

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA JÚNIOR

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES: NOVAS
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO CÊNICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO

RECIFE
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA JÚNIOR

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES: NOVAS
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO CÊNICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e identidades.

RECIFE
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Ana Catarina Macêdo – CRB-4 1781

- O48e Oliveira Júnior, Jailton Ferreira de.
Experiência artístico-pedagógica com adolescentes:
Novas possibilidades de criação cênica com estudantes da
rede pública de ensino / Jailton Ferreira de Oliveira Júnior. –
Recife, 2024.
150 f.; il.
- Orientador(a): Mauricio Antunes Tavares.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.
- Inclui referências e apêndice(s).
1. Teatro na educação . 2. Identidade (Psicologia) em
adolescentes. 3. Escolas públicas - Alagoas (AL). I. Tavares,
Mauricio Antunes, orient. II. Título

JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES: NOVAS
POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO CÊNICA COM ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Prof. Dr. Mauricio Antunes Tavares (Orientador)
UFRPE/FUNDAJ

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Titular Interno)
UFRPE/FUNDAJ

Prof. Dr. Rodrigo Carvalho Marques Dourado (Titular Externo)
UFPE

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares pela orientação paciente e propositiva.

A todos os profissionais que compõem o PPGECI e aos docentes Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Abrahamian de Souza, Prof^ª. Dr^ª. Cibele Maria Lima Rodrigues, Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Botelho, Prof^ª. Dr^ª. Gilvaneide Ferreira de Oliveira, Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira, Prof. Dr. Moisés de Melo Santana e Prof. Dr. Wagner Lins Lira, pelas trocas e ensinamentos no meu percurso, permitindo-me reconhecer o processo de produção de conhecimento de forma mais sensível e afetiva.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Carvalho Marques Dourado por sua produção inspiradora no Teatro de Fronteira e por sua disponibilidade a trocas tão enriquecedoras na minha formação de artista e arte-educador.

Aos meus estudantes participantes desta pesquisa agradeço pela contribuição, confiança e pelo despertar de incríveis possibilidades no espaço escolar.

Aos profissionais da Escola Estadual Professor Theonilo Gama por ter acolhido minhas inquietações nesse espaço fundamental para o bairro do Jacintinho, Maceió-AL. Em especial, aos companheiros e companheiras Carolina Rangel Silva, Charlene Diana Pereira de Barros Santos, Emerson Mamede Ferreira, Maxmillan de Souza Sales, Sofia Morato Xavier Motta e Maria Valéria da Silva Araújo por todas as trocas iluminadas em momentos nebulosos.

À minha mãe, Claudicea Alves, e meus dois irmãos, Thaís Constantino e Rafael Alves, que, como família, nunca deixaram de estar ao meu lado.

Meus agradecimentos a todas e todos os profissionais de arte-educação que contribuem para a formação de uma sociedade mais humana.

LADAINHA PARA ALBERTO DA CUNHA MELO

para a alma do poeta que se foi
eu rogo ao poema que componha o silêncio

para a alma do sertanejo que se foi
eu rogo ao poema que se empalhe em chuva

para a alma da criança que se foi
eu rogo ao poema que confeite a vida

para a alma da negra que se foi
eu rogo ao poema que se emplume em pássaro

para a alma do pobre que se foi
eu rogo ao poema que petrifique o pão

para a alma do revolucionário que se foi
eu rogo ao poema que ampute o sonho

para a alma do músico que se foi
eu rogo ao poema que dedilhe o chão

para a alma do filho que se foi
eu rogo ao poema que psicografe a falta

para a alma do palhaço que se foi
eu rogo ao poema que reinvente a cor

para alma da mulher que se foi
eu rogo ao poema que alcance as asas

para a alma do poema que se foi
eu rogo à poesia que borde os sentidos

para a alma do verso que se foi
eu rogo à palavra que se parta em várias

para a alma da palavra que se foi
eu rogo ao poeta que se ajoelhe e crie

- Cida Pedrosa

RESUMO

Compreendendo a arte como uma experiência social e, portanto, a educação estética como parte necessária do processo educativo para que os cidadãos e as cidadãs entendam e transformem a sua realidade, esta pesquisa assume o objetivo de investigar o processo de criação artístico-pedagógica com adolescentes, estudantes da rede estadual de Alagoas (AL), em que estabelece sua presença cênica através de suas memórias e identidades. Buscamos responder a inquietação de como podemos desenvolver uma prática artístico-pedagógica verdadeiramente significativa para os adolescentes, utilizando o espaço da escola pública como propositor de criação estética. A pesquisa percorreu os caminhos metodológicos de ensino do teatro voltado para os adolescentes desenvolvendo um Laboratório de Criação Cênica, com duração de três meses, para o compartilhamento do “Experimento Cênico nº1: Despertar” com base nas metodologias de criação dos Teatros do Real (LEONARDELLI, 2008; SOLER, 2008; GIORDANO, 2014; LEITE, 2017; DOURADO, 2017) aliados ao Jogo Teatral de Spolin (2010) e Boal (2015). Sendo desenvolvida como pesquisa-ação, em que os estudantes participantes do processo de pesquisa e criação artístico-pedagógica atuam como co-autores, os dados construídos são compostos por imagens, depoimentos individuais e em rodas de diálogo, além dos registros escritos pelos próprios estudantes em diário de trabalho elaborado coletivamente e impressões obtidas em diálogo com espectadores. Os resultados da pesquisa apontam para a ampliação das possibilidades artístico-pedagógicas quando a pedagogia do Teatro leva os adolescentes a ser co-autores do processo criativo, mostrando-se capazes de produzir uma poeticidade que faz dialogar memórias e questões identitárias, que instaura em cena uma narrativa problematizadora do espaço político de representatividade dos adolescentes na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Teatro-Educação; Pedagogia do Teatro; Teatro para Adolescentes; Memória; Identidades.

RESUMEN

Entendiendo el arte como una experiencia social y, por lo tanto, la educación estética como parte necesaria del proceso educativo, a fin de los ciudadanos comprendan y transformen su realidad, esta investigación tiene como objetivo indagar sobre el proceso de creación artístico-pedagógico con adolescentes, estudiantes de la institución del estado de Alagoas (AL), en el que establecen su presencia escénica a través de sus recuerdos e identidades. En esta dirección, la investigación se desarrolló a partir de una breve reflexión sobre el campo de la Pedagogía Teatral, siguiendo sus caminos metodológicos de enseñanza del teatro dirigido a adolescentes. De esta manera, se creó un Laboratorio de Creación Escénica, de tres meses de duración, para compartir el “Experimento Escénico n°1: Despertar”, basado en las metodologías de creación de los Teatros de lo Real (LEONARDELLI, 2008; SOLER, 2008; GIORDANO, 2014; LEITE, 2017; DOURADO, 2017) y combinado con El Juego Teatral de Spolin (2010) y Boal (2015). Al desarrollarse como una investigación-acción, en la que los estudiantes que participan en el proceso de investigación y creación artístico-pedagógica actúan como coautores, los datos contruidos están compuestos por imágenes, testimonios individuales y en círculos de diálogo, así como registros escritos por los propios estudiantes en un diario de trabajo elaborado colectivamente e impresiones obtenidas en diálogo con los espectadores. Los resultados de la investigación apuntan a la ampliación de las posibilidades artístico-pedagógicas cuando la pedagogía del Teatro lleva a los adolescentes a ser coautores del proceso creativo, mostrándose capaces de producir una poética que dialoga con las memorias y las cuestiones identitarias, que establece en escena una narrativa que problematiza el espacio político de representatividad de los adolescentes en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: Teatro-educación; Pedagogía teatral; Teatro para adolescentes; memoria; identidades.

Lista de figuras

Figura 1: Espetáculo “A aurora da minha vida”, de Naum Alves de Souza, direção do prof. Nino Fernandes. Eu no canto superior à esquerda.....	14
Figura 2: Foto de Joaquim, personagem do espetáculo Vereda da Salvação – Primeiro Ato	15
Figura 3: Foto do espetáculo "Retratos de uma lembrança interrompida" do grupo de teatro Bela Idade, Sesc Pernambuco 2017.....	17
Figura 4: Foto da Experiência Artístico-Pedagógica com grupo de teatro Bela Idade, Sesc Pernambuco 2018.....	18
Figura 5: Foto da Experiência Artístico-Pedagógica com grupo de teatro Bela Idade, Sesc Pernambuco 2018.....	19
Figura 6: Imagem aérea do bairro do Jacintinho em Maceió.....	50
Figura 7: Print da reportagem da Folha Alagoas sobre a roda de conversa “Juventudes e Políticas Culturais” na Escola Estadual Prof. Theonilo Gama, abril/2023.....	51
Figura 8: Imagem aérea da Escola Estadual Professor Theonilo Gama.....	53
Figura 9: Registro do experimento teatral Festa de Separação: um documentário cênico....	67
Figura 10: Foto de divulgação do Espetáculo A Invenção do Nordeste.....	71
Figura 11: Foto histórica do Espetáculo Arena conta Bolívar.....	74
Figura 12: Foto do espetáculo Na Beira com Plínio Maciel.....	77
Figura 13: Foto de divulgação do espetáculo O Evangelho Segundo Vera Cruz.....	78
Figura 14: Foto de divulgação do Espetáculo Luzir é Negro!.....	80
Figura 15: Foto de abraço coletivo dos adolescentes.....	86
Figura 16: Foto do Diário de Aula customizado pelos estudantes durante os encontros.....	98
Figura 17: Foto dos estudantes no exercício aquecimento.....	100
Figura 18: Desenho do Diário de Aula do dia 25 de abril de 2023.....	102
Figura 19: Desenho do Diário de Aula do dia 09 de maio de 2023.....	104
Figura 20: Desenho do Diário de Aula do dia 16 de maio de 2023.....	105
Figura 21: Desenho do Diário de Aula do dia 23 de maio de 2023.....	107
Figura 22: Foto dos estudantes caminhando pelo palco do auditório da escola.....	108
Figura 23: Foto do estudante apresentando cena com sua relíquia.....	110
Figura 24: Foto da relíquia e da estudante da segunda série do Ensino Médio em cena....	111
Figura 25: Foto dos estudantes durante o Jogo das Identidades.....	113
Figura 26: Desenho do Diário de Aula do dia 05 de setembro de 2023.....	115
Figura 27: Foto da imagem criada a partir de notícias do jornal.....	116
Figura 28: Foto da cena da Boneca.....	117
Figura 29: Foto do debate após o primeiro encontro com o público.....	121

Figura 30: Foto do cartaz de divulgação do experimento cênico no mural de avisos.....	122
Figura 31: Foto da dança do prólogo da experiência artístico-pedagógica.....	123
Figura 32: Foto da primeira cena do experiência artístico-pedagógica.....	124
Figura 33: Foto da cena Imagem-Ação.....	125
Figura 34: Foto da cena K-pop idol dance.....	126
Figura 35: Foto do agradecimento final.....	128

Lista de Tabelas

Tabela 1: Tabela dos trabalhos selecionados.....	36
--	----

SUMÁRIO

PREÂMBULO: PARA CONTINUAR CRIANDO OU O QUE ME FEZ (RE)EXISTIR ATÉ AQUI.....	13
INTRODUÇÃO.....	20
1. “PRA QUÊ FAZER TEATRO NA ESCOLA?”: O ENSINO DE TEATRO PARA ADOLESCENTES.....	27
1.1. PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	30
1.2. ENSINO DO TEATRO PARA ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO FORMAL...35	
1.3. A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR THEONIL GAMA COMO ESPAÇO PROPOSITOR DE CRIAÇÃO E PESQUISA.....	49
2. PEDAGOGIA DOS TEATROS DO REAL: APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELA RELAÇÃO ENTRE TEATRO E MEMÓRIA.....	55
2.1. A MEMÓRIA E A IDENTIDADE EM CENA.....	58
2.2. OS TEATROS DO REAL: POR UMA EXPRESSIVIDADE DA NÃO-FICÇÃO...65	
2.3. OS TEATROS DOCUMENTÁRIOS.....	70
2.4. O BIODRAMA: ENCENANDO HISTÓRIAS DO SUJEITO COMUM.....	75
2.5. PARTICIPANTES E PESQUISADORES.....	81
3. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES.....	87
3.1. O ACONTECIMENTO TEATRAL NO ESPAÇO ESCOLAR.....	88
3.2. JOGANDO COM MATERIAIS FACTUAIS.....	93
3.3. DIÁRIO DOS ENCONTROS.....	98
3.3.1. Iniciando o percurso: 11 de abril de 2023.....	99
3.3.2. “Em estado de Jogo!”: 18 de abril de 2023.....	100
3.3.3. Imaginar-se: 25 de abril de 2023.....	101
3.3.4. Falar de si: 02 de maio de 2023.....	103
3.3.5. Trabalhar a escuta atenta: 09 de maio de 2023.....	104
3.3.6. “Quem sou eu?”: 16 de maio de 2023.....	105
3.3.7. Nossas relíquias: 23 de maio de 2023.....	106
3.3.8. Confissão sem palavras: 30 de maio de 2023.....	108
3.3.9. Cenas Confessionais: 06 de junho de 2023.....	109
3.3.10. “A identidade é um problema?”: 04 de julho de 2023.....	111
3.3.11. Uma cena sobre sexualidade: 05 de setembro de 2023.....	114

3.3.12. Corpo-Imagem: 12 de setembro de 2023.....	115
3.3.13. Últimos preparativos: 19 de setembro de 2023.....	116
3.3.14. Experimento Cênico nº 1: despertar.....	119
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES A: PLANO DE CURSO DO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO CÊNICA	139
APÊNDICE B: DRAMATURGIA DO EXPERIMENTO CÊNICO.....	142

PREÂMBULO: PARA CONTINUAR CRIANDO OU O QUE ME FEZ (RE)EXISTIR ATÉ AQUI

A pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2) foi responsável por proporcionar uma nova experiência de conexão entre as pessoas, já que todos nós estávamos em uma espécie de conjunto de sentimentos partilhados, que misturava a dor constante das perdas com a revolta das realidades sociais vivenciadas. Durante os anos de 2020 e 2021, em que tivemos os períodos mais críticos da pandemia, sofremos um forte impacto com as transformações no cotidiano por conta das medidas para o controle pandêmico, principalmente o distanciamento social. Os campos da arte e da educação foram os mais afetados, porém os artistas e educadores buscaram alternativas substanciais para remodelar suas práticas e metodologias para as possibilidades do virtual, sendo esse um esforço coletivo para dar continuidade aos processos artísticos e pedagógicos mesmo com tantas perdas. Nesse sentido, a poesia de Cida Pedrosa “ladainha para Alberto da Cunha Melo”, apesar de ter sido publicada em 2018, representa muito do necessário sentimento de resistência na pandemia e para a vida pós-pandemia. Para continuar criando mesmo com tantas perdas, de todas as ordens, rogamos “[...] ao poema que alcance as asas”, “[...] à poesia que borde os sentidos”, “[...] à palavra que se parta em várias” e “[...] ao poeta que se ajoelhe e crie”.

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida toma como princípios: a valorização do material humano, da consciência do eu e das coletividades, da memória como instrumento sociopolítico, das representações identitárias e da potencialização das relações humanas em contextos pedagógicos. Em vista disso, a produção escrita se estruturará contrapondo-se aos modelos hegemônicos do paradigma cartesiano da ciência moderna que determina um distanciamento entre pesquisador e seu campo de pesquisa, ou mesmo entre o pesquisador e os participantes-colaboradores. Com isso, manifesto a importância que as subjetividades assumem nos meus processos de criação, ensino e fazer científico. Minhas memórias apresentam uma compreensão dos marcadores que sustentam as minhas escolhas, considerando as coerências e contradições do meu percurso como pesquisador-docente-artista.

Minhas escolhas nesta pesquisa são guiadas pela consciência de que é necessário manter uma constante procura para ter uma aproximação com a arte, pois, desde muito jovem, quanto mais eu buscava ter experiências com teatro, mais o utilitarismo me era imposto. É muito comum em escolas, igrejas e outras

instituições, o teatro aparecer como um meio para atingir objetivos que não são próprios da arte. Essa situação ignora o potencial da prática em si e mostra-se como uma conciliação com o ideário utilitário do capitalismo: “promovemos” o teatro, mas com objetivos programáticos. Mesmo morando próximo ao centro do Recife (PE), só consegui ter experiências como espectador em momentos pontuais, como em festivais ou festividades populares. No entanto, tive sorte por encontrar educadores que, mesmo sem uma formação específica, foram sensíveis ao me aproximar da prática artística.

Figura 1: Espetáculo “A aurora da minha vida”, de Naum Alves de Souza, direção do prof. Nino Fernandes. Eu no canto superior à esquerda.



Fonte: arquivo Pessoal (2007)

Ao concluir o ensino médio, iniciei um processo intensivo de estudo e prática do Teatro, frequentando o Curso de Interpretação para Teatro do Sesc-PE e o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o desejo de me tornar um artista-professor-pesquisador. Desejo esse que, durante a minha trajetória, foi crescendo e concretizando-se, a medida em que o impulso da vontade se confrontava com a prática da realidade. Dentre todas as vivências, a extensão de criação artística, coordenada pelo Prof. Me. Roberto Lúcio Cavalcante de Araújo na montagem e circulação do espetáculo “Vereda da Salvação – Primeiro Ato”, foi fundamental para que eu estabelecesse definitivamente o teatro como um espaço de encontro e de descoberta. Foi também nesse contato com a obra de Jorge Andrade (1922 – 1984) que conduzi meu olhar para a potencialidade da memória como elemento da cena.

Andrade escreveu “Vereda da Salvação” no começo dos anos de 1960 baseando-se na tragédia que aconteceu em 1955, no povoado de Catulé (MG). A mídia da época usou muito da história dos camponeses fanáticos para alimentar o medo da população urbana, uma forma de combater o forte êxodo rural. No enredo, o dramaturgo modernista denuncia a dura realidade de uma comunidade abatida que busca na religiosidade uma promessa de dias melhores. A dimensão ficcional é atravessada pelo real a partir das relações entre os camponeses e os donos de terras, entre o ideário rural e o urbano. Esse jogo entre realidade e ficção consegue mexer diretamente com as identificações dos espectadores, além de atingir a atualidade por mostrar os mecanismos hediondos de poder entre a religião e a política.

Figura 2: Foto de Joaquim, personagem do espetáculo Vereda da Salvação – Primeiro Ato



Fonte: acervo do fotógrafo SCHULER.

Nesse sentido, vale salientar que o teatro exprime as mais diversas representações dos acontecimentos e sentimentos de um povo em determinado tempo/espço mesmo não sendo necessariamente baseado em fatos. Contudo, Andrade reivindica para sua dramaturgia toda a carga de sentimentos que só uma tragédia da vida real pode nos fazer sentir. Uma produção à frente de seu tempo, pois essa relação entre o “real” e o “ficcional” só veio ganhar maior evidência nas produções teatrais na segunda metade do século XX, em que a arte contemporânea

estreitou o vínculo com o real e lançou questionamentos radicais sobre a sociedade e a arte que nela é produzida (LEHMANN, 2007).

Por conseguinte, foi no campo de estágio que tive a oportunidade de pesquisar a relação da memória com a cena teatral em espaços de ensino. Estagiei no setor de cultura do Serviço Social do Comércio (Sesc), unidade Santa Rita (PE), de 2017 a 2018, onde tive um envolvimento mais significativo no processo de criação da experiência artístico-pedagógica com os alunos-atores-idosos do grupo de teatro Bela Idade. O grupo nasceu da dissertação da profa. Me. Emanuella de Jesus, que originou uma metodologia de criação dramatúrgica nomeada de “dramaturgia de pertencimento”, e se tornou um dos trabalhos de destaque na ação de ensino não formal para a terceira idade. Assim, Jesus (2016) sensibilizou-me de duas formas: (1) pela transformação da memória em dramaturgia dentro de um processo pedagógico; (2) pelo sentimento de pertencimento que a metodologia produzia tanto na relação dos idosos com o que era feito em cena, quanto na relação do público com a presença deles.

Acompanhei as apresentações do segundo espetáculo do grupo Bela idade. No “Retratos de uma lembrança interrompida” (2015 – 2017) o grupo de idosos encenava suas vivências durante o regime militar no Brasil, isso, em um momento no qual podíamos ver em todo o país pessoas relativizando os brutais acontecimentos desse período histórico com argumentos pseudo-saudosistas. Ecléa Bosi (1987) aponta que a figura do idoso tem a função de interlocutor da memória na sociedade. Assim, pude observar que a presença daqueles idosos em cena ressignificava o espaço deles na nossa sociedade, pois, o idoso, na era da velocidade e do consumo, está cada vez mais posto à margem. Sendo assim, percebi que o corpo-idoso torna-se um forte documento em cena, possibilitando o jogo com o que Cornago (2009) diz ser o “efeito atuação e o efeito não-atuação” sob o espectador.

Em uma das apresentações tivemos a oportunidade de fazer o espetáculo para as turmas de ensino médio de duas escolas públicas da cidade do Recife. Percebi ali que de cena em cena era despertado nos jovens um senso de diálogo, uma interação espontânea muito rica com os idosos que compartilhavam suas lembranças.

Figura 3: Foto do espetáculo "Retratos de uma lembrança interrompida" do grupo de teatro Bela Idade, Sesc Pernambuco 2017.



Fonte: acervo do fotógrafo Jonas Araújo (2017).

Como podemos observar na figura 3, nada no espetáculo tinha a intenção de esconder que aquilo era teatro, tudo, da interpretação ao cenário, era transformado constantemente, como um jogo de faz-de-conta. O que evocava a realidade para a cena era a palavra e o corpo de quem realmente viveu aquelas histórias. Aquela narrativa confessional construiu uma atmosfera densa entre os artistas idosos e o público, uma espécie de ligação em que os jovens puderam vivenciar memórias de outro tempo.

Expandindo essas inquietações, participei por três anos da equipe de produção do Usina Teatral – congresso artístico do Sesc Pernambuco em parceria com o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística (UFPE). O evento foi muito importante na minha formação, mas a edição de 2017, com o tema “Teatro e memória: as interfaces das narrativas do Teatro do Real na cena contemporânea”, consegui compreender o que na cena teatral contemporânea vem se convencioneando chamar de “Teatros do Real” através do diálogo com pesquisadores como a argentina criadora do *Biodrama* Vivi Tellas, o Marcelo Soler e a perspectiva do *Teatro Documentário*, Julian Boal e a relação do *Teatro do Oprimido* na atualidade e Janaina Leite com as *Autoescrituras Performativas*. Além de iniciar minha aproximação do grupo Teatro de Fronteira, que desde 2012 produzem e se relacionam nesse campo temático na cidade do Recife-PE.

Estabelecendo essas trocas, pude perceber que, apesar de defender diferentes estruturas práticas/conceituais, esses artistas-pesquisadores carregam uma característica fundamental que hoje carrego comigo: a intensificação da tensão das camadas de realidade e ficção. Imbuído dessas ideias, comecei em 2018 minha pesquisa de monografia voltada para o processo de criação com o grupo de teatro Bela Idade. Desse modo, sem a finalidade de montar um produto cênico e com o objetivo de expandir a percepção do grupo para novas formas de se expressar cenicamente, busquei dar-lhes maior autonomia de criação através de uma intervenção em formato de “experiência artístico-pedagógica”.

Figura 4: Foto da Experiência Artístico-Pedagógica com grupo de teatro Bela Idade, Sesc Pernambuco 2018.



Fonte: acervo do fotógrafo Jonas Araújo (2018).

Esse exercício cênico intensificou a relação que o grupo Bela Idade já tinha com a memória na teatralidade, pois unia as práticas dos “Teatros do Real” e da “Dramaturgia de Pertencimento” (JESUS, 2016) com as práticas dos “Jogos Teatrais” de Spolin (2010) e Boal (2015). A experiência artístico-pedagógica ganhou formato com a realização de cenas que introduziram os envolvidos em um jogo cênico, entre os questionamentos do que é verdadeiro e o que é ficção. Os alunos-atores-idosos conduziram os espectadores sem delimitação do que é ou não é “cena”. Nessa proposta de criação cênica a partir do jogo, dos encontros e da memória, o grupo conseguiu descortinar suas verdades, seus corpos envelhecidos, jogando sem ilusões. Assim, pude concluir que tirando o foco do texto e das marcações cênicas podemos fortalecer o encontro como gerador da teatralidade.

Nessa perspectiva, o teatro, que é conhecido como um simulacro, ao assumir sua essência de jogo das representações imagéticas é capaz de estabelecer um renovo nas maneiras que encaramos nossas vidas nas várias faixas etárias, oferecendo uma reflexão individual e coletiva mais ampla.

Figura 5: Foto da Experiência Artístico-Pedagógica com grupo de teatro Bela Idade, Sesc Pernambuco 2018.



Fonte: acervo do fotógrafo Jonas Araújo (2018).

Diante do exposto, minha monografia refletiu sobre as possibilidades metodológicas no ensino de teatro para os idosos, mas, sua maior contribuição foi na criação de um acontecimento fértil que é gerado pela troca de vivências e pela “presentificação” das lembranças no aqui e no agora. Por conta disso, passei a enxergar a experiência artístico-pedagógica como uma possibilidade metodológica do ensino e da prática do teatro que tem a intenção de unir o prazer do jogo com a representação das nossas subjetividades, que me conduziu para novos caminhos na minha prática como *Pesquisador-Docente-Artista*.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da necessidade de desenvolver práticas artísticas e pedagógicas que valorizem o olhar para os sujeitos, acreditando que apenas dessa forma a arte pode irromper o seu verdadeiro potencial em espaços educacionais. Isto posto, o presente trabalho é dedicado às investigações do processo de criação de uma experiência artístico-pedagógica verdadeiramente significativa com adolescentes da rede estadual de Alagoas. Estabelecendo a presença cênica desses estudantes a partir de suas memórias e identidades, podemos transformar a escola em um espaço mais aberto às diferenças.

O trabalho inicia com a hipótese de que a produção de discursos estéticos a partir das memórias dos adolescentes garantiria um vasto aprendizado para todos os envolvidos, pois o compartilhamento de histórias, a reconexão e a valorização da memória social são extremamente importantes no momento sociocultural em que estamos vivendo. O olhar atento aos sujeitos nunca foi tão importante. Na compreensão de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Para o autor, o sujeito moderno está sobrecarregado de informações sem relevância, a “falta de tempo” mata a possibilidade de experiência, ao deixar as pessoas menos dispostas para as atividades que necessitem da presença física e mental no presente. Larrosa acredita que “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (2002, p. 27).

Torna-se cada vez mais comum a incapacidade das pessoas de exercitar a contemplação, de deter a atenção em um único foco, de se lançar à experiência, sem o peso na consciência por estar “perdendo tempo”. A experiência artístico-pedagógica compartilha propostas para que os participantes se envolvam na criação de experiências artísticas a partir de suas memórias. Nessa reflexão, Yi-Fu Tuan (1983) afirma que “Experientiar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele” (p. 10). Sendo assim, para o geógrafo chinês o conhecimento é produzido pela nossa experiência. Seguindo essa perspectiva, a experiência e a memória, assim como a construção de conhecimentos, são trabalhos frutos da produção da relação do indivíduo com o espaço/tempo e com o coletivo.

A memória, por sua vez, vai além de uma produção cognitiva de gravar o

passado, podemos compreendê-la como uma representação. Nesse viés, Maurice Halbwachs (2013) defende que toda memória é coletiva, pois o indivíduo não tem a capacidade de atribuir significados e valores de forma isolada. Mesmo quando narramos um acontecimento sobre nossa própria vida, lembramos desse nosso passado através das percepções atuais sobre nós e sobre os outros. A partir dessa lógica, podemos iniciar uma compreensão do quão grave podem se tornar os processos de revisionismos históricos ou de construções de narrativas apelativas para uma sociedade que não possui conexão com sua história.

Essa desconexão dos sujeitos com suas origens favorece apenas ao capitalismo global por causar um rompimento do antigo pertencimento que os indivíduos sentiam em sociedade, o que Stuart Hall (2006) indica como um descentramento das identidades dos sujeitos na modernidade tardia. Ao tornar as identidades locais fragmentadas e efêmeras, somos direcionados às culturas híbridas globais com fortes características mercantis. No texto “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Hall (1997) defende que a cultura ultrapassou a dimensão epistemológica e vem ganhando cada vez mais destaque como um dos pilares que estruturam os meios de produção na modernidade tardia, principalmente após a revolução tecnológica. Segundo Hall (1997, p. 20), “[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas”. Nesse pensamento, a cultura se tornou um campo estratégico, o autor acredita que o “poder” vai assumindo cada vez mais a “forma de uma política cultural” (HALL, 1997, p. 20).

Essa política cultural ganha força quando os governos suprimem a cadeia produtiva do setor cultural na tentativa de exercer um controle das narrativas históricas, estéticas e políticas. Esse ato em si só reafirma a importância e o poder da cultura. A exemplo dessa forte ação pelo controle das narrativas, são as ações de uso massivo de notícias falsas (as *fake news*) e revisionismo ideológico aos marcos históricos. Notoriamente, essas estratégias fraudulentas atingem o campo das identidades, geralmente carregadas de preconceito e, por sua vez, possuem o objetivo de desqualificar as pautas sociais necessárias.

Movimentos como o “Escola sem Partidos”, que visa avançar uma agenda conservadora para a educação no Brasil, mostram como esse contexto transforma a escola em um espaço duramente ligado às produções de corpos normais. O filósofo

Kwame Anthony Appiah (2018, p. 22) discorre sobre a identidade como uma construção resultante das interações sociais, modelada pelas estruturas sociais disponíveis, ou seja, quanto mais discutimos sobre o assunto, mais expandimos nossas perspectivas. Em seu texto “Identidade como problema” (2018, p. 22), o autor alerta que a identidade está sendo progressivamente entendida como um dos componentes mais importantes nas dinâmicas sociais para a construção da vida na sua totalidade.

Como marcador das diferenças, qualquer diálogo sobre a identidade no espaço escolar se estabelece como um enfrentamento ao projeto normatizador corrente. E o ato da experiência estética tem o potencial de empoderar o indivíduo ao articulá-lo com as reflexões e sentimentos comuns do seu espaço e do seu tempo, interferindo diretamente na melhoria e na estabilidade da sua integração nos meios sociais a que pertence. Não à toa, o teatro e as artes, no geral, são com frequência utilizados como instrumentos metodológicos para atingir objetivos bem distintos do campo artístico. Isso pode causar um esvaziamento da prática artístico-pedagógica. Com essas inquietações da minha pesquisa/formação, observei, como professor de artes para adolescentes do ensino médio integral da rede estadual de Alagoas, que todas essas relações entre educação estética, memória e identidade tinham questões que mereciam aprofundamento para esse grupo etário.

As definições etárias começam a surgir apenas no século XIX para o século XX, com o avanço dos estudos socioculturais, servindo como marcadores de fases da vida - ordenando a população em faixas etárias com características e necessidades próprias (PAIS, 1990). Dessa forma, a adolescência e a juventude seriam as fases de preparação/formação para as responsabilidades do trabalho e da vida social. No Brasil, pesquisadores como Abramo e Branco (2005), Castro (2009), Dayrell (2003) e Sposito (2009) problematizam essa distinção etária homogênea de caráter irrestrito, considerando que, mais que uma época de transformações físicas, cognitivas e biológicas, a adolescência e a juventude são épocas de fortes mudanças sociais. O cientista social português José Machado Pais (1990) aponta para a categoria “juventude” como uma construção social que, apropriando-se das culturas juvenis, classifica, normatiza e define sujeitos sociais, assim como seus direitos e deveres.

A modernização desenvolveu as categorias etárias como forma de orientação para os documentos legislativos e como forma de homogeneizar os

comportamentos sociais (PAIS, 1990). Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei n.º 8.069) surge em 1990 como atualização desse processo no Brasil, considerando legalmente como adolescente a população com idades entre 12 a 18 anos. Em 2003, a lei n.º 10.741 regulamenta o Estatuto do Idoso para assegurar os direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Ademais, em 2013, o Estatuto da Juventude (lei n.º 12.852) estabelece como jovens os cidadãos com idade entre 15 a 29 anos.

Dessa forma, na minha monografia, tive a oportunidade de pesquisar metodologias de ensino de teatro específicas para os idosos no Serviço Social do Comércio (SESC), uma instituição referência no trabalho social na perspectiva etária. Nessa primeira pesquisa, compreendi que atualmente existe uma predisposição ao trabalho com a memória nas metodologias de ensino/prática do teatro, principalmente para os idosos. Pesquisadoras como Beatriz Pinto Venâncio (2008), Emanuella de Jesus (2016) e Carmela Corrêa Soares (2016) baseiam-se na concepção defendida por Ecléa Bosi (1987) para elaborarem suas metodologias de ensino e criação teatral, reafirmando a figura do idoso como interlocutores da memória na sociedade. Como uma faixa etária em um movimento oposto de integração/afastamento das práticas sociais, com os adolescentes o jogo com a memória no teatro se estabelece de formas bem diferentes. Ao expressar suas memórias no teatro, os adolescentes assumem muito mais uma posição de reivindicação de espaço com uma forte necessidade de expressar suas identidades e suas inquietações sobre raça, gênero, classe social e sexualidade.

Como pontuado, a cena teatral produzida na atualidade é influenciada pelas múltiplas vivências, contextos e lugares dos sujeitos. O trabalho com a memória no fazer artístico segue, portanto, o caminho do pessoal para o coletivo. Desse modo, trabalhar teatro com os adolescentes na escola pública apresenta desafios que são muitas vezes difíceis de serem ultrapassados. Contudo, considerando a experiência como estado de aprendizado e a experiência artístico-pedagógica como espaço de criação compartilhada, determinei como questão para a pesquisa: como desenvolver uma prática artístico-pedagógica verdadeiramente significativa para os adolescentes, utilizando o espaço da escola pública como propositor de criação estética?

Não por acaso, a escolha da escola como campo de pesquisa e de lugar de produção cultural tem o intuito de reivindicar nela um espaço acessível para

vivências artísticas, culturais e sociais. A pesquisa propôs uma abertura da escola como campo de possibilidade e de criação estética, tomando como fio condutor o jogo cênico a partir das memórias e identidades dos adolescentes.

A partir disso, acredito que a memória surge como um elemento cênico de conexão com a essência relacional do teatro, ou seja, uma retomada aos elementos essenciais do acontecimento teatral. Nessa perspectiva, Ecléa Bosi afirma que “A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (1987, p. 53). A experiência artístico-pedagógica teve a intenção de se estabelecer como um momento estético entre todos os envolvidos, opondo-se à lógica do esquecimento e do rápido consumo que é extremamente assimilada pelas novas gerações. O interesse criou um espaço para o desenvolvimento estético e de troca de saberes sobre o ser e estar na sociedade, pois, o ato de compartilhar experiências individuais no fazer teatral atravessa inúmeras questões do coletivo. Sendo até possível que, no processo de expectativa, o público acolha essas experiências ao produzir, nesse compartilhamento, uma nova experiência. Ou seja, ao sensibilizar-se pelo olhar-criação dos adolescentes, o público revisita e cria novas memórias sobre seu próprio processo de adolecer.

Em vista disso, nesta pesquisa, os adolescentes participantes são reconhecidos como sujeitos detentores do saber, seus corpos são marcados por suas subjetividades. No jogo teatral sem ilusões, seus testemunhos são capazes de produzir uma poeticidade da verdade, pois seus corpos instauram na cena um espaço político de representatividade. Sendo assim, o objetivo geral que guia esta pesquisa é: investigar o processo de criação teatral artístico-pedagógica com adolescentes, estudantes da rede estadual de Alagoas, em que estabelece sua presença cênica a partir de suas memórias e identidades.

