



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS  
E-ISSN 2358.6958

## Abordagem documentária na escola: o campo da experiência [em]cena

Gustavo Idelbrando Curado

Para citar este artigo:

CURADO, Gustavo Idelbrando. Abordagem documentária na escola: o campo da experiência [em]cena. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 56, dez. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573103562025e0202

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)

Abordagem documentária na escola<sup>1</sup>: o campo da experiência [em]cena<sup>2</sup>Gustavo Idelbrando Curado<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo é resultado de uma tese de doutorado em Educação intitulada Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em práxis na educação básica. O estudo propõe uma abordagem de ensino sobre a realidade, a partir do conceito de experiência e comprova que o Teatro Documentário ao ser abordado na escola pode contribuir com a negociação e (re)criação da Cultura pelos estudantes. Entre os resultados da pesquisa, nasce um currículo a partir da não-ficção que pode compor as metodologias escolhidas pelo professor. Essa abordagem revela novas possibilidades para o ensino de teatro e o fazer escola no contexto das práticas da Pedagogia da Participação.

**Palavras-chave:** Currículo em teatro. Teatro documentário. Experiência. Pedagogia da participação.

## Documentary approach in school: the field of experience [on]stage

## Abstract

This article is the result of a doctoral thesis in Education entitled Documentary Theatre: corners of experience, artistic action in praxis in basic education. It deals with the historical, political and artistic-pedagogical perspectives on Documentary Theater. The study proposes a teaching approach about reality, based on the concept of experience, and proves that Documentary Theater, when addressed in schools, can contribute to the negotiation and (re)creation of Culture by students. Among the results of the research, a curriculum based on non-fiction is born, which can be part of the methodologies chosen by the teacher. This approach reveals new possibilities for teaching theater and teaching in the context of the practices of the Pedagogy of Participation.

**Keywords:** Curriculum in theater. Documentary theater. Experience. Pedagogy of participation.

## Enfoque documental en la escuela: el campo de la experiencia [en] el escenario


## Resumen

Este artículo es resultado de una tesis doctoral en Educación titulada Teatro Documental: rincones de la experiencia, acción artística en la praxis en la educación básica. El estudio propone una aproximación didáctica a la realidad, basada en el concepto de experiencia y demuestra que el Teatro Documental, abordado en la escuela, puede contribuir a la negociación y (re)creación de la Cultura por parte de los estudiantes. Entre los resultados de la investigación nace un currículo basado en la no ficción que puede formar parte de las metodologías elegidas por el docente. Este enfoque revela nuevas posibilidades para enseñar teatro y hacer escuela en el contexto de las prácticas de la Pedagogía de la Participación.

**Palabras clave:** Currículum de teatro. Teatro documental. Experiencia. Pedagogía de la participación.

1 Revisão ortográfica feita por Edileuza Luzinete da Conceição. Graduação – Licenciatura em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco.

2 Este artigo resulta em 60% de partes de tese de doutorado de Gustavo denominada: Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em práxis na educação básica. Defendida no Programa de pós-graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas., na Universidade de São Paulo (USP), sob orientação de Mônica Appezzato Pinazza, em 2020.

3 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Artes Cênicas (USP). Graduação – Licenciatura em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (FPA). Ator-documentarista na Cia Teatro Documentário.  [gugaidelbrando@yahoo.com.br](mailto:gugaidelbrando@yahoo.com.br)

 <http://lattes.cnpq.br/4716546797563875>  <https://orcid.org/0009-0002-2035-7907>

## Introdução

Este estudo orientou-se pela suposição básica de que a abordagem documentária, no ensino de teatro na educação básica, promove uma maior qualificação do interesse e do olhar sobre a realidade dos estudantes envolvidos e, assim, constitui-se em um modelo de trabalho distinto daqueles convencionais, pautados em modelos ficcionais. É uma maneira de pensar a Educação como via de introdução à Cultura e, portanto, como “um *locus* de negociação e de recriação de significados por meio das múltiplas formas de linguagens [...]” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 32).

Para apresentar possibilidades de respostas às problematizações indicadas e em busca de verificar a suposição original de partida da pesquisa, definiu-se como objetivo geral do estudo *compreender se e como o ensino de Teatro Documentário pode contribuir com a constituição de meios de negociação e de (re)criação da Cultura pelos estudantes na educação básica*.

Como objetivos específicos desta pesquisa destacaram-se: 1) Aprofundar a discussão teórica acerca das relações entre Teatro Documentário e Educação; 2) Definir as peculiaridades e os detalhes de se ensinar Teatro Documentário. 3) Identificar a maneira como os estudantes envolvidos vivenciam o Teatro Documentário. 4) Inspirar e incentivar professores a adotar a abordagem documentária no ensino de um teatro que se distingue dos modelos tradicionais e predominantes.

Em vista do tipo de investigação empreendida, o fenômeno aqui estudado está circunscrito em uma perspectiva das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007), mais especificamente em um tipo de pesquisa sobre estar em contexto, sobre elaborar esteticamente os acontecimentos reais e históricos. Nesse sentido, esta pesquisa alinha-se aos estudos da área da Pedagogia do Teatro.

Entendemos que trabalhar efetivamente com os dados de realidade como os conteúdos de criação artística revela que existe a opção política de propor aos



estudantes o desenvolvimento de um olhar agudo e atento para as questões sociais, éticas, políticas e históricas, o que, em nosso estudo, significa dizer que existe a potência de desenvolver o registro de uma outra trajetória no currículo, de que os professores estão encarregados de realizar o benefício da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a proposta estética específica de Teatro Documentário aponta possibilidades para isso. Assim, precisamos voltar à história para iniciar a experiência.

### Gênese do Teatro documentário na escola

A primeira situação a respeito do título *teatro documentário* foi na obra *Teatro Político* do alemão Erwin Piscator (1893-1966), nos anos 20 e 30 do século XX. Ele utilizou escritos históricos e projeções cinematográficas dentro de suas experiências cênicas a fim de construir um discurso teatral politizado e com relação direta com o habitual daquele público.

Piscator utilizou na ocasião imagens audiovisuais de guerras, fotografias, reportagens de jornal e documentos projetados ao longo do espetáculo, os quais serviam, segundo o diretor, para “impressionar” quem assistisse, para além da implicação causada por revistas ou periódicos impressos.

Adiante, o movimento *Living Newspapers* que se desenvolve nos Estados Unidos realiza procedimentos comuns aos do *AgitProp*, intervindo artisticamente na urbe e na vida pública. O movimento utilizava panfletos e os elegia como documentos, que são rapidamente disseminados a inúmeros trabalhadores, fazendo com que o aviso e a propagação das ações culturais acontecessem de maneira hábil.

Dentro do movimento *Living Newspapers* destaca-se a professora Hallie Flanagan, que chegou a dirigir o FTP (Federal Theatre Project<sup>4</sup>) e foi a principal articuladora da encenação dos jornais vivos. A professora coordenava o grupo de teatro experimental do colégio de Vassar e neste lugar escreveu e montou uma

---

4 FTP- Federal Theatre Project - foi criado como uma das medidas de geração de empregos em massa em diversos setores da sociedade como plano de metas do governo do então presidente americano Franklin Roosevelt para diminuir os efeitos da quebra da bolsa de valores americana que havia entrado em colapso.

peça curta de Teatro Documentário com seus estudantes intitulada em português *Você pode ouvir suas vozes?*. Tornou-se, então, um paradigma para o *Living Newspapers*.

