu ainda não falei com eles.

Letícia - Exatamente. A gente chegou na escola e ninguém veio falar. Ficaram olhando de longe…

Laura - Muito arrogantes.

Nicole - A gente também não se aproximou.

Letícia - E nem vou.

Nicole - Eu vou.

Nicole afasta-se do seu grupo e vai em direção às outras meninas.

Clara - (para Bruna e Flávia) Eu vou até lá falar com elas.

Nicole e Clara se aproximam e acabam se esbarrando no meio do palco. Se olham por um instante, ainda na dúvida se vão falar uma com a outra ou não. Se reconhecendo.

Clara - (aproximando-se de Laura e Letícia) Oi!

Laura e Letícia - (desconfiadas) Oi.

Clara - Eu me chamo Clara. E vocês?

Laura - Eu sou a Laura e essa é a Letícia.

Letícia - Oi, de novo.

Clara - A gente queria conhecer vocês e dar boas vindas.

Letícia - (olhando em volta) A gente?

Clara - É, eu e minhas amigas, Bruna e Flávia. (apontando) Elas estão ali.

Laura - E por que não vieram até aqui?

Clara - Ah, elas são mais tímidas. Eu vim na frente.

Do outro lado do palco, Nicole encontra Bruna e Flávia.

Nicole - Oi, prazer, eu sou a Nicole. Eu e as minhas amigas, Laura e Letícia, que estão ali, (aponta as meninas) queríamos conhecer vocês melhor.

Bruna - E por quê não vieram falar com a gente antes?

Nicole - Porque a gente achou que talvez vocês não quisessem que a gente estivesse aqui.

Flávia - E a gente achou que vocês é que não queriam estar aqui.

Nicole - Sério? Então, vamos quebrar logo esse gelo.

Bruna - Eu sou a Bruna.

Flávia - E eu sou a Flávia. A Clara também vai gostar de te conhecer.

Flávia faz um sinal para que as meninas do outro lado se aproximem. Todas se encontram no meio do palco. Todas se apresentam

Clara - Bom, agora chega dessa distância, somos todas da mesma escola.

Nicole - Agora é uma escola só.

Clara - Uma escola maior, com mais gente.

Nicole - E o que tem de legal aqui?

Clara - Muita coisa. A gente vai mostrar tudo para vocês.

Bruna - Vocês sabiam que daqui a pouco a nossa escola vai fazer 50 anos?

Letícia - Tudo isso!?

Flávia - Parece que estão armando uma festa gigante no Canecão.
Laura - No Canecão!? E a gente vai poder ir?
Clara - Vai ser para todo mundo, mas ainda falta um tempo.
Nicole - Ai, não vejo a hora.

Todas juntas saem pela direita.

Narrador 3 - Eu trabalhava na escola Max Nordau como auxiliar de manutenção. Depois, me chamaram para ser inspetor e eu aceitei. Eu fiz muitos amigos lá, mas quando anunciaram a fusão e eu vim trabalhar aqui, no Eliezer Max, foi ainda melhor. Eu fiz mais amigos, conheci mais gente. Eu lembro bem do futebol que fizemos na fusão.

Ontem, hoje e amanhã

Cena 4 - *Os dias de hoje*

Narrador 4 (Isabella) - Eu me lembro do dia em que dormimos na escola. Foi um momento para juntar as crianças das duas sedes, Eliezer Max de Ipanema e Eliezer Max de Laranjeiras. A turma do Pré 2 de Ipanema estava vindo fazer o fundamental em Laranjeiras e aquele era um encontro para todo mundo se conhecer.

Crianças entram em cena com mochilas e travesseiros nas mãos.

Olivia - Ai, eu estou tão animada para dormir na escola.
Daniel - Eu também, parece que vão fazer vários jogos.
Leo - E a gente ainda vai assistir um filme. (animada) Vamos dormir tarde!
Isabella - As crianças de Ipanema também vem. Será que elas são legais?
Olivia - Acho que tem uma chegando aí.