Para atingir esse objetivo geral, faz-se necessário estabelecer como objetivos específicos: (1) Experienciar as criações cênicas que nascem da percepção dos adolescentes de suas próprias identidades em um espaço artístico-pedagógico; (2) Observar, registrar e analisar as respostas/reações dos participantes aos exercícios cênicos propostos (3) Refletir sobre as formulações cênicas criadas a partir das memórias dos participantes, reconhecendo os efeitos dessa prática no fortalecimento de seus processos identitários.

Compreendendo que a arte só consegue exprimir seu valor estético quando assume as relações intersubjetivas entre seus sujeitos, seu tempo e seu espaço de

produção, caminhei a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, pois, segundo Minayo (2001), este olhar para a pesquisa científica consegue trabalhar com o universo de significação das relações humanas em todo seu conjunto de “[...] aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21). Diferente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa corresponde a trabalhos com um campo de visão particular, com a possibilidade de análise de processos educativos, artístico-culturais e identitários (MINAYO, 2012).

Para adequar ao objetivo de caráter participativo e propositivo da pesquisa, construímos a metodologia a partir da pesquisa-ação. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2004. p. 74) aponta a pesquisa-ação como um caminho epistemológico que atua em dois níveis simultaneamente: na pesquisa e na formação. Ou seja, a produção de conhecimento intercorre a partir de uma mediação entre os interesses sociais e científicos (SANTOS, 2004. p. 75).

Criada por Kurt Lewin (1890–1947), a pesquisa-ação tinha o objetivo de tornar mais eficiente a compreensão das mudanças das instituições com características intergrupais, adequando, assim, uma gama de pesquisas da área de psicologia comportamental. Considerando as questões sobre os contextos, os riscos e como evitá-los, o método de pesquisa-ação estabeleceu-se como uma forma de prática e de reflexão da gestão social (LEWIN, 1946, p. 34 a 35). Para Lewin (1946), a investigação em pesquisa-ação inicia com uma concepção ampla que se delimita a partir dos objetivos. Na primeira etapa, há a avaliação, reconhecimento, planejamento e aplicação das ações para a transformação do contexto averiguado, enquanto na segunda etapa consiste na reflexão das ações realizadas. Essas etapas retornam sucessivamente, como um ciclo de planejamento, execução e reflexão (LEWIN, 1946).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi aplicada em três momentos: (1º) Compreensão do contexto em que os participantes estão inseridos, assim como o aprofundamento nos estudos das metodologias de ensino do teatro para adolescentes no ensino formal; (2º) Desenvolvimento do processo de criação com adolescentes estudantes das 1º e 2º séries do ensino médio da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho, na cidade de Maceió–AL. Assim, as explorações práticas da pesquisa aconteceram durante as aulas da

eletiva “Teatro e Sociedade”, em um Laboratório de Criação Cênica que acontecia todas as terças-feiras, das 15h20 às 17h20, no auditório da escola, durante o período de abril a outubro de 2023, culminando na Experiência Artístico-Pedagógica com adolescentes, denominada “Experimento Cênico N.º 1: Despertar”. Ainda nesse segundo momento, houve a observação das manifestações dos sujeitos e das situações vividas em comunhão, sendo feito o registro descritivo e fotográfico; (3º) Com o processo já desenvolvido, o terceiro momento foi dedicado a análise e escrita da dissertação.

Com isso, o trabalho segue dividido em três seções: a primeira, reflete sobre o teatro na educação, apresentando um levantamento de pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos na educação formal sobre o ensino de teatro para adolescentes, apresentando a Escola Estadual Professor Theonilo Gama (Seduc-AL) como espaço propositor de criação e como campo de pesquisa; a segunda, é dedicada a apresentar um perfil dos participantes da pesquisa, assim como uma compreensão da memória e da identidade enquanto elementos de criação cênica; e a última seção, descreve e analisa propriamente o processo de criação da experiência artístico-pedagógica com os adolescentes estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama (Seduc-AL).

1. “PRA QUÊ FAZER TEATRO NA ESCOLA?": O ENSINO DE TEATRO PARA ADOLESCENTES

Como artista e professor de artes de uma rede de ensino público, sou constantemente questionado com perguntas como “com tantos problemas no país e no mundo, pensar em arte é realmente importante?”, “o teatro como linguagem artística ainda é necessário?” e, indo além, “qual a necessidade do fazer teatral nas instituições de ensino?”. De início, respondia essas perguntas no automático, como quem responde algo óbvio, porém, de tanto responder a essas perguntas, comecei a tomá-las como questões que merecem atenção.

De fato, precisamos considerar que o nosso contexto social desvaloriza tudo aquilo que não se apresenta em aspectos práticos, utilitários e tangíveis. Por sua vez, a arte é o campo do intangível, das subjetividades, das expressões plurais e isso explica bastante a falta de investimento em tempo e em recursos destinados à educação estética. Essa falta detona outros problemas sequenciados, pois, sem a educação estética, a população vai consumindo cada vez menos arte, principalmente as manifestações artísticas ligadas às identidades culturais locais. Quanto menos as pessoas consomem esses tipos de manifestações artísticas, menos elas serão produzidas, sendo que a produção mercadológica nesse contexto capitalista funciona sob demanda. A diminuição na produção artística detona outros problemas de dificuldade de acesso e de encarecimento para produzir e consumir arte, para além das emissoras de televisão, das redes sociais e das plataformas de *streaming*. Com isso, nossa cultura vai empobrecendo em diversidade, e vamos ficando cada vez mais reféns do *mainstream*, ou seja, do modelo artístico produzido para agradar às massas que visa estrategicamente ao lucro.

Sendo um professor-artista em pesquisa, conduzo minhas reflexões sempre a partir dessas questões primárias e fundamentais, pois se tornaram sintomáticas e condizem com o contexto geral em que vivemos. A importância da arte sempre foi e sempre será um ponto de questionamento, principalmente em períodos histórico-sociais de crise. Entretanto, é justamente na crise, no conflito, que o fazer artístico detona seu potencial primordial, visto que, por exemplo, a grande contribuição que a fruição artística – seja a partir dos filmes, músicas, séries ou espetáculos virtuais – exerceu no momento de isolamento social durante a pandemia. Muito mais importante que auxiliar no entretenimento das pessoas em isolamento social, as

obras de arte que nasceram na pandemia de COVID-19, em 2020–2022, contribuíram para a reflexão do que foi vivenciado naquele período de isolamento mais rigoroso. A arte não serve apenas ao divertimento, entretenimento, mas também tem o propósito de espelhar a sociedade, relatar as vivências no nosso tempo-espaço. Dessa maneira, John Dewey (2010, p. 61) conduz para a reflexão de que a arte não deve ser entendida apenas em seu contexto de contemplação, como se fosse uma insígnia de bom gosto e superioridade, pois, para ele, a arte é também uma dimensão estética formada por nossas experiências cotidianas.

Assim como Larrosa (2022), citado anteriormente, o John Dewey (2010) relaciona o estado de experiência como sendo próprio da criatura viva, que não se deixa perturbar pelo passado e que não possui expectativas aflitivas com o futuro, estando inteiramente conectado com o que acontece em sua volta no presente. Para o filósofo e pedagogo, “[...] A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora” (2010, p. 82). O estado de experiência seria a conexão de todos os nossos sentidos no movimento presente, fundindo-se com o meio em que estamos, sendo assim “Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 84).

Quando se é questionado sobre práticas artísticas na escola, mais importante que listar “benefícios” – como criatividade, espontaneidade e comunicação – é ter em mente que a arte e a experiência estética são necessidades humanas. Assim, educar os sentidos através das artes é tão importante quanto estudar os universos linguísticos, matemáticos e científicos. Atualmente, assumir o papel de artista no contexto social em que vivemos é também assumir esse compromisso com a mediação cultural, com a educação estética e com a formação de público. Necessitamos fortalecer o elo entre as artes e a educação. Desse modo, a partir da noção crítica de educação de Paulo Freire (1983), “[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (p. 75), que podemos compreender em nosso contexto a concepção de “experiência estética” a qual Dewey (2010, p. 84) acredita ser necessário provocar experiências prazerosas para obter novas percepções sobre o mundo.

Corroborando com esse pensamento, Ernest Fischer (1987) acredita que a

arte consegue incorporar todas as experiências dos seres vivos em uma linguagem universal, capaz de fazer com que o indivíduo compreenda melhor sua realidade social. Dessa forma, podemos afirmar que a experiência estética pode capacitar o indivíduo a compreender sua realidade, ajudando-o não só a suportá-la, como também a transformá-la. Segundo o autor, “A arte, ela própria, é uma realidade social” (1987, p. 57). Nessa ótica, o pensamento estético contribui para o processo de (re)conexão dos indivíduos em um momento mundial de crise de todas as ordens, principalmente das crises identitárias que surgiram da descentralização do sujeito na pós-modernidade (HALL, 2016), pois, “A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro e total” (FISCHER, 1987, p. 57).

Para Fischer (1987), essa concepção de arte exige consciência do artista. Independente da forma estética, para ter como resultado a obra de arte como realidade dominada, é preciso fugir do estereótipo do artista que busca ser dominado pela inspiração e assumir um modo de operação racional. Assim,

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que *consume* o *dileteante* serve ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a (FISCHER, 1987, p. 14).

Atualmente, o artista enfrenta outras tantas dificuldades para produzir uma arte autêntica – que aponta um renovo sem deixar de valorizar suas raízes – sem ceder às estruturações impostas pela industrialização do mercado cultural. Essa estrutura capitalista vigente coloca a experiência artística como um privilégio e impede que a arte esteja sendo praticada e fruída de maneira cotidiana e natural. Nesse enfrentamento, a arte no espaço escolar é essencial.

A partir dessas reflexões, o primeiro capítulo segue subdividido em três tópicos: primeiro, iniciando com uma reflexão do Teatro inserido na Educação Integral do Ensino Formal no país, aprofundando com um levantamento de pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco (5) anos na Educação Formal sobre o Ensino de Teatro para Adolescentes; segundo, utilizando como banco de dados o Banco de Teses e Dissertações (BDTD); e terceiro, finalizando com uma

apresentação da Escola Estadual Professor Theonilo Gama (Seduc-AL) como espaço proponente de criação e como campo de pesquisa.

1.1. PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No Brasil, o lugar do teatro na educação esteve muito relegado a uma atividade complementar ou auxiliar, podendo servir como instrumento metodológico para a transmissão dos conteúdos de outras áreas de conhecimento ou sendo apenas uma atividade complementar dentro da Educação Artística. Não satisfeitos com isso, muitos arte-educadores e artistas agiram em uma dedicada luta para a mudança desta situação, tendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, como conquistas fundamentais para a reestruturação da relação entre a Arte e a Educação. Para o ensino básico de nível médio, o PCN - Artes institui que:

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim, o de **capacitar os estudantes a humanizarem-se** melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, pro melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. Neste âmbito, dentre as competências gerais em Arte no Ensino Médio propomos que os alunos aprendam, de modo sensível-cognitivo e predominantemente, as competências arroladas neste texto: realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural (BRASIL/MEC, PCN, ENSINO MÉDIO, 2000, p. 50 a 51, grifo meu).

O documento também direciona que, para além do fazer/criar, as aulas de artes devem oferecer aos alunos a capacidade de apreciar e fruir obras artísticas em música, artes visuais, dança, teatro, performance e audiovisual (BRASIL, 2000, p. 53). Dando ênfase ao “modo sensível-cognitivo” (tanto do fazer/criar como do apreciar/fruir as linguagens artísticas), apresenta o caráter ambíguo próprio de um documento governamental que se esforça em agenciar tanto interesses sociais quanto mercadológicos.

Explorando essa contradição, muitos pesquisadores e arte-educadores desenvolveram críticas ao formato instrumentalista que, sem o aprofundamento necessário na diversidade entre as linguagens artísticas, acaba fortalecendo o senso comum das práticas artísticas utilitárias. A forma como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) foram construídos pode encaminhar para essa abordagem instrumental das artes. Contudo, essa base legal garantiu que, entre avanços e retrocessos, a educação estética ganhasse cada vez mais espaço nas instituições de ensino formal na condição de componente curricular “Artes”, o conjunto de todas as linguagens artísticas. Essa perspectiva polivalente da arte na educação básica brasileira ainda está longe de ser a ideal, visto que cada campo do conhecimento das artes possui uma vastidão de possibilidades artístico-pedagógicas, assim como conteúdos, metas de desenvolvimento e parâmetros de avaliação.

Sendo assim, mesmo com as contradições e com as artes tendo pouco espaço no tempo curricular, o teatro, ao entrar na educação formal, ganha novas perspectivas. No Dicionário do teatro brasileiro (2009), organizado por J. Guinsburg, João Roberto Faria e Mariângela Alves de Lima, o verbete assinado por Ingrid Dormian Koudela, “pedagogia do teatro”, descreve que a área “[...] incorpora tanto a investigação sobre teoria e prática da linguagem artística do teatro, quanto a sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino (KOUDELA In: GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 266)”. Trata-se, então, de um conceito guarda-chuva, que caracteriza uma vasta gama de ações artístico-pedagógicas em diferentes campos e com distintos objetivos.

O mesmo verbete ainda indica as principais vertentes da pedagogia do teatro, entre as quais destaca as pesquisas com ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo; a discussão de políticas culturais e a ação cultural; o desenvolvimento da linguagem teatral na formação do professor; as pesquisas focando o receptor na apreciação de espetáculos teatrais; a análise da recepção e prática das diferentes faixas etárias com o teatro; a estética teatral; a avaliação e a fruição das abordagens metodológicas do ensino do teatro. Dessa forma, Koudela finaliza o verbete apresentando o GT da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) de Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação, um importante passo para o compartilhamento desses pesquisadores que acreditam que “[...] a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social” (2009, p. 266).

Assim, Koudela (2003) ressalta a dificuldade que o teatro na educação sempre teve com as terminologias, evidenciando a importância do grupo de trabalho da ABRACE, pois sem harmonização, compartilhamento e discussões sobre os

conhecimentos teórico-práticos em teatro, não seria possível o avanço dessa área que observamos no Brasil nesses últimos anos.

O termo *Pedagogia do Teatro* é utilizado em diferentes contextos. Eugenio Barba faz uso dele em **A Arte Secreta do Ator** (Hucitec/Unicamp, 1995) e no contexto alemão a **Theaterpädagogik** é a denominação dada ao campo teórico-prático do teatro, com vista à sua articulação com a educação (KOUDELA, 2003, p. 16, grifos da autora).

No Brasil, a professora/pesquisadora Ingrid Dormian Koudela é pioneira nos estudos do teatro na educação. Além disso, é autora de livros fundamentais para o campo teórico da área, como *Jogos Teatrais* (1984), que introduziu o jogo nas práticas de teatro no Brasil, seja na educação ou no eixo profissional, com base no *Sistema de Jogos Teatrais* (2010), de Viola Spolin. Já em *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991), a autora realiza aprofundamento em um território até então pouco conhecido da obra brechtiana, as peças didáticas (ou *lehrtück*, em alemão), que além de inspirar outros tantos pesquisadores à busca de novos horizontes, é responsável por ser a primeira publicação a trazer o termo “Pedagogia do Teatro”, assumindo sua origem alemã através dos estudos da obra de Bertolt Brecht (1898 - 1956).

Muitas vezes, o termo *Ensino do Teatro* está ligado às pesquisas da área que estudam as práticas curriculares ou extracurriculares do ensino da linguagem teatral no contexto da educação básica escolar, já o termo *Pedagogia do Teatro*, está ligado às pesquisas das práticas específicas que podem ser aplicadas ao ensino/aprendizagem do teatro nos âmbitos das escolas profissionalizantes, nas instituições, ONGs, em espaços não-formais. Ambas, entretanto, possuem o teatro e sua relação com a educação como foco, diferenciando apenas o contexto no qual o teatro acontece.

Entretanto, percebe-se que ainda é muito comum a promoção de pesquisas, principalmente na área da educação e na área da saúde, que utilizam o teatro apenas como uma ferramenta lúdica de transmissão de conteúdo. O caráter instrumental e utilitário esgota as potencialidades do fazer artístico ao ignorar os processos imaginativos/reflexivos próprios da criação estética. Mesmo as pesquisas que buscam aprofundar-se nos benefícios psicofísicos e terapêuticos da prática teatral, podem cair em uma instrumentalização, pois, ao impor olhares muito específicos para os movimentos internos e de cuidados de si, descuidam-se dos

processos de criação e experimentação cênica.

O objetivo deste território conceitual não é apenas o da delimitação de uma área de conhecimento, mas também o de expandir as margens para as possibilidades de práticas de pesquisa que fundamentam os processos laborais e relacionais do teatro. É importante notar que o conceito da Pedagogia do Teatro foi erguido para acolher o maior número das principais ações que dão ênfase ao caráter pedagógico do fazer teatral. Já que as distintas realidades, artísticas e pedagógicas, apesar de se retroalimentar, convocam diferentes modos operacionais. Os conceitos são fortalecidos e não suprimidos, tirando as ações artístico-pedagógicas com a linguagem teatral do entre-lugar e da subjugação de outras áreas.

Em 2017, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e fundamentada nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Lei nº 13.415) foi aprovada pelo então Governo Federal. Como documento normativo, a BNCC define as aprendizagens essenciais e as competências gerais obrigatórias para toda a educação básica do país. Todo o documento é pensado para que os estados e municípios elaborem seus currículos pensando na educação integral dos sujeitos – em sua dimensão física, intelectual, cultural, social e emocional (BRASIL/MEC, BNCC, 2017, Art. 3., § 7º). Define-se que as competências são as mobilizações dos conceitos e procedimentos, já as habilidades estão ligadas às atitudes, às práticas e aos valores que o estudante deve adquirir durante sua formação no ensino básico para estar preparado para a complexidade da vida cidadã (BRASIL/MEC, 2017). Na tentativa de integralizar o sujeito, a BNCC aponta para uma integração também entre as áreas do conhecimento, organizando os componentes curriculares em áreas aglutinadas que possuem suas competências gerais e específicas.

Evidencialmente, a pressa política em formalizar uma base normativa para a educação nacional recaiu em aspectos reducionistas. Ainda mais quando pensamos em toda a diversidade cultural de um país tão grande como o Brasil. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Artes foi formulada como uma área independente – e que já tinha a função de trabalhar conhecimentos de várias linguagens artísticas – já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temos a inclusão de Artes na área de Linguagem e suas Tecnologias, junto com Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Dependendo da forma como é interpretado na formulação dos currículos nas instituições de ensino no país, esse fato pode representar um grande

retrocesso para os arte-educadores. Ainda assim, a BNCC em sua redação posiciona Artes como sendo de fundamental importância para a formação integral dos sujeitos protagonistas.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL/MEC, BNCC, 2017, p. 14).

A lei n.º 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017 implementada pelo governo do Michel Temer, além de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve o objetivo de promover reformas no Ensino Médio, projeto que ficou conhecido como “Novo Ensino Médio”. A mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ampliou a carga horária mínima da educação básica de 800 horas para 1.000 horas anuais, determinando uma organização curricular seriada, em que vai diminuindo progressivamente os componentes curriculares tradicionais, dando espaço para os “Itinerários Formativos”, estes pressupõem uma autonomia na trajetória escolar, ao permitir que o estudante possa escolher aprofundar-se nas áreas de conhecimento pertinentes para seu projeto de vida. Com essas possíveis escolhas, o “Novo Ensino Médio” também aponta para uma educação pública técnica e profissional.

Das 3.000 horas que o estudante de ensino médio precisa cumprir na escola, 1.200 horas são cumpridas em itinerários formativos. O prazo para o cumprimento dessa reforma foi até o ano de 2022 para todos os Estados, tendo um período de implementação gradativo com previsão de formações e novos recursos para as escolas de tempo integral. Como foi alertado por muitos pesquisadores e educadores, esse modelo encontrou muitas dificuldades nos contextos diversos do Brasil, o que vêm ampliando ainda mais a desigualdade no acesso à educação de qualidade – que é o principal objetivo da BNCC.

A educação de tempo integral não contempla a realidade de muitos jovens brasileiros, o que causa uma grande evasão escolar, pois, o tempo integral não pressupõe uma educação integral. Para tal, necessitaria pensar a escola como

espaço propositivo de tempos pedagógicos diversos na promoção de atividades esportivas, culturais e sociais. Além disso, para promover a integralização com qualidade a escola, precisa-se de recursos humanos e financeiros.

Considerando todas essas problemáticas da educação de tempo integral e das Artes como um componente curricular, podemos afirmar que a escola de educação básica atualmente é um espaço tão necessário quanto crítico/propositivo para as investigações artístico-pedagógicas, para que as artes realmente tenham seu lugar como área do conhecimento da humanidade e alcance seu potencial de ampliar o repertório cultural dos jovens e adolescentes.

1.2. ENSINO DO TEATRO PARA ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO FORMAL

A partir da perspectiva da Pedagogia do Teatro, foram concebidas e difundidas muitas abordagens metodológicas para estruturar o ensino do teatro na educação formal e na educação informal. Com a ampliação do ensino de tempo integral, as práticas vinculadas ao terceiro setor e à educação não formal, como ONG's e outras instituições que promovem lazer e cultura, perdem força com o público de jovens e adolescentes. O que, por sua vez, amplia ainda mais a responsabilidade dos arte-educadores com a educação estética de adolescentes no ensino básico.

Ponderando que o ensino de Artes só saiu da condição de Educação Artística com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394) de 1996 e que, no Ensino Formal, a linguagem artística mais contemplada é a das artes visuais, podemos considerar que já existem muitas pesquisas que refletem no potencial artístico-pedagógico do teatro na educação. Todavia, evidentemente, ainda existe uma grande lacuna de explorações acadêmicas se compararmos com outras áreas do conhecimento.

Para entender como se desenvolve as práticas teatrais nas escolas de ensino básico regular foi necessário desenvolver um levantamento das produções acadêmicas brasileiras em nível de mestrado e doutorado. Com esse objetivo, utilizei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) como principal banco de dados, no mês de junho de 2023. Em outros bancos de dados, como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados os mesmos trabalhos selecionados, com

poucos resultados diferentes que possuem relevância para esta pesquisa. Como descritor para este levantamento, usei o “Ensino de Teatro para Adolescentes”, sendo assim foram encontrados sessenta e três (63) trabalhos de áreas diversas produzidos de 2017 a 2022.

Para adequar às necessidades da pesquisa, estabeleci como principal critério de inclusão, se o teatro é assumido no trabalho como um processo de desenvolvimento artístico, em seu potencial estético e pedagógico, com adolescentes, ou se possui um caráter exclusivamente instrumental da linguagem teatral. Afinal, o objetivo da pesquisa está alinhado exatamente com o aprofundamento da prática artístico-pedagógica do teatro com adolescentes estudantes do ensino médio. Dos sessenta e três (63) trabalhos, apenas trinta e dois (32) estavam dentro desse critério. Por conseguinte, ainda utilizei o recorte temporal de cinco (5) anos dos trabalhos já encontrados. De 2017 até 2022, foram encontrados dezoito (18) trabalhos, sendo cinco (5) no contexto da educação não formal; e doze (12) trabalhos no contexto da educação formal.

Delimitando ainda mais ao contexto da pesquisa, a análise neste levantamento considera os trabalhos que foram desenvolvidos e/ou refletem sobre o teatro na educação formal. Com isso, foram selecionados: quatro (4) teses e oito (8) dissertações, sendo duas (2) teses e duas (2) dissertações na área da Educação, cinco (5) dissertações na área de Artes, uma (1) tese na área da Enfermagem e uma (1) tese e uma (1) dissertação na área das Artes Cênicas. Para uma melhor visualização, a seguir apresento os estudos encontrados ordenados com os títulos, pesquisadores, áreas do conhecimento, universidades e os anos em que foram publicados:

Tabela 1: Tabela dos trabalhos selecionados

Nº	Título do trabalho	Autor/a	Área/Universidade	Ano
1	Teatro Improvisacional na escola: espaço de escuta do adolescente	Lorena Oliveira de Souza	Educação, Linguagem e Psicologia USP	2022
2	Teatro, jogo e adolescência: um encontro das potencialidades do jogo quando presente na escola	Kauê Antonio da Silva Rocha	Artes UFMG	2022
3	O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de	Juliana Fraga	Educação UFRGS	2022

	letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo			
4	A construção da experiência teatral na educação básica pela exploração de dispositivos tecnológicos	Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues	Artes Cênicas UFRGS	2020
5	"Eu seguro minha mão na sua": teatro na educação e construção da identidade	Talitha Cardoso Hansted	Educação UNICAMP - SP	2020
6	Partitura Dramática: uma proposta metodológica para o ensino de teatro em ambiente escolar	Ezequias Soares de Andrade	PROFArtes UnB	2020
7	Onde está o herói?: processo de criação corporal com adolescentes no contexto educacional contemporâneo	Adriana Paes Leme Paiva Gomes	Educação UNICAMP - SP	2020
8	Trajetória e significado de um grupo teatral no âmbito escolar: o espetáculo Seca do Grupo Cutucart	Getulio Souza Cruz	PROFartes UnB	2018
9	(PER) CURSOS DE OLHARES DE SI: entre o Teatro do Oprimido e a Mímese Corpórea no processo de Ensino-Aprendizagem	Bianca Rodrigues Holanda.	PROFartes UFU	2018
10	Encenando gênero em espaço de confiança: experiências pedagógicas e teatrais com adolescentes	Joyce Sangolet Chaimsohn.	Artes Cênicas UFBA	2018
11	Enfrentamento do bullying na escola: o Teatro do Oprimido como estratégia de intervenção	Lidiane Cristina da Silva Alencastro	Enfermagem USP	2018
12	Adolescentes espectadores: um olhar teatral sobre o aluno do ensino médio	Tatiana Trindade Gomes Nascimento	PROFartes UnB	2018

Fonte: Autor desta dissertação

Inicialmente, podemos reconhecer que as práticas teatrais desenvolvidas pelos professores-artistas-pesquisadores deste levantamento são tão diversas quanto o próprio Teatro. As pesquisas apresentam diferentes caminhos possíveis para a inserção das práticas teatrais com os adolescentes. O que é apropriado, pois, apesar de todas desenvolverem suas pesquisas no ambiente escolar com estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio, apesar de ter um espaço temporal semelhante entre elas e de ter o teatro como uma prática processual de desenvolvimento artístico, estético e pedagógico, há diferenças

geográficas, diferenças na área do conhecimento em que a pesquisa foi desenvolvida e, principalmente, diferenças de participantes em suas pesquisas. Afinal, não é por que o teatro destina-se para um público específico, como o caso dos adolescentes, que vai existir uma metodologia de ensino do teatro específica que funcione com todos os grupos de adolescentes.

Aliás, se faz notável que todos os trabalhos expandem as concepções sobre adolescência para além do estereótipo de “momento problemático de seres sempre irritados e contraditórios”. Em **“Teatro Improvisacional na escola: espaço de escuta do adolescente”**, de Souza (2022), e **“Teatro, jogo e adolescência: um encontro das potencialidades do jogo quando presente na escola”**, de Rocha (2022), somos apresentados à adolescência como fase da vida por duas óticas diferentes, tomando como base os movimentos internos de ordem psicológica e os movimentos externos de ordem social. Ambos os trabalhos possuem o objetivo de investigar os ganhos do encontro entre o jogo teatral/improvisacional e os adolescentes no espaço escolar, assim como os importantes estímulos que a prática teatral pode oferecer aos adolescentes.

Dessa maneira, Souza (2022) fundamenta seu trabalho na perspectiva da psicanálise, acreditando que a prática de teatro de improvisação no espaço escolar configura uma importante espaço em que eles podem elaborar suas questões, possibilitando formas mais assertivas para se relacionar com os saberes inconscientes. A pesquisadora pondera que nem Sigmund Freud (1856-1939), nem Jacques Lacan (1901-1981) desenvolveram profundamente o assunto, mas que a atual concepção psicanalítica sobre adolescência baseia-se na leitura que os dois autores fizeram da peça de teatro “Despertar da Primavera”, escrita pelo dramaturgo alemão Frank Wedekind. Citando o psicanalista Mario Elkin Ramírez, na apresentação do livro “Despertar da adolescência: Freud e Lacan leitores de Wedekind”, Souza (2022, p. 45) afirma que Lacan considerou que a peça teatral conseguiu retratar bem os sentimentos e sensações dos sujeitos que precisam encarar o despertar de um sonho, o momento de ruptura entre a quebra da infância para o despertar da sexualidade.

Por fim, compreendemos a passagem adolescente como o momento em que o sujeito se vê convocado a “acordar” do seu sonho de infância, reconfigurando seus processos identificatórios. É o momento em que ele passa a ser questionado a respeito de sua inscrição na ordem simbólica e a respeito do furo que a sexualidade

encarna, enquanto inscrição que acontece no real do corpo. Trata-se de interrogações em relação às quais ele precisa inventar suas próprias respostas, sabendo-se ser faltoso, cuja completude da satisfação sempre será inacessível (SOUZA, 2022, p.47).

Aprofundando na perspectiva social da adolescência, o pesquisador Rocha (2022) – além de desenvolver o jogo como principal abordagem metodológica de ensino do teatro amparado inclusive sua argumentação a partir da legislação brasileira que define o ensino de artes e de teatro nessa faixa etária – como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – utiliza-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Estatuto da Juventude e da abordagem sociológica sobre o tema para definir essa fase da vida. Assim, Luís Antonio Groppo (2017) observa que as diferentes terminologias apontam principalmente para a área de conhecimento em que os pesquisadores estão dedicados, já que “[...] a Biologia utilizase da puberdade, a Sociologia procura denominar tal período pela palavra juventude, a Psicologia busca o termo adolescência, a Filosofia traz a mocidade (GROPPO, 2017 *apud* ROCHA, 2022, p. 65 a 66).

Rocha (2022) ainda descreve a problemática que pode haver na mistura dos termos. Centrando apenas na questão etária, ambos caracterizam-se pelo período que antecede a vida adulta, mas a adolescência está entre o período de doze aos dezoito anos de idade e a juventude dos dezoito aos vinte e nove anos. Atualmente no Brasil, autores como Abramo e Branco (2005), Groppo (2017), Dayrell (2003) e Sposito (2009) problematizam essa distinção etária homogênea, considerando que, mais que uma época de transformações físicas, cognitivas e biológicas, a adolescência e a juventude são épocas de fortes mudanças sociais. O indivíduo passa pouco a pouco a ganhar responsabilidades da vida adulta. Rocha (2022) ainda resgata o pensamento do cientista social português José Machado Pais (2009), que coloca a categoria “juventude” como uma construção social que, apropriando-se das culturas juvenis, classifica, normatiza e define sujeitos sociais, assim como seus direitos e deveres.

Concordando com Rocha (2022) e considerando a afirmação do professor José Machado Pais (1990), no livro “A construção sociológica da Juventude”, em que defende que “a juventude pode ser tomada tanto como uma unidade (quando referida a uma fase da vida), como ser tomada no sentido de conjunto social obviamente diversificado” (PAIS, 1990, p. 150), é perceptível que, mesmo quando

tomamos juventude como unidade, não devemos tratar a categoria como uma unanimidade. Devemos, então, considerar principalmente as diferenças sociais, identitárias e geracionais dessa passagem da vida.

Apesar de não ser o objetivo central dessa pesquisa, essas abordagens e classificações acadêmicas sobre adolescência auxiliam nas escolhas metodológicas para o ensino de teatro voltado para esses sujeitos. Nesse sentido, a dissertação **“O teatro com adolescentes como possibilidade pedagógica de letramento histórico para o enfrentamento de negacionismos e neofascismo”**, de Juliana Fraga (2022), e a tese **“A construção da experiência teatral na educação básica pela exploração de dispositivos tecnológicos”**, de Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues (2020), situam os adolescentes da “geração Z” como nativos conectados que são expostos cotidianamente a milhares de informações conflitantes. Nesse sentido, Chama-se de “geração Z” todos os que nasceram entre 1990 e 2010, período marcado pela evolução tecnológica e pela conexão em rede. Utilizando o termo “nativos digitais” do estadunidense Marc Prensky, a pesquisadora Rodrigues (2020, p. 31) caracteriza essa geração como tendo o desenvolvimento biológico e social com o contato constante das mídias digitais, em oposição à geração anterior, denominada por Prensky como “imigrante digital”, que precisou adaptar-se, ou não, às evoluções dos aparelhos tecnológicos ao longo da sua vida.

Interpondo essa caracterização dos adolescentes da atualidade, Fraga (2022, p. 36) reflete sobre a utilização das chamadas “tecnologias digitais de informação e comunicação” (TDICs) no ambiente escolar a partir da dissertação do pesquisador Diógenes Gewehr, destacando que pela primeira vez há uma inversão da ordem do conhecimento, em que a nova geração, mais ágil no domínio da tecnologia, repassa informações para seus pais e avós. Porém, a pesquisadora alerta para os perigos que o comodismo virtual pode oferecer aos processos educacionais, afirmando que estes TDICs desenvolveram um novo tipo de ignorância. Explicitando os perigos do uso contínuo das redes como base de informação e comunicação, Fraga (2022), citando as reflexões do filósofo Pablo Rubén Mariconda, pondera a forma como a comunicação virtual tem fortalecido os movimentos de desinformação e produção de discursos de ódio, estes denominados atualmente como “pós-verdade”. Assim, com a comunicação virtual apelando para as emoções e crenças, os fatos deixam de ter influência na opinião pública e pode provocar o que o estudioso Amarildo Luiz Trevisan (2020, p. 9 *apud* FRAGA, 2022,

p. 36) chama de “efeito multidão”, em que as pessoas deixam de refletir criticamente sobre os conteúdos que estão consumindo e compartilham em manada, criando uma rede de *fake news* e violência.

[...] é preciso minimamente refletir até que ponto a sua prática e da escola/universidade estão contaminadas ou não por estereótipos ou preconceitos de subalternidade de raça, cor, gênero ou classe social. E trabalhar para que a sociedade possa fazer dessa nova morada (a Internet) um lugar de humanização, de evolução científica, tecnológica e moral (TREVISAN, 2020, p. 10 *apud* FRAGA, 2022, p. 37).

Com essa perspectiva, a pesquisadora tenta atenuar tais efeitos em seus alunos e alunas, vinculando o teatro com a história, componente curricular na qual é docente. Para isso, ela não reduziu a prática artística a uma metodologia meramente representativa de contextos históricos, e sim explorou as potencialidades processuais da prática artística. Em sua pesquisa, Fraga (2022) adota o objetivo de “analisar a estratégia pedagógica do teatro para debate entre adolescentes e o desenvolvimento do letramento histórico, combatendo negacionismos e neofascismo” e, para atingir esse objetivo, a professora-pesquisadora-artista precisou compreender, praticar e analisar o teatro como linguagem possibilitadora do letramento histórico. Dessa maneira, é notório que em seu trabalho o letramento histórico perpassa pela educação estética, pois, a arte é aberta e agrega múltiplos conhecimentos epistemológicos e sensibilizadores.

Juliana Fraga (2022) ainda apoia sua pesquisa sobre o jogo teatral de Spolin (2010) e o teatro performativo de Josette Féral (2015). Considerando a liberdade que o jogo teatral promove à aprendizagem e ao engajamento de forma coletiva, a pesquisadora recorre à Pedagogia do Teatro, defendida pelo professor Flávio Desgranges (2006):

O teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais e culturais, preferencialmente, a partir da prática com jogos de improvisação, e isto porque se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo (DESGRANGES, 2006, p. 87).

Desenvolvendo esse pensamento, Rodrigues (2020), a partir da obra “Homo

Ludens” do Johan Huizinga (1872–1945), reflete a capacidade que o jogo, de qualquer natureza, possui de impor a um grupo pessoas uma experiência extracotidiana:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2004, p. 33).