Tanto a peça quanto a encenação foram um sucesso dentro dos movimentos revolucionários. A editora oficial *International Publishers* publicou-a como um panfleto. Em alguns meses, a pequena história tinha sido traduzida até mesmo para o mandarim e o japonês, e estava sendo montada em teatros de trabalhadores em todo o mundo. Falando sobre:

[Flanagan] chegou a montar em sua escola um espetáculo experimental com as técnicas que vira ali. Trata-se de *Can you hear their voices?*, de 1931, peça de teatro-documentário onde é exposta a situação de pequenos fazendeiros do Arizona sob os efeitos da depressão e da seca. Hallie Flanagan usou os recursos técnicos disponíveis, como projeções de artigos de jornal, dramatização de debates no Congresso (sobre a destinação de verbas públicas, ou subsídios, à agricultura), cenas de irresponsabilidade social burguesa (como o baile de debutantes que parou a capital do país) e assim por diante (Camargo Costa, 2001, p. 101).

Por que será que exatamente uma professora estadunidense de escola básica se torna uma referência em Teatro Documentário, em um momento em que a proposta estética é tão embrionária? Não é por acaso que ela percebe a potência pedagógica desta proposta estética.

Ela teria entendido que está na educação básica o momento propício para a construção de conhecimento, a partir de um processo de composição cênica que se constitui no eixo da ação. Ao apresentar-se ao grande público, a professora de teatro junto de seus estudantes disparou um processo de aprendizagem em Teatro e alargou o modo dos alunos e do público de significar a realidade.

Ao encenar um documentário cênico, a professora não separa o artístico do pedagógico e do intuitivo. Ela compreende que os processos de elaboração do saber, tanto o raciocínio quanto a produção intelectual, devem caminhar juntos à sensibilidade, para que haja um desenvolvimento de um posicionamento crítico.

Não seria o principal papel de um(a) docente educador(a) o de oferecer ricas experiências de apreensão intelectual, física e intuitiva da realidade? De conduzir processos pedagógicos e educacionais em que o questionamento do senso

comum seja uma baliza? É importante oferecer condições concretas para que ocorra um ensino de Teatro no qual os estudantes possam aprender a observar, a pensar e a agir sobre a sua própria realidade.

Quando se instaura um processo de criação artística em que o substrato estético advém da análise sensível da realidade, o professor de teatro é responsável por criar uma atmosfera em que a investigação e a busca por construção de conhecimento e conexão de saberes sejam os principais horizontes. A produção de subjetividade é algo que se espera dentro de um projeto teatral artístico e pedagógico, “pois traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive” (Pupo, 2016, p.21).

Os ecos desse movimento chegam ao Brasil por meio de Augusto Boal, grande nome do teatro brasileiro, que desenvolveu sua proposta estética do Teatro do Oprimido a partir das ideias do educador Paulo Freire e de sua obra *Pedagogia da Libertação*; contaminou-se com as práticas do movimento do *Living Newspapers*, aproximando-se da peça de Flanagan e sendo influenciado por ela, e desenvolveu a proposta de Teatro-Jornal na década de 1960. Eduardo Campos Lima (2014, p. 17) comenta:

[...] Flanagan escreveu-a em 1947, oito anos depois de cancelado o programa governamental. Não se tratava mais, portanto, do “movimento Living Newspapers”, como fórmula Boal, mas de uma manifestação tardia. Contudo, o importante a ressaltar é que ele conheceu a forma do jornal vivo, mais de dez anos antes de escrever sobre ela, e usou-a como exemplo de que era possível fazer peças não lineares, compostas por fragmentos de origens diversas, e referindo-se diretamente a uma realidade exterior a elas.

Assim como Piscator foi o primeiro em conceituar e a fazer documentários cênicos, Flanagan foi a primeira professora a utilizar a abordagem documentária com seus alunos da escola básica. Um modo de se fazer teatro atravessado pela realidade e um olhar crítico sobre o que é entendido por realidade, propondo então que espectadores e estudantes possam produzir alteridade quando estiverem aprendendo a partir de uma abordagem documentária.

Estamos diante de manifestações de Teatro Documentário, nos palcos e nas escolas que nasceram da necessidade de uma prática de educação política,



apropriação de meios de informação, e de emancipação de muitos trabalhadores no mundo como um todo, haja vista que a peça panfleto/documento foi publicada até em países do Oriente.

### Intencionalidade em documentar, criação artística com documentos e pacto documental

Há uma necessidade de discutir as relações sociais e construir um conhecimento sensível para com o mundo. A intencionalidade em fazer Arte é de entender o que coloca a figura do artista como um criador para além de simplesmente fazedor técnico.

A intenção em documentar parte também da intenção de preservar a memória e reconstruir o passado. Maurice Halbwachs (2013) comenta, a partir de seu livro *A Memória Coletiva*, que o tempo é imóvel e as pessoas apenas se lembram no interior de um quadro. Ao pensar em memória, toda ela se congela como imagem ao se associar em um tempo e um espaço que só encontram simultaneidade quando uma consciência se dá conta da consciência do outro sobre a sua (Halbwachs, 2013).

A intenção de documentar busca pela memória coletiva que, por sua vez, se interessa por grupos que partilhem elementos semelhantes, ideias, acontecimentos e pontos de vista para que, a partir daí, construa-se uma experiência amparada na intenção de transformar aquilo num documentário. A intencionalidade em se documentar esta imbricada num desejo estético dos artistas envolvidos. Sobre isso, Soler comenta:

[...] a presença desse desejo estético relacionado à intenção de se documentar para a consolidação do cinema documentário, pensamento esse que pode ser trabalhado nos domínios das artes cênicas. A consciência de que a necessidade da construção de um discurso artístico inicia a empreitada do documentarista em documentar, seja qual for a opção de linguagem, afasta a confusão corriqueira entre o documentário, a reportagem jornalística e os estudos históricos, campos estes que, bem verdade, possuem muitos pontos de aproximação (Soler, 2015, p. 53-54).

A criação artística por meio do uso de documentos requer uma disposição dos artistas envolvidos em experimentar, traçar relações históricas, possibilidades

metafóricas e poéticas para colocar em jogo, ou seja, em relação o documento a serviço da construção de um ponto de vista sobre a realidade. Criar teatro a partir de documentos, requer a construção de uma postura dialógica com a sociedade, com a história e com a própria intencionalidade em se documentar, as quais (se) (des/re)fazem no exercício artístico de produção de um discurso cênico.

Soler (2015) chama *de pacto documental* o acordo que se estabelece entre artistas e espectadores, pois é necessário que quem está recebendo a encenação leve em consideração o foco dado à realidade. É preciso que os artistas anunciem, dentro do discurso artístico, que o espectador está diante de um trabalho que versa sobre um ponto de vista sobre o real, caso contrário este acreditará que está diante de uma ficção, já que o seu horizonte de expectativa está contaminado pela percepção de que ir ao teatro significa conhecer uma história inventada, uma ficção.