Uma criança entra em cena também com travesseiro nas mãos.

Claudia - (tímida) Oi!

Daniel - Oi, você é do Eliezer de Ipanema?

Cláudia - Sou.

Isabella - Como você se chama?

Cláudia - Cláudia.

Isabella - Prazer, eu sou a Isabella.

Leo - Acho que a gente tem que ir para o pátio. Os professores vão dizer o que a gente vai fazer agora.

Olivia - Tomara que seja caça ao tesouro. Bora!

As crianças saem, ficando apenas Isabella (narrador 4).

Isabella (narrador 4) - Isso aconteceu em 2019, no final do ano. Jogamos vários jogos, fizemos muitas brincadeiras. E, mesmo estando muito animada, era uma das primeiras vezes dormindo fora, senti uma bolha na minha boca, descendo até a minha barriga, e estourando, de tanto medo que eu estava de dormir!

As outras crianças voltam para a cena animadas.

Daniel - Hora do filme!

Olivia - Bora ficar acordado até de madrugada?

Leo - Ai, eu não sei se aguento.

Todos se ajeitam no chão com seus travesseiros. Isabella fica num canto e Claudia senta-se perto dela.

Claudia - (para Isabella) Tá tudo bem?

Isabella - Eu não costumo dormir fora de casa.

Cláudia - Nem eu.

Isabella - Eu tô com medo de não conseguir dormir.

Cláudia - Você pode ficar de mão dada comigo se quiser.

Isabella (narrador 4) - Quando penso nisso, percebo que muitos dos meus amigos de hoje em dia, eram de Ipanema, e outros de Laranjeiras! Fico também muito feliz por ter enfrentado o meu medo!

Gostaria de agradecer a escola por ter me ensinado tanto e me apresentado a vida de várias maneiras! Espero que meus filhos estudem aqui e toda uma geração que vem por aí! Também espero que a escola fique maior e melhor, que mais pessoas venham estudar aqui. Porém, mesmo crescendo espero que a escola nunca mude sua origem.

B.O. Todos entram em cena e preparam o agradecimento.

Voz Off - "Desejo muito sucesso e felicidade a você, *Eliezer*! Que você continue sendo sempre esse lugar acolhedor e seguro, educando mais pessoas. Feliz aniversário! Desejo que seus 70 anos sejam muito iluminados."

Agradecimento

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

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO COMO REQUISITO PARCIAL PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

MODALIDADE:
(X) Dissertação ( ) Projeto de prática pedagógica com memorial ( ) Produção artística com memorial

LOCAL: Sala 507
REALIZADO EM: 31/03/2026 Horário: 14 horas
CANDIDATO: Helena Borschiver de Medeiros

BANCA DE DEFESA:

1. Membros titulares:

Profa. Dra. Mônica Ferreira Magalhães (orientadora)
Profa. Dra. Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)
Profa. Dra. Marcela Figueiredo Cibella de Oliveira (Professora Adjunta Departamento de Filosofia UERJ)
CPF: 025.999.867-29

2. Membros suplentes:

Prof(a). Dr(a). Elza Maria Ferraz Andrade (UNIRIO)
Prof(a). Dr(a). Glaucio Machado Santos (professor titular – EEFD - UFRJ) CPF: 004.875.367-03

TÍTULO DO TRABALHO: Teatro e Adolescência: uma busca pela presença em tempos Digitais.

AVALIAÇÃO: Após a avaliação, a comissão considerou o trabalho:

(X) aprovado ( ) aprovado com louvor ( ) aprovado com recomendações ( ) reprovado
e emitiu o seguinte parecer:
A banca destaca a relevância do tema para a área da pedagogia do teatro, assim como a qualidade do trabalho. Recomenda a defesa do trabalho e a continuidade da pesquisa

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata, assinada pelos membros da Banca e pelo candidato:

Mônica Ferreira Magalhães
Marina Henriques Coutinho
Marcela F. C. de Oliveira
Helena Borschiver de Medeiros