Como professora de Artes, Rodrigues (2020) aponta que há uma dificuldade latente de engajamento nas aulas por parte dos estudantes e também destaca que o Jogo Teatral comprometido com as referências simbólicas dos adolescentes surge como uma das principais ferramentas nas suas práticas artístico-pedagógicas. Ou seja, sua proposta metodológica não nega, mas sim incorpora os *smartphones* e outros dispositivos tecnológicos como instrumentos propositores de criação e reflexão do cotidiano de seus educandos. Com o objetivo de investigar a construção da experiência teatral a partir do uso de dispositivos, a pesquisadora conseguiu melhorar a participação dos alunos em suas aulas, tendo como resultado dois experimentos pedagógicos em aulas de teatro para adolescentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No quinto trabalho selecionado, a tese **"Eu seguro minha mão na sua": teatro na educação e construção da identidade**", a pesquisadora Talitha Cardoso Hansted (2020) trouxe colocações muito interessantes para a construção do meu objetivo de pesquisa, mas, enquanto meu trabalho foca na reflexão e produção da experiência cênica com os adolescentes, como um acontecimento teatral, Hansted (2020) dedica-se à investigação das contribuições do teatro, em contextos educacionais, para a construção das identidades dos adolescentes. Para isso, executa entrevistas com sujeitos que participam e/ou participaram de grupos teatrais escolares na adolescência.

Sobre o conceito de identidade, a pesquisadora considera que por mais divergentes que sejam as correntes que se dedicam ao termo há concordância ao conceituar a identidade como algo que “[...] se constroi em relação – relação com outro e, a partir dela, consigo mesmo” (HANSTED, 2020, p. 22). Através da conceituação da psicologia social e da filosofia de pesquisadores como Antônio da Costa Ciampa, Axel Honneth e Claude Dubar, a pesquisadora Hansted (2020)

ênfatiza o processo de socialização para a produção identitária, já que a identidade não é inata, mas sim construída e reconstruída em processos constantes de negociação entre os indivíduos e a sociedade.

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 135 a 136, grifo do autor, *apud* HANSTED, 2020, p. 22).

A pesquisadora destaca o teatro como um espaço oportuno para o encontro com o outro, para o processo de reconhecimento e para o exercício da alteridade. As narrativas e memórias que são entrelaçadas nas entrevistas aos alunos e aos ex-alunos de teatro comprovam que as práticas teatrais na educação podem auxiliar sobremaneira na formação de sujeitos emancipados, cidadãos com autonomia de ação e pensamento. Hansted (2020, p. 149) conceitua a emancipação como o exercício do indivíduo de olhar a sua realidade a partir de novas possibilidades, ampliando as formas de ser e estar em sua realidade e construindo, por conta desse movimento, novas realidades. Apoiada em autores como Viola Spolin (2010), Hebert Marcuse (1977), Desgranges (2011), Japiassu (2009), Pupo (2011), entre outros, ela conclui que o teatro promove o aguçamento crítico e uma expansão das perspectivas sobre a vida, causando novas formas de organização identitárias, pois o encontro com o outro oportuniza aos sujeitos, principalmente na fase da adolescência, encontros consigo mesmo.

Próximo dessa reflexão, o sexto, o sétimo, o oitavo e o nono dos trabalhos selecionados investigam as possibilidades metodológicas do ensino do teatro para adolescentes, centrando em processos estético-pedagógicos de sensibilização para a criação teatral a partir da dramaturgia, do corpo e da pedagogia de grupo teatral dentro da escola. São eles, respectivamente, a dissertação **“Partitura Dramática: uma proposta metodológica para o ensino de teatro em ambiente escolar”**, de Ezequias Soares de Andrade (2020); a tese **“Onde está o herói?: processo de criação corporal com adolescentes no contexto educacional contemporâneo”**, de Adriana Paes Leme Paiva Gomes (2020); a dissertação **“Trajetória e significado de um grupo teatral no âmbito escolar: o espetáculo Seca do Grupo Cutucart”**, de Getulio Souza Cruz (2018); e a dissertação **“(Per)cursos de olhares de si: entre o Teatro do Oprimido e a Mímese Corpórea no processo de**

Ensino-Aprendizagem”, de Bianca Rodrigues Holanda (2018).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), os desafios da educação estética, ou como coloca Andrade (2020, p. 21) “alfabetização estética”, consiste em desenvolver habilidades, conteúdos e competências das Artes, através dos movimentos de fruição, reflexão e produção. Por ser um componente curricular visto pelos adolescentes como tendo pouca importância prática em suas vidas, os arte-educadores precisam, antes de qualquer coisa, trabalhar a forma como suas turmas se relacionam com as Artes. Os trabalhos de Andrade (2020), Gomes (2020), Cruz (2018) e Holanda (2018) buscam dar respostas metodológicas para conquistar o engajamento dos adolescentes e conseguir efetivar o acesso à cultura teatral.

Assim, Andrade (2020), através de uma pesquisa-ação considerou a realidade dos alunos, na faixa-etária dos 11 aos 14 anos, do Centro de Ensino Fundamental do Gama no Distrito Federal, nos anos de 2015 a 2019, para desenvolver a metodologia da “Partitura Dramática”. O professor-artista-pesquisador foca no texto dramático como condutor de suas práticas em sala de aula, sua técnica utiliza símbolos gráficos para decodificar a estrutura dramática dos textos clássicos, como “Sonho de uma noite de verão”, de William Shakespeare, transformando-a em uma partitura para facilitar a apropriação dos alunos-atores e dos alunos-espectadores (ANDRADE, 2020, p. 40). Para ele, o método “[...] numa primeira fase, mobiliza os conteúdos e as habilidades para gerar competência em leitura imaginativa; e, numa segunda fase, mobiliza os conteúdos e as habilidades para gerar as competências em encenação” (p. 41).

A estratégia que a tese da pesquisadora Gomes (2020) apresenta envolve o corpo dos estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG), em um processo artístico-pedagógico associado aos jogos teatrais e ações dramáticas (SPOLIN, 2010; KOUDELA, 1992; BOAL, 2005), buscando relações com os mitos, a memória e a imaginação. Dessa forma, a pesquisadora tem o objetivo principal da criação cênica da imagem simbólica do personagem herói em corpos adolescentes. A proposta é baseada no trabalho do mitologista Joseph Campbell (1904 – 1987), principalmente na função pedagógica do mito e no dinamismo lúdico-criativo do corpo que se coloca em experiência, no encontro em jogo do imaginário pessoal e do imaginário cultural dentro de um contexto socioeducacional, sensibilizando o corpo dos estudantes de maneira criativa em suas qualidades individuais e, ampliando suas percepções, suas qualidades coletivas (GOMES, 2020, p. 184).

O trabalho Getulio Souza Cruz (2018) descreve e reflete sobre as contribuições que o Grupo Teatral Cutucart – que até então possuía dez anos de experiência dentro da escola pública Centro Educacional 1 do Cruzeiro Velho, Brasília-DF – trouxe para a formação integral dos alunos e alunas. A prática de grupo teatral de forma extracurricular nas escolas públicas surge como resposta a falta de oportunidades de experiências artísticas do teatro dentro da base curricular das instituições e, ainda, a falta de interesse que os estudantes tinham com a disciplina Artes. Em seu trabalho, Cruz (2018) reflete em como a educação estética pode servir como instrumento de transformação social para os adolescentes da cidade-satélite, a partir de levantamento bibliográfico, entrevistas e da montagem do espetáculo “Seca”. Seu trabalho narra a proposta positiva em que o grupo ocupa os adolescentes com atividades lúdicas e artísticas enquanto oferece novas perspectivas críticas de seus contextos.

Em sua dissertação, Bianca Rodrigues Holanda (2018), muito embasada na teoria educacional de Paulo Freire (1921-1997), mostra-se preocupada em desenvolver uma metodologia de ensino libertadora/emancipadora para combater as opressões incentivadas por essa nova onda ideológica neofascista, que influenciam negativamente os processos educacionais cognitivos e afetivos no espaço escolar brasileiro.

Situada em uma escola pública de ensino profissional de Fortaleza (CE), em que é professora de Artes e Projeto de Vida, a sua prática de pesquisa é desenvolvida com alunos e alunas entre 14 e 18 anos de idade e, para desenvolver uma abordagem realmente significativa para seus discentes, inicia uma reflexão sobre os métodos educacionais de Freire (1996), desenvolvendo o Círculo de Cultura – método dialógico, em que o professor ou professora instiga o desejo de todos por participar nas problematizações sobre suas realidades, desenvolvendo leituras horizontais da realidade. Com essa prática, os discentes tiveram a oportunidade de expor as opressões vividas por eles e elas dentro da escola e fora dela. Para a pesquisadora-artista-docente, os educadores devem provocar diálogos capazes de perceber como os corpos dos sujeitos realmente ocupam o espaço escolar, pois “[...] Fechar os olhos para a politicagem de hoje e o que ela ocasiona na educação e na sociedade como um todo é nos ausentarmos do nosso próprio direito de ser” (HOLANDA, 2018, p. 19).

O processo de conscientização e aprendizado partiu das leituras de textos

de Paulo Freire e das práticas de mimese corpórea – na busca de conectar o corpo à mente e o discurso à expressão. Assim, buscando efetivar o processo de aprendizado de Freire, aprender e ensinar, a pesquisadora assume com seus alunos os métodos criados por Augusto Boal (1931 – 2009), como forma de compartilhar e ampliar para toda a escola o processo de conscientização sobre questões como o assédio sexual e a homofobia. O Teatro do Oprimido (TO) proporciona “[...] a autonomia para que os oprimidos se reconhecessem como tal e que, diante dessa tomada de consciência, fizessem suas próprias escolhas cujos caminhos poderiam destruir essa relação” (HOLANDA, 2018, p. 99). Para Holanda (2018, p. 118), o trabalho faz perceber as formas como a opressão se impõe, “[...] Podemos senti-la e absorvê-la corporalmente, mentalmente, emocionalmente ou podemos pegá-las, analisá-las e modificá-las em luta para que o ocorrido não se repita nem com quem passou nem com outras pessoas”.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, defendeu com diversas proposições a “dessacralização” do teatro. No livro “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas” (2005), Boal declara que as práticas com o TO surgiram da necessidade de continuar produzindo teatro em meio as censuras da Ditadura Militar no Brasil, suprimindo o texto, o cenário e os edifícios teatrais chegamos na essência de todo o evento teatral – a relação entre atores e público. O método da pesquisadora inclui modalidades como teatro jornal, teatro fórum, teatro imagem, teatro invisível, teatro legislativo, arco-íris do desejo, mas o cerne é desmecanizar as formas de expressão e comunicação que podem ser usadas por atores e não-atores como instrumento político para reflexão e transformação social. O método utilizado por Boal é muito utilizado no mundo todo em contextos pedagógicos e profissionais, isso é justificado por ser uma forma potente de transformar a figura do espectador do sujeito passivo para um sujeito de ação, fazendo com que a experiência cênica tenha diálogo contínuo entre o palco e a plateia. Além disso, seu método cria um espaço dialético em que leva à cena conteúdos e vivências sociais para discuti-los esteticamente e politicamente, incentivando os espectadores a buscar possíveis ações coletivas para a resolução de problemas.

O décimo e o décimo primeiro dos trabalhos selecionados, a dissertação **“Encenando gênero em espaço de confiança: experiências pedagógicas e teatrais com adolescentes”**, de Joyce Sangolet Chaimsohn (2018), e a tese **“Enfrentamento do bullying na escola: o Teatro do Oprimido como estratégia**

de intervenção”, de Lidiane Cristina da Silva Alencastro (2018), também utilizam-se do arsenal de jogos e proposições cênicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2005) como principal metodologia cênico-pedagógica para trabalhar a relação dos adolescentes com questões de opressão das identidades sociais nas escolas.

Nesse viés, Chaimsohn (2018), inspirada pela visão crítica da arte e da educação, e também preocupada com as discussões sobre gênero e sexualidade que rodaram o país durante a formação da do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) – momento em que os conservadores criaram o mito da “ideologia de gênero” e como esses discursos arbitrários atingem os adolescentes e a própria adolescência – que é marcada como período de descobertas sobre a sexualidade – foi desenvolvido um processo artístico-pedagógico utilizando-se de experiências sobre gênero, sexualidade e raça. Nas práticas desenvolvidas de outubro de 2016 a dezembro de 2017 com o ensino médio da Colégio Estadual Thales de Azevedo, em Salvador (BA), buscou-se criar um espaço de confiança que inspire liberdade suficiente para investigar as potencialidades do diálogo entre a pedagogia do teatro, a educação disruptiva e os estudos de gênero, sexualidade e raça para o desenvolvimento social. A estudiosa Chaimsohn (2018), em seu trabalho, deixa evidente a potência do Teatro do Oprimido para trabalhar o envolvimento dos adolescentes para ressignificar as opressões vividas nos contextos de suas vidas, assim como o trabalho de multiplicação de informações sobre gênero e sexualidade.

O entendimento da estudiosa sobre todas essas questões, principalmente a de gênero, que surge como construção social, leva a acreditar que é possível transformar as relações estabelecidas, desnaturalizar a violência e criar relações mais respeitadas, livres e democráticas. Empreendimento que também foi analisado na perspectiva da área de enfermagem por Alencastro (2018) em sua tese, compreendendo o *bullying* escolar como comportamento agressivo de intimidação contínua e sistemática que se manifesta de forma física, verbal e/ou psicológica. A pesquisadora alerta que a alta taxa de ocorrência e o nível de perigo ao desenvolvimento dos estudantes brasileiros caracteriza o *bullying* como grave problema de Saúde Pública.

O estudo de Alencastro (2018) tinha o objetivo de analisar os efeitos de uma intervenção educativa na ocorrência do *bullying* entre adolescentes de 1º séries do ensino médio de duas escolas públicas de Cuiabá (MT), por meio de oficinas do

Teatro do Oprimido com uma proposta de apresentação de conscientização com o Teatro Fórum. Além da experiência de dramatização das opressões, a pesquisadora utilizou como coleta de dados um questionário de caracterização sociodemográfica e a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares. Com isso, foi confirmada a hipótese de que, depois da experiência, houve menor ocorrência do *bullying* nas escolas, como também, os adolescentes conquistaram uma maior confiança para o enfrentamento de ações de violência.

Por fim, o último trabalho selecionado neste levantamento, **“Adolescentes espectadores: um olhar teatral sobre o aluno do ensino médio”**, de Tatiana Trindade Gomes Nascimento (2018), busca uma ressignificação reflexiva do ensino da linguagem cênica para as terceiras séries do ensino médio que, além de todas as dificuldades presentes neste momento da vida, precisam se preparar para a prova do Programa de Avaliação Seriada (PAS) para conquistar sua vaga na Universidade de Brasília (UnB). Partindo dos estudos de Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Edgar Morin, Rene Barbier, além de Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e Flávio Desgranges, a pesquisadora-artista-docente desenvolve uma metodologia de ensino das artes cênicas, mais especificamente de História do Teatro, por meio de conteúdos programáticos que, para muitos, pode parecer uma estruturação rígida e tradicional, mas que, para Nascimento (2018, p. 87), possibilita explorar uma visão mais ampla do mundo, construindo repertório de forma questionadora e reveladora. Nesse sentido, seu trabalho é interessante por fugir do privilégio à abordagem metodológica mais prática, sem perder o caráter crítico e processual da linguagem artística.

A partir da reflexão dos trabalhos apresentados, podemos pensar a prática do arte-educador ou da arte-educadora na escola regular como um constante processo artístico-investigativo em que privilegia a ampliação das conexões entre a sala de aula, a escola e a vida dos educadores e estudantes fora desses espaços. A leitura desses trabalhos reafirmam o objetivo de investigar o processo de criação teatral artístico-pedagógica com adolescentes, estudantes da rede estadual de Alagoas, em que estabelece sua presença cênica a partir de suas memórias e identidades. Construindo um arsenal metodológico de mobilização social com os jogos teatrais de Boal (2015) e Spolin (2010), aliados a práticas do teatro contemporâneo, é possível instaurar na escola um espaço de diálogo e de compartilhamento, em que os adolescentes reivindicam o papel de sujeitos

detentores de conhecimento na escola, pois seus corpos reafirmam suas subjetividades.

Contudo, antes de continuar desenvolvendo mais alguns conceitos necessários para esta pesquisa – como a relação da memória e da identidade com o teatro contemporâneo, as definições em torno dos “Teatros do Real” e sua ligação com o método do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, assim como a aplicação dessas técnicas de criação cênica com adolescentes em contextos pedagógicos –, é importante apresentar a Escola Estadual Professor Theonilo Gama, não só como uma instituição de ensino público, mas também como um espaço propositor de pesquisa e criação artística. Afinal, no nosso país, a escola pública é muito atacada e desvalorizada, não à toa, visto o sucateamento que vem sofrendo nos últimos anos, e se faz mais que necessário publicizar esse espaço como solução de potência e de desenvolvimento, como espaço poético. Tomo como parte fundamental da minha ação como arte-educador o de reivindicar a poesia e a qualidade nas práticas educacionais.

1.3. A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR THEONILLO GAMA COMO ESPAÇO PROPOSITOR DE CRIAÇÃO E PESQUISA

JACINTINHO

Parece uma serpente descendo morro abaixo.
Populoso cheio de grotas é vigoroso.
Seu charme é o farol sempre luminoso.
Povo alegre, nunca cabisbaixo.

Sr. Jacinto Athayde,
era o médico ou o delegado,
sempre presente.
Como legado, foi homenageado.

O bairro tem vida própria.
Cultura de berço vindo das veias.
Comércio que funciona toda semana.

Do sítio a bairro
(várias décadas).
Hoje é um bairro metropolitano.

Ari Lins Pedrosa

O município Maceió, capital alagoana, assim como Recife (PE) e outras capitais do nordeste, é marcada por sua origem colonial, do engenho de açúcar, dos famosos Marechais e do coronelismo – aliás, a política do Estado é toda marcada

pela herança coronelista. Segundo dados do IBGE estimados de 2022, a cidade tem uma população de 957.916 milhões de pessoas, dessas apenas 27,1% possuem empregos formais com salário médio mensal de 2,7 salários mínimos. O seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, é de 0,721, muito baixo em relação a outras capitais. A desigualdade se reflete na geografia da cidade, sendo os bairros da parte baixa, próximo ao mar, privilegiados, se comparados com os bairros da parte alta.

Minha trajetória em Maceió inicia em 2022, quando saí de Recife (PE) e assumi o cargo de professor de artes do Estado de Alagoas. A Escola Estadual Professor Theonilo Gama, na qual atuo desde então, fica localizada no bairro do Jacintinho, que, de acordo com o IBGE de 2010, é o segundo maior bairro da cidade de Maceió. O bairro possui uma vivacidade constante, marcada por um grande centro comercial e por conter muitos grupos culturais, principalmente ligados ao coco de roda e ao guerreiro, duas das mais relevantes manifestações de cultura popular da cidade. Sendo periférico, faz parte de sua geografia as grotas (Grotas do Cigano, Grotas do Moreira, Grotas Pau D'Arco, Grotas 96, Grotas São Rafael, Grotas das Piabas) e ruas não planejadas. É um bairro localizado de forma central na cidade, formando fronteiras com Vale do Reginaldo e os bairros: Pitanguinha, Feitosa, Barro Duro, Poço, Mangabeiras e Cruz das Almas.

Figura 6: Imagem aérea do bairro do Jacintinho em Maceió.



Fonte: acervo do fotógrafo João Victor Constant (2023)

A realidade sociocultural periférica, com ausências de políticas públicas efetivas, elegeu o Jacintinho, em 2016, como o bairro mais violento do estado. Muitas vezes, a violência do bairro invadiu a escola. Ao pesquisar em qualquer *site* de busca o nome da escola, é possível encontrar várias reportagens que a caracterizam como um espaço negativo. Essa taxação ignora as potencialidades do bairro, berço de muitos movimentos culturais e de muitos artistas conhecidos em todo o Brasil. No livro “Manifesto Sururu: por uma antropofagia das coisas alagoanas”, Edson Bezerra (2019) narra, em poesia, a história dos canais que interligam as lagoas e os rios da cultura alagoana, sendo assim, o poeta declara:

Entre os nossos pobres, os pobres específicos, aqueles que sobrevivem à maleita e à fome, estiveram desde sempre os cantadores de coco, de toada, de forró, das rodas de samba, os repentistas, os criadores do martelo alagoano, os capoeiras, os macumbeiros e mandigueiros. Em suma: as nossas almas inspiradoras (BEZERRA, 2019, p. 56).

A narrativa que vincula a periferia apenas aos contextos de violência anula toda a potencialidade de lugares como o Jacintinho. Além da sua contribuição como polo de comércio, o bairro é um dos principais colaboradores na produção da identidade cultural, social e política de Maceió. Em vista disso, desde 2022, com a renovação no quadro de professores efetivos, a escola – além da dedicação para amenizar as consequências da implementação do novo currículo do Ensino Médio – tem trabalhado em projetos que buscam ressignificar a relação com a comunidade.

Figura 7: Print da reportagem da Folha Alagoas sobre a roda de conversa “Juventudes e Políticas Culturais” na Escola Estadual Prof. Theonilo Gama, abril/2023



Fonte: acervo pessoal (2023)

Não só promovendo ações de engajamento escolar, mas também ações pedagógicas que buscam refletir na relação do nosso bairro com a produção cultural e intelectual. E alguns resultados foram colhidos desses projetos. Ainda é possível encontrar as notícias ruins sobre a escola, pois, esse tipo de notícia inevitavelmente ganha mais repercussão, mas também podemos ver notícias positivas, como a “roda de conversa sobre juventudes e políticas culturais” proposto pela professora de Artes Charlene Diana Pereira de Barros Santos, como mostra a Folha de Alagoas de abril de 2023. É possível também encontrar o *instagram* da escola, em que tentamos repercutir todos os projetos desenvolvidos por nossos alunos e professores. Contudo, o maior resultado que foi atingido, sem dúvidas, é a ressignificação que nossos alunos e alunas fizeram sobre aquele espaço, e ainda, é uma atividade que estará sempre em processo.

Nesse processo, precisamos reconhecer que o ambiente escolar não se limita apenas a ser um local para o compartilhamento de conhecimento curricular. É, na verdade, um ambiente onde a aprendizagem permeia todos os cantos, desde os corredores, os pátios, e até as salas de aula, pois desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, assim como na definição de suas identidades. Nessa ótica, Tuan (1983) defende a ideia de que nossas memórias estão relacionadas diretamente aos espaços e a tudo que neles vivemos, são nossas experiências individuais e coletivas que nos permitem atribuir-lhes valor.

De acordo com Michel de Certeau (1998), a arquitetura das instituições educacionais exerce influência direcionadora, contextual e temporal, moldando uma estrutura que dita as dinâmicas interpessoais. Para o historiador, “praticamos” o espaço a partir das relações que estabelecemos com ele, “[...] Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 1998, p. 202). Ou seja, atribuímos sentidos/significados aos espaços e, embora a escola seja regida por valores específicos, as relações que se desenvolvem dentro dela não estão isentas das tensões comuns da sociedade: das relações de poder, dos processos de dominação e, por sua vez, dos processos de resistência.

Nossa escola, assim como tantas outras, é subestimada quanto seu papel de propositor de pesquisa e criação artística. Sendo assim, promover diálogos e pesquisas socioculturais com a comunidade do bairro do Jacintinho, condiz com a política educacional de valorização da produção/criação dos alunos/alunas e de

valorização da própria educação como instrumento de transformação sociocultural. Acredito que precisamos resgatar o senso de pertencimento desse espaço e ressignificar a escola como território coletivo.

Figura 8: Imagem aérea da Escola Estadual Professor Theonilo Gama.



Fonte: acervo do fotógrafo João Victor Constant (2023)

A Escola Estadual Professor Theonilo Gama, fundada no ano de 1959, é uma escola de grande porte, conta com 16 salas de aula climatizadas; biblioteca; laboratório de Informática; laboratório de Ciências; quadra esportiva; cozinha e refeitório; auditório; pátio; sala de recursos (AEE); coordenação; sala da gestão; secretaria; sala dos professores; banheiros no térreo e no primeiro andar. No geral, todos os ambientes estão em ótimas condições de uso, ainda que não possua a estrutura necessária para uma escola de tempo integral.

Atualmente, a escola oferta o ensino médio integral, por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), com atividades pedagógicas durante 9 horas por dia, no período diurno, de 7h às 17h20min, também oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Como professor no ano de 2023, estive responsável por: uma hora semanal de Artes para as primeiras e segundas séries, três horas semanais de Laboratório de Comunicação para as primeiras séries, três horas de itinerários formativos para duas turmas das segundas séries e uma turma de eletiva mista de alunos das primeiras e segunda séries. Sendo assim, foi na

eletiva de “Teatro e Sociedade”, na qual encontrava estudantes todas às terças-feiras nas duas últimas aulas da tarde, em que encontrei a possibilidade de efetuar e propor a reflexão sobre questões sociais a partir da memória dos próprios adolescentes.

Um dos primeiros e maiores desafios a vencer foi o cansaço. Há uma exaustão inegável em permanecer nove horas dentro da escola, tendo apenas uma hora para almoço e quinze minutos nos intervalos da manhã e da tarde. Isso somado ao fato que muitos dos alunos também precisam ajudar os responsáveis quando chegam em casa, ou ainda, e/ou trabalham no turno da noite, fato que não só prejudica, como também afasta os alunos do Ensino Médio.

Na tentativa de diminuir a evasão escolar, que principalmente após a Pandemia de Covid-19 atingiu grandes números, o governo do Estado de Alagoas lançou um programa chamado “Escola 10”, que garante uma bolsa permanência para os alunos de cento e cinquenta reais por mês. Na realidade da escola citada, essa medida, da forma como está sendo empregada, não tem contribuído nem na quantidade nem na qualidade de presença desses jovens na escola. Além disso, tem sido debatido como um programa nacional intitulado “Pé de Meia”. Para muitos estudantes da escola pública, o Ensino Médio de Tempo Integral foi uma imposição que não condiz com suas realidades e que, para se efetivar como uma transformação social como tem sido defendido, precisa-se de recursos financeiros, não só no auxílio permanência, mas também para melhorar a capacidade da escola de acolher esses adolescentes durante uma jornada semanal tão longa.

Contudo, antes de adentrar ainda mais sobre esses contextos que envolvem os adolescentes estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, participantes desta pesquisa, faz-se necessário aprofundar alguns conceitos relacionados ao ensino de teatro e à memória, assim como às possíveis contribuições artístico-pedagógicas que os chamados Teatros do Real podem oferecer aos adolescentes na escola pública.

2. PEDAGOGIA DOS TEATROS DO REAL: APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELA RELAÇÃO ENTRE TEATRO E MEMÓRIA

Considerando que somos responsáveis, em coletivo, por atribuir sentido e/ou significado aos espaços que ocupamos a partir do uso, é indispensável salientar que a forma como “praticamos” o espaço lhe atribui caracterização (CERTEAU, 1998), ou ainda, podemos entender que é a partir de nossas relações sociais que esse espaço deixa de ser um simples local e passa a ser um lugar cheio de sentidos e significados (TUAN, 1983). Para reivindicarmos o espaço escolar como um lugar propositor de pesquisa e criação artística, é necessário desenvolver práticas essencialmente coletivas que envolvam toda a comunidade escolar (educadores, alunos e responsáveis), para que, gradativamente, as pessoas passem a enxergar a potencialidade das instituições de ensino público.

O teatro e as artes cênicas são práticas artísticas necessariamente coletivas, que precisam da troca entre artista e público para se efetivar, porém não são todas as práticas cênicas que são interessadas ou que possuem o potencial de envolver todos em um acontecimento poético comum. Há muitas práticas teatrais empobrecidas do entrelaçamento da poesia que expande as significações, e não limita a arte ao caráter informativo. Muitos pesquisadores/encenadores desenvolveram métodos de criação cênica na tentativa de combater a multiplicação do teatro que se preocupa apenas com a imitação vazia da realidade. Como o Teatro Épico, de Bertolt Brecht; o Teatro Laboratório, de Jerzy Grotowski; a Antropologia Teatral, de Eugenio Barba; e o já citado, Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Estes desenvolveram práticas que situam o teatro como um acontecimento estético estritamente ligado aos diversos aspectos existenciais da humanidade. Fortalecendo essa ideia, o filósofo teatral Jorge Dubatti (2016) defende que:

Em seu aspecto pragmático, o teatro não comunica no sentido estrito, se considerarmos que a comunicação é “transferência de informação” ou “construção de significados/sentidos compartilhados”; mais do que isso, o teatro estimula, incita, provoca, implica a doação de um objeto e o gesto de compartilhar, de acompanhar. Se, “além disso”, o teatro comunicar, ele nunca se limitará exclusivamente à comunicação e à mescla com elementos que favorecem bastante o “mal-entendido” (DUBATTI, 2016, p. 28, *grifo do autor*).

Por isso, antes de qualquer proposta educativa, precisamos pensar o teatro

como Teatro. Só exercendo seu papel como arte, é que o teatro consegue envolver a todos no ato da experiência teatral. Flávio Desgranges (2017) pondera que a linguagem teatral utiliza vários elementos (gestos, palavras, cenário, figurino, iluminação, sonoplastia, entre outros) e desafia o espectador em um jogo de significação, de leitura e fruição. Nesse jogo, o espectador é convidado a interpretar de sua maneira todos os elementos dispostos na encenação, para Desgranges (2017, p. 23):

O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura.

O professor ainda afirma que ter acesso à linguagem é ter acesso à própria história, sendo essa um construto narrativo, pois, para Desgranges “ [...] A concepção e transformação da história – pessoal e coletiva – é, portanto, um embate que se efetiva nos terrenos da linguagem” (2017, p. 24). Não havendo a poética da criação, não há jogo interpretativo, e nem muito menos estímulo à leitura de mundo. Pensar a “Pedagogia do Teatro”, é aguçar as consciências para os aprendizados que envolvem a experiência teatral, em sua prática a sala de ensaio e a sala de aula possuem uma relação de retroalimentação. O filósofo Paul Ricœur, no livro “A memória, a história e o esquecimento” (2007), afirma que “É principalmente na narrativa que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade” (RICŒUR, 2007, p. 108).

Esse embate narrativo de reivindicação de histórias e produção de lembranças/esquecimentos no qual cita Ricœur (2007) e Desgranges (2017) é particularmente importante para a arte contemporânea, ao deixar de estar apenas intrínseco para se tornar um tema condutor recorrente nas obras e nos processos artístico-pedagógicos. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2006), enfatizando essa relação entre a cena contemporânea e as práticas teatrais em contextos educacionais, afirma que “considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias e documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas” (PUPO, 2006, p. 2). Pupo (2006), também pioneira nos estudos do teatro na educação no Brasil, já destacava que a “memória” – como construto histórico-narrativo – começava a se evidenciar nos processos artísticos

como uma “matéria-prima”.

A memória, antes um campo destinado apenas aos estudos de especialistas, passou a ganhar destaque nos embates da percepção histórica da humanidade, principalmente do século XX para o XXI, momento em que as dinâmicas de controle, antes veladas, passaram a atuar de forma mais evidente. Esse destaque da memória no contexto contemporâneo também se vale da luta de diversos grupos sociais por todo o mundo contra uma suposta objetividade histórica, da resistência e resgate de tradições materiais e simbólicas frente a um apagamento hegemônico. Nesse sentido, Ecléa Bosi (1987) apresenta um denso estudo sobre as compreensões sobre a memória, desde a caracterização como uma faculdade mental, até suas reverberações sociais, defendendo que a memória é um “trabalho” de resgate e significação do passado a partir das nossas concepções atuais (BOSI, 1987, p. 53), ou seja, a cultura na qual o indivíduo está envolvido efetivamente influenciará em como ele vai elaborar suas lembranças.

A elaboração da memória em contextos artísticos possui o objetivo de promover o engajamento social de conscientização das relações históricas, biográficas, narrativas e representativas do ser e estar na sociedade. Além disso, também evidenciando a relação da memória com a cena teatral, Beatriz A. V. Cabral (Biange), em *O lugar da memória na Pedagogia do Teatro* (2004), afirma que “O fazer teatral em escolas e comunidades prioriza o trabalho com a memória” (CABRAL, 2004, p. 44). O texto possui duas décadas, mas tanto a afirmação de Cabral como a de Pupo (2006) se mantém muito atual. Para a pesquisadora:

A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento da auto-estima, interação com sujeitos afins, construção da identidade: e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais (CABRAL, 2004, p. 44).

Essa razão, defendida por Cabral (2004) orientou a elaboração da hipótese desta pesquisa, fazendo-me considerar que os alunos e as alunas adolescentes teriam seus processos identitários fortalecidos na produção estética de suas memórias. A memória e a identidade são elementos fundamentais no desenvolvimento dessa pesquisa, assim como no meu próprio fazer artístico e pedagógico. Dessa forma, dedico este segundo capítulo ao desenvolvimento de uma compreensão acerca da memória e da identidade como elemento de criação cênica,

às possibilidades metodológicas que, a partir dela, estruturaram a cena de coletivos teatrais, para assim, pensar as propostas pedagógicas do teatro para adolescentes da escola regular. Reconhecendo o lugar de destaque do indivíduo dos Teatros do Real, finalizo o capítulo apresentando um breve perfil dos alunos adolescentes que participaram da investigação cênica proposta na eletiva “Teatro e Sociedade”, na Escola Estadual Professor Theonilo Gama.

2.1. A MEMÓRIA E A IDENTIDADE EM CENA

O teatro e a memória sempre estiveram em profícua relação. Na Grécia Antiga, de onde se originou o teatro no ocidente, o mito de Mnemosine nos faz compreender alegoricamente essa relação. Mnemosine, deusa grega da memória, era temida e adorada por todos, afinal, para os gregos a memória antevia a razão e a deusa era responsável por definir quem seria imortalizado nas histórias e quem seria apagado no esquecimento. Zeus, desejando controlar as narrativas sobre os feitos dos deuses e, por sua vez, a adoração humana, deitou com Mnemosine durante nove noites, dando origem as nove musas: Calíope (poesia épica), Clio (história), Erato (poesia romântica), Euterpe (música), Melpômene (tragédia), Polímnia (cânticos), Terpsícore (danças), Tália (comédia), Urânia (astronomia). Essa alegoria nos revela o poder da memória. A mitologia grega também associava a deusa a dois rios que conduziam para o submundo, o rio Mnemosine que fazia com que o indivíduo lembrasse de sua trajetória até a hora da morte e o rio Lete que conduzia ao esquecimento.

Em “A arte da memória” (2007), a historiadora inglesa, Frances Amelia Yates, apresenta uma extensa visão do entendimento ocidental da memória, dos processos de memorização e das técnicas de estetização, partindo da civilização grega até o século XVII. Para Yates (2007):

O estudioso da história da arte clássica da memória deve sempre lembrar que essa arte pertence à retórica, como uma técnica que permitia o orador aprimorar sua memória, o que capacitava a tecer longos discursos de cor, com uma previsão impecável. E foi como parte da arte da retórica que a arte da memória viajou pela tradição européia, sem ter sido jamais esquecida – pelo o menos até tempos recentes –, e que os antigos, guias infalíveis de todas as atividades humanas, traçam regras e preceitos para aprimorar a memória (YATES, 2007, p.18).

Yates (2007) nos revela que a memória sempre esteve pautada nas formas e técnicas teatrais, porém, indo além, podemos perceber que é na arte contemporânea que a memória ganha espaço como elemento cênico. Entretanto, antes de entender como se dá o processo de produção cênica a partir da memória, precisamos compreender minimamente os mecanismos da memória. Para isso, aproximo-me da obra *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1987), de Ecléa Bosi, pois a autora parte da produção historiográfica narrativa para revelar histórias que contextualizam grandes eventos políticos e sociais da cidade de São Paulo. Sendo assim, Bosi (1987) não foca na memória que se tranca em si, mas na que se compartilha e, com isso, elaborada também nesse ato de contar. Na obra, a autora desenvolve um denso ensaio sobre os conceitos de memória. Entre os muitos autores apresentados por Bosi, acredito ser pertinente acrescentar uma pequena reflexão sobre as noções de memória em Henri Bergson e Maurice Halbwachs. Acrescento também, de modo a ampliar as perspectivas, algumas das reflexões de Paul Ricoeur (2007) na distinção entre a memória individual e a memória coletiva.