### Pedagogias Participativas, e os cantos de experiência no ensino de teatro

Foi eleita uma combinação de métodos e técnicas de abordagem de pesquisa educacional qualitativa, centrada no estudo de contexto de práticas das pedagogias participativas. Os autores John Dewey, Walter Benjamin e Jorge Larrosa, que se dedicam a falar da *experiência humana* em seus escritos, emprestam seus olhares à compreensão do currículo na perspectiva da aprendizagem social, ou seja, em circunstâncias interativas nas quais os sujeitos buscam resolver problemas, mediante a prática investigativa.

O trabalho com Teatro na educação básica é um compositor de experiências. É com ele também que podemos nos elevar no mundo, estendermo-nos no corpo e na retina daqueles que nos encontram. A discussão que será feita, a partir de agora, em que convocarei o conceito de *experiência* para me respaldar, só cabe como possibilidade de acontecimento numa gramática pedagógica aproximada de pedagogias participativas.

A gramática da participação se apresenta como um contraponto a ideia das pedagogias transmissíveis. Inspirado nas contribuições das pedagogias da participação. Júlia Oliveira-Formosinho (2007) anuncia que a pedagogia como





construção de saberes praxiológicos na ação situada abandona os reducionismos – o academicismo em que a coerência dos saberes estabelece um critério único, o empirismo em que a experiência elementar do dia a dia, não expandida, traduz-se em referência central.

Logo, podemos afirmar que propor pensar e agir, a partir do conceito de experiência em um ambiente escolar, só é possível em uma escola também diferente, uma escola que escolha a *práxis* de participação como elemento fulcral da prática educativa. Ou seja, uma escola na qual “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15). Conhecer a fronteira e não delimitar significa deixar os educandos experimentarem, interagirem com os acontecimentos escolares. A autora continua:

Partindo do princípio de que a *práxis* é o *lócus* da pedagogia, concluímos que, por isso, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Uma pedagogia centrada na *práxis* de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).

Nesse cenário da *práxis* de participação é possível investigar o conceito de experiência dentro de uma prática educativa pautada no Teatro Documentário, pois é na participação, cujos valores se alinham a uma política educacional para a democracia, que cabem os pensadores progressistas.

Por isso, o pensamento de John Dewey é tão caro, pois é de sua obra que deriva importante contribuição para se pensar e fazer educação pela e para a democracia. Assim, apresento a perspectiva desse filósofo norte-americano, indicando os pontos de contato e os distanciamentos com os escritos de outros dois pensadores sobre o conceito de experiência: Walter Benjamin e o contemporâneo Jorge Larrosa.

A partir das leituras de Larrosa (2002) e das argumentações de Benjamin

(1994) e Dewey (2010), estabelecemos algumas aproximações a fim de poder salientar a ideia de que existem elementos sociais ligados à produção de informação que prejudicam o aprofundamento das experiências. Em Dewey, ao pensar na produção de uma experiência singular, ele comenta “que a aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção” (2010, p.111), ou seja, existe em seu discurso uma crítica à aceleração. Já Benjamin (1994) também critica a velocidade das coisas no mundo contemporâneo, comparando-a com a aceleração dos fluxos de informações. “Quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (Benjamin, 1994, p. 203).

Larrosa afirma que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” e que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” (Larrosa, 2002, p. 22-23). Assinala ainda que a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade impedem a conexão entre acontecimentos. E o autor vai além, afirmando que esses fatores “impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (Larrosa, 2002, p. 23).

Além da falta de tempo, o último argumento que, segundo o autor espanhol, impede que a experiência acometa as pessoas é o excesso de trabalho. Ele critica o clichê no qual se afirma que nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire experiência.

Por isso estou interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além, disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos de trabalho, é também inimiga mortal da experiência (Larrosa, 2002, p.24).

O excesso de trabalho aliado à falta de tempo, dentro de uma sociedade bastante informada e que opina, atrapalha a elaboração de pensamentos próprios. E, quando não se pensa por conta própria, pensa-se por meio de ideologias ocas

e vazias ou, como diz Larrosa, pensa-se por meio de “palavras apodrecidas” (2017). Não pensar por conta própria revela a falta da construção de conhecimento ao pensar nas sociedades de massa. Se toda uma massa se pauta apenas na informação e no entretenimento e não reflete sobre a falta de tempo, também não existe a construção de memórias.

Para Benjamin (1994), a memória está profundamente ligada à produção de experiências e se perpetua por meio dos narradores e contadores de histórias: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994, p.198). O autor afirma ainda que, além do empobrecimento das experiências provocada pelos periódicos (produção de informação), existe ainda um outro inimigo da experiência: o nascimento do romance.

Se o acontecimento de experiências se dá para Benjamin (1994) no encontro com o outro, a partir da tradição oral, e ele aponta o romance como um inimigo, o que podemos dizer, hoje, a respeito da quantidade de telenovelas, propagandas, séries, minisséries e vídeos na internet? Ora, todas essas práticas, que se iniciaram com a invenção da imprensa e muito para além dela, oferecem aos sujeitos a distração individual. Logo, não solicitam a utilização da tradição oral. Ou seja, todas essas práticas não alimentam a experiência; pelo contrário, empobrecem-na.

Passar entre as experiências das pessoas ao ouvir histórias que nos fazem aprofundar os pensamentos é algo extremamente significativo, é colocar-se no lugar do outro, exercer a alteridade e poder ter espaço para imaginar coisas, criar imagens ou traduzir a história, conectando-a com outros elementos individuais de maneira espontânea.

Narrar uma história ou ser leitor de uma narrativa que perpassa uma experiência é a abertura de pensar e imaginar, criar suas próprias explicações de maneira livre.

As práticas de entretenimento propõem que os sujeitos *entrem em modo automático* e, geralmente, esse modo automático é isento de consciência e reflexão. Dewey (2010), ao observar a automatização de uma atividade, percebe

que a eficiência na ação também se volta para o romance, que nomeia como literatura clássica. Segundo ele, “os obstáculos são superados pela habilidade sagaz, (automático) mas não alimentam a experiência. Há também aquelas que relutam na ação, inseguras e inconclusivas como os matizes da literatura clássica” (Dewey, 2010, p. 114).

Larrosa (2017), ao pensar no sentido da experiência, acredita que ela é da natureza humana. Para ele, experiência não tem juízo de valor, logo não é boa, tampouco má, é sim algo que nos tomba, nos enverga, nos altera. Benjamin (1994) anuncia que a experiência se multiplica ao passo em que, ao ser levada adiante por meio de uma narrativa da tradição oral, ela incorpora versões e novos pontos de cada um de seus ouvintes e narradores. Por isso, também não está pautado algum tipo de juízo de valor. Diferentemente, para Dewey (2010), que analisa o percurso de uma experiência, referindo-se ao antes e ao depois dela, afirma que, para o sujeito o que importa são as experiências satisfatórias.

Benjamin (1994) não faz qualquer tipo de alusão em uma perspectiva de experiência ligada às artes especificamente. Larrosa (2017, p. 11) também não o faz, conforme citação: “Não trabalhei nunca a ideia de experiência em relação às artes.” Entretanto, afirma que seus textos sobre experiência foram lidos por artistas das artes cênicas e plásticas.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de apontar as contradições que se revelam quando Dewey (2010) afirma estar nas artes o maior campo possível de efetivação da experiência. Para ele, a arte é “o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”, algo que Dewey pondera como a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética” (2010, p.125). Não há outro alicerce possível para embasar a teoria estética senão a percepção de que as artes são os resultados da interação perene e acumulada de um sujeito singular orgânico com o planeta. Na citação do filósofo, para passar conscientemente por experiências é necessário:

[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Interessante pensarmos nesses argumentos trazidos nessa citação, pois são os mesmos valores ou argumentos que todas as linguagens artísticas solicitam dos espectadores e dos próprios artistas. As artes nos ensinam isso. Talvez esse seja o motivo pelo qual os artistas leram Larrosa e se identificaram tanto. Algo que é necessário a todos os humanos pode ser encontrado na própria vida e na arte.

Dewey e Larrosa, separados por quase um século de existência, utilizam-se do mesmo exemplo sublime para contextualizar a experiência: travessia pelo oceano. Dewey ilustra o que é uma experiência: “há também aquela tempestade por que se passou na travessia do Atlântico” (2010, p.111). Larrosa (2002), ao analisar a etimologia da palavra experiência, afirma ser esta advinda do latim *experiri*, (experimental). Ele destaca o fato de a experiência ser em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se prova, “o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, a qual se relaciona antes de tudo à ideia de travessia e, secundariamente, à ideia de prova” (Larrosa, 2002, p. 25). O autor traz ainda como exemplo a palavra *peiratês* (pirata): “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (2002, p. 25).

Benjamin (1994) que, cronologicamente, é o segundo a falar em experiência, não utiliza o termo travessia, mas nos lembra que o narrador dotado de experiência passa por uma epopeia e, ao narrar de maneira épica suas aventuras, torna-se um sábio: “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (Benjamin, 1994, p. 221). Ainda nas palavras do autor, podemos perceber a presença de “travessia” quando ele comenta a respeito de “toda uma vida”:

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a

sua luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (Benjamin, 1994, p. 221).

A memória, a narrativa pela oralidade, a transmissão por meio do encontro geracional e pelo conceito de história são possibilidades de experiência para Benjamin. Existe aqui um encontro com documentos, documentados, memórias, narrativas. O próprio Teatro Documentário garante o encontro com o outro, com o humano com as pessoas; afinal de contas, os atores estão ali presentes para narrarem histórias reais e compartilhá-las sensivelmente com os espectadores.

Tampouco o Cinema documentário consegue atingir o que Benjamin anuncia ser significativo para a produção de experiências, mas o Teatro sim, é a arte da presença. O Teatro é uma proposta artística relacional, e a relação com o outro, por tudo o que vimos acima, é algo fundamental.

Em Dewey (2010), existe a conclusão de uma elaboração que acontece ao olhar para o fluxo da experiência: de onde veio, como aconteceu e para onde vai. Para ele, a experiência estética é fechamento da experiência intelectual, pois há a conclusão de uma dentro da outra, já que se efetiva a produção de um sentido. Em Benjamin (1994), a experiência se dá pelo ato da oralidade, pela narrativa capaz de recriar sensações e cores e de continuar nos ouvidos do outro, ou seja, é um tesouro compartilhado de geração em geração. Em Larrosa (2002), a experiência se dá no campo do inominável, do perigo, da travessia, daquilo que nos passa, nos acontece.

A respeito dos três autores, guardiões do conceito de experiência, podemos afirmar que, em seus diálogos, a experiência é o poder da reflexão e o movimento de atravessar, caminhar, cruzar, percorrer.

O Teatro Documentário promove enquanto arte da presença o encontro com os três conceitos trazidos pelos três filósofos. Em Dewey (2010), a experiência é a negociação conscienciosa entre o sujeito e o mundo, é um predicado irreduzível da vida e para ele não há experiência mais viva que a Arte. Dessa forma, apenas o teatro enquanto linguagem artística já é o suficiente para que artistas e espectadores, em reunião, se percebam diante do acontecimento da experiência.

A encenação documentária oportuniza pessoas advindas, diretamente da



realidade, adentrem a cena, seja presencialmente como um documento vivo<sup>5</sup> ou por meio de documentos e registros de voz, imagem, fotografias, jornais etc. Entrevistas em cena feita com os documentados trazem o valor da experiência defendida por Benjamin (1994) o encontro com o outro, a narração como experiência.

Assim como, a suspensão das opiniões, ou a atribuição de sentidos, ou a tentativa de um espectador descrever a outro aquilo que ele experienciou com um documentário cênico esbarra nos limites da linguagem, aproxima-se do inominável. O espectador se percebe aprendiz antes, durante e depois da encenação documentária. Desse modo, a abordagem documentária se aproxima do conceito de experiência a partir de Larrosa (2017).

### Abordagem documentária no ensino de teatro

Os termos Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação foram empregados no ano de 1998 no primeiro congresso da ABRACE, eles surgem como aliados das novas dimensões da pesquisa envolvendo o Teatro na Educação e tinham como objetivo evitar um embate, gerado por uma perspectiva estreita dos conceitos de didática, metodologia, e da própria pedagogia em si, aprofundando a epistemologia dessa área de conhecimento nas artes presenciais.

Na lógica das Pedagogias Participativas, o fazer educação contemporâneo se afasta da antiga ideia de aulas prescritivas, defende-se a imagem de professores bem formados e em formação continuada que consigam criar suas hipóteses e seus cursos em harmonia com àquilo que advém dos estudantes envolvidos na situação pedagógica.

Assim, acreditamos que quem escolhe a metodologia de ensino é o professor. A escolha criativa do docente pode visitar caminhos curriculares consagrados e assim poder adaptar, criar ou abordar de acordo com as necessidades que insurgem do processo pedagógico teatral instaurado. Por isso, optamos por iluminar o currículo em Teatro Documentário pensando que existem possíveis

---

5 A Cia Teatro Documentário em São Paulo chama essas pessoas de documentados, já o coletivo alemão Rimini Protokoll chama essas mesmas pessoas em cena presencialmente de *experts*.



elementos para que o professor possa abordar o ensino teatral por meio da não ficção.

O **professor-pesquisador** integra há 20 anos a Cia Teatro Documentário em São Paulo, como artista-documentarista, logo, vários dispositivos e transposições são reorganizados e adaptados para o ambiente de ensino. O trânsito entre a prática artística da Cia e a pesquis[ação] como professor faz emergir novos caminhos e procedimentos para o ensino de teatro na escola como os jogos documentários.

### Protocolos como procedimentos: aprendizagem brechtiana

Com o grupo de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental foi proposto aos estudantes a se inscreverem na realidade de maneira ainda mais subjetiva. Por isso, Brecht<sup>6</sup> propõe que se protocole, que se escreva e que, com isso, se crie uma reflexão teórica a partir da prática, retroalimentada pelas discussões em grupo e com o professor/diretor.

Em todas as aulas, um estudante fica responsável por registrar o encontro e, em todos os inícios de aulas de Teatro Documentário, o grupo lê coletivamente os pontos mais significativos, e o caráter subjetivo que vaza para a realidade e ganha corpo pode ser discutido coletivamente.

Por isso, foram analisados como parte indispensáveis da pesquisa sobre o ensino de Teatro documentário na escola básica os protocolos que serviram como procedimentos para as análises levando em consideração a participação dos educandos para que este trajeto pelo conhecimento possa servir de inspiração e reflexão a tantos outros lugares e outras pessoas que carecem de inovação e, principalmente, de participação.