Nesse percurso, Bosi (1987) afirma que Bergson compreende uma ligação direta entre a lembrança e a consciência do indivíduo na atualidade, pois, para ele, a memória age no resgate do já imerso na mente, um movimento que permite a evocação de informações para respostas mais direcionadas no cotidiano. A memória, portanto, está nesse constante enfrentamento da subjetividade do sujeito ao que é exterior, matéria. A autora aponta para a atitude de “introspecção” do pesquisador francês, que o conduziu à “autoanálise voltada para a experiência da percepção” (BOSI, 1987).

Percebo, em todos os casos, que cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo. O sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito (BERGSON apud BOSI, 1987, p. 6).

Nas percepções, para além da ação pura, a interação do corpo com o ambiente é mediada por lembranças. Em sua discussão sobre as definições defendidas por Bergson, Ecléa Bosi afirma que as lembranças são como as “percepções atuais” que coordenam junto ao corpo. A memória, por sua vez, “permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações” (BOSI, 1987, p. 9). A pesquisadora aponta

para uma distinção entre “memória hábito” e as “lembranças”, segundo a teoria de Bergson. “A memória hábito faz parte do nosso adestramento cultural” (BOSI, 1987, p. 11), diz respeito a todos os conhecimentos de base cultural que nos são transferidos em nossa educação, ações que o corpo exerce de forma automática. Já “a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida” (*Ibidem*, p. 11). A memória criadora, portanto, seria a responsável por fornecer as relações, sentidos e conceitos entre todas as coisas com as quais temos contato durante nossa vida. A memória, através das sensações, tem a responsabilidade de estabelecer a identidade humana, transformando-os em seres inventivos e conscientes.

Ricoeur (2007) apresenta a tradição filosófica do olhar interior da memória, reconhecendo as lembranças como íntimas e intransferíveis. “Foi dito com Aristóteles, diz-se de novo mais enfaticamente com Santo Agostinho, a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões [...]” (RICOEUR, 2007, p. 107) essa é a característica da memória que, para Ricoeur (2007), garante a construção das identidades das pessoas. Mas, segundo o filósofo francês, essa tese só é aprofundada com o trabalho de John Locke (1632 – 1704), precursor da teoria da consciência levantada por Bergson. Ricoeur (2007), baseando-se no conceito de Locke, afirma que “Não é a alma que faz o homem, mas a mesma consciência” (p. 116) e a identidade nesse pensamento surge como uma individuação da consciência entre o reconhecimento de si e das diferenças. A memória, nesse caráter individual, seria o conjunto das nossas percepções da consciência da passagem do tempo. O que Ricoeur (2007, p. 120 a 121) atribui a Edmund Husserl (1859 – 1938) a defesa de que a consciência do tempo é declaradamente íntima. E desenvolvendo uma hipótese que interliga o olhar interior para um mais exterior e coletivo, o filósofo afirma que:

Nessa hipótese, que transfere à intersubjetividade todo o peso da constituição das entidades coletivas, importa jamais esquecer que é por analogia apenas, e em relação à consciência dos rastros deixados pelos acontecimentos que afetaram o curso da história dos grupos envolvidos, e que se lhe reconhece o poder de encenar essas lembranças comuns por ocasião de festas, ritos, celebrações públicas (RICOEUR, 2007, p. 129).

Compreender essas relações intersubjetivas que nos levam a lembrar e a esquecer os fatos que nos atravessam durante a vida e, principalmente, como se dá

essa seleção/produção que constituem nossas memórias e nossas identidades são o que interessa nesta pesquisa. Tanto Bosi (1987) quanto Ricœur (2007) apontam os pressupostos do sociólogo Maurice Halbwachs sobre “memória coletiva” para entender como os condicionamentos socioculturais interferem na memória, ou na construção dela. Segundo Ecléa Bosi:

[...] Halbwachs não vai estudar a memória como tal, mas os "quadros sociais da memória". Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais (1987, p. 17).

Para Halbwachs, a memória não é apenas o resgate de fatos emergidos de caráter subjetivo, mas o “trabalho” de reorganizar no contexto atual as experiências que se passaram. Não é a revitalização do passado tal qual aconteceu, mas um real esforço para organizá-lo junto à atual concepção das coisas. Dessa forma, as instituições sociais e educativas – como a escola – exercem um papel fundamental na reconstrução do passado, já que, por maior que seja a sensação de exatidão, a memória não reproduz exatamente o que foi vivenciado. Reafirmando isso, Ricœur (2007) aponta que, nesse pensamento, o testemunho do outro possui um papel fundamental para o deslocamento do ponto de vista. “Temos, assim, acesso a acontecimentos reconstruídos para nós por outros que não nós. Portanto, é por seu lugar num conjunto que os outros se definem” (ibidem, 2007, p. 131). Não à toa, precisamos sempre nos questionar sobre quais tipos de deslocamentos de pontos de vistas a sala de aula negocia com os sujeitos. Pois, é inegável que a estrutura do cotidiano escolar imponha discursos e gestos que vão construindo e reconstruindo corpos-memória – saberes ligados às identidades e às diferenças com uma postura hierárquica.

Dessa maneira, a relação social estabelecida entre os sujeitos em seus múltiplos contextos e experiências modifica e influencia as lembranças elencadas na construção da memória. Sendo assim:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias [sic], nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1987, p. 17).

Seguindo essa concepção, Bosi (1987, p. 23) afirma que a “atividade mnêmica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra”. Preservar um acontecimento é uma atividade social em que se seleciona o que será lembrado no futuro. Por isso, há uma associação comum entre a memória social e os idosos, sabendo que, por adquirirem experiências que atravessam as várias instâncias sociais, ganham o papel social de guardiões dos substratos culturais (BOSI, 1987, p. 23). Nesse quadro, qual seria então o papel do adolescente, que, em um movimento contrário ao do idoso, deixa a infância e passa a ocupar cada vez mais responsabilidades próprias da vida adulta?

Com essa reflexão, é possível deduzir que, diferente do adulto ativo socialmente, o velho busca nas imagens das lembranças conexões com o presente. Por sua vez, o jovem busca suas conexões em um processo de reivindicação de espaços de representatividades sociais e culturais. Atravessados por todas essas instâncias sociais estabelecidas antes deles e impostas a eles, os jovens, naturalmente, entram em conflitos geracionais até conseguir associar sua identidade individual com a coletiva. No texto *O jovem como sujeito social* (2003), Juarez Dayrell classifica juventude como uma construção histórico-social, pois:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (2003, p. 41 a 42).

Para o cientista social, o jovem é “[...] um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p.44). No texto *Identidade como problema* (2018), o filósofo Kwame Anthony Appiah afirma que “[...] minha individualidade não se produz em um vácuo, antes é moldada pelas formas sociais disponíveis, e, evidentemente, por nossas interações com os outros” (APPIAH, 2018, p. 22). Appiah (2018) aponta que a identidade está cada vez mais no foco das tensões, pois, à medida que as discussões expandem nossas perspectivas, vamos deixando de considerar a identidade como uma questão individual e passamos a encarar como uma questão coletiva. “Defendo, pois, um

modo de ver as identidades como nominais, normativas e subjetivas, traços que explicam por que hoje em dia costumamos nos referir a elas como socialmente construídas” (APPIAH, 2018, p. 20). O autor ainda amplia a noção de identidade para além das categorias sociais como raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade, classe social, religião e afirma que:

Agora, podemos acrescentar, por exemplo, identidades de profissionais liberais (advogado, médico, jornalista, filósofo); profissões (artista, compositor, romancista); filiações, formais e informais (fã de beisebol, amante de jazz, membro do Partido Conservador, católico, marçom); e outros menos consistentes (dândi, conservador, cosmopolita). Em cada um desses casos, há rótulos, normas e identificações subjetivas (APPIAH, 2018, p. 20).

Atualmente, nossas identificações estão constantemente em jogo – seja no campo político e/ou midiático – a forma como expresso minhas identidades atravessam muitas questões sociais e psicológicas. Percebemos, inclusive, que muitas vezes um indivíduo pode assumir associações identitárias que possuem interesses e demandas, que em minha perspectiva, são contrastantes, como o caso de políticos transgêneros que militam em partidos conservadores. Contudo, “As identidades oscilam para dentro e para fora da visão pública, alteram as próprias normas, empenham-se pela solidariedade por um tempo, depois desistem. Em suma, elas são históricas e orgânicas” (APPIAH, 2018, p. 32). Escolher como performamos nossas identidades também é assumir narrativas, produzir discursos, memórias ou apagamentos. Com isso, podemos dizer que a função da memória em nossa sociedade perpassa por múltiplos caminhos, dos mais subjetivos aos mais delimitados por questões sociais.

Entender o lugar da memória em nossa época é o primeiro passo para podermos valorizá-la. Na atual ordem social guiada pela economia de mercado e caracterizada pelo incentivo à produção de bens descartáveis a fim de gerar um contínuo desejo de consumo, exalta-se o novo em detrimento do que se rotula como obsoleto (SOLER, 2008, p. 18).

Em *Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção* (2008), Marcelo Soler desenvolve um trabalho metodológico de ensino do teatro a partir da documentação cênica da vida, valorizando a memória dos indivíduos. Citando Karl Marx, o arte-educador reflete sobre a desvalorização da memória no nosso contexto capitalista, sendo que “a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a

desvalorização do mundo dos homens” (MARX *apud* SOLER, 2008, p. 19). O ato de resgatar, restaurar, trazer à tona, documentar está, sobretudo, na “[...] busca da preservação do que nos foi legado, adquirindo um caráter de resistência a alguns valores disseminados pelo primado das relações de mercado sobre as relações humanas” (SOLER, 2008, p. 19).

Utilizar a memória como elemento cênico é reivindicar uma narrativa. Em *A memória como recriação do vivido - um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal* (2008), Patrícia Leonardelli investiga a memória e o depoimento pessoal dentro do acontecimento artístico. Para isso desenvolve um estudo das dinâmicas de funcionamento da memória a partir de Bergson, pois, acredita que o pesquisador francês é fundamental para a compreensão do vínculo da humanidade com a arte. Apresenta também como a produção artística dos encenadores Stanislavski e Grotowski já sustentava o poder da memória na construção cênica.

O russo Constantin Stanislavski (1863–1938) é pioneiro na sistematização do trabalho de ator, contribuindo para ultrapassar a execução intuitiva no teatro ocidental. Para ele, o ator deveria desempenhar sua personagem com qualidade, independente do seu estado subjetivo. Assim, desenvolveu o conceito de “memória emotiva”, em que a memória pessoal do ator entra como aliada para tornar o personagem mais denso, com ações significativas para o enredo dramático. Leonardelli afirma que no processo idealizado por Stanislavski:

O ator “doa” sua memória criadora, e os conteúdos aos quais ela conduz, para animar toda vida interior e exterior de um ser que ganhará corpo somente pela ativação dessa memória. A personagem é como um anteparo, um álibi para que o intérprete possa viver plenamente sua vida recriada (LEONARDELLI, 2008. p. 148, grifos da autora).

Com a “memória emotiva”, o ator entra na ação dramática totalmente, convidando toda a sua natureza a participar ativamente na composição dos gestos da personagem. De forma que, para o público, o ator deixa de existir para ser a personagem. A partir dessa sistematização, a memória passou a ser um lugar fértil de colheita, em que os atores resgatam não apenas suas histórias, mas as de toda uma sociedade para a criação da personagem ficcional. Influenciado pelo trabalho do mestre russo, o polonês Jerzy Grotowski (1933–1999) foi o responsável por transcender o trabalho com a memória. Deixou de se limitar apenas ao treinamento

psicofísico dos atores e expandiu para toda a produção artística do teatro. Para Leonardelli (2008, pp. 149 a 150):

O trabalho de Grotowski busca desenvolver um performer que tem na qualidade energética e plástica das ações físicas o caminho para atingir estados espirituais mais elevados, rumo a uma memória que, acreditava ele, ser possivelmente recuperada pela re-instauração do ritual teatral. [...] o objetivo maior de sua busca foi precisamente atingir a "grande e genuína alma" da humanidade escondida por trás das máscaras individuais cotidianas através do acesso a essa memória coletiva, perdida pelas armadilhas do ego e que justifica a sobrevivência do teatro como ritual laico, e que permite, mais do que qualquer outro ritual, tal instante de revelação (grifos da autora).

Grotowski tinha o intuito de conectar seus atores à memória coletiva, seu processo de criação estabelece o trabalho com a memória individual como caminho para alcançar uma memória coletiva. O que é de um indivíduo passa a pertencer a todos no ato do compartilhamento. A memória em Grotowski estava presente na gestualidade, na voz, na musicalidade, nos elementos da cena, mas não se tornava cena propriamente. Ou seja, a memória estava mais presente no processo de construção da cena, não era ela a protagonista.

A busca pelo material de expressão coletiva, o pensamento antropológico do teatro, levou muitos outros importantes teóricos como Eugênio Barba e Peter Brook a executarem importantes investigações no campo das artes cênicas. Porém, com o advento da pós-modernidade, a memória ganhou destaque, passou a agir sem o intermédio de uma construção dramatúrgica, personagens e enredos ficcionais. A busca pelo material real passou a ser objeto de investimento de muitos artistas, grupos e coletivos teatrais.

2.2. OS TEATROS DO REAL: POR UMA EXPRESSIVIDADE DA NÃO-FICÇÃO

A natureza teatral está muito relacionada ao mito, à criação, à ficção, ao que é contrário ao que seria real factual. No dicionário da língua portuguesa, teatral pode referir-se a algo inerente à arte dramática; algo que possui efeito espetacular, exagerado, pomposo; algo sem naturalidade, artificial, dramático, falso, forçado, fingido. O que é compreensível já que a arte teatral, desde sua origem, é a arte das convenções pré-estabelecidas, porém, muitas criações teatrais contemporâneas passaram a anexar elementos da "realidade" e da memória coletiva, descortinando a

ilusão do ato teatral. A representação da vida deu lugar à própria vida gerada na cena; a memória passou a constituir a cena. No artigo *Realidade ou ficção no teatro contemporâneo* (2013), a autora Erika Fischer-Lichte afirma que “Qualquer que sejam os lugares e os momentos nos quais o teatro acontece, ele sempre se caracteriza por uma tensão entre realidade e ficção, entre o real e o fictício” (FISCHER-LICHTE, 2013, p. 14).

Maryvonne Saison, em seu livro *Les théâtres du réel* [1998], foi a primeira a trazer o termo “Teatros do Real” e ainda é uma referência recorrente neste campo, por tratar o real não apenas como tema, mas como experiência que rompe com a ficção. André Carreira e Ana Maria de Bulhões-Carvalho, em *Entre mostrar e viver: cenas do teatro do real*, afirmam que a autora reforça que o real na cena teatral é contraditório, pois precisa escolher admitir primeiramente a artificialidade que é própria da teatralidade, “[...] e por mais realidade que dê a observar, essa realidade está, desde o início, comprometida pelas circunstâncias de sua irrupção: ela se dá num espaço de convenções pré-estabelecidas” (CARREIRA; BULHÕES-CARVALHO, 2013, p. 37). Para esta pesquisa, seu termo é fundamental, já que atinge uma questão primordial do trabalho desenvolvido: para atingir a alteridade, o teatro precisa admitir ser teatro e só a partir daí chegar ao contexto que lhe atravessa.

[...] independentemente de qualquer gesto mimético, coloca a dimensão da referência, pois ela sempre convoca uma entrada de referência: a representação defere da coisa, porque existe apenas como representação quando é considerada como tal (SAISON, 1998, p. 87 apud CARREIRA; BULHÕES-CARVALHO, 2013, p. 37).

Contudo, o termo tem uma natureza ambiciosa por tentar dar conta de todas as formas teatrais que, em cena, enfatizam a relação com o real. Uma gama de outros termos tenta contemplar esses empreendimentos, dos mais específicos aos mais abrangentes, como o Teatro Documentário, o Biodrama, o Teatro Autobiográfico, o Docudrama, o Teatro Reportagem, o Teatro Tribunal, o Psicodrama ou Teatro da Espontaneidade, o Teatro de não-ficção a Auto Escrita Performativa, o Teatro Playback, o Teatro Verbatim, o Teatro de Testemunha, entre outros. A escolha do termo recai na escolha metodológica da criação artística: como o “real” vai aparecer na cena? A artista e pesquisadora Janaina Fontes Leite, no livro *Auto escrituras performativas: do diário à cena* (2017), salienta o poder ético-político

da escolha estética e afirma que:

A desconfiança em relação à eficácia dos mecanismos de representação da realidade teria levado os artistas a buscarem na cena um espaço em que o real pudesse irromper, funcionando como uma forma de atentado à trama simbólica por meio da qual representamos a realidade (LEITE, 2017, pp. 23– 24).

Os “Teatros do Real” tornam-se uma experiência estética inovadora ao expandir a relação do teatro com o público ao qual se destina, assumindo um lugar, um discurso, sem a ocultação da ilusão, da ficção. A experiência se torna completa em uma troca direta, guiando-se por um acontecimento vivo e pulsante.

Janaina Fontes Leite já investigava a cena com a memória desde 2002, quando, integrante do Grupo XIX de Teatro, estreou o bem-sucedido espetáculo “Hysteria” dirigido por Luiz Fernando Marques. Esse espetáculo, que se passa dentro de um hospício, introduzia o público em um jogo cênico que expressa a condição feminina no Brasil. Porém, foi em 2008, com a pesquisa para o experimento teatral chamado “Festa de Separação: um documentário cênico”, que a artista Janaina Leite (2017) aponta que iniciou seu processo de aprofundamento com o *Teatro Documentário*.

Figura 9: Registro do experimento teatral Festa de Separação: um documentário cênico.



Fonte: foto de Fabiano Pierri (2009)

A concepção do experimento surgiu quando Janaina Leite e seu então marido, o músico e professor de filosofia Felipe Teixeira, decidiram terminar o relacionamento. As discussões sobre o que levaram ao término inspiraram a convidar o artista de audiovisual Evaldo Mocarzel para documentar todo o percurso da separação. Com direção do Luiz Fernando Marques, o experimento convidava o público para celebrar o amor contemporâneo, com uma dramaturgia polifônica que misturava diálogos pessoais, discursos filosóficos, provocações do professor e pesquisador Júlio Groppa Aquino, textos poéticos, filmagens e canções. Misturando diferentes linguagens artísticas, o ex-casal vivenciava com o público o adeus de uma relação amorosa.

E esta não foi a primeira vez que o término foi performado na arte contemporânea, o empreendimento mais famoso nesse sentido é da *performer* Marina Abramovic com o seu ex-companheiro Ulay chamada “*The Great Wall Walk*” (A caminhada da Grande Muralha) de 1988. Após doze anos de relacionamento, trabalhos performáticos juntos – muitos deles sobre as convivências do casal – partiram de pontas opostas da Grande Muralha da China para depois de 90 dias e mais de dois mil e quinhentos quilômetros (2.500 km) percorridos por cada um, encontraram-se no meio da muralha para um último adeus. Nota-se que os Teatros do Real possuem muitas semelhanças à *performance art* ou mesmo ao teatro performático e isso é explicado por ambas serem oriundas da crise das formas estéticas na pós-modernidade.

Nas primeiras décadas do século XX, o teatro, assim como todas as outras formas artísticas, sofreu uma grande crise em que suas definições, antes fortemente defendidas, não davam mais conta de explicar ou ilustrar as novas experiências cênicas. O ideal de beleza e a cópia fidedigna da realidade passaram a deixar de contemplar públicos e artistas. Foi perceptível o esgotamento da dramaticidade exagerada, o antigo teatro da ilusão precisou encontrar no cotidiano vigor para tocar de verdade seus espectadores. Com o desenvolvimento de estratégias para quebrar o afastamento entre público e obra, as linguagens artísticas passaram a transbordar as margens e os limites que as distinguiam. Dentre as principais causas estão a descentralização do texto dramático como orientador da arte teatral e o hibridismo de formas e discursos.

Diante dessa perspectiva, Hans-Thies Lehmann descreve essas novas ações como “pós-dramáticas”, caracterizando a “descentralização” textual e do

próprio espaço tradicional como norteadores deste evento teatral. Dessa forma, os artistas passaram a dar sentido às suas escolhas de construção poética conforme os novos princípios. Para Lehmann (2007, p. 17):

[...] o modo de percepção se desloca: a percepção simultânea e multifocal substitui a linear-sucessiva; uma percepção ao mesmo tempo mais superficial e mais abrangente tomou lugar da percepção centrada, mais profunda, cujo paradigma era a leitura do texto literário.

O conceito de pós-dramático seria um esforço para nomear todos os empreendimentos artísticos que não partem do texto dramático como eixo principal. Para Lehmann (2007, p. 223), “[...] é possível entender o teatro pós-dramático como uma tentativa de conceitualizar a arte no sentido de propor não uma representação, mas uma experiência do real (tempo, espaço, corpo) que visa ser imediata: teatro conceitual”.

Fazendo um paralelo com a linguagem performática, o alemão aponta que “para a performance, assim como para o teatro pós-dramático, o que está em primeiro plano não é a encenação de um personagem, mas a vividez, a presença provocante do homem” (*Ibidem*, p. 225). Segundo Josette Férral (2015), a *performance art* surgiu como prática artística no final dos anos de 1970 como movimento de oposição aos valores instituídos por toda uma época, recusando qualquer noção de representação ilusionista, de ensaio, de memória, de uma prática sem reflexão, sem risco tanto para o artista, como para o espectador. Indo de acordo com Lehmann, Férral aponta que faz parte dos princípios a:

[...] refutação da noção de representação por uma presença “real” do performer (o que leva à recusa de todo papel, de toda personagem, assim como à recusa de rerepresentar uma performance, portanto de ensaiar do mesmo modo que gravar o acontecimento) (FÉRRAL, 2015, p. 172, grifos da autora).

A performance adquire posição de prática radical do acontecimento e estabelece novas formas de se pensar o teatro, assim como outras áreas de conhecimento. Conforme Férral (2015), a relação com o público é outro importante princípio: os espectadores saem do lugar de meros observadores para se tornarem participantes da experiência. A partir desses conceitos, muitos artistas e pesquisadores passaram a dedicar suas práticas ao estudo da cena teatral, agindo diretamente na quebra dessas convenções pré-estabelecidas e que, ao mesmo

tempo, revigora essas convenções.

Os “Teatros do Real” conseguem levar à cena a presença física do corpo do ator, o discurso sobre as marcas de uma vida; suas identidades e marcadores sociais; o espaço da cidade, a ressignificação de espaços que são, geralmente, de domínio público; e a documentação de histórias de cunho político-sociais, sempre com um olhar crítico e descentrado, buscando recontar a partir de documentos oficiais e não-oficiais. Todos esses processos artísticos lidam com o que Óscar Cornago (2009) chama de “efeito atuação e efeito não-atuação”, em que a realidade desponta no espaço convencionado do teatro, causando no público um sentimento de veracidade diante do “real”.

Para atingir o caráter confessional, real e pessoal, o teatro precisa ser assumido em todas as suas convenções. Afinal, a narrativa é interpolada pela forma em que é compartilhada – se escrevo uma carta, um e-mail ou falo diretamente em segredo muda meu discurso, pois a forma escolhida interfere na forma como a história é contada. Nos Teatros do Real, a construção da relação com o “eu” e com o “outro” sempre é mediada pela criação teatral. Os termos Teatro Documentário e Teatro Biodramático elucidam bem essas distinções de formas em que o real irrompe a cena.

2.3. OS TEATROS DOCUMENTÁRIOS

O entendimento sobre o que seria o “Teatro Documentário” vem se expandindo cada vez mais no Brasil, não podemos mais afirmar que há pouco material produzido sobre o tema, já que nos últimos anos muitos pesquisadores do campo teatral se dedicaram a essa investigação. O que acontece é que, nas últimas décadas, muitos grupos e coletivos teatrais se aventuram na prática que estabelece o jogo de fricção do real com o ficcional ao levar à cena materiais que ganharam categoria de documento. As propostas desses artistas são diversas, mas todas têm o objetivo de fazer o espectador se deparar com signos reais, factuais, para a exploração artística.

Um bom exemplo de espetáculo de *Teatro Documentário* no país é “A invenção do Nordeste”, do potiguar Grupo Carmin de teatro, tendo sua estreia em 2017, e sendo, em 2019, a obra teatral mais premiada no Brasil. Teve direção da Quitéria Kelly, dramaturgia de Henrique Fontes e Pablo Capistrano. Em 2023, o

espetáculo esteve em circuito nacional na programação do Palco Giratório do Serviço Social do Comércio (Sesc).

O grupo que já se dedicava na dramaturgia documental em “Jacy”, de 2013 – que percorre a história da personagem em eventos históricos como a Segunda Guerra Mundial, Ditadura Militar e conflitos políticos no Rio Grande do Norte –, instigados pela forte xenofobia exposta na internet durante as eleições de 2014, passaram a investigar as divisões sociais do povo brasileiro. A obra toma como ponto de partida o livro *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*, do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

Figura 10: Foto de divulgação do Espetáculo A Invenção do Nordeste.



Fonte: foto de Carlos Gomes (2017)

O espetáculo leva o público na construção histórica, cultural e estética dos signos e das imagens que compõem a identidade do nordeste, muitas vezes estereotipada. A realidade é despontada na cena na dramaturgia sagazmente, com Henrique Fontes interpretando um diretor contratado pela maior emissora de televisão nacional para preparar dois atores nordestinos, Robson Medeiros e Matteus Cardoso, para disputar um papel de um personagem nordestino. Com a dificuldade dos atores em interpretar um nordestino, sendo nordestinos, o diretor vai trabalhando com eles – e com o público – elementos dessa identidade regional, resgatando memórias em textos, poemas, imagens, vídeos para questionar: será que existe de fato uma identidade nordestina?

Uma observação interessante é que, fora dos palcos, o ator Matteus

Cardoso fez, em 2022, sua estreia em telenovelas como Joel Leiteiro, na novela das seis, “Mar do Sertão”, escrita por Mário Teixeira. A direção artística de Allan Fiterman abusou dos elementos estéticos relacionados ao nordeste, como o cordel, o repente, o sotaque, a musicalidade, os mitos e tudo o mais.

O espetáculo “A invenção do Nordeste” compõe uma forte crítica à narrativa reducionista e estereotipada que coloca os nove estados nordestinos como um único bloco sociocultural, negando a pluralidade de expressões na formação histórica e cultural do “nordeste”. A dramaturgia de Henrique Fontes e Pablo Capistrano assume o teatro como discurso – um diretor preparando os atores –, mas carrega o público em um discurso de não-ficção, pautado em documentos autênticos para defender uma tese.

Dentre as vertentes dos “Teatros do Real”, o Teatro Documentário é o mais abrangente. Alguns pesquisadores, como Davi Giordano (2014), afirmam que outros termos são variantes do Teatro Documentário. Em *Teatro Documentário brasileiro e argentino: o Biodrama como busca pela teatralidade do comum* (2014), o pesquisador usa o *Dicionário de Teatro* (2011), de Patrice Pavis, para esclarecer que o Teatro Documentário é o “Teatro que só usa, para seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e ‘montadas’ em função da tese sociopolítica do dramaturgo” (PAVIS, 2011, p. 387, grifos do autor). Nesse verbete do dicionário, Pavis traz um apanhado histórico salientando o percurso ligado à vivência política dos artistas que associam suas práticas a essa estética teatral, a exemplo do criador Erwin Piscator:

O teatro documentário é herdeiro do drama histórico. Ele se opõe a um teatro de pura ficção, considerado demasiado idealista e apolítico, e se insurge contra a manipulação dos fatos, manipulando ele também os documentos para fins partidários. Usa bastante da forma do processo ou do interrogatório que permite criar os relatos (PAVIS, 2011, p. 387).

Giordano (2014) afirma que não é consenso a ideia de que o Teatro Documentário seja herdeiro do Drama Histórico, mas autores como Gary Fisher Dawson, Carol Martin, Marcelo Soler e o já citado Patrice Pavis, concordam que a sua primeira fase realmente estaria no *agit-prop*, de Erwin Piscator, durante os anos de 1920 e 1930. “O trabalho com o documentário em Piscator origina-se com a necessidade do encenador de criar um teatro político que discutisse sua época” (SOLER, 2008, p. 47). O documentário do encenador alemão se assemelhava muito

ao estilo jornalístico de relatar os fatos e se direcionava à classe operária. Desse modo, Giordano (2014, p. 22) afirma que “Piscator trouxe para a experiência teatral um radical pedagógico. O objetivo principal do seu teatro era trazer o valor didático para o palco”.

Por conseguinte, Marcelo Soler (2008) revela que esta proposta estética está muito relacionada à valorização do passado e da memória como resistência ao sistema capitalista, que promove o rápido consumo e a desvalorização dos patrimônios culturais. A documentação em cena segue uma via negativa da história oficial ao buscar no homem comum a força de seu testemunho perante algum fato. Isso ocorre via testemunho, prova, manifestação, evidência, comprovação, arquivo, declaração, certidão, certificado, título, registro, escritura, contrato, atestado, comprovante, diploma, assim por diante. O modo como o real aparece em cena depende do discurso dos artistas envolvidos. Assim, Soler (2008) reforça a necessidade de separarmos as obras que se utilizam de documentos na construção dramatúrgica daquelas que partem da realidade e se configuram como Teatro Documentário, para ele:

Em termos de dramaturgia, qualquer autor, para escrever, recorre ao seu patrimônio pessoal, por sua vez nutrido pelas notícias, acontecimentos históricos vividos ou estudados e pela sua própria biografia, transferindo à composição dramática certa carga documentária. O caráter de documentário de uma obra relaciona-se com o tratamento prestado ao documento, seu grau de importância e sua inserção dentro dela e com um determinado compromisso com a realidade, que não se caracteriza por sua mera reprodução ou por uma total negação de elementos ficcionais (SOLER, 2008, p. 42).

A segunda fase foi muito influenciada pela primeira e condiz com as peças de *agit-prop* dos anos de 1930 e 1940, patrocinados pela União Soviética, assim como as práticas teatrais do *Living Newspaper* nos Estados Unidos. Segundo Soler (2008, p. 50),

Leving Newspaper eram peças escritas por grupos de pesquisadores-escritores de teatro que retiravam notícias de jornal sobre assuntos da atualidade, normalmente tópicos polêmicos como política rural, relações raciais, teste de sífilis, moradia inadequada.

Uma proposta situada historicamente com os projetos políticos da época. Na terceira fase, o empreendimento dramatúrgico de Peter Weiss, em 1965, O

interrogatório, toma como base os depoimentos reais de um Tribunal de Ausciwitz para pesquisar a teatralidade envolvente presente no ritual de condenação. Como nas fases anteriores, as necessidades políticas contemporâneas são levadas à cena para causar reflexão ao público (SOLER, 2008, p. 43). Augusto Boal seria o primeiro brasileiro a promover o Teatro Documentário no Brasil, já que seu trabalho com o Teatro Jornal, um dos princípios do Sistema Boal do Teatro do Oprimido, tem forte ligação com a proposta do *Living Newspaper*.

Diante do exposto, Boal, desde o *Arena Conta Bolívar*, *Arena Conta Tiradentes* e *Arena Conta Zumbi* aponta uma característica com a dramatização histórica de cunho crítico político-social. Vale destacar que a *Arena Conta Bolívar* foi a última peça musical do Arena, também foi a última com Augusto Boal na direção no Teatro de Arena. As três montagens seguiam o padrão de mostrar os atores e músicos sem muitos elementos cênicos (cenário, figurino e maquiagem), contando e cantando a história de figuras importantes para entendermos a história político-social do Brasil e da América Latina. As peças foram proibidas no Brasil, principalmente após o Ato Institucional n.º 5 pela Ditadura Militar, em 1968. A última *Arena Conta Bolívar* só conseguiu estreiar em fevereiro de 1970 na Cidade do México com os músicos Antônio Anunciação, Theo de Barros e José Alves, os atores Fernando Peixoto, Cecília Thumim, Lima Duarte, Zezé Motta, Hélio Ary, Isabel Ribeiro, Renato Consorte, e Benê da Silva.

Figura 11: Foto histórica do Espetáculo Arena conta Bolívar.



Fonte: arquivo do site de Augusto Boal (1970)

Após sair do Teatro de Arena, Augusto Boal dedicou-se à sistematização e prática do seu teatro político – Teatro do Oprimido. Potencializando o teatro como arte do encontro, do presente, no aqui e no agora. Entretanto, com a potência de incorporar a história das pessoas comuns. As práticas do Teatro do Oprimido e os aqui espetáculos aqui citados mostram que a força pedagógica do Teatro Documentário, assim como os “Teatros do Real”, está na instauração do jogo com a memória, entrando em um passado que se faz presente durante o próprio ato da experiência cênica.

Em um contexto pedagógico, a condução para uma construção cênica utilizando-se materiais que compõem a história de vida de cada envolvido, causa um sentimento de pertencimento, se aliado a uma abordagem que garanta certa autonomia aos alunos. Esse processo pode trazer a realidade de vida de cada um em todas as instâncias da experiência artístico-pedagógica, desde cada material cênico às escolhas de composição da encenação. Se no Teatro Documentário as memórias dos indivíduos são colocadas a favor de uma memória coletiva, podemos conferir que, no Biodrama da argentina Vivi Tellas, as lembranças individuais ganham densidade cênica e destaque.

2.4. O BIODRAMA: ENCENANDO HISTÓRIAS DO SUJEITO COMUM

No Biodrama, as barreiras entre o real e o ficcional são completamente turvas, de forma que, no relato do ator, não se sabe dizer o que de fato aconteceu e o que foi criado. Nessa proposta cênica, há uma forte reflexão sobre o papel da arte na vida dos sujeitos que não tomam como profissão o ofício artístico. Tornando-se possível levar essas pessoas para a cena, visando mostrar no palco histórias de homens e mulheres comuns, do mesmo cotidiano social do público. Assim, Davi Giordano (2014) afirma que:

A palavra Biodrama em si já nos traz todos os seus significados implícitos. Biodrama = bio (vida) + drama (ação, conflito) = drama da vida. Tomando este ponto de partida, parece importante posicionar o Biodrama como uma das muitas vertentes possíveis do Teatro Documentário Contemporâneo. O Biodrama tem como material de inspiração a biografia de uma pessoa viva. Trabalha-se com a ideia de que cada pessoa é e tem em si próprio um arquivo, uma reserva de experiências, saberes, textos e principalmente imagens (GIORDANO, 2014, p. 47).

A “documentação”, no Biodrama, parte da figura humana, envolvendo a vida de quem está em cena e de quem está na plateia, em um jogo de trocas intersubjetivas.

Todas as situações biográficas quando colocadas em cena ganham um coeficiente de teatralidade, porque tudo o que é colocado acima do palco (ou em qualquer espaço de representação) se transforma automaticamente em signo teatral. Para isso, Tellas cria o termo Umbral Mínimo de Ficção para referir-se a toda teatralidade mínima que possa ser gerada a partir de um material biográfico (*Ibidem*, p. 47).

O estado entre a verdade e a criação é o que interessa à criadora do Biodrama, a argentina Vivi Tellas. A encenadora deixa evidente sua visão de mundo ao colocar em cena histórias com temas e formas que dialogam com os contextos em que vivemos, quase como uma retomada ao passado para um sentimento de causa e efeito. Giordano atenta que o Biodrama busca a teatralidade em um lugar outro, na rua, nos espaços de convívio, na vida, porém, carrega a visão de teatro consigo. O ser humano é posto em evidência.