Desde a primeira aula com esse grupo, comuniquei aos estudantes que eles faziam parte de uma pesquisa e que os atos em aula seriam registrados por fotos e, principalmente, pela escrita deles ao realizar o protocolo. Anunciei que havia ali um privilégio em participar de uma pesquisa científica e, de uma certa maneira,

---

<sup>6</sup> É importante considerar que Brecht foi pupilo de Piscator e que Teatro Documentário é a raiz do Teatro Épico.



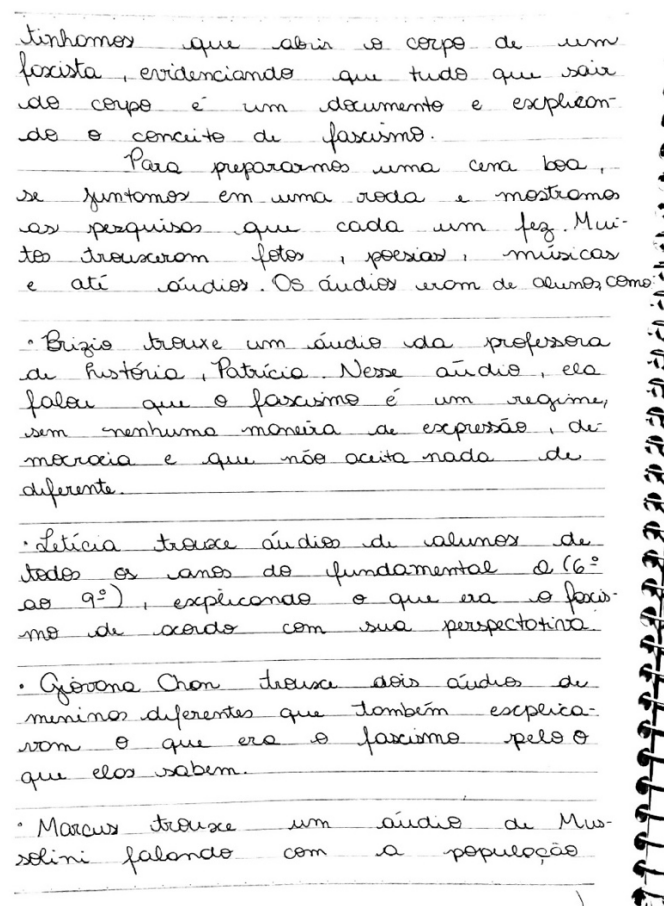
uma missão de poder ser contribuição para outros grupos e projetos futuramente.

Deixei muito clara a seriedade com o trabalho, convidando-os a se permitirem contribuir. Para isso, deveriam refletir em casa tanto sobre a prática quanto sobre a teoria. Orientei os estudantes para que pensassem, olhassem e escrevessem o protocolo com esse foco.

O protocolo pode impulsionar a experimentação, devolvendo ao jogo possibilidades de variantes políticas e estéticas. Eficiente instrumento na gestão das questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática (Koudela, 2015, p. 148).

Como não é costume, nos trabalhos acadêmicos em Educação, a utilização como protocolo de elementos vindos diretamente da prática teatral, optei por esclarecer o seu valor singular e essencial para a nossa pesquisa (Koudela, 2015, p.148). Observamos abaixo um trecho de um dos nove documentos protocolos criados pelos estudantes que compuseram a pesquisa.

Figura 1 – Um trecho de um dos protocolos dos estudantes



tinhamos que abrir o corpo de um fascista, evidenciando que tudo que saia do corpo é um documento e explicamos o conceito de fascismo.

Para prepararmos uma cena boa, se juntamos em uma roda e mostramos as pesquisas que cada um fez. Muitos trouxeram fotos, poesias, músicas e até áudios. Os áudios eram de alunos como:

- Brizio trouxe um áudio da professora de História, Patrícia. Nesse áudio, ela falou que o fascismo é um regime, sem nenhuma maneira de expressão, de marcação e que não aceita nada de diferente.
- Letícia trouxe áudios de volumes de todos os anos do fundamental e (6º ao 9º), explicando o que era o fascismo de acordo com sua perspectiva.
- Geronima Chon trouxe dois áudios de minutos diferentes que também explicavam o que era o fascismo pelos olhos que eles sabem.
- Marcus trouxe um áudio de Mussolini falando com a população.

Neste trecho, podemos notar o relato de uma das estudantes contando sobre a busca dela e de seus colegas por documentos que façam o público compreender o que foi o fascismo. Ele exemplifica a postura de documentaristas em ação na construção do discurso cênico.

Os protocolos (depoimentos escritos) documentaram a nossa trajetória, minha com o grupo, e explicam de que modo o Teatro Documentário se deu como construção artística na escola básica e se, em alguma instância, marcou o percurso escolar deste grupo de estudantes.

Por fim, ratifico que transluzem nas ações, dentro deste processo de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de linguagem cênica, a composição de uma atmosfera de aprendizagem em que todos os engajados possam se abrir para uma experiência estética, que possa significar algo não nomeável e que possa também ser um diferencial no processo educativo de cada um desses educandos.

### Jogos lúdicos, dispositivos metodológicos, e jogos documentários

O “jogo dramático” deriva *do jeu dramatique*, prática que nasceu na França, nos anos de 1930, a utilização de textos e fragmentos de textos é presente, há uma mediação nas improvisações pautadas em narrativas, sem uma direção constante do professor. Os alunos ficam livres para criar e recriar e contar cenicamente uma narrativa até o tempo que o grupo considerar significativo para a conclusão.

Isso acontece a partir da observação atenta do professor de teatro, que é quem deve proporcionar um *feedback* e uma discussão com seus estudantes sobre possíveis maneiras de alterar e melhorar a improvisação. É ainda o professor de teatro quem deve oferecer a consciência sobre os combinados com os estudantes a respeito do discurso teatral que está sendo produzido. O método de “jogo dramático francês” sugere que esses elementos adentrem a criação artística por meio do jogo, de maneira ficcional, e que haja uma leitura de mundo subjetiva e autônoma de cada aluno. No entanto, aqui nos propusemos a adaptar o uso deliberado desses signos escolhendo documentos.

Assim, nesta pesquisa a intencionalidade em documentar, a escolha consciente de que, ao invés de um produto cultural, estamos a trabalhar pela exploração de documentos advindos diretamente do real, são procedimentos potentes para o entendimento e criação de documentários cênicos por parte do grupo de estudantes.

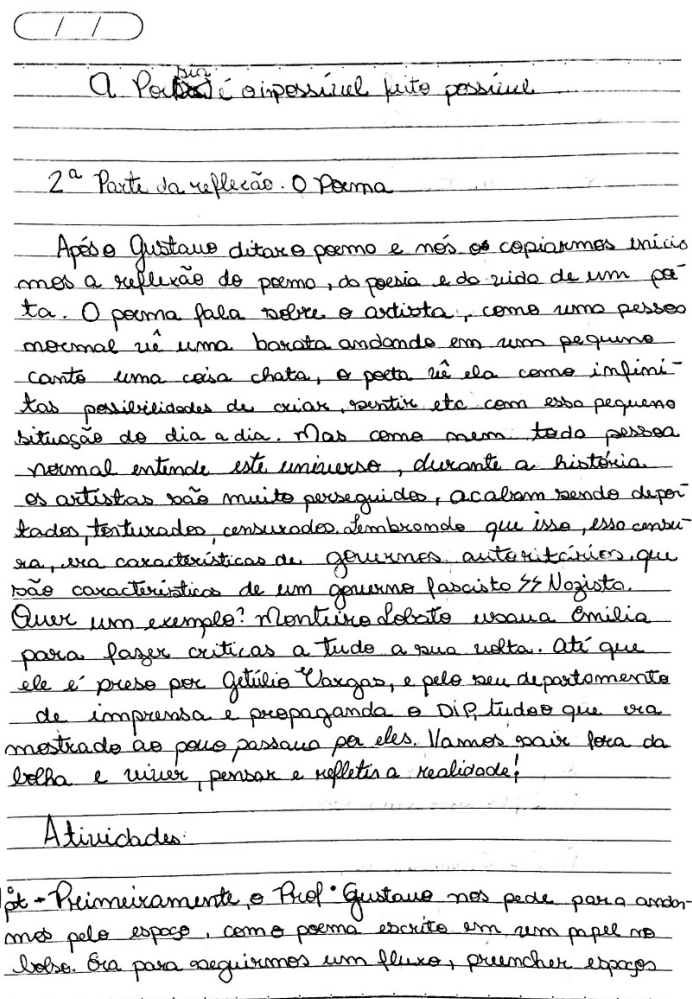
O outro modelo metodológico que utilizamos em nossa observação como procedimento são os “jogos teatrais” originalmente conhecido como *theater game*. A metodologia de ensino de teatro criada por Spolin é baseada no modelo interacionista e foi fundamentada no exemplo epistemológico de Piaget (1978) para conceituar a categoria estética do jogo teatral e considerar sua contrapartida pedagógica.

As propostas práticas dos “jogos teatrais” são baseadas no jogo social de regras muito bem definidas, oferecem um estado de envolvimento e espontaneidade para que sejam explorados ludicamente os elementos essenciais da estrutura dramática: Espaço (onde), Ação (o quê) e Papel Social (quem).

A experimentação destes repertórios metodológicos difundidos nas práticas tradicionais ficcionais de ensino foi atravessada pela intencionalidade de se documentar, pelo uso deliberado de documentos durante a execução dos jogos cênicos e pelo pacto coletivo de que aquilo o que se queria jogar queira ser um jogo documentário. Ou seja, abre-se caminho para aprender a ser um jogador-documentarista

A organização dos saberes sobre os jogos lúdicos, entre eles os *Jeux dramatiques*, e os Jogos teatrais, junto a toda a experimentação acumulada por anos de pesquisa com a Cia Teatro Documentário abriu espaço para este **professor** experienciar, propor e criar uma série de jogos documentários que constroem conhecimento enquanto se joga. Criando uma perspectiva dialógica, entre pesquisa em teatro de grupo e pesquisa em sala de aula na escola básica.

Figura 2 – Protocolo em que o estudante significa o seu descodificar do mundo pela prática teatral a partir da abordagem documentária.



O jogador-documentarista comenta “o poeta é aquele que vê coisas pequenas da vida com infinitas possibilidades” e que nem toda pessoa compreende este universo, em seguida, lembra que ao longo da história humana os artistas são perseguidos em governos autoritários, avessos ao olhar de um poeta.

A abordagem documentária também contribui para o agenciamento dos outros conhecimentos construídos nas aulas de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, de Monteiro Lobato, perseguido por Vargas. Ele aprendeu isso nas aulas de História. O educando conclui o parágrafo evidenciando o que estava a acontecer com ele, em suas palavras, no protocolo “Vamos sair fora da bolha... refletir realidade”

Figura 3 – Protocolo registro de um jogo documentário que é narrado pelo estudante, no qual, um poema de Garcia Lorca é utilizado como documento

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

111

vazio. Só que os alunos, e eu, estamos seguindo  
padrões. Jamais de um lado ao outro, seguindo uma rota  
fixa. Então o Ju me orientou e criou "portas para você  
pular", você podia parar para observar miudezas,  
que só você se atenteu no espaço. A partir dessa  
fala entramos em uma investigação de como este "fluxo"  
funcionava. Até que entramos em um fluxo de jogo  
gestos de jogar e de se assistir. Parávamos, observá-  
vamos, continuávamos. Até que o Gustavo pediu para  
todos pararmos...

2ª pt. -> Neste momento, o orientador pediu para nós  
pararmos e tirarmos o poema do bolso. Assim uma  
gestora e relaxante brincadeira de papel se desdobrando se  
ecou pela sala. Era tão bom o som que repetimos o  
mesmo movimento. Quando o som se retirou da sala,  
o Gusti pediu para que cada um de uma vez começasse  
a ler o poema, uma poesia, e era para um aluno "recitar"  
a vez do outro. Assim foi se desenvolvendo, fomos  
compreendendo melhor a proposta a cada recitar de fala...  
Até que no fim da prática, era uma feição de ludicidade  
lúcida. Mas foi bem interessante essa prática oral de  
"recitarmos a fala".

Cenas:

A proposta era realizar uma cena, que retrata-se  
a perseguição aos poetas, tendo que cada cena lembrar  
uma cena da aula passada e tendo que ter uma

Percebemos a partir da linha cinco o jogador narrar sobre a investigação promovida pelo jogo, a respeito de olhar as miudezas do espaço e a compreensão de que era prazeroso de jogar e de assistir. O depurar do olhar do jogador-documentarista é necessário para aprender a identificar documentos que possam corroborar para o discurso cênico.

É possível notar pelo pequeno relato do jogador-documentarista, uma janela de narrativa sobre a experiência sensorial ao ler um poema, e receber a escuta de outras vozes. Nosso alvo de documentação era o fascismo, logo, a história de Garcia Lorca, perseguido por ser poeta e homoafetivo entrou na improvisação e



sua contribuição poética ganharam corpo e hábito como documentos a serem investigados dentro dos jogos a partir da abordagem documentária.

Ele fala sobre sua percepção artística durante o ato de jogar, “era uma feira de Federicos Lorcas” ao participar da sonorização de vários poemas sendo lidos ao mesmo tempo. E depois realça de como foi interessante, fundindo o prazer de jogar ao prazer de aprender.

Figura 4 – Continuação do protocolo anterior

começo da cena com o poema Ode e o Prólogo.

1ª cena

Era uma cena onde não existe a fala. Ela se iniciava com o poeta, sobre uma cadeira, esboçando, até que ele se retira dela. Ele vai para rua, onde há alguns nazistas marchando sobre a rua. Três mulheres passam para ouvir as ideias do poeta. Até que um guarda nazista vê aquela cena, que em sua visão é um alívio. Um dos guardas atira para o alto, causando pânico. Os guardas cercam os populares, e quando todos estão excitados e no chão rendidos, todos batem 3 palmas, se levantam em uma fila horizontal e falam:

“A poesia é impossível feito possível”

Essa cena se refere a parte onde a perseguição era “indireta”, onde era mais escondida. Referência 2ª cena da aula passada.