Gosto de pensar o Biodrama como um corpo, um corpo que tem seu próprio Biodrama. [...] No Biodrama há algo central: todas as obras têm um trabalho com a pessoa que está viva, que, de algum modo, põe em crise a autoria. Elege-se uma pessoa para que ofereça sua história e esta é trabalhada de forma poética. [...] Minha vida em Buenos Aires foi muito difícil. Vivi muito tempo com a sensação de que as vidas não têm valor ou que não se dá valor às experiências. Há algo muito doloroso em tudo isso. [...] Então, me pareceu que havia algo a revelar sobre tudo o que se passou; tinha que dar um valor poético à sua vida. [...] A hipótese da investigação é a de que toda pessoa é um arquivo, uma reserva de experiências, saberes, textos, imagens, comportamentos. O projeto consiste em extrair a teatralidade que se esconde nesses mundos e colocá-la em cena (TELLAS, 2008 apud DOURADO, 2017, p. 99).

O “Projeto Biodrama” iniciou no ano de 2002, em um momento conturbado de crise política e econômica na Argentina, que causou uma grande desestruturação no país e, consequentemente, nas formas de representação. Como curadora artística do Teatro de Sarmiento, pertencente ao Complejo Teatral de Buenos Aires, Viviana Tellas iniciou sua investigação convidando encenadores para montar peças teatrais com base na vida de um argentino vivo. Segundo Giordano (2014), o “Ciclo Biodrama” durou de 2002 a 2009 e teve 15 montagens de “biografias encenadas”. Inicialmente, com o objetivo de repensar a crise econômica e política, o teatro documental de Vivi Tellas estimulou a valorização do material humano no teatro.

Tomando por base o conceito de Biodrama, o grupo Teatro de Fronteira do Recife (PE) estreou em 2012 o espetáculo “Olivier e Lili: uma história de amor em 900 frases”, com direção de Rodrigo Dourado e interpretação de Fátima Pontes e Leidson Ferraz. A dramaturgia entrelaçava memórias dos próprios atores com as histórias da atriz francesa Elizabeth Mazev e Oliver Py, quebrando a barreira entre testemunho e dramaturgia não-ficcional. Desde então, o grupo dedica-se à investigação teórico-prática dos Teatros do Real. Com experimentos, como a leitura dramatizada “O Caso Laramie”, os três solos encenados em domicílio no centro da cidade do Recife (PE), dirigidos por Rodrigo Dourado e interpretados por Nelson Lafayette em “SoloDiva” (2014), Rodrigo Cavalcanti em “Complexo de Cumbuca” (2014) e Plínio Maciel em “Na Beira” (2014).

Figura 12: Foto do espetáculo Na Beira com Plínio Maciel.



Fonte: foto de Ricardo Maciel (2014)

A experiência intimista dos solos autobiográficos eram intensificadas na encenação na residência do diretor, em um apartamento próximo à avenida Conde da Boa Vista no centro de Recife-PE. Os três espetáculos fizeram parte de um movimento de teatro independente, encenados em residências tendo acontecido na cidade no período de 2014 a 2016. A casa como espaço cênico enriquece a cena teatral com uma atmosfera distinta, transforma o cotidiano em cena, fazendo com que o teatro retorne à simplicidade de compartilhamento de histórias envolventes,

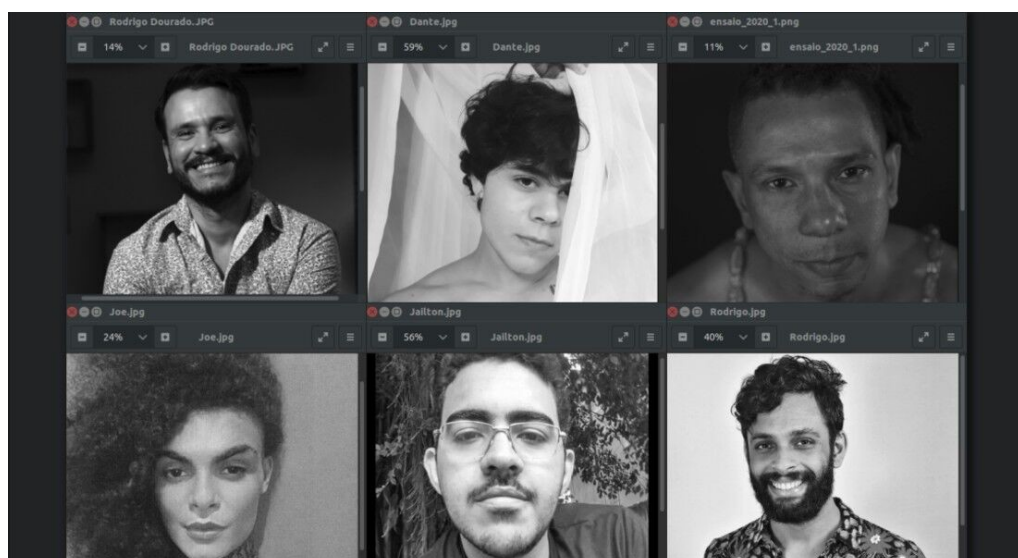
fragmentos de vida.

Durante a pandemia de Covid-19, no Brasil, tivemos um retorno ao teatro em residência, porém, dessa vez sem a troca estabelecida pelo convívio em um mesmo espaço, o que o Dubatti (2020) denomina como experiências tecnoviviais. Para ele, a cultura convivial é: “uma prática humana territorial de encontro com o corpo presente, no espaço físico, na presença física, na materialidade do espaço físico e com a materialidade do corpo físico vivo” (2020, p.17), assim como qualquer uma das artes cênicas. Já a cultura tecnovivial é:

[...] a experiência humana à distância, sem a presença física na mesma territorialidade, que permite a subtração da presença do corpo vivo, e a substitui pela presença telemática ou a presença virtual por intermediação tecnológica sem aproximação dos corpos (DUBATTI, 2020, p. 19).

Dubatti já havia definido o termo no livro “O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro” (2016), sendo próprio do cinema, rádio, televisão e outros meios de telecomunicação, mas em 2020 o hibridismo do “convivial mediado” das *lives* de espetáculo no aplicativo *Zoom* e no *Youtube* fizeram com que o filósofo revisitasse o termo. Sendo assim, Dubatti (2020, p.23) distingue as experiências conviviais e tecnoviviais, sem uma relação de superioridade, qualidade ou mesmo de evolução, mas sim de uma simples diferença. Coletivos e artistas das artes cênicas assumiram o virtual como uma possibilidade de resistir em atividade na pandemia, como é o caso do Teatro de Fronteira (PE), com os experimentos audiovisuais “Ciclope” (2020), “Puro Teatro” (2020) e o cênico-virtual “O Evangelho Segundo Vera Cruz” (2020).

Figura 13: Foto de divulgação do espetáculo O Evangelho Segundo Vera Cruz.



Fonte: foto de Ricardo Maciel (2014)

Dessa maneira, minha participação como ator no processo de criação do “O Evangelho Segundo Vera Cruz” me fez compreender como os termos dos Teatros do Real são entrelaçados na prática. A dramaturgia de Rodrigo Dourado descreve artisticamente o episódio de censura a outra peça teatral “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu”, na cidade de Garanhuns, em 2018. O espetáculo censurado – originalmente da atriz e dramaturga escocesa trans Jo Clifford, adaptado e dirigido por Natalia Mallo e interpretado pela atriz trans Renata Carvalho – ao reimaginar Jesus Cristo como uma mulher trans, expressa a vivência das pessoas transexuais, os ciclos de violência e a resistência.

Em sua dramaturgia, Dourado descreve os discursos agressivos e transfóbicos dos políticos, religiosos, juristas e jornalistas na ocasião, incluindo uma dramatização da experiência de produtores locais desde a repercussão da retirada da programação do Festival de Inverno de Garanhuns (FIG), da revolta dos artistas no palco principal do evento, até a mobilização para levar uma apresentação do monólogo de Renata Carvalho como uma ação independente. “O Evangelho Segundo Vera Cruz” teve como elenco Rodrigo Dourado, Rodrigo Cavalcanti, Marconi Bispo, Joe Andrade, Elke Falconiere, Dante Olivier e Jailton Júnior. Toda a potencialidade estava no cruzamento entre a documentação de histórias reais, a dramatização ficcional e os testemunhos sobre transexualidade das atrizes Joe Andrade e Elke Falconiere e do ator Dante Olivier.

Esse cruzamento entre o ficcional e o real, convivial e tecnovivial, borra as delimitações propostas pelas definições, o que condiz com o direcionamento do Teatro de Fronteira. Entretanto, foi em 2016 que o coletivo estreou um dos grandes exemplos de como o Biodrama pode usar a teatralidade para conectar as memórias de um indivíduo a todo um contexto histórico-social coletivo, possibilitando a identificação de todos os que compartilham da experiência cênica. O espetáculo “Luzir é Negro!”, também dirigido por Rodrigo Dourado e protagonizado por Marconi Bispo, transforma os sentimentos mais profundos do ator em cena, com toda a teatralidade possível.

Figura 14: Foto de divulgação do Espetáculo Luzir é Negro!.



Fonte: foto de Bernardo Teshima (2017)

Por meio de todo o repertório técnico que Marconi Bispo conquistou na sua carreira como multiartista, o ator faz uma forte crítica antirracista e a todos os discursos de dominação ao expor as memórias doces e amargas de seu corpo masculino, negro, homossexual, artista e periférico. A narrativa circula entre testemunhos, trechos da dramaturgia clássica, canções, audiovisual e brincadeiras. Assim, as formas cênicas de transformar a memória individual de Marconi Bispo em um acontecimento tão representativo, que impossibilita a não identificação de todos que dele compartilham.

Nenhum espetáculo biodramático tem o objetivo de encenar a história real de forma direta e estritamente factual, com a objetividade de um historiador. O efeito do real é produzido através do jogo cênico do teatro em primeira pessoa, reivindicando toda a teatralidade presente na vida cotidiana. Quebrando nossas certezas do que é real na vida, pois, a valorização da história e das experiências do ser humano comum reestrutura a história hegemônica da sociedade. Com a inquietação em desenvolver uma prática que verdadeiramente crie conexão e profundidade, a experiência artístico-pedagógica com os adolescentes da rede pública de ensino trabalhou em cima desses conceitos aqui apresentados. Tendo como condutor da teatralidade a tensão entre realidade e ficção própria dos Teatros do Real, junto aos jogos teatrais de Viola Spolin (2010) e os exercícios do Teatro do

Oprimido, de Augusto Boal (2015), utilizei procedimentos metodológicos de criação cênica do Teatro Documentário e do Biodrama.

Com isso, antes de descrever e analisar a experiência proposta com os alunos e alunas da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, faço uma breve apresentação do perfil dos adolescentes que participaram como estudantes-artistas-pesquisadores, considerando que o material humano é fundamental para toda a estruturação desta pesquisa.

2.5. PARTICIPANTES E PESQUISADORES

Segundo Pais (1990), o processo de reconhecimento dos jovens como “sujeitos sociais” perpassou por muitas dificuldades, a juventude era vista apenas como um período transitório entre uma coisa e outra, quando muito, estava ligado a conflitos familiares, rejeição e a problemas ligados à violência e às drogas. Atualmente, a juventude já é reconhecida como uma categoria social, possuindo no Brasil o Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, 05 de agosto de 2013) como marco legal, mas, antes mesmo disso, já era possível ver a categoria sendo cooptada por instituições políticas, educacionais e religiosas.

Essas instituições trabalham com a juventude agenciadas por interesses normalizadores. A escola – muitas vezes agindo como um dispositivo social de caráter não só educacional, mas também político e religioso – historicamente já foi reconhecida como um espaço de transmissão de valores que impacta na produção identitária dos estudantes, em seus aspectos individuais e coletivos. Contudo, sociólogos, como o britânico Stuart Hall (1997), apontam que, no novo cenário de mudanças excessivamente rápidas em que vivemos, essas instituições sociais que delimitavam as normas, valores e comportamentos a serem seguidos perderam a força e a estabilidade que tinham antes.

Esse enfraquecimento é fruto da denominada “crise das identidades”, em que Hall (2006) coloca como um processo amplo de mudanças da pós-modernidade que desloca as referências que estruturavam e atribuíam sentido às relações sociais (HALL, 2006, p. 7). Segundo o autor, “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (*Ibidem*, p. 9), essa perda de “sentido de si” provoca o “deslocamento-descentração dos indivíduos tanto

de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo" (*Ibidem*, p. 9, grifo do autor).

Na adolescência, essas questões ficam mais evidentes, pois, frente a uma sociedade fragmentada, muitos dos adolescentes em formação sentem a necessidade de expressar suas identidades, algumas vezes transitórias, e de reafirmar as identidades que, muitas vezes, são impostas na sua base familiar. Essa instabilidade das identidades dos adolescentes é perceptível no cotidiano escolar, principalmente quando a questão é gênero e sexualidade. No artigo "Pedagogia do armário: a normatividade em ação", o sociólogo Rogério Diniz Junqueira defende que o currículo escolar é um artefato político de produção discursiva e cultural, como tal, enfrenta contínuas disputas e negociações sobre seus princípios, visão e divisão do mundo (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Dito isso, nunca é demais sublinhar que, historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do "outro" (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e "saudável". A escola tornou-se um espaço onde o "currículo em ação" faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (*Ibidem*, p. 482).

Dessa forma, muitos estudantes sentem a necessidade de serem reconhecidos, isso, por vezes, é abalado por uma estrutura que não favorece o "encontro de si". Com muitos casos de reivindicação por nome social, a educação nacional recebeu, em 19 de janeiro de 2018, uma resolução que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. O que seria um avanço não representa grande mudança na vida dos adolescentes. O documento define que apenas alunos maiores de 18 anos podem solicitar o uso do nome social sem mediação, os alunos menores de idade precisariam da mediação de seus representantes legais, conforme o artigo 1.690 do Código Civil e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Considerando isso, infelizmente, muitos dos estudantes ainda encontram no núcleo familiar a principal dificuldade para a autoidentificação. Algumas "figuras que povoam o mundo da escola" – como coloca Junqueira (2013) – utilizam essa normativa para invalidar os processos de construção identitária dos estudantes.

Nessa perspectiva, Junqueira (2013, p. 489) afirma que “No cotidiano escolar, as normas de gênero podem aparecer em versão nua e crua nas pedagogias do insulto e do armário”, colocando o disciplinar na escola muito além da transmissão de conteúdos, mas com o objetivo de controlar e exercer o poder normatizador sobre os corpos. O sociólogo diz que uma única identidade é naturalizada e “Quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade” (*Ibidem*, p. 490). Essa realidade foi experienciada, em menor ou maior grau, por todos que frequentaram a escola. Quando fui estudante, essa realidade era ainda mais bruta, hoje em dia, no contexto da escola em que sou professor, percebo que essas normativas agem de maneira mais sutil, porém, não deixando de ser tão agressiva quanto era na minha época de estudante na educação básica.

Com uma visão estereotipada, poderíamos esperar que, por estar localizada em um bairro periférico, a Escola Estadual Professor Theonilo Gama apresentasse mais problemas de agressividade aos diferentes. Entretanto, os alunos dessa escola utilizam-se da escola também como espaço de “experimentação do eu”, principalmente em suas expressões estéticas. Dessa maneira, suas roupas, acessórios e penteados desorientam as figuras mais conservadoras que passam por elas. Esse espaço de experimentação é reivindicado constantemente, até entre eles. Acredito que isso se deve a alguns dos estudantes que já chegaram na escola de ensino médio com uma certeza muito grande de quem são, alguns já em processo de transição com o apoio familiar, com discussões bem conscientes sobre gênero, sexualidade e raça. Também existe um trabalho em desenvolvimento com os educadores.

A identidade é um assunto que interessa a eles, talvez por estar em crise, como coloca Hall (2006). Em 2023, além da minha eletiva de “Teatro e Sociedade” houve as eletivas “Juventudes e Identidades”, com a professora de sociologia Sofia Morato e a “Identidade e Cultura” de filosofia com a professora Dr.^a Carolina Rangel. Muitos dos que escolheram a minha eletiva, também escolheram cursar a eletiva delas. Durante o processo da experiência de criação em sala de aula, eles trouxeram muitas questões para pôr em debate, auxiliando a ressignificar e encaminhar o trabalho. Como dito na introdução, os alunos adolescentes nessa pesquisa não são indivíduos analisados, como meros objetos de pesquisa a serem observados, eles tiveram a oportunidade de estarem juntos como sujeitos

pesquisadores. As questões colocadas por eles através das trocas nos exercícios práticos, dos diálogos avaliativos e da escrita no “Diário de Sala de Aula” estão incluídas no desenvolvimento dessa pesquisa.

O conhecimento produzido nesta pesquisa está ligado aos saberes que confluem da experiência, como postulado por Freire (1996) e defendido pelo professor-pesquisador Carlos Rodrigues Brandão, no livro *A pergunta a várias mãos*, em que afirma que:

Devemos compreender que se o saber existe, é também ou essencialmente ele o que nos torna humanos. O saber, a emoção e a busca sem limites de sentidos e de significados para nós mesmos, para os mundos que criamos, para a vida e o universo, eis o que nos torna pessoas humanas e sempre mais humanizáveis, como seres do diálogo e da reciprocidade. Eis os termos em que o próprio conhecimento e todas as alternativas culturais de sua recriação, para além de critérios apenas epistemológicos, só fazem sentido quando representam alguma forma de trabalho dialógico e destinado ao compartilhar crescendo de compreensão da vida e da felicidade na vida (BRANDÃO, 2003, p.13).

Assim como propõe Brandão, guiei o processo de produção do conhecimento com os alunos adolescentes a partir das experiências compartilhadas. Associando meu trabalho de pesquisador ao meu trabalho na arte-educação com o propósito de proporcionar aos participantes “um aprendizado mais complexo e ativo, mais participativo, mais crítico e mais criativo a um número crescente e aberto de todas as pessoas” (BRANDÃO, 2003 p. 14). A prática artístico-pedagógica disposta para análise neste trabalho tem a intenção de provocar reflexões sobre as metodologias de ensino de artes e teatro nas escolas públicas, assumindo as lógicas possíveis no espaço e no tempo em que foi desenvolvida. Evidentemente, sem a pretensão de formular um método que funcione com todos os grupos de adolescentes em todas as escolas públicas. Afinal, cada grupo e cada lugar possui suas especificidades que devem ser consideradas pelos arte-educadores nos planejamentos de suas práticas.

Os adolescentes participantes desta pesquisa formam um coletivo bem diversificado. Sendo estudantes das primeiras e segundas séries do ensino médio integral, moradores do bairro do Jacintinho de Maceió-AL, com idades entre 15 e 18 anos, com identidades raciais, de gênero e de sexualidades diversas, tendo inclusive representações transexuais femininas e masculinas. Isso foi extremamente benéfico ao processo artístico-pedagógico proposto.

A eletiva “Teatro e Sociedade” recebeu vinte e nove inscritos no início do ano de 2023, mas apenas vinte alunos e alunas participaram efetivamente de abril a outubro de 2023, quando foi aplicado o desenvolvimento do processo artístico-pedagógico analisado nesta pesquisa. Durante o processo, tiveram aqueles que mantiveram a participação em todo o processo e os que, por motivos pessoais, oscilaram com a presença. Desde o início, os alunos e as alunas adolescentes tomaram conhecimento que de todas as fases do desenvolvimento da pesquisa, tendo ciência que todas as nossas experiências coletivas seriam analisadas em um estudo com fins acadêmicos.

Seguindo assim, os parâmetros de conduta ética da pesquisa em Educação, indicados pela Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), levando em conta os princípios da dignidade humana, respeitosamente buscando sempre o consentimento e a autonomia de vontade dos participantes, reservando uma avaliação cuidadosa para com as informações aqui compartilhadas, garantindo a responsabilidade social, a integridade dos participantes, a honestidade, a transparência e a verdade (MAINARDES e CURY, 2019, p. 27).

Para isso, registrei o consentimento dos usos de imagem e das informações compartilhadas nas atividades artístico-pedagógicas, no diário de sala de aula e nos formulários avaliativos compartilhados. O trabalho com os Teatros do Real em sala de aula exige uma postura cuidadosa e respeitosa, não só do professor, para haver uma criação de “espaço seguro”, o que foi respeitado nesse grupo de alunos adolescentes. Conquistamos uma forte conexão respeitosa no compartilhamento de nossas memórias, que tentamos incorporar como uma “atmosfera” durante os momentos de compartilhamento com o público. Não só as informações aqui compartilhadas, mas as próprias cenas compostas a partir das memórias dos adolescentes precisaram passar por alguns crivos éticos e estéticos. Afinal, é necessário ter confiança para deixar o “espaço seguro” e deixar-se compartilhar.

Como arte-educador, possuo total consciência de que o trabalho com a memória pode causar certa comoção emocional, da qual nem sempre podemos ter controle. Nessa responsabilidade, não poderia me colocar como um psicólogo ou um terapeuta do grupo, por isso segui sempre conduzindo o processo para evitar traçar por percursos dolorosos e/ou traumáticos dos participantes. Assim, considerando sempre o princípio de que só iríamos compartilhar as memórias que não fossem “feridas abertas” e que, de alguma forma, fossem “confortáveis”. Sem dúvidas,

gradualmente os adolescentes tiveram força e abertura para compartilhar questões profundas sobre suas identidades. Contudo, escolhemos trabalhar de forma sutil e delicada nesses casos, aprofundando mais nas memórias que, mesmo sendo individuais, possuem grande poder de conexão coletiva.

Agora, com a compreensão dos conceitos fundamentais, com a apresentação da Escola Estadual Professor Theonilo Gama como campo de pesquisa e espaço de criação, e também com a apresentação dos alunos adolescentes como participantes e co-pesquisadores nesta pesquisa, podemos avançar para a descrição do processo de criação cênica da experiência de Teatros do Real com adolescentes da rede pública de ensino.

Figura 15: Foto de abraço coletivo dos adolescentes.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

3. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES

Após os aprofundamentos necessários dos campos teóricos e metodológicos que esta pesquisa atravessa, neste último capítulo, analisaremos o processo de criação da experiência artístico-pedagógica de criação cênica com os adolescentes estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama (Seduc-AL), executada no período de abril a outubro de 2023. Com isso, objetivamos refletir sobre a pertinência pedagógica do Teatro ocupando espaço no currículo do ensino médio da rede pública de ensino.

Para isso, antes de qualquer coisa, foi preciso expandir a percepção sobre o que é o “acontecimento teatral”, fundamentado em autores como Augusto Boal (2005), Jorge Dubatti (2016) e, assim, fazendo uma aproximação do conceito de estética relacional de Nicolas Bourriaud (2009), visto que as referências que os alunos e as alunas tinham sobre a prática teatral estavam centradas nas montagens de peças sem muita, ou nenhuma, apropriação aprofundada do teatro. Acredito que estabelecer uma quebra dessas expectativas é essencial, já que o nosso foco seria no processo artístico-pedagógico, e não na apresentação de uma montagem cênica como um “resultado”. Diante disso, minha intenção foi estudar os processos pedagógicos das práticas dos “Teatros do Real”, assim como as possibilidades de ampliação das percepções dos adolescentes sobre suas próprias realidades, seus contextos e suas identidades. Sendo assim, o conceito de experiência deveria ser vivenciado no espaço educacional como é vivenciado na sala de ensaio – como uma abertura para as possibilidades, um mergulho no aqui-agora, aceitando os erros e as falhas próprios da criação processual, pois só assim a criação encontra algo novo, inventivo e criativo.

Para a estruturação deste capítulo, analiso desde a elaboração do plano de curso e dos planos de aula, do conflito entre o planejamento e a execução, até o compartilhamento com o público, momento muito significativo dessa experiência. Como veremos, a experiência artístico-pedagógica de criação em sala de aula, com os adolescentes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, fundamenta-se no componente humano em sua verticalidade, na memória e nas nossas identidades, nas relações estabelecidas em processo e nas potencialidades do *encontro*.

3.1. O ACONTECIMENTO TEATRAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Desenvolver práticas artísticas no espaço escolar é sempre um grande desafio, pois a arte provoca inevitavelmente uma ampliação dos limites de tempo e espaço que a grade curricular nos impõe. Como arte-educador, acredito que seja exatamente esse o meu papel na escola, o de criar espaços e tempos possíveis para a abertura de diálogo entre a realidade posta e outras possíveis. Na educação estética, as referências que os estudantes possuem formam pontes do conhecimento já adquiridos para os novos, porém é notório que ainda existe uma escassez de referência. Fato que evidencia o contexto de falta de acesso aos bens culturais pelos jovens de bairros mais periféricos, como é o caso dos adolescentes do bairro do Jacintinho em Maceió–AL, e do enfraquecimento considerável que o teatro alagoano, e brasileiro, teve na gestão pública dos últimos governos federais e estaduais, assim como também o duro golpe da Pandemia de Covid-19 para as práticas artísticas essencialmente coletivas e presenciais.

Considerando o momento em que vivemos, os adolescentes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama (Maceió–AL) possuíam pouca referência sobre teatro. Associavam o teatro a um imaginário comum, como sendo o lugar da fantasia, do simulacro, da fuga da realidade e das representações. O que não está totalmente equivocado, todos esses elementos também compõem o fazer teatral, porém, acredito que a ansiedade pela “forma” preestabelecida acaba por esvaziar as possibilidades artístico-pedagógicas que nascem das descobertas processuais.

Para Bourriaud (2009), “A atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais” (p. 15), para ele, a crítica e a produção estética fincam suas bases a partir dos contextos atuais e das relações sociais do presente. No livro “Estética Relacional” (2009), o autor teoriza sobre as práticas artísticas desenvolvidas a partir os anos 1990, com o enfraquecimento das vanguardas europeias e o surgimento de novas abordagens. Para ele, a arte contemporânea propõe uma reestruturação das formas de interação entre público-artista-obra:

Em outros termos, as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista (BOURRIAUD, 2009, p. 18).

Para o autor, a quebra com os ideais modernistas e pós-modernistas surge concomitante aos processos de urbanização após o fim da Segunda Guerra Mundial, já que o avanço da mobilidade urbana e das telecomunicações possibilitaram o crescimento dos intercâmbios sociais (*Ibidem*, p. 20). Essas relações espontâneas dos encontros cotidianos geraram “[...] uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o "encontro" entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (*Ibidem*, p. 21). A arte relacional em si apresenta uma inversão dos ideais modernistas, pois a estética relacional “[...] toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (*Ibidem*, 2009, p. 19).

[...] já não se pode considerar a obra contemporânea como um espaço a ser percorrido (a "volta pela casa" do proprietário é semelhante à do colecionador). Agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada (BOURRIAUD, 2009, p. 20 a 21).

Dessa maneira, Bourriaud (2009) nos ajuda a compreender a arte como uma formulação poética que os artistas concebem para vivenciar intercâmbios sociais. Quando essa formulação relacional é empregada no teatro, ainda causa um certo estranhamento no público, por romper com a expectativa comum do teatro distanciado. Por meio dessa construção poética que radicaliza as potencialidades do encontro e do convívio no acontecimento teatral, é possível atingir as subjetividades de cada participante dialogando com o coletivo social, ressignificando os dados simbólicos de cada experiência compartilhada.

Sobre esse ponto, o argentino Jorge Dubatti (2016, p. 32) elabora que “O convívio, manifestação da cultura vivente, distingue o teatro do cinema, da televisão e do rádio, por exigir a presença aurática das pessoas à maneira do ancestral banquete ou simpósio”. O teatro se impõe como espaço-tempo para os encontros entre indivíduos viventes da mesma experiência. Sendo assim, a assimilação do teatro como acontecimento amplia nossa concepção ao compreender que o teatro vai além do reducionismo semiótico. Nessa ótica, Dubatti (2016, p. 27) considera que:

O teatro, em seu aspecto pragmático, não se restringe à função expressiva de um sujeito emissor; como aponta o teatrista chileno

Ramón Griffero, a expressão de um sujeito não é garantia de acontecimento artístico. Cabe acrescentar que, quando o artístico acontece de fato, ele supera completamente a sujeição ao sujeito emissor. Assim, o acontecimento de criação ou produção teatral ultrapassa a expressão do sujeito produtor.

Para Dubatti, a filosofia do teatro surge para sanar questões como a falta de delimitação causada pelos inúmeros hibridismos da pós-modernidade. Por meio de perguntas ontológicas, o pesquisador aponta o teatro em que acredita:

[...] ele é um ente complexo que se define como acontecimento, que se constitui historicamente no acontecer; é algo que ocorre graças à ação do trabalho humano. Retomo aqui a ideia marxista da arte como trabalho humano: o teatro é um acontecimento do trabalho humano. O trabalho produz um ente-acontecimento, isto é, um acontecimento ontológico produzido na esfera do histórico. Se *théatron*, em grego, remete à ideia de mirante, a raiz compartilhada com o verbo *theáomai* remete a ver parecer: o teatro como acontecimento é, pois, um mirante onde se veem aparecer entes poéticos efêmeros, de entidade complexa (*Ibidem*, p. 30 a 31).

Como acontecimento, o teatro é “constituído de três subacontecimentos: o convívio, a *poiesis* e a expectativa” (*Ibidem*, p. 31). O pesquisador aponta que, na prática, dificilmente se distingue um do outro por serem vetores indissociáveis. “O convívio multiplica a atividade de dar e receber a partir do encontro, do diálogo e do mútuo estímulo e condicionamento, por isso *ekstá* ligado ao acontecimento da companhia (do latim *cum panis*, companheiro, que compartilha o pão)” (*Ibidem*, p. 32). A partir do convívio, os artistas produzem outros dois acontecimentos: um na produção de *poiesis*, no estímulo corporal com “ações físicas e físicos-verbais, em intenção com luzes, sons, objetos etc.” (*Ibidem*, p. 33), e o outro na expectativa, na reflexão e criação a partir do que se vê.

Chamo de *poiesis* o novo ente que se produz e está no acontecimento a partir da ação corporal. O ente poético constitui aquela zona possível da teatralidade, presente não apenas nela, que define o teatro como tal (e o diferencia de outras teatralidades não poiéticas), na medida em que marca um salto ontológico: configura tanto um acontecimento como um ente outros em relação à vida cotidiana, um corpo poético com características singulares. Utilizo a palavra *poiesis* no sentido restritivo em que ela aparece na Poética aristotélica: fabricação, elaboração, construção, criação de objetos específicos, no caso, pertencentes à esfera da arte; a *poiesis* como fenômeno específico da poesia e, por extensão, da literatura e da arte (DUBATTI, 2016, p. 33 a 34).

O último acontecimento condiz com a produção da expectativa, atividade de

troca entre o grupo produtor da *poiesis* e os que assistem. A relação do espectador com a ação cênica pode seguir propostas distintas, na experiência artístico-pedagógica executada na Escola Estadual Professor Theonilo Gama, tanto os adolescentes quanto os espectadores são convidados a participar de uma experiência de troca, um jogo no qual a troca com o público encaminha a cena. Ou seja, a *poiesis* é elaborada processualmente junto ao convívio e da expectativa. Nesse sentido, a busca pelo “corpo poético” surgiu de vivências de criação em sala de aula a partir do jogo teatral, mas só se concretiza na relação dos adolescentes com os indivíduos que formam o público.

Utilizar como elemento de cena as histórias dos adolescentes contribui para que haja uma troca sensível no acontecimento teatral, já que a pesquisa dos “Teatros do Real” está na busca de formulações cênicas do cotidiano. Sendo assim, segue na proposta de buscar na vida a teatralidade, estabelecendo um ponto de tensão entre a ficção e a realidade, pois, como vimos, tudo o que é colocado no palco é transformado em signo, é convencionalizado. O modo como se coloca a memória em cena atribui-lhe um significado no/do tempo vivido.

A exemplo disso, Vivi Tellas, ao desenvolver sua pesquisa sobre o Biodrama, radicalizou a busca da *poiesis* do cotidiano ao dirigir espetáculos com participação de não-atores, denominados “Arquivos Tellas”. Apoiada em um material biográfico, a estudiosa investigou toda teatralidade mínima, o que convencionalizou chamar de “Umbral Mínimo de Ficção (UMF)”.

[...] os ensaios se transformam num local de experimentação onde a diretora observa a maneira como esses performers (neste caso, não atores), pessoas selecionadas para estarem ali, se comportam. Para iniciar o processo de criação, a diretora busca estimulá-los pedindo que tragam fotos, cartas, músicas, imagens e outras materialidades imbuídas de memória e vida. A diretora diz que para transformar universos pessoais em arquivos teatrais é necessário que ela tenha algum contato direto com a experiência do outro (GIORDANO, 2014, p. 127).

Acredito que, ao teatralizar as memórias com o grupo de adolescentes participantes da proposta prática dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de vivenciar novas experiências a partir de suas memórias. Considero que a criação teatral (e seu compartilhamento) produzida com base nas lembranças dos indivíduos viventes daquele acontecimento, já é por si uma experiência. Cada experiência é única, a troca com outros indivíduos gera novas experiências, por conta disso,

ênfatizo a efemeridade do acontecimento teatral. Abraçando essa efemeridade, a experiência artístico-pedagógica no espaço da escola pública está interessada nas aprendizagens que surgem na relação no aqui e no agora, assim como descreve Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 27):

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Partindo dessa compreensão sobre o acontecimento teatral, podemos entender o adolescente como detentor de experiências individuais e que suas memórias, nesse processo próprio do adolescer, encontram-se com inúmeras questões de seus processos de construções e reconstruções de suas identidades individuais e coletivas. Dessa forma, o jogo teatral a partir de suas memórias dialoga mais fortemente com essas inquietações sobre gênero, raça, classe social, sexualidade e todas as intersecções identitárias possíveis no tempo em que vivemos. A diversidade do grupo de adolescentes participantes no processo também contribuiu para que a identidade surgisse como uma questão, não só da própria fase da adolescência, mas também das próprias relações entre os indivíduos do grupo. O jogo teatral que estabelecemos contribuiu para fugirmos da polemização extremista e nos permitiu promover diálogos sobre a temática de forma empática e sensível.

Para isso, a experiência artístico-pedagógica trabalhou a autonomia de criação desses adolescentes, buscando uma prática teatral que promove a criação a partir dos encontros e dos acontecimentos que surgem dele. Como professor, recorri aos princípios que regem o acontecimento teatral para guiar as minhas escolhas metodológicas “para a prática” e “na prática”. Para detalhar melhor essas escolhas metodológicas, o próximo tópico pormenoriza a estruturação da prática, seguido pelo diário de encontros que descreve como essas escolhas e precisaram ser adaptadas, e também somadas às que precisaram ser tomadas no decorrer do processo da pesquisa e criação.

3.2. JOGANDO COM MATERIAIS FACTUAIS

A proposta prática dessa pesquisa foi aplicada na disciplina eletiva “Teatro e Sociedade”, na qual os alunos e as alunas das primeiras e segundas séries do ensino médio, da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, tiveram a oportunidade de escolher outras eletivas. Desde o primeiro momento de apresentação da eletiva, fiz questão de apresentar qual seria o percurso metodológico e as possibilidades que teríamos, deixando os estudantes conscientes de toda a proposta. Inicialmente, vinte e nove alunos e alunas se inscreveram na eletiva, porém, apenas vinte estudantes realmente continuaram, o que é comum nesse primeiro momento de adaptação.

Mesmo sendo escolha do estudante, o professor precisa conquistar o engajamento. Assim, meu primeiro grande desafio foi deixar o grupo de adolescentes, formado por turmas diferentes, na mesma sintonia e abertos para o processo prático/teórico da eletiva. O cotidiano escolar que eles enfrentaram também não contribuía, pois, como dito anteriormente, o currículo do Novo Ensino Médio aumenta muito a quantidade de componentes diversificados, criando uma sobrecarga desnecessária de conteúdos e processos avaliativos para os estudantes. Nossos encontros aconteciam uma vez por semana, nas duas últimas aulas da terça-feira, com duas horas por encontro.