2ª cena

Primeiramente os guardas avisam um escritor (representação de Federico), para ele tomar cuidado com guardas, ele fica confuso, as mulheres se retiram. O escritor começa a cantar seu poema em uma praça, até que guardas chegam. Os autoritários gritam para ele parar, o escritor ignora, começam a bater nele, e bater continuam, até que matam ele. E todos juntos repetem o último verso não lido: “A poesia é impossível feito possível”

Aqui, o jogador-documentarista descreve as regras da criação narrativa, os combinados da cena, antes do jogo se iniciar, e alude ao momento em que o documento abre uma janela poética, a partir das três palmas que são batidas de acordo com o estudante. Essas palmas marcam as palavras de Lorca, que

resistem e se espalham no ar dentro do jogo. O jogador indaga: por que perseguiram os poetas no fascismo?

Então, a abordagem documentária orienta também para a conscientização de uma escolha estética. Os estudantes utilizam o verso final do poema de Lorca, deixando claro que aquilo era um documento, pois produzem memória; ao fazerem isso, o poeta volta a existir, a abordagem documentária produz em carne, osso e jogo a presença do ausente.

Como efeito estético consciente, recitam o último verso do poema descrito no início da figura 3: “A poesia era o impossível feito possível”. O jogo documentário no ensino de teatro constrói metáforas e consciência que pedem espaço dentro da improvisação e, portanto, confirma nossa hipótese de que sim, a abordagem documentária pode contribuir para a constituição de meios de negociação e de (re)criação da cultura pelos estudantes na educação básica. O protocolo revela que não se pode mudar o passado, mas é possível reconstruí-lo por meio do jogo documentário e (re)criar a cultura. Assim, quem não conhece os versos de Lorca passa a conhecê-los; e que não seja esquecida toda a brutalidade que foi o fascismo para que nunca mais volte a acontecer.

### De como o Teatro Documentário entrou em ação na escola ou o que nasceu para a formação dos professores de teatro

O processo da criação de um curso de Teatro Documentário solicita dos envolvidos a constante reflexão teórica a partir da observação da prática e traz pontos de vista sobre o que se considera realidade. Para esta pesquisa, o professor de teatro contou com o apoio de sua gestão pedagógica e com uma mudança brusca no currículo de Artes da escola pesquisada.

O tempo de aula foi aumentado de cinquenta minutos para 150 min, ou seja, duas horas e meia. A justificativa conceitual do professor amparado pelos autores Dewey, Benjamin e Larrosa, os quais defendem o conceito de experiência, ou a percepção da dificuldade de experienciar dentro da sociedade de consumo.

Na mudança da perspectiva curricular, a proposta dos estudantes em experienciar as Artes por meio de suas linguagens, aumenta e ineditismo, um

Centro de Artes Integradas<sup>7</sup> que foi criado, no qual, Artes Visuais, Corpo e Movimento, Teatro, Música e Cinema foram portais de aprendizagem. Cada uma dessas linguagens com professores especialistas estavam dispostos em produzir experiências em Artes.

O alvo de pesquisa, a linguagem teatral, proporcionou aos estudantes e ao pesquisador um aprofundamento no ensino de teatro por meio de uma abordagem documentária a respeito da valorização do trabalho coletivo, da dimensão e poder da construção da memória dentro da sociedade e sala de aula, da identificação dos registros da história e da eleição de documentos como signos elementais na construção de narrativas e pontos de vista de nossa sociedade.

Quando o **professor** cria situações de aprendizagens para desenvolver o olhar crítico e analítico do estudante, a zona da experiência é adentrada pelo educador, ao propor uma investigação teatral por meio da abordagem documentária, surge um currículo, os procedimentos criados pelo artista-docente<sup>8</sup> traduzem novas perspectivas de se ensinar teatro. Assim, surgiram os Jogos Documentários que são experienciados pelos jogadores.

Para uma abordagem documentária, A) o professor deve ter a consciência de que está propondo uma experiência, B) deve utilizar jogos e criações com documentos que ampliem o interesse do estudante sobre a realidade C) e se autorizar a agir como artista inventando de acordo com aquilo que a realidade material do processo solicita.

O alvo de documentação, ou seja, a tentativa de se (re)escrever a história à contrapelo (Benjamin, 1994) foi sobre o fascismo, seu surgimento nos anos iniciais do século passado e suas atualizações recentes na contemporaneidade. A travessia pelos oceanos do conhecimento foi registrada por protocolos escritos pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, registros de aulas detalhados com construção de consciência e reflexão política e estética.

---

7 Na tese de doutorado em Educação realizada na Faculdade de Educação da USP, existe um capítulo inteiro destinado a esclarecer de como Curado (2020) transformou o currículo escolar em artes para que esta pesquisa pudesse se edificar. Assim, como resultado desta transformação curricular foi criado um Centro de Artes Integradas, em que cinco linguagens artísticas eram oferecidas no mesmo horário das aulas para os anos finais do Ensino Fundamental II. E os alunos se inscreviam em cada curso.

8 Termo cunhado pela teórica Isabel Marques do Instituto Caleidos





Podemos afirmar que as conquistas educativas e pedagógicas dos envolvidos nesta proposta foram expressivas. Estudantes aprenderam a documentar, a criar discursos e a se comunicar de maneira sensível. O corpo foi utilizado como centro do conhecimento, o que é diferente de só aprender por meio da razão. Sumimos com a separação mente e corpo, pois, no geral, as escolas como um todo ao redor do mundo têm priorizado a intelectualização.

Logo, a tese intitulada Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em *práxis* na educação básica trouxe resultados significativos ao se propor a construção de conhecimentos por meio de uma abordagem documentária. 1) A conscientização do que são documentos e a construção de repertórios em documentários. 2) A intencionalidade em documentar, o uso de documentos como fontes criação de cenas e análise de discursos a partir deles. 3) Evidenciar o pacto de que estamos agindo e jogando como jogadores-documentaristas

Para que a efemeridade não explicita apenas o resultado, a composição do processo é fulcral na abordagem documentária por parte do professor. Assim, 4) o uso de protocolos para aquisição de conhecimento político e social. 5) A compreensão dos documentaristas sobre a relação teatro e sociedade. 6) O professor ter como horizonte, o proporcionar a construção de subjetividades aos estudantes, por meio de jogos documentários que facilitem o acesso ao campo da experiência na composição das aulas.

Entender o conceito de experiência e propor dispositivos pedagógicos que aproximem o comportamento e as referências dos estudantes para situações de escuta, sabedoria, narrativas de quem muito tem a contribuir (Benjamin, 1994) ou, ainda, cultivar um processo pedagógico que se afasta da informação e prevê tentativas de risco, perigo, cruzamento, travessia e lançar os estudantes ao estranhamento, ao inominável, distantes dos materiais didáticos convencionais, buscando outras palavras que extrapolam a linguagem (Larrosa, 2002).

Assim, esse extrapolar se manifestou tanto nos protocolos quanto, principalmente, na construção do experimento final: uma breve encenação apresentada a outros estudantes da escola, registrada em um roteiro artesanal



criado pelos próprios **estudantes-documentaristas**.

Na concepção do experimento, a primeiro jogo mostrava um corpo encontrado numa floresta. Os jogadores abriram o cadáver, pois queriam saber: o que havia dentro de um poeta? Eles retiravam objetos poéticos e documentais — uma flauta, uma estrela, o canto de um passarinho. Junto a esses objetos, vinham poemas de Lorca e pequenos excertos de sua biografia, lidos em cena.