Para superar o desafio do cansaço e o desafio da conexão entre o coletivo, sempre buscávamos criar um ambiente extracotidiano no espaço escolar. Um espaço propriamente teatral, capaz de promover um relaxamento, ao passo que capta a atenção e o interesse do grupo. Assim, utilizando o pequeno tablado no auditório da escola, eu cuidava do nosso espaço limpando, diminuindo a iluminação e borrifando um pouco de óleo essencial. Para entrar no espaço, solicitava a eles que colocassem roupas leves e que buscassem silenciar, o que se tornou um procedimento comum e natural para o grupo com o tempo. Gradualmente, fui integrando alguns deles nessa tarefa de esvaziar o espaço.

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la (BROOK, 1999, p. 4).

Para o encenador inglês Peter Brook (1999), o acontecimento teatral transcende a representação reprodutivista e se expande para um momento único e transcendental. O espaço vazio é um recurso, como o papel em branco, para promover o preenchimento da presença e da conexão entre as energias dos atores e do público, criando uma experiência inédita e transformadora. O acolhimento nesse espaço se tornou um procedimento inicial de conexão. Aliado a isso, iniciei na eletiva o trabalho com os Jogos Teatrais, tanto do sistema desenvolvido por Viola Spolin (2010) quanto os que fazem parte do arsenal do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2015). Afinal, antes de começar propriamente, o laboratório de criação cênica precisava suprir os primeiros desafios e garantir no grupo o prazer da ação dramática, pois

Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e idéias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2007, p. 29).

O sistema de Spolin é muito conhecido por aperfeiçoar, em qualquer grupo de forma muito pragmática, as habilidades e competências necessárias para a utilização da linguagem teatral. Mostrou-se ser muito importante por desenvolver no jogo o ensino do teatro, quebrando a ideia preconceituosa de que é necessário ter “talento” ou algo que determina se o indivíduo deve ou não deve atuar. Para essa pesquisa, o caráter social dos jogos teatrais é fundamental. A maioria deles propõe um problema que deve ser solucionado em grupo e individual, os alunos e as alunas percebem que, para atingir os objetivos coletivos, é necessário que cada um cumpra seus objetivos individuais. A maior parte do aprendizado envolvido nos jogos são frutos do contato e do convívio entre os participantes (SPOLIN, 2001).

A composição dos jogos em Spolin (2001) é simples e baseia-se na resolução de problemas que vão evoluindo conforme o desenvolvimento do grupo. O problema é o objetivo do jogo e todas as regras são criadas com foco nesse objetivo/problema. Quando todos do grupo conseguem manter o **foco** no objetivo, com atenção às **instruções**, as soluções práticas para o problema da improvisação começam a surgir, assim como uma cumplicidade entre o grupo. Por conta disso, a **avaliação** deve ser direcionada com algumas perguntas para manter a atenção no objetivo coletivo.

Durante sua trajetória, Augusto Boal (1931–2009) adaptou as brincadeiras tradicionais da infância, desenvolveu e criou exercícios e jogos em função do seu Teatro do Oprimido. No livro “Jogos para atores e não-atores” (2015), o autor faz uma distinção, com fins apenas didáticos, dos exercícios e jogos no arsenal do Teatro do Oprimido. Para ele:

Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, de seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, rearmonização. O exercício é uma “reflexão física” sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, eles exigem um interlocutor, eles são “extroversão” (BOAL, 2015, p. 97, grifo do autor).

Independente do grau de conhecimento ou do interesse, profissional ou amador, Boal (2015, p. 98) defende que todos podem e devem experienciar os jogos e exercícios teatrais. Ambas as propostas, a de Spolin e a de Boal, estabelecem jogos e dinâmicas que desenvolvem a autonomia dos indivíduos e a atitude de colaboração criativa do grupo. O espaço de acolhimento e essa estrutura coletiva dos jogos, que desenvolve as habilidades teatrais, respeitando as individualidades, fizeram com que os adolescentes fossem se habituando e se abrindo à troca do acontecimento teatral. Aos poucos, criaram uma autonomia na criação cênica, sentindo-se seguros para propor mais nos jogos e nas cenas exercitadas nas aulas.

Tornar o ambiente e os participantes propositivos é essencial para garantir a autonomia de criação. Acredito que, apenas dessa forma, podemos combater o fazer sem reflexão. Transformando, assim, os estudantes em artistas capazes de construir acontecimentos teatrais. Como afirma Paulo Freire, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33). Nesse primeiro momento de preparação, investi em jogos teatrais e construções de cenas individuais e coletivas, para que eles tivessem a oportunidade de propor, criar, direcionar, questionar, cada um de seu modo, no processo de formação do grupo.

Estabelecendo estas conquistas, iniciamos a proposta do Laboratório de Criação Cênica para a produção da nossa Experiência Artístico-Pedagógica. No meu planejamento, o Laboratório teria quinze encontros entre os meses de março e

maio, com o compartilhamento das Experiências Artístico-Pedagógicas no início de junho. Entretanto, em 2023, tivemos um ano letivo completamente atípico, iniciando já no final de fevereiro e com algumas paradas, ocasionadas pelas greves dos profissionais da educação do Estado de Alagoas. Isso exigiu uma adaptação e um prolongamento dessa prática para que esses fatos não atrapalhassem a qualidade cênico-processual da abordagem planejada.

O objetivo do Laboratório de Criação Cênica foi proporcionar o encontro e a experiência teatral para adolescentes, envolvendo-as em uma criação cênica a partir dos princípios estéticos dos Teatros do Real, em uma perspectiva documental de tensão entre o que é pertencente ao teatro e a realidade. Por objetivos específicos, tínhamos em mente o de (1) introduzir o jogo cênico como possibilidade de expressão de si; (2) desenvolver a consciência corpóreo-espacial e as habilidades necessárias para expressar-se através do teatro; (3) criar coletivamente através da presença do real no jogo cênico da fricção entre realidade e ficção. Sabendo que:

Quaisquer que sejam os lugares e os momentos nos quais o teatro acontece, ele sempre se caracteriza por uma tensão entre realidade e ficção, entre o real e o fictício. Pois é sempre em espaços reais e num tempo real que se passam as representações e são sempre corpos reais que se deslocam nestes espaços reais (FISCHER-LICHTE, 2013, p. 14).

Isto é, os dados reais, quando explorados no teatro, são, inevitavelmente, englobados por uma ordem ficcional. Com isso, o interesse em estabelecer o Laboratório de Criação Cênica é o de criar uma Experiência Artístico-Pedagógica inteiramente estruturada nos Teatros do Real, na forma estética a qual as camadas de ficção e as irrupções da realidade se sobrepõem na composição cênica do teatro. Sendo o foco cênico, a relação que os adolescentes, desvelando suas identidades e memórias, conseguem estabelecer com o público.

Por conta disso, precisamos dessa preparação com o jogo teatral, dessa abertura para o coletivo e no estabelecimento de um ambiente seguro entre os participantes, um ambiente delicado e aberto à escuta, para que cada um se sentisse à vontade para expor suas histórias. Mais que isso, criar neles a disposição ao jogo teatral com seu material biográfico, pois o simples relato, sem o dado da esfera simbólica, não condiz com a proposta. As memórias são sentidas e racionalizadas na busca da simbolização do jogo teatral.

Com responsabilidade, foi determinado que deveríamos evitar as

experiências do cotidiano sem problematizações ou fricções com elementos simbólicos. Para seguir com nossos fins artístico-pedagógicos, os momentos de compartilhamento ou jogo cênico com as memórias dos adolescentes foram pactuados em um acontecimento artístico, portanto, estético. Tentando evitar memórias dolorosas, feridas que continuam abertas. Para isso, o “como” se expunham as memórias para o grupo era tão importante, quanto a própria memória e quanto a própria história a ser contada. Atravessar por suas lembranças, independentemente da idade, pode e deve trazer muitas emoções à tona, por isso o coletivo deve estar preparado para se acolher.

Boal (1015), quando fala sobre a estrutura de interpretação do ator, expõe uma boa compreensão sobre a racionalização das emoções, afirmando que “O ator descobre coisas importantes quando se aventura a sentir emoções em determinadas circunstâncias” (BOAL, 2015, p. 82), mas que “[...] é muito perigoso se não se fizer, posteriormente, uma “racionalização” do que se passou” (*Ibidem*, p. 82). Existem extremos em que atores e atrizes famosos enfrentam uma exaustão emocional, por se deixar levar pelas emoções de suas personagens, porém não nos interessa apenas mostrar a emoção.

“Isso não quer dizer que devemos rejeitar os exercícios de emoção; pelo contrário: devem-se fazê-los, mas com o objetivo de compreender a experiência, e não apenas senti-la. Deve-se saber por que uma pessoa se emociona, qual a natureza dessa emoção, quais as suas causas e não apenas saber como se emociona” (BOAL, 2015, p. 82).

Há um cuidado com o material humano próprio das metodologias de criação cênica dos “Teatros do Real”, que são diversas como todo o campo que o termo tenta abarcar. Com isso, não há um modelo de criação pré-estabelecido, cada artista ou coletivo desenvolve seus procedimentos de criação. No Teatro Documentário, a criação começa na busca de nomes, pessoas, objetos, cartas, cartões, jornais, fotografias, vídeos, músicas, ou seja, documentos comprobatórios daquela história. No Biodrama, a busca centra no indivíduo, mas a memória é estimulada por materiais como fotos, cartas, músicas e outras materialidades imbuídas de lembranças. Utilizar materiais factuais ou relíquias pessoais como mote de criação cênica é um ótimo destrave para a encenação das memórias com os adolescentes.

Com essas ideias traçadas, estabeleci como procedimento metodológico do Laboratório de Criação Cênica com os Adolescentes uma estrutura de aula comum

para todos os encontros, divididas em quatro momentos: (1º) Exercício de aquecimento, (2º) Jogos Teatrais, (3º) Improvisação e criação cênica e (4º) Círculo de diálogo sobre a aula e leitura do diário da aula anterior, adequando, para cada encontro, as demandas de necessidades do grupo e do processo.

Dessa forma, além das trocas durante os jogos de criação cênica, escolhi como forma de avaliação: (1º) os **Círculos de Diálogos** que aconteciam no final de todos os encontros; (2º) o **Diário de Aula** que é um registro coletivo (a cada encontro um integrante fica responsável de registrar – escrever, desenhar, colocar fotos, poesias e o que mais o integrante quiser). O diário é um instrumento de conexão do grupo, uma forma de retorno e uma oportunidade para elucidar questões pertinentes no desenvolvimento da Experiência Artístico-Pedagógica. Além de me proporcionar um espelhamento, apontando os saldos positivos e negativos durante e depois do processo, esse instrumento avaliativo me fornece um material concreto da experiência prática que, como o teatro, tem a característica da efemeridade. Com os diários, tenho a possibilidade de apresentar não só a minha visão sobre os encontros, mas também algumas das contribuições dos adolescentes participantes.

3.3. DIÁRIO DOS ENCONTROS

Figura 16: Foto do Diário de Aula customizado pelos estudantes durante os encontros.



Fonte: Diário de Aula (2023)

3.3.1. Iniciando o percurso: 11 de abril de 2023

Pelo grau de sensibilidade no movimento, um esquimó será capaz de identificar imediatamente se um gesto indiano ou africano é de boas-vindas ou de agressividade. Qualquer que seja o código, a forma pode ser preenchida por um significado e a compreensão será imediata. O teatro é sempre a busca de uma significação, bem como um modo de torná-la significativa para outros. Este é o mistério (BROOK, 1999, p. 64).

As aulas da eletiva já tinham começado na primeira semana de março. Nas primeiras aulas, iniciamos com os jogos teatrais e o grupo já apresentava algum entrosamento. Nesse primeiro encontro, meu objetivo seria estabelecer com eles algumas **convenções** para as futuras propostas. Para isso, preparei o espaço do auditório, além da limpeza e do óleo essencial de costume, delimitando o espaço com um grande retângulo feito com fita crepe.

Os estudantes chegaram depois do intervalo da tarde bem agitados, foi necessário incorporar no exercício de aquecimento um momento inicial de respiração, alongamento e energização. Depois, começamos com alguns jogos de caminhada (SPOLIN, 2010), direcionando o foco na percepção do próprio corpo, da sua relação com o espaço e com os companheiros. Do espaço maior, convenciamos o retângulo desenhado como um espaço vazio (BROOK, 1999), em que tudo é possível de ser criado-imaginado. O espaço que muda o corpo a partir de densidades, temperaturas, texturas e outros comandos que eu dava e os estudantes executavam dentro do “retângulo mágico”. Tivemos algumas resistências, mas, aos poucos, eles foram se soltando mais na proposta. Expliquei que a imaginação era o elemento principal do ator/atriz em cena, pois o público enxerga aquilo que o interprete está enxergando.

O corpo e suas intenções comunicam tanto quanto a palavra. No primeiro dia de laboratório, dentro do “retângulo mágico”, não falamos, buscamos outras formas de nos expressar. Ainda propus, sem a fala, jogos de confiança e de conexão, aprimorando o olhar, a audição, o tato e o olfato, conforme Boal (2015). Sendo assim, finalizei com o círculo de diálogo, dando mais tempo para esse momento, pois apresentei os objetivos do Laboratório de Criação Cênica, explicando-os e tirando as suas dúvidas.

3.3.2. “Em estado de Jogo!”: 18 de abril de 2023

Conseguí manter a ritualização para a chegada dos integrantes, porém, senti o grupo bem mais disperso que o normal. As energias eram contrastantes, alguns muito enérgicos e outros muito parados. Depois do exercício de aquecimento, começamos um jogo de atenção que exige a presença do grupo no aqui e no agora. O jogo, baseado em Spolin (2001), consiste em fazer com que todos, em um grande círculo, mantenham-se atentos para receber e passar uma energia imaginária. Olhando para o colega, batendo as mãos e falando seu nome, quem recebe, manda para outro e, assim, o jogo segue até alguém travar ou errar o nome de quem está se direcionando.

No fim do jogo, todos estavam mais animados e atentos, naturalmente em “estado de jogo”, isto é, quando nosso corpo está preparado para tudo o que pode acontecer. Aproveitando-me desse momento, pedi para que se percebessem e, em seguida, observassem os colegas. Expliquei que seus corpos em cena precisam estar nesse estado, para conseguir lidar com todos os estímulos que possam acontecer na cena. Novamente, fizemos uma caminhada pelo espaço, imaginando que a superfície dentro do “retângulo mágico” mudava a cada comando meu, passando do chão do tablado para água, asfalto quente, areia, lama, entre outros. Diante de toda essa vivência, percebi que o grupo já estava dentro da proposta.

Figura 17: Foto dos estudantes no exercício aquecimento.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

Separando a turma em três grupos, pedi que contassem histórias que “parece mentira, mas é a mais pura verdade”, e depois pedi que escolhessem uma delas para improvisar uma cena dentro do espaço convencionado. Enquanto um grupo apresentava, os outros assistiam com atenção, principalmente na sequência narrativa de início, meio e fim. Após as apresentações, tivemos um momento de avaliação direcionada.

Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado (SPOLIN, 2010, p.34).

A avaliação direcionada contribuiu para que o grupo se mantivesse atento na resolução dos problemas. Aproveitando esse momento, apresentei com vídeos algumas propostas cênicas dos “Teatros do Real”, e assim contextualizei um pouco sobre essa abordagem estética do teatro. Durante o círculo de diálogos, percebi que a temática gerou interesse e curiosidade na turma.

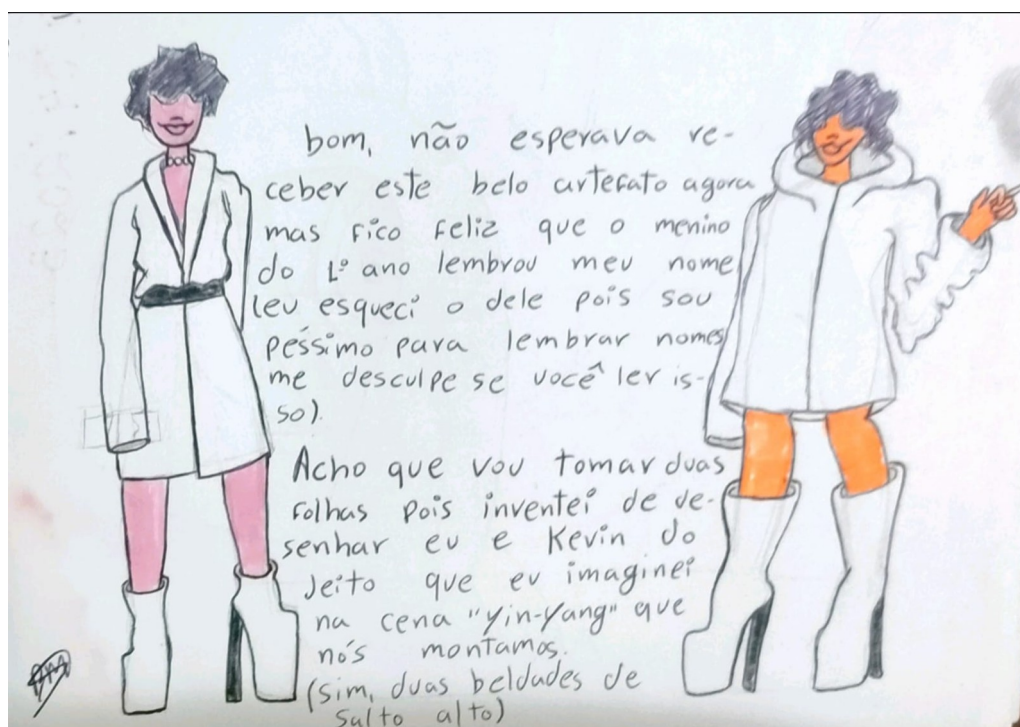
3.3.3. Imaginar-se: 25 de abril de 2023

Iniciamos o encontro com uma energização e massagem coletiva, sem a mediação da palavra. Com uma música tranquila e a luz baixa, os estudantes formaram duplas e, com o meu intermédio, continuaram fazendo um alongamento, finalizando com todos deitados no chão. Assim, baseado no exercício de memória de Boal (2015), pedi que todos fechassem os olhos e encorajei que lembrassem tudo o que aconteceu na noite anterior antes de irem para a cama, esforçando-se para lembrar de cada detalhe, de cada acontecimento e sensação causada. “O ator deve fazer um esforço especial para lembrar das suas sensações corporais e deve tentar reexperimentá-las” (BOAL, 2015, p. 212). Pedi que mexessem as partes do corpo que se relacionam com suas sensações e, com perguntas direcionadas, expandi a lembrança para o dia atual pela manhã, tarde, até suas chegadas no espaço onde estamos. “O que viram primeiro, que voz ouviram primeiro? Uma descrição sensorial da sala, com todos os detalhes possíveis. Agora, onde estão? Ao lado de quem? Como estão vestidos os outros? Que objetos existem na sala?” (BOAL, 2015, p. 212).

Aos poucos, pedi que abrissem os olhos, percebessem o estado de seus corpos e, depois, o dos companheiros presentes. Em trios, pedi que cada um contasse uma dessas lembranças do exercício anterior para depois escolher uma para improvisar. Dessa vez, a improvisação aconteceria com um narrador contando, enquanto os outros encenam no “retângulo mágico”, porém o narrador não poderia ser o dono da história escolhida. Essa improvisação rendeu bastante tempo. De início, eles tinham dificuldade para entender o papel de narrar a cena e o papel de mostrar a cena. No Teatro Documentário e no Biodrama, há muito essa troca entre a interpretação em primeira e em terceira pessoa, ou seja, entre vivenciar/mostrar a cena e contar/narrar a cena. Para Spolin (2005, p. 343), mostrar a cena é: “Fisicalizar objetos, envolvimento e relacionamentos, em oposição a verbalizar (contar); experiência espontânea; o ator traz sua criação ou invenção para o universo fenomenal, mostrando-o; fisicalizar”.

Para nossa proposta, mesmo na narração, os estudantes devem conseguir propor a cena imagetivamente. Juntamos o momento da avaliação dessa improvisação ao círculo de diálogos e pudemos conversar sobre narrar, mostrar e convencionar a cena com base em materiais reais.

Figura 18: Desenho do Diário de Aula do dia 25 de abril de 2023.



Fonte: Diário de Aula (2023)

3.3.4. Falar de si: 02 de maio de 2023

Hoje foi um dia atípico para mim, mas sinto que será assim mais vezes. Espero que se torne um dia da semana que aguarde ansiosamente (no bom sentido). Pela primeira vez em muito tempo me senti em paz, como se minha mente estivesse em harmonia com o presente e as preocupações que reside em mim tivesse desaparecido. Mesmo que por um instante, me senti conectado comigo mesmo e isso foi estranho, mas relaxante. A grande maioria das pessoas, assim como eu, gostaram da dinâmica da luz que ajudou voarem longe e ao mesmo tempo permitiu limpar os pensamentos que divagam em nossas cabeças. Sendo assim, me senti bem e quero ficar mais vezes. Como diria Einstein "a mais bela experiência que podemos ter é o mistério" (Trecho transcrito do Diário de Aula).

Mesmo com o grupo mais entrosado, ainda sentia que precisávamos de mais espontaneidade nas relações. Até porque nosso objetivo é gerar cenas, a partir da troca entre os indivíduos. Para isso, preparei o espaço do auditório, além da limpeza e do óleo essencial de costume, com uma iluminação diferente, para produzir um senso de outra atmosfera, um espaço imersivo. Os estudantes entraram ao som de músicas festivas, apenas pedi que dançassem livremente pelo espaço, ocupando os lugares vazios. Assim, fui mudando a *playlist* com a intenção de provocar algumas sensações, mudando entre gêneros, ritmos, músicas atuais e antigas. O engajamento foi acontecendo aos poucos. Quando perceberam que a maioria já estava no jogo, a turma toda começou a se soltar.

Da dança individual, passamos para a dança com uma dupla aleatória, com uma música mais baixa e mais lenta. Encorajei que as duplas comessem uma conversa visando conhecer melhor seu parceiro de dança. No fim, para finalizar esse momento, pedi que cada um contasse um segredo, qualquer segredo, tornando seu companheiro em um confidente. Após isso, caminhamos pelo espaço, buscando observar o estado do corpo naquele momento. Também fiz algumas perguntas geradoras para o nosso próximo exercício, principalmente: quais memórias da sua vida são mais importantes para você?

Por conseguinte, fomos parando enquanto dava alguns exemplos sobre cenas biodramáticas, motes possíveis para criar cenas sobre histórias pessoais. Pedi que os estudantes escrevessem três das memórias que consideram mais importantes para a sua vida, lembranças significativas para as pessoas que eles se tornaram. Apesar da dificuldade inicial, todos me entregaram os papéis com as memórias.

3.3.5. Trabalhar a escuta atenta: 09 de maio de 2023

Ultimamente andei super desanimada por conta de algumas coisas pessoais. Mas, para minha surpresa, a aula de hoje foi muito divertida! Foi legal ver todo mundo atuando um pouco e tendo a oportunidade de explorar sua imaginação através daquelas cenas (Trecho transcrito do Diário de Aula).

Na leitura das memórias dos estudantes, busquei temáticas e inquietações comuns a todos, mas acredito que minhas instruções para a atividade não foram bem compreendidas. Muitos deles escreveram sobre situações recentes. Algumas delas falavam sobre questões envolvendo suas relações familiares, outras sobre perdas muito importantes que ocorreram durante ou depois da pandemia de Covid-19.

Começamos a aula conversando bastante sobre essas memórias e sobre a dificuldade que o grupo estava sentindo em falar de si, percebi que, para o grupo no geral, essa dificuldade surgia muito por um senso de autodefesa, que não permitia as sensações advindas de emoções. Para compreender um pouco mais sobre essa característica do grupo, após iniciar a conhecida sequência com o jogo de atenção e a caminhada no “retângulo mágico”, pedi que se separassem em duplas e que criassem uma cena a partir de alguma das três histórias escritas por eles. Os estudantes ficaram livres na escolha entre as seis histórias de cada dupla ou para juntar duas histórias semelhantes em uma cena, como foi o caso de uma das duplas. Eles tiveram um tempo de preparação. Desse modo, os resultados foram bem interessantes, apesar de as cenas surgirem de histórias reais, eles seguiram abordagens bem criativas. Contudo, mesmo misturando alienígenas e fadas, foram extremamente simbólicos sobre quem são como sujeitos, e isso me tocou muito.

Figura 19: Desenho do Diário de Aula do dia 09 de maio de 2023.



Fonte: Diário de Aula (2023)

3.3.6. “Quem sou eu?”: 16 de maio de 2023

Os estudantes, participantes desse Laboratório de Criação Cênica, tinham entre 15 a 18 anos e, apesar da grande diversidade do grupo, todos estavam apresentando dificuldade para contar suas histórias. Eles gostam de falar sobre questões atuais e pertinentes a eles, mas ficam introspectivos quando são desafiados a falar a partir deles. Justamente para compreender isso, foi que comecei a trabalhar com alguns dos exercícios de Augusto Boal (2015), a fim de despertar a atividade mnemônica.

Figura 20: Desenho do Diário de Aula do dia 16 de maio de 2023.



Fonte: Diário de Aula (2023)

A conversa sobre o Biodrama surgiu de maneira natural no início do encontro, alguns estudantes começaram a fazer perguntas assim que entraram no auditório. Senti que precisaria direcionar melhor o trabalho com a memória com esse grupo. Iniciamos o exercício de aquecimento com o jogo de atenção, baseado em Spolin (2001), em que todos ficam no círculo lançando a energia, mas, dessa vez, avançamos na dificuldade, instruindo que, além de olhar para o colega e falar o

nome, precisaríamos ocupar o lugar dele no círculo. Ou seja, um vai para o lugar do outro, que vai para outro lugar, assim sucessivamente. Um tempo depois, caminhando pelo espaço, solicitei que cada um se apresentasse, utilizando características inusitadas. Parece um exercício simples, mas gostei do resultado. Durante suas apresentações, eles foram jogando com os colegas, estabelecendo vários tipos de relação entre o intérprete e o público.

“Quem é você”? Mds, existe pergunta mais difícil de ser respondida que essa? Sobre a aula, achei bastante libertadora. Sim, essa é a palavra, principalmente na parte da carta. A pergunta me pegou de surpresa [...] pra muitos de nós acho que foi difícil de cumprir essa tarefa. Enfim, não sei se estamos atendendo as expectativas, mas acho que as aulas estão evoluindo cada vez mais, e aquele povo tímido das primeiras aulas estão sumindo! (Trecho transcrito do Diário de Aula).

Com o fim dessa atividade, pedi que todos escrevessem uma carta para o seu eu do futuro, descrevendo algo que, para você, vale a pena ser lembrado. Não delimitei mais, porque queria ter a certeza de como deveria conduzir a Experiência Artístico-Pedagógica com esse grupo. No círculo de diálogos, consegui tirar mais algumas dúvidas e, para direcionar mais o trabalho com a memória, pedi que, para o nosso próximo encontro, os estudantes trouxessem suas relíquias. Para nós, esses materiais ricos em memória podem ser objetos de qualquer tipo, sua importância recai no valor simbólico para cada um.

3.3.7. Nossas relíquias: 23 de maio de 2023

Sem dúvidas, esse foi um dos encontros mais significativos para nossa criação. A presença da relíquia trouxe uma melhor concentração, acredito que carregar esses materiais factuais de suas vidas durante o dia todo, fez com que a experiência dos nossos encontros expandisse para fora daquele auditório, finalmente. Nesse sentido, penso que a criação teatral exige esse tempo/espaço da vida, uma espécie de doação/entrega que, no cotidiano imposto para nós no capitalismo, está cada vez mais difícil ser cumprido até pelos artistas, imagine para um grupo de adolescentes com mais de trinta componentes curriculares para dar conta.

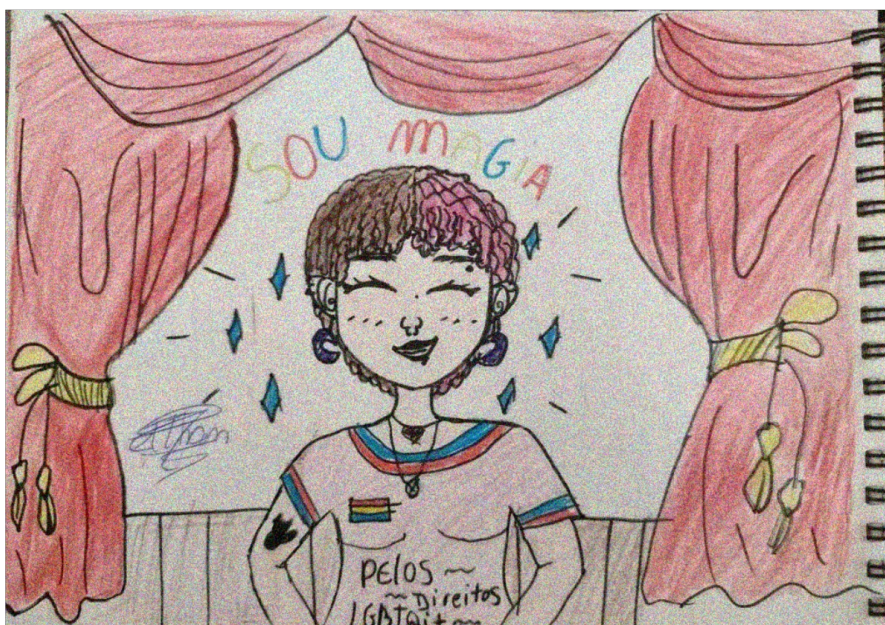
Pelo conjunto de objetos, percebi que compreenderam bem a proposta. Espalhei os materiais com cuidado pelo palco, deixando-os expostos para a visualização de todos. No aquecimento, trabalhando parte por parte do corpo, depois

caminhamos pelo espaço. A conexão com os objetos pela sala foi se estabelecendo naturalmente, então pedi que cada um escolhesse o objeto que mais despertou a curiosidade, e eles foram pegando as relíquias que outras pessoas trouxeram. O desafio era preparar uma cena, em que eles contariam a história daquele objeto. Mesmo não sendo a história verídica daquele objeto escolhido, eles deveriam atrelar com uma história pessoal verdadeira.

Eles tinham um pouco mais de quinze minutos para elaborar a cena, deixei-os livres para usar qualquer lugar do auditório como espaço cênico. Fiquei feliz com os resultados, os estudantes se sentiram muito à vontade para improvisar durante as apresentações da cena. Desse modo, ficou nítido como as cenas causaram uma espécie de encantamento, principalmente com os donos dos objetos. Após assistir as cenas, sentamos em roda e pudemos ouvir as histórias reais das relíquias. Nesse encontro, os estudantes mostraram uma melhor propriedade cênica, jogando com seus materiais factuais e brincavam com a “realidade x ficção” até quando estavam contando a história na roda. Terminamos o encontro no círculo de diálogos, foi necessário explicar mais uma vez sobre nossos propósitos experimentais e nossos objetivos.

Bom, a aula hoje foi incrível, por mais que chorei horrores. Lembrei da minha infância com aquele brinquedo, lembro de quando eu não tinha que me preocupar com problemas. Acho que todas as aulas de teatro me fazem ser o que eu realmente sou, o teatro é mágico e eu como protagonista da minha história, sou a própria magia (Trecho transcrito do Diário de Aula).

Figura 21: Desenho do Diário de Aula do dia 23 de maio de 2023



3.3.8. Confissão sem palavras: 30 de maio de 2023

Até esse momento, o trabalho com os adolescentes estava me dando algum panorama de como deveria seguir para a construção da nossa Experiência Artístico-Pedagógica. Primeiro, compreendi que o trabalho cênico com a memória dos adolescentes seguiria naturalmente por suas construções identitárias, talvez por uma característica desse grupo em específico ou próprio da fase da vida que coloca essas questões mais fortemente. Ou ainda, posso considerar minha condução como um fator decisivo. Assim sendo, a identidade foi estabelecida como nossa temática principal.

Nossa experiência seguiria um roteiro dramatúrgico com uma sequência de cenas, porém essas cenas serviriam apenas como uma base, como uma instrução para o jogo. Pois, a espontaneidade do encontro deveria ser o condutor da experiência. Para isso, já estava rascunhando uma dramaturgia e precisava de mais materiais para compor.

Nesse encontro, tivemos bastantes faltas e algumas desistências, pois alguns dos estudantes que estavam participando precisaram sair da escola. Com o grupo presente, a “desmecanização corporal”, como Boal (2015) nomeia, a ativação do corpo para o aqui-agora. Em seguida, fizemos um jogo baseado no “jogo do alfabeto”, de Spolin (2001), com a diferença de que, a partir das letras do alfabeto o grupo não iria criar, mas sim contar uma história embasada em pontos das histórias que havíamos compartilhado. Essa foi uma ótima forma de trazer a concentração naturalmente. Novamente, iniciamos com uma caminhada para a percepção do corpo, do espaço e do grupo.

Figura 22: Foto dos estudantes caminhando pelo palco do auditório da escola.



Na nossa improvisação desse encontro, iríamos retornar as histórias das relíquias que cada um trouxe, mas, dessa vez, os estudantes deveriam elaborar uma cena através de partituras corporais. Poderiam usar gestos que explicitassem os acontecimentos e as sensações que eles têm ao acessar às memórias que aquele objeto emana. Eles tiveram um tempo de preparação, ajudei alguns com as imagens corporais e acabamos por ter bons resultados.

Posso confessar que fiquei um pouco desapontada com minha performance, deveria ter sido mais elaborada, porém não deu. Acho que um dos motivos foi porque não estava bem, mas mudando de assunto. Estou começando a ficar satisfeita com o desempenho da turma. Só precisam de mais foco e comprometimento, fora isso está perfeito (Trecho transcrito do Diário de Aula).

No círculo de diálogo e na leitura do diário do encontro anterior, precisei intervir em um desentendimento entre os estudantes das segundas séries com os estudantes das primeiras séries, que eu não tinha conhecimento de que estava acontecendo. O que é comum de acontecer visto o nível de convivência e cobrança. Tivemos a oportunidade de harmonizar nosso grupo e de rememorar tudo o que já havíamos produzido juntos até aquele momento.

3.3.9. Cenas Confessionais: 06 de junho de 2023

No meu planejamento inicial, estaríamos encaminhando para o compartilhamento com o público, mas nossa dinâmica exigiria mais tempo para assegurar uma qualidade. Nesse nosso último encontro, antes do recesso escolar, tivemos dois momentos muito importantes para o experimento. O primeiro deles foi fruto das improvisações e, o segundo, aconteceu durante nosso debate sobre identidades no círculo de diálogos do dia.

Durante todo o processo, mantive um grupo no *WhatsApp* com os estudantes, nele podíamos conversar sobre as aulas e compartilhar materiais e referências. Antes desse encontro em particular, mandei alguns vídeos de cenas teatrais confessionais, como as de Janaína Leite e Marconi Bispo, como referência para o trabalho que iríamos fazer. Após o momento de aquecimento e preparação, lancei o desafio de que o grupo produzisse ou aprimorasse cenas confessionais, deixando em aberto se seria em grupo, individual, com ou sem fala, utilizando-se ou não os recursos que possuímos até aquele momento.

Entre as cenas produzidas, duas foram bem significativas. Um estudante da segunda série pediu que ficássemos em roda e, vestindo um casaco e segurando um estojo de maquiagens, ficou olhando para nós. Apenas olhando. Depois, começou a desarrumar a roupa e, como quem olha para um espelho, ficou tentando embrutecer seus gestos delicados, sem sucesso. Desistindo daquilo, ele arrumou novamente sua roupa e se maquiou, calmamente, antes de sair com um olhar forte de convicção.

Figura 23: Foto do estudante apresentando cena com sua relíquia.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

Uma estudante da segunda série quis retornar à sua cena da relíquia, sua vontade em produzir uma poética, a partir de sua história ficou evidente. A cena era simples: ela pediu ajuda de outra estudante e encenou o momento em que seu pai encarcerado pediu a outro presidiário para desenhar sua filha ainda bebê, e atrás do desenho, escreveu uma carta que seria a única recordação que a estudante tem do seu pai. Ela, interpretando o pai, lê a carta para o público.

Uma das cenas me emocionou muito [...] foi lindo ver como ela teve forças de conseguir atuar a cena do pai dela, achei que só eu tinha me emocionado, mas logo percebi que todos também estavam. Sinto que esse simples e profundo gesto fez com que estreitássemos mais os nossos laços. Está sendo muito legal ver o desenrolar da NOSSA eletiva, logo logo teremos uma pausa de 2 semanas pra descansar. Nem chegou ainda mais sei que ficarei com saudades (Trecho transcrito do Diário de Aula).

Figura 24: Foto da relíquia e da estudante da segunda série do Ensino Médio em cena.



Fonte: Arquivo Pessoal (2023)

As cenas nos emocionaram bastante e, no momento do círculo de diálogos, quando ouvi a impressão de cada um sobre as cenas, compreendemos que, mesmo as cenas que tinham memórias tão particulares, possuíam um poder de criar uma atmosfera forte de identificação em todos nós. Desse modo, mesmo com todos os problemas que possam existir e sentindo as faltas, expressar sua relação com a figura paterna nesse lugar de sensibilidade desvelou no grupo a necessidade de conversar sobre questões ligadas à classe social, raça e gênero. Nesse último ponto, tivemos um debate mais acalorado, já que metade da turma não compreendia nada sobre a temática e, a outra, estava muito familiarizada.

3.3.10. “A identidade é um problema?”: 04 de julho de 2023

Utilizei o período de duas semanas do recesso escolar para aprofundar alguns encaminhamentos para a nossa experiência com o público, porém tivemos um efeito negativo com essa pausa. Considerando o encontro único na semana, a experiência teria um melhor aproveitamento se tivesse uma continuidade. Visto isso, precisei dedicar um tempo considerável ao trabalho inicial com o aquecimento e com os jogos de concentração.

No nosso último encontro, a discussão sobre identidade me fez refletir sobre o assunto como um problema, principalmente com os crescentes movimentos

conservadores e religiosos na política. Em Maceió, a história se prova cíclica, a cidade já foi palco de movimentos extremamente intolerantes (como é o caso da Quebra de Xangô, de 1912, em que foi promovido uma perseguição e destruição de terreiros), e também a presença de momentos políticos progressistas. Atualmente, a cidade é marcada como a única capital do Nordeste em que Bolsonaro recebeu a maioria dos votos na eleição de 2022. Apesar da maioria não ter exercido o voto na última eleição para presidente, esses adolescentes vivenciaram todo esse momento no período crucial da formação de suas identidades como sujeitos sociais.

Compreendendo a identidade como uma produção formada por nossas interações sociais, que, por sua vez, é moldada pelas formas sociais disponíveis, o filósofo Appiah(2018), no texto “Identidade como problema” (2018, p. 22), observa que a identidade vai ganhando foco à medida que vamos ganhando novas perspectivas sobre o tema. À medida que nossas perspectivas evoluem, a identidade deixa de ser vista apenas no individual e ganha vulto como um elemento intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais (APPIAH, 2018, p. 22).

Desse modo, atualmente todos somos atravessados em nosso cotidiano por questões ligadas às identidades, afinal, como marcadores sociais da diferença, somos lidos e compreendidos também a partir das identidades. No texto citado, Appiah (2018, p. 23) coloca que, na sua perspectiva subjetiva, as identidades possuem o poder de moldar as formas como interpretamos e nos colocamos no mundo. Assim, “Sustento que as identidades estão entre as mais importantes ferramentas socialmente mantidas e transmitidas para construir uma vida. A construção de uma vida tem muitas dimensões” (Ibidem, p. 24). Algumas identidades comprometem mais no âmbito privado, outras, mais no âmbito público. O autor defende que algumas identidades podem ser experienciadas apenas no campo privado, como a sexualidade e a religiosidade, porém o histórico de não reconhecimento e o ressentimento pelo desprezo social tornam estas práticas de políticas públicas (Ibidem, p. 32).

“[...] quero assimilar que um modo essencial pelo qual nossas identidades moldam nossa experiência subjetiva é por meio da psicologia da estima, por meio dos sentimentos gerados em nós pelo respeito e desprezo dos outros. Tanto o respeito quanto o desprezo podem ocorrer mediados ou não pela identidade (APPIAH, 2018, p. 24).

Expressar ou não uma identidade é uma questão constante para os jovens. Como dito anteriormente, nosso grupo apresenta uma diversidade interessante para esta pesquisa. Entre os adolescentes participantes, contamos com a presença, inclusive, de pessoas transexuais femininas e masculinas. Isso nos deixava evidente que para alguns de nós a identidade não é um conceito distante e difícil de entender.

Antes de entrar em todo esse debate com o grupo de adolescentes, fiz um exercício de perguntas e respostas. Após a caminhada habitual do nosso processo, instruí que os estudantes continuassem caminhando e, quando a resposta para a pergunta fosse “sim” que eles ficassem de pé, quando a resposta fosse “não”, que eles acorrassem.

Figura 25: Foto dos estudantes durante o Jogo das Identidades.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

De início, o jogo parece simples, mas se mostrou um ótimo gerador de relações espontâneas. As primeiras perguntas foram sobre as faixas etárias e sobre classe social (renda familiar), o que não havia disparidade nenhuma entre o grupo. Depois, com as perguntas sobre cor/raça, gênero e sexualidade, começamos a ter uma crescente de surpresas e discussões sobre as autodeclarações no jogo. Isso, porque suas construções identitárias ainda estão em construção, além da confusão na autodeclaração de cor/raça, alguns dos adolescentes ainda não expressam suas

identidades de gênero.

No círculo de diálogos, conversamos bastante sobre a temática, levei o texto citado do Kwame Anthony Appiah e as definições dos principais marcadores identitários. A maioria dos alunos e das alunas me falaram que também participavam de outra eletiva, “Identidades e Juventudes”, da professora de sociologia, que estavam tendo aprofundamentos e vivências muito interessantes. Para muitos dos meninos, o jogo foi surpreendente, o que levou o grupo a falar sobre as distinções entre gênero e sexualidade.

3.3.11. Uma cena sobre sexualidade: 05 de setembro de 2023

Quando voltamos do recesso escolar, achei que a pausa de duas semanas tinha prejudicado e que iria atrasar o andamento do Laboratório de Criação Cênica, porém, não esperava que perderíamos dois meses, quase oito semanas, por conta da Greve da Educação no Estado de Alagoas. São situações adversas como essa que, como pesquisador-educador-artista, não poderia prever. Contudo, deveria lidar. Teríamos apenas os encontros do mês de setembro para finalizar a formulação e compartilhar nosso Experimento Artístico-Pedagógico.

No grupo no *WhatsApp* com os estudantes, solicitei que eles enviassem algumas imagens ou notícias que sintetizassem o que discutimos sobre identidade no nosso último encontro. Eles tiveram bastante tempo para pesquisar e compartilhar no grupo. Antes do encontro, fiz um trabalho de decupagem desse material e levei notícias que explicitavam as questões de gênero, sexualidade e desigualdade social.

Nesse encontro, tivemos muitas ausências. Depois da desmecanização corporal, fizemos um exercício baseado nas técnicas de Teatro-Jornal e Teatro-Imagem, do Augusto Boal (2005). Nele, coloquei as várias notícias no centro do “retângulo mágico” e solicitei que os estudantes escolhessem em grupos um recorte de jornal para representar apenas usando os corpos em uma imagem, como uma fotografia. Naturalmente, os grupos foram formados pelos interesses nas notícias. Dei um tempo para a leitura atenta, discussão em grupo e formulação da imagem corporal. Fiquei atento para a mediação com os grupos.

Figura 26: Desenho do Diário de Aula do dia 05 de setembro de 2023.



Fonte: Diário de Aula (2023)

Muitas imagens interessantes surgiram. Mesmo sem o uso de palavras ou movimentos, tivemos bastante comoção. As cenas provocaram um debate muito rico durante o círculo de diálogos. Nessa discussão, uma estudante me falou que aquele “bate-boca” já daria uma ótima cena. Isso me deixou muito entusiasmado, então pedi que ela escrevesse uma dramaturgia a partir daquele exato acontecimento. No dia seguinte, ela já me entregou uma cena com os discursos quase idênticos aos que ouvimos de seus colegas.

3.3.12. Corpo-Imagem: 12 de setembro de 2023

Nesse encontro, retornamos à mesma proposta do encontro anterior, mas, dessa vez, focando nas notícias e imagens que tratavam sobre questões raciais e desigualdade social. Compreendi que esse grupo de adolescentes possuía uma dificuldade para elaborar discursos sobre vivências que são complexas. A proposta de corpo-imagem auxiliou na expressão de suas experiências sobre o tema. No círculo de diálogos, tivemos um momento precioso em que uma aluna da segunda série cantou suavemente a música “Lágrimas Negras”, de Miguel Matamoros e eternizada na voz de Gal Costa.

Figura 27: Foto da imagem criada a partir de notícias do jornal.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

3.3.13. Últimos preparativos: 19 de setembro de 2023

Antes de tudo, a aula hoje foi muito boa! Não pela nossa disposição, apesar de ser difícil para nós alunos e professores de ensino integral porque estar aqui nas últimas aulas depois de um dia, digamos assim, um pouco cansativo e desgastante. Mas, pelo talento e o modo que estamos nos soltando e evoluindo ao decorrer dos meses. É lindo ver como cada um se encaixa perfeitamente e viramos um grupo de jovens com sede de “quero algo” “quero mais”. É nítido também ver o quanto temos opiniões próprias sejam elas diferentes ou não, mas com respeito sempre (Trecho transcrito do Diário de Aula).

O desgaste e a ansiedade para o resultado da proposta já estavam começando a me preocupar. Sempre ouvi que o teatro é a arte da repetição. Bons artistas de teatro conseguem transmitir ao público de um espetáculo uma experiência semelhante em todas as apresentações, para isso, existem métodos de interpretação como os de Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski e Eugênio Barba. Porém, bons artistas de teatro também ficam atentos as descobertas que surgem espontaneamente das repetições. Aproveitar essa espontaneidade para a interpretação é revigorante e só é possível com muita prática e experiência.

Por conta disso, os métodos que utilizam a espontaneidade do jogo e das brincadeiras tradicionais são tão preciosos para as experiências artístico-pedagógicas. O sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin (2005), e o arsenal do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2015), assim como outras propostas como o Teatro Didático, do Bertolt Brecht, trabalhado pela Ingrid Dormian Koudela (1996), traduzem o jogo para a cena. Seguindo a proposta de dar foco na experiência e na relação entre público e intérpretes, as cenas formuladas por nós, durante o Laboratório de Criação Cênica, mesmo tendo seu caráter dramatúrgico, deveriam servir apenas como um guia para o jogo cênico.

Infelizmente, algumas experiências significativas ainda não haviam encontrado forma para serem compartilhadas. A criação coletiva precisa ser respeitosa e, na perspectiva artístico-pedagógica, o fazer e o não-fazer também são partes de um percurso de aprendizado. Portanto, nesse último encontro, levei um tecido branco e uma luminária de mesa para improvisarmos com o teatro de sombras. Dessa improvisação, surgiu a cena da boneca.

Figura 28: Foto da cena da Boneca.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

Inicialmente, a ideia do teatro de sombras veio por conta de algumas poesias que uma estudante da primeira série escrevia, mas que não tinha a coragem de compartilhar para o grupo. Suas palavras eram potentes, iria apenas pedir que lesse atrás da cortina enquanto nós, como público, apenas víssemos a silhueta de sua sombra. O que ficou muito interessante, mas, durante os ensaios, uma estudante idealizou a cena da boneca a partir de sua história da relíquia. Aquele objeto para ela foi importante em um período em que seu pai ainda morava com sua família. Na cena, ao som de uma caixinha de música, ela e outra estudante encenam, com a boneca, os momentos em que ficava escondida em seu quarto enquanto ouvia as agressões na sala da pequena casa. Atrás delas são projetadas grandes sombras representativas.

A Boneca: os sentimentos dessa cena me deixaram tão triste. O som da caixinha de música me lembrou uma que eu tinha quando menor. Eu colocava ela para tocar quando estava sozinho. O som dela ecoava nas paredes (Trecho transcrito do Diário de Aula).

A sombra e o tecido branco se tornaram elementos cênicos que utilizamos em alguns momentos no nosso experimento. Projetamos imagens e palavras que compunham as cenas, além da cena da poesia, da sombra na cena da boneca. Decidimos nomear nosso experimento como: “Experimento Cênico N° 1: Despertar”. A conclusão desse experimento não poderia ser outra a não ser a leitura de um dos trechos do Diário de Aula no qual a aluna escreveu:

Eu vejo a vida como uma jornada única, a qual eu não saberia descrever bem em palavras. A vida que te passa, apesar de ser complexa, é o que a torna tão especial e delicada. Ela nos desafia, nos machuca, nos fortalece e, de uma certa forma, nos ajuda... é formada por fases que parecem uma eternidade, mas na realidade são apenas partes da nossa autodescoberta. Os traços característicos que você hoje em dia identifica em si mesmo, faz parte de um processo de dentro pra fora ou de fora pra dentro, somos construídos em diferentes intensidades. É através de inúmeras experiências que formamos a nossa identidade. Aquilo que somos, aquilo que nomeamos e aquilo que vemos no reflexo do espelho. A identidade é imperfeita e fascinante, moldada pelos nossos fatores e sendo responsável pela história que carregamos ao decorrer da vida... é através dela que encontramos a verdadeira essência de quem nós somos. Celebre suas diferenças (Trecho do Diário de Aula encenado no Experimento Artístico-Pedagógico).

Acredito que ainda poderíamos amadurecer algumas ideias e cenas, contudo, considerando nosso encontro único na semana, percebi que, se

postergássemos mais, iríamos perder a espontaneidade. Querendo valorizar essa experiência, seguimos para os encontros com o público.

3.3.14. Experimento Cênico nº 1: despertar

O acontecimento teatral só se efetiva no encontro com o público. Perceber esse momento como uma experiência artístico-pedagógica e não apenas como um “resultado” é reconhecer e valorizar o seu caráter processual. Sendo a arte do encontro, o processo teatral é extremamente dialógico. Estruturar e reestruturar a partir da recepção do público é parte essencial da criação. Também é nessa troca com o público, em que surgem os aprendizados mais importantes.

Durante o Laboratório de Criação Cênica, os estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, participantes na eletiva de “Teatro e Sociedade”, produziram uma criação teatral a partir de suas memórias e compartilharam com o público a experiência artístico-pedagógica que denominamos de “Experimento Cênico nº1: despertar”. Para isso, tivemos um encontro semanal de duas horas, em um período fragmentado de mais ou menos três meses. Em apenas treze encontros, os adolescentes mergulharam nas memórias de quem são e desvelaram suas identidades em uma experiência de conexão coletiva muito intensa.

Como artista-professor-pesquisador, busquei com cautela garantir a viabilidade dos nossos objetivos, principalmente com o estabelecimento real de “estado de jogo” entre os intérpretes e o público. Meu maior receio era que, mesmo com todo o processo desenvolvido a partir do jogo, os estudantes, no momento em que se deparassem com o público, por nervosismo, recorressem à representação daquilo que eles faziam no ensaio. Isso causaria um sentimento de vazio e incompletude, pois a experiência foi pensada para gerar momentos poéticos no encontro. Por conta disso, recorro à total ruptura da principal referência, ou estereótipo, que as pessoas têm do “teatro” (com a ação dramática fechada na dramaturgia, estabelecendo uma relação frontal dentro da caixa cênica à italiana).

Assumimos uma dramaturgia expandida, mais aberta às relações espontâneas e ao jogo de tensão entre a realidade e a ficção. Desvirtuamos a caixa cênica, ao invés de propor a frontalidade para o público mergulhar no enredo dramatúrgico contemplativamente, nós convidamos o público a uma experiência convival no palco. Algumas vezes, inclusive, propondo a cena inversa, da plateia

para o palco. Dessa maneira, Jorge Dubatti (2014) defende que a forma como o material cênico é apresentado, já aponta o interesse do grupo em estabelecer como eixo, ou não, os atos de convívio. Assim, meu principal interesse nessa experimentação foi estabelecer o diálogo cênico espontâneo para que o real pudesse irromper na tessitura cênica, não só como eixo temático de criação. Assim como sugere o pesquisador com as dramaturgias conviviais, que:

São aquelas dramaturgias que, seja pela liberdade que tem o ator para interagir com os espectadores ou pela imposição do convívio sobre o material da cena, produziram um caso particular. Digamos que o ator deixa de ser uma simples tecnologia do diretor para transformar-se em um gerador de acontecimento convivial, que implica produção de dramaturgia. Nesse sentido, creio que a dramaturgia convivial é vivida todo o tempo, inclusive nos espetáculos em que o ator está determinado a cumprir com um determinado protocolo de representação do texto ou a cumprir com as instruções de um diretor, porque o convívio produz modificações. Se alguém medir a duração de uma obra em cada sessão, verá que nunca é a mesma. Por outro lado, há mudanças na ordem dramática não só pela dinâmica de convívio, mas também pela dinâmica de produção de *poiésis* – a *poiésis* produtiva, segundo a terminologia da Filosofia do Teatro. Nesse sentido, há de se distinguir dois tipos de dramaturgias conviviais. Um tipo seria aquela que é natural do acontecimento convivial e vai acontecer sempre, mesmo que o ator trabalhe com quarta parede e se isole do mundo, essa dramaturgia vai estar em funcionamento. Outro tipo são casos muito particulares de distintas poéticas que trabalham com o que podemos chamar de uma “dramaturgia do ator em convívio”, no qual o ator interage permanentemente ou aproveita os estímulos (DUBATTI, 2014, p. 253).

Desde o início, não levei ao grupo uma proposta dramática fechada. Através do trabalho com os elementos da resolução de desafios dos Jogos Teatrais, mantivemos nossa concentração em instaurar relações entre os adolescentes e os espectadores, deixando-os à vontade para participar ativamente, ou não, do acontecimento teatral. Portanto, não abdiquei do trabalho com a dramaturgia, mas, na busca pela espontaneidade, optei por um caráter mais abrangente do termo. Assim como a “dramaturgia do ator em convívio”, do Jorge Dubatti (2014), “Auto Escrituras Performativas”, da Janaína Leite (2017), ou próximo do “teatro performático”, como propõe Josette Féral (2015).

Depois de algumas experimentações cênicas, elenquei com os adolescentes participantes os exercícios e improvisações que visivelmente nos afetara, pois foram imagens, poemas, danças e diálogos que, para nós, atingiram uma poeticidade

cênica própria. Com o nosso “Experimento Cênico nº1: despertar” produzido, seguimos a proposta de efetivar nosso primeiro encontro com o público na eletiva “Identidades e Juventudes” da professora de sociologia no dia 26 de setembro de 2023. Compreendendo que, com outros estudantes e professores iniciados na discussão sobre identidades, os participantes da pesquisa ficariam mais seguros à experimentação. Dessa forma, tivemos uma boa primeira experiência. Os estudantes estavam entregues ao jogo e souberam conduzir seus colegas e professores entre as cenas. A recepção foi bem positiva para nós, no debate após a experiência, conseguimos ouvir outras tantas memórias ligadas aos temas que atravessamos.

Figura 29: Foto do debate após o primeiro encontro com o público.



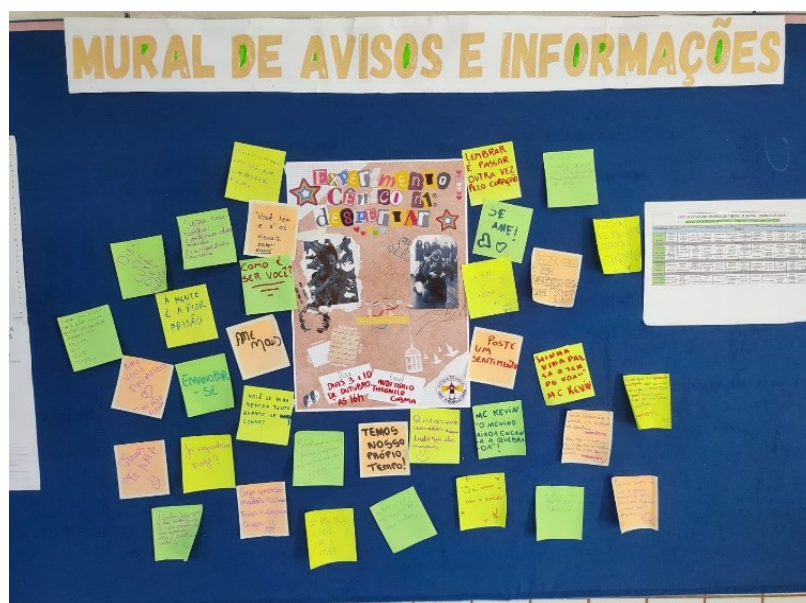
Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

Nossa estrutura narrativa foi permeada pelo jogo, porém seguia um sequenciamento que, para nós, produzia um sentido: introduzir o espectador na proposta intimista e relacional, depois apresentar o tema “identidades”, passar por experiências pessoais dos adolescentes sobre o tema e concluir provocando algumas reflexões. Sendo um experimento cênico artístico e pedagógico, tínhamos o intuito de provocar não só reflexões estéticas, mas também de propor um debate após cada experiência compartilhada. Esse primeiro momento com o público, mesmo sendo com pessoas já familiarizadas ao que estávamos discutindo, nos rendeu algumas surpresas prazerosas.

Ouvimos de estudantes e de professores da nossa comunidade escolar que a abordagem escolhida para tratar da temática foi extremamente assertiva. Existe uma carência por parte dos estudantes em ouvir e falar sobre seus corpos e suas identidades em um espaço acolhedor, enquanto alguns educadores sentem-se cansados dos enfrentamentos necessários ao abordar questões de gênero, raça, classe e, principalmente, sexualidade. Nossa abordagem pessoal e interseccional tem o potencial para escapar das armadilhas das polêmicas extremistas, promovendo diálogos realmente significativos, já que os estudantes conectam-se com os espectadores a partir de suas vivências.

Com as convicções fortalecidas depois do primeiro encontro com o público, seguimos para os outros dois momentos de compartilhamento que havíamos planejado. Para esses novos momentos, além de outros estudantes e professores, convidaríamos familiares, amigos e outros funcionários da escola. Apesar de não termos condições de acolher muitos espectadores – por conta do espaço cênico disponível e da nossa proposta intimista, em que teríamos um adolescente participante para cada espectador – tínhamos a intenção de expandir e repercutir as discussões. Além dos convites virtuais, no cartaz de divulgação, propusemos uma interação direta com o público. No mural de avisos e informações da escola, ao lado do cartaz do nosso experimento cênico, disponibilizamos papezinhos e canetas para que as pessoas escrevessem mensagens afirmativas antes ou mesmo depois de passar pela experiência.

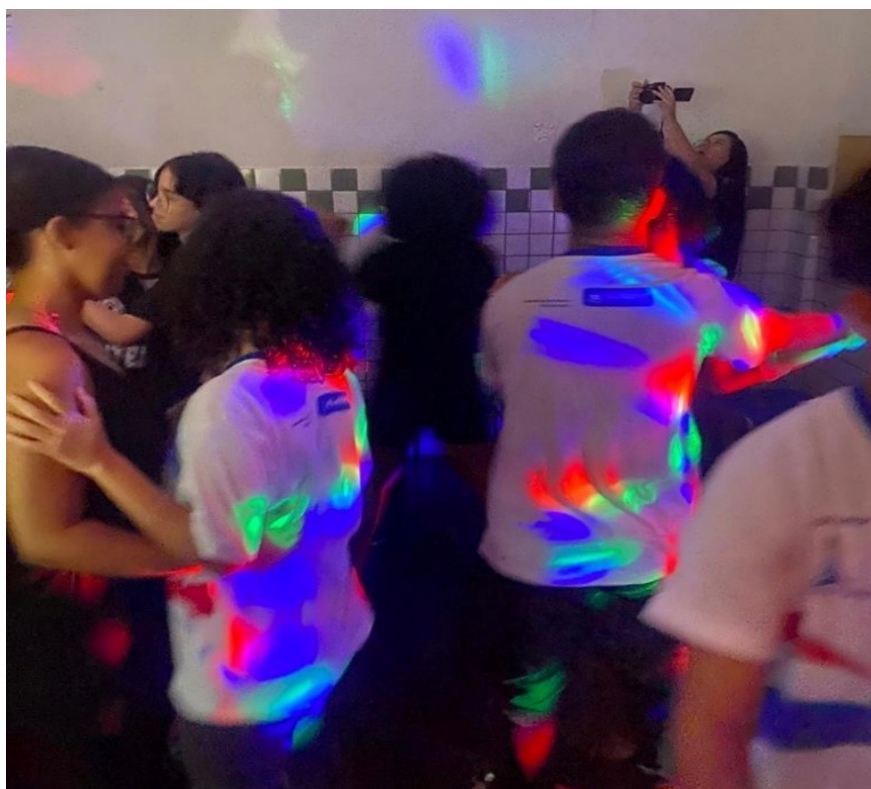
Figura 30: Foto do cartaz de divulgação do experimento cênico no mural de avisos.



Fonte: Arquivo Pessoal (2023)

Nossos encontros com o público aconteceram nos dias 03 e 10 de outubro de 2023, nos mesmos dias e horários da eletiva. Em cada um desses dias, no horário marcado, os espectadores entravam no auditório e acomodavam-se nas cadeiras como quem aguarda as cortinas abrirem para o espetáculo começar. Contudo, iniciei com os cumprimentos iniciais e explicando que aquela experiência dependeria da participação deles, como também solicitei que deixássemos as bolsas, celulares e sapatos na plateia. Uma música de festa começava a tocar e os adolescentes desciam do palco para convidar um espectador para uma dança no palco. Não tivemos muita resistência. Apesar da timidez inicial de ambas as partes, a dança sempre seguia animada.

Figura 31: Foto da dança do prólogo da experiência artístico-pedagógica.



Fonte: Arquivo Pessoal (2023)

Sutilmente, os integrantes do grupo puxavam conversas com seus parceiros de dança. Nesse diálogo direto e livre com o espectador, cada um em seu tempo, contava um segredo, qualquer segredo pessoal, e em seguida pediam confidencialidade. Em troca, perguntavam se o espectador teria algum segredo para compartilhar. Com esse “prólogo”, tínhamos a intenção de já construir uma atmosfera intimista própria da confidência. Obviamente, muitos dos espectadores

não contaram segredos pessoais, os mais sagazes contavam uma história qualquer.

É importante salientar que essa radicalização da relação com os nossos espectadores não pretendia seguir a compreensão da “interação a qualquer custo”, em que os espectadores são totalmente retirados da contemplação, sendo convocados a executar ações às vezes desconfortáveis. Pretendíamos criar presenças reais, capazes de dialogar e produzir ações de convívio. Nos jogos e exercícios trabalhados no Laboratório de Criação Cênica, visei aumentar as percepções dos estudantes para que evitássemos a interação forçada, pois, se não houver o desejo mútuo sincero, o convívio perde toda a sua potencialidade relacional. Dito isso, mesmo se gerássemos o sentimento de incômodo em algum espectador, esse sentimento prepararia uma compreensão para a coragem que aqueles adolescentes tiveram em expor suas memórias, suas histórias, suas identidades e seus segredos.

Finalizando esse momento, os estudantes conduziram os espectadores para as cadeiras que estavam em um meio círculo no palco e continuaram caminhando pelo espaço. As duas primeiras cenas surgem dessa caminhada de conscientização corpóreo-espacial. A primeira: “Jogo da Identidade” que, como explicado anteriormente, era um jogo simples de perguntas e respostas. Um dos estudantes com um microfone conduzia carismaticamente as perguntas sobre classe social, raça, gênero e sexualidade. Quando a resposta fosse “sim” os estudantes deveriam ficar de pé, quando “não” deveriam acocorar.

Figura 32: Foto da primeira cena do experiência artístico-pedagógica.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

Inicialmente, as perguntas sobre renda familiar poderia parecer uma entrevista protocolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, mas à medida que as respostas iam sendo dadas e os marcadores sociais iam mudando, os estudantes foram mostrando as incertezas de forma espontânea e os espectadores foram ficando inquietos, expressando reações divertidas. Após a introdução da temática com essa cena, seguimos para a segunda cena: “Imagem-Ação”. A mudança da cena era sentida pela mudança de atmosfera, a música “lágrimas negras”, de Gal Costa, começava a ser cantada de forma leve e calma, as caminhadas ganhavam densidade e ficavam mais lentas, quase que em câmera lenta. Em alguns momentos, um grupo de adolescentes ia ao centro cênico e formava imagens coletivas que evidenciavam situações de desigualdade racial retiradas das notícias de jornais

Figura 33: Foto da cena Imagem-Ação.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

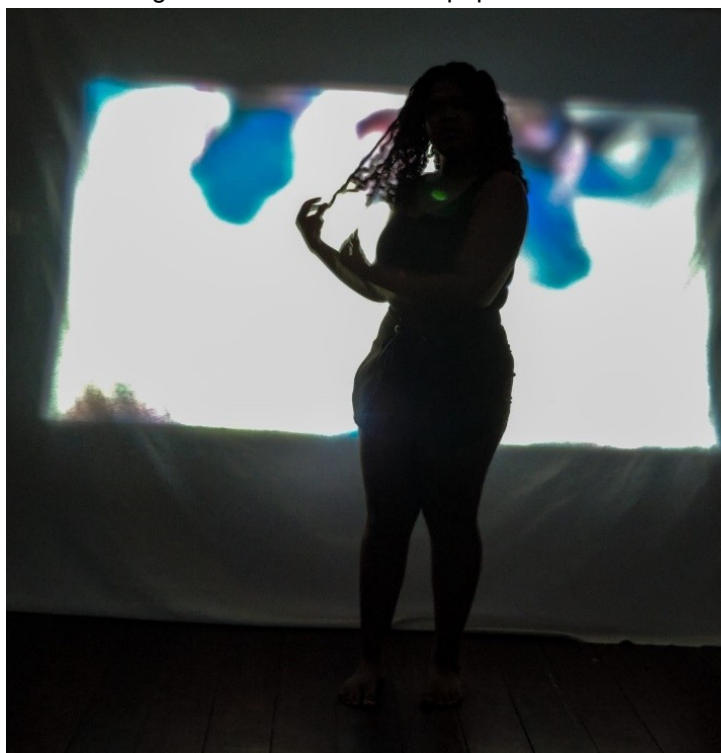
O movimento de caminhada e imagem finalizava com o fim da música, quando todos sentavam no chão perto dos espectadores e o estudante da segunda série, em silêncio, retorna para fazer a terceira cena: “*Makeup*, parte 1”. Em que o adolescente utilizava o público como um espelho para tirar a maquiagem, os acessórios, arrumar a roupa e tentar performar uma masculinidade. Quando desistia, retornava a se arrumar e se maquiar como queria. Saindo do espaço cênico com convicção e dando espaço para a quarta cena: “Uma cena sobre sexualidade”, em que encenamos exatamente uma das discussões que os estudantes tiveram no círculo de diálogos. A cena tinha um cunho didático e um tom de desabafo, mas foi

divertido presenciar a forma como aqueles estudantes interpretavam-na e como alguns espectadores acreditavam na discussão deles.

No fim, quando eles saíam da cena e se sentavam próximo ao público, era perceptível o senso de quebra, como um lembrete “isso é teatro”, e a quinta cena: “*Makeup*, parte 2” expressava o oposto de sua primeira parte. Com a música “*Survivor*” cantada por Clarice Falcão tocando ao fundo, uma estudante super maquiada e cheia de acessórios entra em cena e, com a ajuda dos espectadores, vai pedindo para tirar toda a maquiagem e acessórios extremamente femininos. Uma cena que pode ser interpretada de várias formas.

A sexta cena: “A foto”, seguia trazendo leveza, foi feita a partir da memória da relíquia, uma foto no aniversário da avó de um estudante. A cena cômica também introduzia a temática da autoimagem da sétima cena: *K-pop idol dance*. Nela, uma imagem de uma coreana famosa era projetada em cima do corpo de uma das adolescentes, por sua vez, a estudante com muito talento repetia a mesma coreografia dançada no vídeo da *k-pop idol*, mas aos poucos começa a se comparar e a evidenciar as diferenças de seu corpo com o da coreana.

Figura 34: Foto da cena K-pop idol dance.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

As três cenas em sequência, nessa produção, constituem-se como uma alegoria das relações que os adolescentes estabelecem com a mídia. Essas cenas tiveram o intuito de provocar uma reflexão sobre como a construção da autoimagem é afetada pelo uso excessivo das redes sociais e, apesar do avanço das discussões, a idealização do padrão de beleza é cada vez mais inacessível pela mídia hegemônica. Afinal, como um processo social complexo, nossas identidades também são construídas com base nos bens culturais que consumimos.

Aprofundando nesse discurso cênico, na oitava cena, mostrando apenas a silhueta na sombra, uma das estudantes faz a leitura da poesia “Estranhos sentimentos” de outra participante adolescente. Logo, seguíamos para a nona cena: “Brincando de Boneca” e a décima cena: “A carta”, que foram descritas anteriormente. Ambas as cenas tinham fortes cargas emocionais para todos na experiência, pois, além de evocar memórias pessoais, atravessavam muitas questões do coletivo, como: desigualdade social, violência familiar, ausência da figura paterna e encarceramento da população negra. Como produto estético, as cenas abrem conexões diferentes para cada espectador.

Na cena da boneca, o universo infantil é violado, mas o jogo com o teatro de formas animadas e com o teatro de sombras deixa o relato no campo do simbólico. Já na cena da carta, apesar de ser iniciada com uma encenação, em que uma aluna interpretava o presidiário que desenha a relíquia e a outra interpretava seu pai em cárcere, logo estabelecemos uma quebra, quando a estudante conversava diretamente com o público e explicava que seu pai havia enviado a carta e que aquela era uma das únicas lembranças que tinha dele. Assim, lia para os espectadores as palavras que seu pai escreveu. Naquela cena, o efeito do real assentava-se. Sobre o vivenciado, Giordano (2014) discorre que:

O material autobiográfico duplica o efeito do real na cena. Tensionam-se a estética da realidade e a crise da ficção, gerando um processo de hibridização. O marco biográfico esvazia o sentido da representação. O espectador percebe um desdobramento não ficcional. Cria-se um desconcerto que gera interrogantes sobre o que é real e aquilo que é ficcional. Isso revela o desejo de investigar aquilo que vem da realidade do ator que está em cena. A inserção do real em cena gera uma crise entre a mimesis, a representação, o controlável e o incontrolável. Aqui o real não só faz parte da ficção como também é coautor do espetáculo, porque causam no espectador um impacto em termos de questionamento entre as camadas de ficção e realidade (GIORDANO, 2014, p. 59).

Após essa cena, nosso experimento encerrava-se com todos abraçados e com uma das estudantes lendo um trecho do Diário de Aula, o qual definia para ela o que seria “identidade”. A música “Eu amo você” do Tim Maia ficava mais alta e os adolescentes participantes recebiam o acolhimento do público.

Figura 35: Foto do agradecimento final.



Fonte: foto de Heloísa Alexandrino (2023)

Em todos os encontros de compartilhamento, apesar das emoções provocadas, o público mostrava-se extremamente participativo nos debates. Evidenciando que, sem dúvidas, conseguimos provocar algumas inquietações. Para esse momento, nosso interesse era realmente ouvir os nossos convidados e também estabelecer nossa escuta. O que foi muito enriquecedor, já que tivemos mães, professores e outros estudantes, promovendo trocas de informações e vivências sobre o ser e estar na sociedade.

Para Dubatti (2014, p. 257), “(...) cada convívio é absolutamente diferente de outro”. O acontecimento teatral que estabelecemos envolve muitos fatores subjetivos que jamais se repetirão. Mesmo que todos os envolvidos presentes marquem para estar no mesmo espaço, o tempo seria outro, o estado dessas pessoas seria outro e as relações entre elas seriam completamente diferentes. O momento de compartilhamento pretendeu estabelecer uma construção de um espaço-tempo propícios ao jogo teatral de ficção entre o real e o ficcional. Objetivamos, sobretudo, provocar encontros capazes de produzir acontecimentos artísticos reais no espaço da escola pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do desejo de contribuir para o fortalecimento da relação entre o Teatro e a Educação, já que, ao assumir os papéis de pesquisador, artista e professor de artes na escola pública, foi imprescindível refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas artísticas que verdadeiramente são dotadas da capacidade intrínseca de espelhar as experiências humanas. Desse modo, ao conectar os indivíduos à sua realidade, essas práticas conferem-lhes as condições necessárias para a efetiva transformação de seus contextos sociais. Sem isso, o potencial da arte no espaço escolar é esvaziado e relegado à simples instrumentação.

Contra esse movimento, a Pedagogia do Teatro vem se estabelecendo passo a passo como uma área propositiva, vinculando muitas pesquisas que refletem o potencial artístico-pedagógico do teatro na educação. Contudo, desenvolver pesquisa a partir das práticas artísticas no espaço escolar é sempre um exercício de perseverança. Considerando que o ensino de Artes apenas saiu da condição de Educação Artística com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394) de 1996, podemos afirmar que ainda existem muitas possibilidades de explorações acadêmicas, se compararmos com outras áreas do conhecimento.

A produção do levantamento dos trabalhos acadêmicos em níveis de mestrado e doutorado presentes na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi essencial para a reafirmação do meu interesse inicial em refletir sobre minha ação como arte-educador na escola regular pública em um constante processo artístico-investigativo. A leitura desses trabalhos reafirma, para mim, a potencialidade da escola pública como propositora de criação estética e de pesquisa científica. Por conta disso, tomei como principal objetivo: investigar o processo de criação teatral artístico-pedagógica com adolescentes, estudantes da rede estadual de Alagoas, em que estabelece sua presença cênica a partir de suas memórias e identidades.

No início dessa trajetória, acreditava que praticando com o grupo de adolescentes os jogos teatrais de Viola Spolin (2010) e os exercícios de mobilização social, criados por Augusto Boal (2015), aliados às práticas do teatro contemporâneo denominados como “Teatros do Real”, seria possível criarmos juntos uma Experiência Artístico-Pedagógica de troca potente entre os indivíduos participantes.

Assim, sendo capaz de transformar o espaço escolar em um lugar acolhedor, político, representativo e fértil para o fortalecimento da conscientização dos sujeitos e do coletivo.

O processo de criação e pesquisa aconteceu com os adolescentes estudantes das primeiras e segundas séries do ensino médio integral da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, localizada no bairro do Jacintinho na cidade de Maceió-AL. Em um Laboratório de Criação Cênica, as explorações práticas da pesquisa aconteceram durante as aulas da eletiva “Teatro e Sociedade”, que aconteciam todas as terças-feiras das 15h20 às 17h20, no auditório da escola, durante o período de abril a outubro de 2023, culminando na Experiência Artístico-Pedagógica denominada “Experimento Cênico N.º 1: Despertar”.

As adversidades encontradas no percurso exigiram adaptações próprias das pesquisas que se propõem a estar em diálogo com seus participantes e seu campo de pesquisa. Muito atravessados por questões de seu momento histórico e por questões territoriais, os estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama possuem muitas dificuldades com o ensino médio integral, ofertado por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei). Esse ensino de tempo integral, seguindo as alterações da Lei n.º 13.415/2017 para a formulação do chamado “Novo Ensino Médio”, restringe o tempo determinado para o currículo base e sobrecarrega os estudantes com componentes curriculares diversificados, sem as condições estruturais e o planejamento necessário, tanto os alunos como os professores sentem-se sobrecarregados e desestimulados.

Nesse contexto, para acabar com o estado contínuo de fadiga, busquei romper com esse cotidiano imposto e criar um espaço-outro, mais intimista e acolhedor às necessidades do processo. A preparação de um espaço apropriado para a criação (BROOK, 1999) foi sem dúvidas fundamental para o melhor aproveitamento dos encontros. Dessa forma, pude expandir a concepção dos estudantes sobre o acontecimento teatral, investindo sempre na investigação da teatralidade e no prazer do jogo teatral. Gradativamente, conseguimos estabelecer uma disponibilidade ao jogo e uma maior consciência da criação teatral. A estética relacional, de Nicolas Bourriaud (2009), e o pensamento filosófico, de Jorge Dubatti (2014), nos auxiliou na ampliação das perspectivas sobre o acontecimento teatral, ampliando também as possibilidades de atuação dessa linguagem artística no espaço escolar.

Ao tirarmos o foco da montagem teatral como resultado, fortalecemos o *encontro* como gerador da experiência artística também em contextos pedagógicos. Assim, criando um diálogo profícuo com as obras e artistas que compõem a cena teatral contemporânea. A memória, como um “trabalho” de resgate e significação do passado situado nas nossas relações sociais atuais (BOSI, 1987, p. 53), tem sido cada vez mais utilizada como matéria-prima na criação teatral. Artistas e pesquisadores como Marcelo Soler (2008), Patrícia Leonardelli (2008), Janaína Leite (2017) e Rodrigo Dourado (2017) aprofundam esse vínculo e ampliam cada vez mais as variações dos “Teatros do Real”.

Frutos da expansão provocada pelo movimento que Lehmann (2007) aponta como a descentralização dramática das primeiras décadas do século XX, os métodos como o Biodrama e o Teatro Documentário constroem experiências cênicas, em que o espectador se depara com signos factuais e com a representação da própria vida em cena. Nesta pesquisa, a aproximação com os Teatros do Real aconteceu em razão da forma como suas práticas conduzem para uma experiência estética revigorante. Sem a ocultação da ilusão, presente nas dramaturgias de ficção, os Teatros do Real guiam os sujeitos em um acontecimento artístico aberto, vivo e pulsante.

Apoiado em minhas experiências anteriores, pude perceber logo nos primeiros encontros da prática dessa pesquisa que a proposta de “presentificação” das lembranças no aqui e no agora, a partir da produção estética, não iria funcionar diretamente com o grupo de adolescentes participantes. Como vimos, a adolescência e a juventude são marcadas por processos de construções de suas identidades individuais e coletivas. Assim, naturalmente, no jogo teatral, a partir de suas memórias, emergiram mais fortemente questões que nascem do entrecruzamento de suas classes sociais, raças, gêneros e sexualidades.

A diversidade do grupo também foi uma característica que pode ter contribuído para que a identidade surgisse como a nossa grande questão nas improvisações cênicas em sala de aula. Como também, meu olhar atento para essas questões pode ter interferido, mas, sem dúvidas, a teatralização de suas memórias e suas identidades nos proporcionaram aprendizados que apenas o convívio com as diferenças é capaz de nos oferecer.

Depois de muitas experimentações e improvisações cênicas, escolhemos, com um trabalho de dramaturgismo, as cenas e exercícios que foram mais

significativos para nós enquanto grupo. Elencamos imagens, jogos, poemas, danças e alguns diálogos que, para nós, constituíam uma poeticidade cênica em um enredo dramatúrgico definido pela temática das identidades. Como parte desse processo, não resultado, compartilhamos o “Experimento Cênico nº1: despertar” em três oportunidades.

Como uma de nossas conquistas, podemos afirmar que alcançamos o “efeito atuação e efeito não-atuação”, como afirma Cornago (2009). Os adolescentes participantes se mostraram corajosos e interessados em explorar cenicamente suas memórias. Durante o Laboratório de Criação Cênica, mantivemos uma postura respeitosa e acolhedora entre o grupo. Nessa perspectiva, foi necessário explicitar que não tínhamos o objetivo de mergulhar em lembranças dolorosas e traumáticas para gerar cenas dramáticas e impactantes. O mergulho na memória em cena não segue pelas emoções apelativas, mas busca no cotidiano da vida extrair poeticidade de momentos simples e significativos. Como a ação de se maquiar, que para alguns do grupo tinha um sentido empoderador e, para outros, um sentido oposto de opressão. Dessa forma, não tínhamos a intenção de conquistar os espectadores por um enredo dramático fechado, mas sim por essa multiplicidade gestada pelo encontro com o diferente.

Durante todos os encontros de compartilhamento, percebi os estudantes em “estado de jogo”, entregues à espontaneidade dos encontros. Conduziam os espectadores na reflexão dos temas da cena ao mesmo tempo que refletiam sobre o próprio campo poético, no ato da criação. No nosso espaço cênico, a troca com o espectador tinha o potencial de ressignificar a cena. Assim, encenando suas identidades, entre questionamentos do que seria realidade e o que seria ficção, os adolescentes se colocaram em relação direta com os espectadores, expondo suas verdades, seus corpos e suas emoções. Ao Atingir nossos objetivos, conquistamos um resultado cênico-processual que foi capaz de promover na expectativa, como aponta Dubatti (2016), novos olhares e escutas ativas para as realidades sociais. Dessa maneira, sensibilizando para outras realidades possíveis, abrimos caminhos para os questionamentos sobre as verdades absolutas.

Tivemos a participação de boa parte da comunidade escolar, tendo responsáveis, educadores, outros profissionais da escola e estudantes de outras turmas do ensino médio. Logo, recebemos retornos muito bons, iniciando com uma participação ativa durante as experiências e também uma participação propositiva

durante os debates feitos no término. Sem dúvidas, conseguimos instigar trocas significativas de informações e vivências relacionadas ao ser e estar na sociedade, visto que essa troca de experiências impulsiona para uma renovação das formas como encaramos nossas vidas. Portanto, acredito que esse trabalho repercutiu profundamente em nossa comunidade escolar, além de ter fortalecido as compreensões de cada indivíduo participante sobre si e sobre os outros.

O trabalho com os adolescentes me garantiu inquietações para futuros desdobramentos, assim como o interesse do grupo participante em transformar essa nossa primeira experiência em um espetáculo. Em suma, considero que a dissertação corroborou para a ampliação das possibilidades de intervenção das artes no ensino básico. Através da poeticidade e da valorização da singularidade/pluralidade de cada encontro, a experiência artístico-pedagógica atuou na preparação dos adolescentes participantes, estudantes do ensino médio, não só para uma prova, mas sim para a vida em sociedade. Sendo assim, fundamentado em nossa experiência, posso afirmar que, confrontar suas realidades por meio do fazer teatral, é sim um processo verdadeiramente transformador. Nossas realidades sociais, assim como nossas identidades, podem ser encaradas como algo passível de mudança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jorge. Jorge Andrade Fala sobre sua Vereda da Salvação Montada pelo TBC. **SBAT**: São Paulo, jul. – ago, 1964.

APPIAH, Kwame Anthony. Identidade como problema. In: SALLUM JR., Brasília;

SCHWARCZ, Lília Moritz; VIDAL, Diana Gonçalves; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). **Identidades**. São Paulo: EdUsp, 2018.

BELLOTTO, Lisandro Pires; ISAACSSON, Marta. O teatro no campo do real: estudo de caso em 100% São Paulo. **Revista Urdimento**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 29, pp. 05–15, 2017.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, pp. 20–28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.852/2013, de agosto de 2013. **O Estatuto da Juventude**. Brasília: DF, agosto de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: DF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: DF, dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** e dá outras providências. Versão atualizada. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CABRAL, Beatriz Angela. O Lugar da memória na Pedagogia do Teatro. **Revista Urdimento**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 6, p. 44 – 55, 2004.

CARREIRA, André; BULHÕES-CARVALHO, Ana Maria de. Entre mostrar e vivenciar: cenas do teatro do real. **Revista Sala Preta**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 33–44, 2013.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

CORNAGO, Óscar. Atuar "de verdade". A confissão como estratégia cênica. **Revista Urdimento**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 13, p. 11–21, 2009.

_____. Teatralidade e ética. In: SAADI, Fátima; GARCIA, Silvana (orgs). **Próximo Ato**: questões da teatralidade contemporânea. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COUTINHO, Marina Henriques. O Teatro Aplicado em questão: abrangência, teoria e uso do termo. **Ouvirouver**. Uberlândia, MG, v. 8, p. 110–127, jan./jun. – ago./dez. 2012.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. Cidade: São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec Editora, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro**: provocações e dialogismo. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Rodrigo. **Bonecas falando para o mundo**: identidades “desviantes” de gênero e sexualidade no teatro. Recife: Sesc, 2017.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUBATTI, Jorge. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti. **Revista Urdimento**: Florianópolis, SC, v. 2, n. 23, pp. 251–261, 2014.

_____. **O teatro dos mortos**: introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FÉRAL, Josette. **Além dos Limites**: teoria e prática do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva,

2010.

_____. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Repertório**, Salvador, BA, ano 14, n. 16, p. 11–23, 2011.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. Encenação da realidade: fim ou apogeu da ficção?. **Matrizes**, São Paulo, SP, ano 3, n. 1, p. 131–143, ago./dez. 2009.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Anna Bostock. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FISCHER-LICHTE, Erika. Realidade e ficção no teatro contemporâneo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, SP, v. 13, n. 2, p. 14–32, 2013.

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

GIORDANO, Davi. **Teatro Documentário brasileiro e argentino**: o biodrama como a busca pela teatralidade do comum. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Orgs.). **Dicionário do Teatro Brasileiro**: temas, formas e conceitos. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva/ Edições SESC SP, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo, Perspectiva, 1999.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JESUS, Emanuella de. **Caminhos para uma Dramaturgia de Pertencimento**: processo criativo de alunos atores-idosos. Recife: Sesc Santa Rita, 2016.

JUNQUEIRA, R. D. (2013). Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos Da Escola**, 7(13), 481–498. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>>. Acesso em 10 mar. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormian. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEITE, Janaína Fontes. **Auto Escrituras Performativas**: do diário à cena. São

Paulo: Perspectiva, 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEONARDELLI, Patrícia. **A memória como recriação do vivido**: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal. Escola de Comunicação da USP. São Paulo. Biblioteca Digital. 2008.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, Rio de Janeiro, v. 1, p. 23-28, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Portal Geledés**, 2009. Disponível em: <www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso em 05 jun. 2023.

PAIS, José M.. **A Construção Sociológica da Juventude** - alguns contributos. *Análise Social*. XXV, 1990. p. 139-165.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PISCATOR, Erwin. **Teatro Político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma aventura real. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. Dentro ou fora da escola?. **Revista Urdimento**: Florianópolis, SC, v. 1, n. 10, pp. 59–64, dez. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo, Editora 34, 2005.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2002.

RICŒUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTANA, A. P. de. **Visões da ilha**: apontamento sobre teatro e educação. São Luís: Grupo de Pesquisa Ensino do Teatro & Pedagogia Teatral, 2003.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos; VELOSO, Verônica. In: ALMEIDA JUNIOR, José Simões; KOUDELA, Ingrid (Coords.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015.

SOARES, Carmela Corrêa. Teatro de Reminiscência. Apres. **IX Congresso Abrace**,

de 11 a 15 de novembro de 2016. Uberlândia – MG.

SOLER, Marcelo. **Teatro Documentário**: a pedagogia da não ficção. 2008. 156 f. (Dissertação em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008b.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos teatrais**. O fichário. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos Teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOSITO, M. P. O Estado da Arte sobre juventude: uma introdução. In **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006) (p. 11-15). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência; tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.> Acesso em 05 mar. 2022.

VENÂNCIO, Beatriz Pinto. **Pequenos espetáculos de memória**: registro cênicos dramatúrgicos de uma trupe de mulheres idosas. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

YATES, Frances A. **A arte da memória**. Trad. Flavia Bancher. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

APÊNDICES A: PLANO DE CURSO DO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO CÊNICA

“JOGANDO SEM ILUSÕES!”: LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO CÊNICA COM ADOLESCENTES
EMENTA: Experiência de criação artístico-pedagógica com o Teatro Documentário e seus elementos como caminho criador de sentido(s) da linguagem teatral.
DOCENTE: Jailton Júnior.
DISCENTES: Adolescentes estudantes das primeiras e segundas séries do ensino médio da Escola Estadual Professor Theonilo Gama.
DURAÇÃO: Em média 30 horas.
OBJETIVOS: Geral: Proporcionar o encontro e a experiência teatral para adolescentes, com o propósito de envolvê-las em uma criação cênica a partir dos princípios estéticos dos <i>Teatros do Real</i>, em uma perspectiva documental de tensão entre o que é pertencente ao teatro e a realidade; Específicos: • Introduzir o jogo cênico como possibilidade de expressão de si; • Desenvolver a consciência corpóreo-espacial e as habilidades necessárias para expressar-se através do teatro; • Criar coletivamente através da presença do <i>real</i> no jogo cênico;
FUNDAMENTAÇÃO: A experiência artístico-pedagógica se guia a partir dos princípios teatrais, aproximando-se dos <i>Teatros do Real</i> e o <i>Teatro Documentário</i> (LEONARDELLI, 2008), (SOLER, 2008), (GIORDANO, 2014), (LEITE, 2017) como caminho estético e metodológico de criação em sala de aula. Também será utilizado algumas práticas do <i>Método Boal</i> (2005) e do <i>Sistema de Jogos Teatrais</i> de Viola Spolin (2010).
CONTEÚDOS: Teatralidade, improvisação teatral, jogos teatrais e os teatros do real.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Aulas práticas com estrutura base dividida em quatro momentos (1 – Exercício de aquecimento, 2 – Jogos Teatrais, 3 – Improvisação e criação cênica e 4 – Círculo de diálogo sobre a

aula e leitura do diário da aula anterior), adequando as demandas de necessidades do grupo e do processo.

RECURSOS:

Estruturais: Sala ampla e espaçosa.

Didáticos: Aparelho de som, projetor multimídia, fita crepe branca. Alguns materiais serão pedidos para os participantes de acordo com a necessidade das vivências, como documentos pessoais (fotos, vídeos, diários e outros registros individuais), objetos pessoais (de valor sentimental) e algumas roupas e acessórios sugeridos.

AValiação:

Crítérios: Percepção do jogo cênico e do estado do real na cena, entendimento prático da interpretação teatral e envolvimento com as propostas sugeridas.

Instrumentos: Autoavaliação (ser capaz de reconhecer os avanços e fatores limitantes no processo); Exercícios de criação coletiva (será avaliado o engajamento e a pré-disposição às propostas de jogos de improvisação, criação cênica nas propostas do Teatro Documentário, soluções cênicas inventivas); Círculo de diálogo (se dará de forma contínua durante todo o percurso e entre as preposições, ganhando um espaço maior no final de cada encontro); Diário de aula (Escrito coletivamente, pois se caracteriza como um instrumento de conexão do estudante com o grupo. Além de ser uma forma de retorno e uma oportunidade para elucidar questões pertinentes no desenvolvimento da criação artístico-pedagógica).

REFERÊNCIAS:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.

GIORDANO, Davi. **Teatro Documentário brasileiro e argentino: o biodrama**

como a busca pela teatralidade do comum. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

JESUS, Emanuella de. **Caminhos Para uma Dramaturgia de Pertencimento**: processo criativo de alunos atores-idosos. Recife: Sesc Santa Rita, 2016.

KOUDELA, Ingrid Dormian. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEITE, Janaína Fontes. **Auto Escrituras Performativas**: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEONARDELLI, Patrícia. **A memória como recriação do vivido**: um estudo da história do conceito de memória aplicado às artes performativas na perspectiva do depoimento pessoal. Escola de Comunicação da USP, São Paulo, 2008.

SOLER, Marcelo. **Teatro Documentário**: a pedagogia da não ficção. 2008. 156 f. (Dissertação em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos teatrais: o fichário da viola spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VENÂNCIO, Beatriz Pinto. **Pequenos Espetáculos de Memória** - registro cênicos dramatúrgicos de uma trupe de mulheres idosas. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

APÊNDICE B: DRAMATURGIA DO EXPERIMENTO CÊNICO

EXPERIMENTO CÊNICO nº 1: DESPERTAR

Dramaturgista: Jailton Júnior

Fruto das investigações no Laboratório de Criação Cênica a partir das Identidades Juvenis, ocorrido de abril a outubro de 2023 com estudantes da Escola Estadual Professor Theonilo Gama, Maceió-AL.

PRÓLOGO: UM SEGREDO

Uma música de festa começa a tocar. O público é chamado para dançar, um espectador para cada ator e atriz. A dança segue animada. Sutilmente, os atores tentam puxar algum diálogo de forma intimista com as pessoas que dançam. Quando tiver um maior diálogo os atores, cada um em seu tempo e com o seu espectador, irá contar um segredo, qualquer segredo pessoal, e em seguida vão pedir confidencialidade. E em troca, perguntará se o espectador tem algum segredo para compartilhar. Quando finalizarem os diálogos, vão conduzir os espectadores para as cadeiras que estão no palco em meio círculo.

CENA 1: JOGO DA IDENTIDADE

Os atores andam por várias direções do espaço cênico. Um deles fala no microfone enquanto os outros permanecem caminhando.

ATOR/ATRIZ 1 – Testando, testando! 1, 2, 3... Ótimo! Bom, atenção: para começar, tenho aqui algumas perguntinhas para vocês. Não queridos, podem continuar caminhando... isso. Vou fazer a pergunta, se a resposta for sim você fica parado em pé, se a resposta for não você vai agachar. Bem simples. Vamos lá? A primeira para testar: Você é um adolescente, ou seja, tem entre 12 a 18 anos de idade? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Bom demais, presta atenção: você está em que classe social: a renda da sua família é de até R\$ 2,9 mil? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Vocês são da classe D ou E. Outra pergunta, você é classe C, a renda da sua família mensal é entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você está na classe B, ou seja, sua família tem renda mensal entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22 mil? Você é classe A, tem uma renda mensal superior a R\$ 22

mil? (AGUARDA AS RESPOSTAS). Próxima pergunta: Você se autodeclara branco? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você se autodeclara negro? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você se autodeclara pardo? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é uma mulher? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é um homem? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é não-binário, ou seja, não se encaixa nas designações binárias de gênero? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é hétero sexual? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é bissexual? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é homossexual? (AGUARDA AS RESPOSTAS) Você é assexuado? (AGUARDA AS RESPOSTAS).

CENA 2: IMAGEM-AÇÃO

A música “Lágrimas Negras” de Gal Costa começa a ser cantada de forma leve e calma. Os atores continuam caminhando em direções aleatórias, dessa vez lento e denso. Em certo momento da música alguns atores param no centro do espaço cênico, compondo uma imagem coletiva. As imagens se contrapõem a melodia calma cantada. Esse movimento de caminhada e formação de imagem se repete algumas vezes.

CENA 3: MAKEUP – parte 1

A música muda, fica apenas um ator no centro do espaço cênico. Essa pessoa tira do bolso alguns lenços umedecidos, olha para o público como se mirasse um espelho e começa a tirar a maquiagem do seu rosto. Todos os seus gestos são densos. Do outro bolso retira um batom e outros utensílios de maquiagem, cuidadosamente vai colocando todos no chão e em seguida olha para o público/espelho. Fica parada olhando como quem espera alguma validação. Nesse movimento cria coragem e começa a se maquiar, seus gestos são rápidos e leves. Termina, olha o público/espelho e sai.

CENA 4: UMA CENA SOBRE SEXUALIDADE

Os personagens estão reunidos em uma sala de aula, as meninas estão de um lado, enquanto os meninos ficam do outro lado. O silêncio constrangedor inicial é quebrado pela fala de uma pessoa.

PERSONAGEM 1 – Hoje o dia foi tão monótono, mas me sinto exausto...

PERSONAGEM 2 – Sim, foi mais cansativo que o normal, estou acabada.

PERSONAGEM 3 – Na verdade tenho me sentindo assim sempre: acabada.
(*Silêncio*).

PERSONAGEM 4 – E sobre aquela aula de teatro? Muito chato, como que vamos falar sobre sexualidade em cena hein?

PERSONAGEM 1 – Ah não aguento mais falar sobre essas coisas!

PERSONAGEM 3 – Realmente é um tema bem cansativo de se comentar, sei lá... eu vim pra o teatro achando que faria igual aquelas peças tipo *Auto da Compadecida*, sabe? Atuando um personagem!

PERSONAGEM 1 – Seria legal ter algo assim pra descontrair né?

PERSONAGEM 5 – Bom, se é pra criar uma cena sobre sexualidade, vamos lá.

PERSONAGEM 1 – Gente, sobre esse assunto, me veio uma dúvida, qual a sexualidade de vocês? Sem querer ser intrusivo claro... eu sou hétero aliás.

PERSONAGEM 4 – Ah lá vem...

Os outros personagens olham para o Personagem 4 levemente desconfortáveis.

PERSONAGEM 3 – Eu também sou hétero.

PERSONAGEM 5 – Eu sou uma mulher lésbica...

PERSONAGEM 2 – Ah eu não gosto muito de falar sobre isso, eu me sinto meio insegura, por mais que achem que sou hétero eu sou uma mulher pan.

PERSONAGEM 4 (*Rindo muito enquanto fala*) – Uma Panfletista, Panificadora, "Pan"Pagia (*dando ênfase no Pan*).

PERSONAGEM 2 – PARA! Por isso que eu não me sinto segura, por conta dessas brincadeirinhas! Eu sabia que nem deveria ter falado isso... você não faz ideia de como me sinto...

PERSONAGEM 3 – Pois é, que negócio mais infantil e ridículo.

Fica um silêncio desconfortável na sala por um tempo.

PERSONAGEM 4 – Ah quer saber? Não estou errado não, vocês ficam colocando essas lacrações em todo canto agora. Filme, série, anime, em todo canto é lacração! Acho que isso é mesmo um monte de *mimimi* uma grande besteira, isso sim.

PERSONAGEM 5 – Você meça suas palavras. O que te dá o direito de magoar as pessoas dessa forma? O que você ganha com isso? Você está cansado de falar sobre isso? Parabéns! Todos nós também estamos. Cansados de lidar com esse assunto o tempo todo! Mas, diferente de você, a gente tem que conviver diariamente com aqueles olhares de canto de olho, com as expressões de espanto como se você

fosse uma aberração. Você não tem que se podar e se regular para tentar se adequar nas expectativas que colocam em você. Não tem que ver notícias o tempo todo de pessoas como você sendo mortas e agredidas apenas por serem quem são.

PERSONAGEM 4 – Lá vem a "maria sapatão" e a fifizinha pra proteger a igual!

PERSONAGEM 5 – É isso mesmo! Difícil seria esperar compreensão e proteção de gente como você.

PERSONAGEM 3 – Pera, vamos nos acalmar.

PERSONAGEM 2 – Quem precisa se acalmar é esse aí falando besteira.

PERSONAGEM 1 – Elas estão certas, cara! Isso que estamos falando é sério, não dá pra ficar de brincadeira. Você está sendo insuportável. A gente precisa falar sobre isso. Você viu o caso daquele ator que foi agredido na portaria do próprio prédio e o porteiro não fez nada? Tipo, é bem parecido com o que fazemos diariamente mesmo, desviamos desse problema porque achamos que ele não nos atinge.

PERSONAGEM 2 – Exatamente! É isso mesmo, o homem que estava agredindo e o outro que estava apenas olhando, e não prestou socorro, fazem parte do mesmo crime de ódio. E isso cansa! Dói demais, tenho medo de falar sobre isso com amigos e até com meus pais, que sempre foram ótimos, mas sobre essa assunto... É sufocante pensar que posso ser agredida por ser quem eu sou, ser até colocada pra fora de casa! Você fala como se fosse "lacração" e ainda chama tudo isso de desnecessário? As pessoas precisam ter consciência do peso que essas palavras têm.

PERSONAGEM 3 – *(Para a Personagem 2)* Ele já entendeu amiga, tudo bem. *(Para o Personagem 4)* Não se trata apenas de palavras. É sobre empatia, compreensão e respeito. Ignorar o sofrimento e os desafios que as pessoas enfrentam por serem quem são não vai te tornar mais ou menos homem.

PERSONAGEM 4 – Tá bom, tá bom. Desculpa, ok? Olha, eu entendo o que vocês estão dizendo, mas não acho que precisamos fazer disso uma coisa tão séria no teatro. Quer dizer, estamos aqui para nos divertir, certo?

Fica um silêncio desconfortável na sala. As personagens vão saindo deixando o Personagem 4 sozinho.

PERSONAGEM 4 – Ah gente, já pedi desculpas... Não vamos fazer a cena? Vão me deixar só mesmo? Não vai ter cena sobre sexualidade então? Gente?

O Personagem 4 fica isolado.

CENA 5: MAKEUP – parte 2

A música começa a tocar, fica apenas uma pessoa no centro do espaço cênico. Essa pessoa tira do bolso alguns lenços umedecidos, olha para o público como se mirasse um espelho e começa a tirar a maquiagem do seu rosto. Todos os seus gestos são densos, mas parece que esse movimento causa um alívio nessa pessoa. Quando termina de tirar tudo, fica parada olhando para o público/espelho com um olhar desafiador, com muita certeza do que está fazendo e depois sai de cena.

CENA 6: A FOTO

O Menino está se arrumando de forma grosseria, ele está aparentemente muito chateado, resmungando, até que seu primo entra no quarto.

MENINO – Que saco...queria estar em casa, mas né... Tinha que me trazer aqui! Ah camisa horrível! Queria estar em casa *(seu primo entra no quarto)*.

PRIMO – E ae Israel, tá pronto?

MENINO – Oxe, pronto pra que?

PRIMO – Como pra quê Israel?! Tirar a...

MENINO (batendo o pé) – Eu não quero!

PRIMO – ... e é assim é? Nem me deixou terminar.

MENINO – Não quero!!!

PRIMO – E tu sabe o que é?

MENINO – Já sei pra quê é! Pra comer ninguém vem chamar né.

PRIMO – Nem precisa, pra isso tu já aparece com o pratinho pronto.

MENINO – Ah mas eu não quero, não quero mesmo! Toda vez é a mesma coisa, mainha me obriga a usar essas camisas assim oh já pra isso mesmo!

PRIMO – Mas não tem o que querer não. Vem logo tirar a foto com a sua vó.

MENINO – Eu já disse que não quero!!! *(Bate o pé novamente)*.

PRIMO – Olha tia o Israel não quer ir!!!

MENINO – É mentira mãe!!! Ei primo pera aí cara, olha só, da outra vez que fiquei nessas palhaçadas de foto eu vi que a tia marcou um monte de gente, ficou fazendo piadinhas, memes na rua, quando vi tava lá a foto da gente nos stories do Jacintinho Ordinário! Quero não, primo.

PRIMO – Que besteira! E o que é que tem? Uma foto! Israel, bora logo que eu não tô com paciência.

MENINO – EU NÃO QUERO!!!!

PRIMO – Vem logo!

MENINO – OH MÃE!!! *(O primo puxa Israel pela orelha e leva para fora. Flash. A foto aparece projetada na parede).*

CENA 7: K-POP IDOL DANCE!

Tudo escuro. A luz do projetor mostra uma jovem parada, sob o rosto dessa jovem é projetado o rosto de uma idol do K-pop. Ela se veste igual a idol, assume uma postura de idol. A música começa e a jovem tenta copiar os mesmos passos de dança da idol. A dança vai ficando mais rápida e mais difícil, apesar de estar ficando cansada a jovem tenta de todas as formas fazer igual a idol. Vai ficando mais difícil ficar parecido com a idol. Exausta, a jovem para. Como em um espelho, a jovem vai evidenciando as diferenças de sua imagem com a da idol coreana. Outros focos surgem, outros jovens fazem os mesmos gestos de comparação ao espelho.

CENA 8: POEMA

Em voz off o poema é lido para o público:

Estranhos sentimentos

Lá fora, lágrimas dos anjos
Caem abundantemente
dentro de mim há
misturas
retrocessos

Na cabeça a nebulosidade se expande
e se mistura com o jezz que toca ao fundo em minha vitrola,
o vinho transpira em minha taça

Preciso sentir,
Pele à pele,
suor à suor,
língua à língua

Falta de ar,
Perda de sentidos,
Distorção da realidade,
O tempo, ô tempo que me destrói cada vez que passa e repassa em minha mente.

Doente

Quero sumir, desaparecer e deixar de existir, deixar de sentir

Sentir

Sentir

Existir, o fardo de existir e ter consciência em um mundo tão podre e cheio de parasitas parasitando o oco

Oco, me sinto vazia...

Dói como dói perder o que já estava perdido.

Rita de Cássia M. Lessa

CENA 9: BRINCANDO DE BONECA

Uma caixinha de música é aberta e uma melodia melancólica começa a tocar. Uma fresta das cortinas é aberta, atrás tem um pano em que sombras são projetadas em movimentos como que um casal discutindo. Uma atriz coloca um pano colorido no chão, uma caminha, um mini guarda-roupas e outros objetos. A atriz começa a dar vida a uma pequena boneca, fazendo pequenos movimentos dentro do quartinho.

CENA 10: A CARTA

Em uma detenção de Alagoas, dois homens, um sentado e outro em pé, começam uma conversa.

JOVEM – Oi parceiro, tudo bem?

HOMEM – Oi cara, senta aí mano...

JOVEM – Não pow, só queria te pedir um favor.

HOMEM – Ih cara, pode falar.

JOVEM – Então, estava pensando aqui na minha filha... você sabe que estou aqui a um tempo e ela vai crescer sem mim...

HOMEM – Sei...

JOVEM – Teria como você fazer um desenho pra mim? Quero enviar uma carta pra ela ter algo meu.

HOMEM – Posso sim cara.

JOVEM *(entregando a foto do bebê)* – Aqui ó, desenha essa foto dela.

HOMEM *(começando o desenho)* – Beleza cara. *(Faz o desenho enquanto o outro fuma um cigarro. Quando termina entrega o desenho, se entreolham e sai).*

JOVEM – Valeu irmão *(olha o desenho)*. Olha só, ficou muito bom. Muito parecido mesmo... Ela é linda, não é? Minha menininha. *(Senta na cadeira que o outro homem deixou. Começa a ler a carta em voz alta). (Lê a carta).*

(Silêncio. Começa a cantar baixinho e vai subindo gradativamente).

Toda vez que eu olho
Toda vez que eu chamo
Toda vez que eu penso
Em lhe dar ah ah

O meu amor oh oh
Meu coração (Pensa que não vai ser impossível)
De lhe encontrar (Pensa que não vai ser impossível)
De lhe amar (Pensa que não vai ser impossível)
De conquistá-la

Eu amo você, menina
Eu amo você
Eu amo você, menina
Eu amo você

Toda vez que eu olho
Toda vez que eu chamo
Toda vez que eu penso
Em lhe dar ah ah

O meu amor oh oh
Meu coração (Pensa que não vai ser possível)
De lhe encontrar (Pensa que não vai ser possível)
De lhe amar (Pensa que não vai ser possível)
De conquistá-la

Eu amo você, menina
Eu amo você, juro
Eu amo você, menina
Eu amo você

Eu Amo Você – Tim Maia

CENA 11: QUEM SOMOS NÓS?

Uma pessoa toma o microfone e discursa ao público.

ORADORA – É... Eu vejo a vida como uma jornada única, a qual eu não saberia descrever bem em palavras. A vida que te passa, apesar de ser complexa, é o que a torna tão especial e delicada. Ela nos desafia, nos machuca, nos fortalece e, de uma certa forma, nos ajuda... é formada por fases que parecem uma eternidade, mas na realidade são apenas partes da nossa autodescoberta. Os traços característicos que você hoje em dia identifica em si mesmo, faz parte de um processo de dentro pra fora ou de fora pra dentro, somos construídos em diferentes intensidades. É através de inúmeras experiências que formamos a nossa identidade. Aquilo que somos, aquilo que nomeamos e aquilo que vemos no reflexo do espelho. A identidade é imperfeita e fascinante, moldada pelos nossos fatores e sendo responsável pela

história que carregamos ao decorrer da vida... é através dela que encontramos a verdadeira essência de quem nós somos. Celebre suas diferenças.

A música soa misteriosa e alegre, ascende-se o globo de luz. De um por um começam a dançar livremente no centro do espaço, convidam o público pra dançar.

FIM