No segundo jogo, um outro corpo foi encontrado, agora de um soldado fascista. Ao abrirem o corpo para saber o que havia dentro de um fascista percebiam que os documentos que saíam de dentro dele eram: revolver; coturno; fotografia de pessoas em câmaras de gás; gritos de horror e uma suástica bordada em uma bolsa. Quando o documento era lido e escutado dentro das circunstâncias políticas e históricas, ele criava um portal de significações. Na intenção de se documentar as diferenças de modos de ver a vida os jogadores mostraram os dois pontos de vista: de um lado, o poeta sensível; do outro, um representante do regime fascista, que ignora a diversidade da vida.

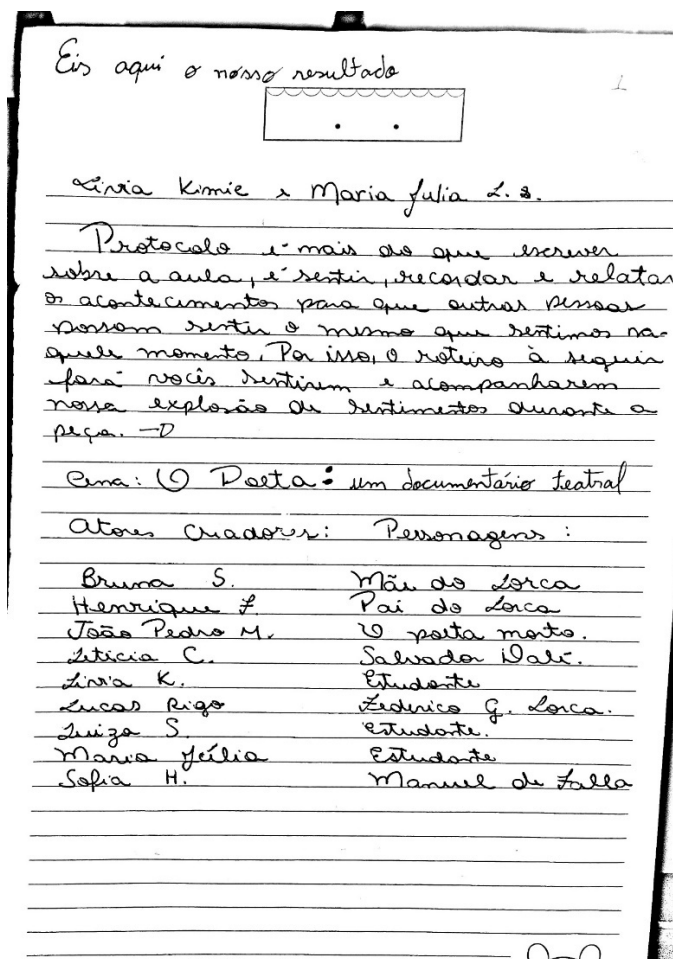
A escolha dos poemas de Lorca foi fundamental para provocar reflexões profundas entre os estudantes. Ao explorar circunstâncias como opressão, resistência e humanidade, os participantes discutiram, por exemplo, como a repressão política pode silenciar vozes artísticas e como a poesia pode ser um ato de resistência. Durante o experimento, surgiram interpretações sobre a força simbólica dos objetos retirados dos corpos em cena e sobre o significado de trazer à tona as palavras de Lorca em um contexto de violência e apagamento.

O documentário cênico, apresentado na Mostra de Artes da escola, realizava uma necropsia poética, revelando as escolhas dos jogadores-documentaristas. Eles criavam arte a partir dos documentos, estabelecendo um jogo de aprendizagens das poéticas documentais, tanto para quem jogava quanto para quem assistia.

Enquanto jogavam cenicamente com os documentos, os estudantes aprendiam e ensinavam simultaneamente. Ao tomar e analisar diferentes pontos de vista, os jogadores refletiam criticamente sobre o mundo e compartilhavam esse conhecimento em cena, ampliando sua formação crítica e sensível. O

resultado desta aventura percorrida em treze aulas é o roteiro artesanal. Abaixo dois excertos do roteiro do jogo documentário.

Figura 5 – Primeira página do Roteiro artesanal feito pelos estudantes.

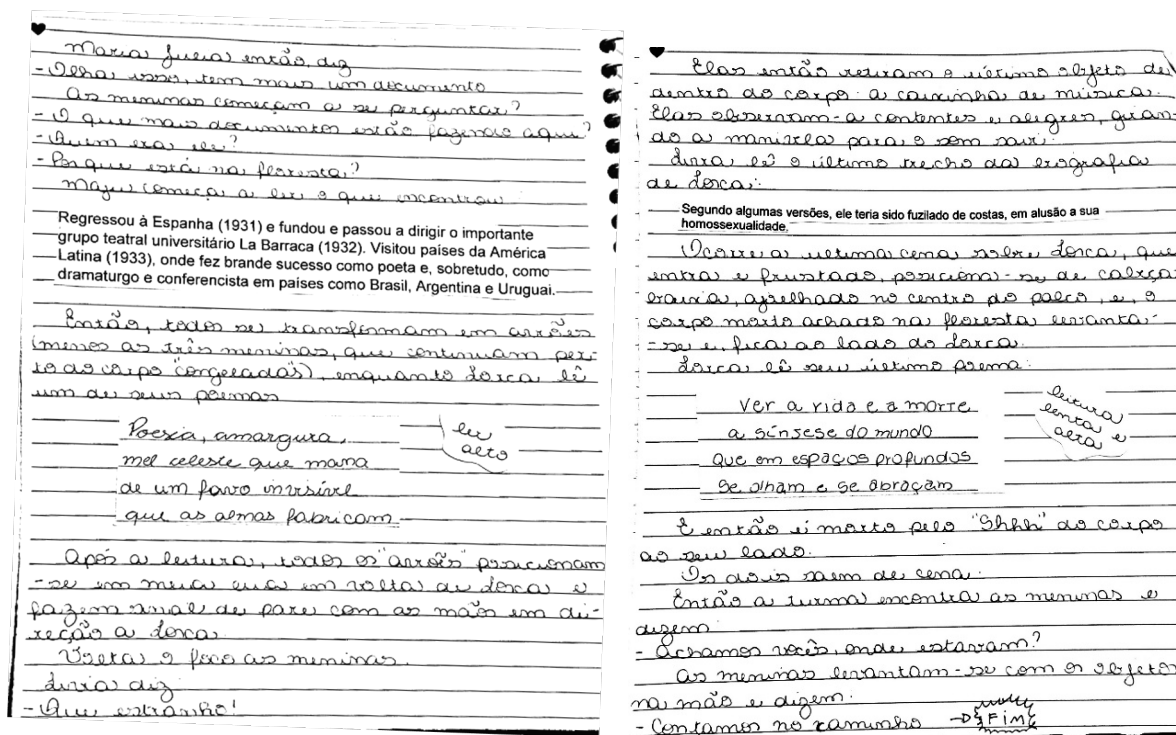


O caderno que serviu como suporte material para os protocolos viajou pelas mochilas, todas as semanas, da aula de teatro até a elaboração intelectual da experiência feita em casa, pelos estudantes também registrou, a primeira versão do roteiro artesanal feito pelos estudantes em grupo.

Na figura 05, é possível ver, sem nenhuma orientação por parte do professor, uma demonstração espontânea e analítica do que é ou do que foi para os jogadores-documentaristas a construção do protocolo. Em suas palavras, o protocolo “é sentir, recordar, relatar acontecimentos...o roteiro a seguir fará vocês acompanharem nossa explosão de sentimentos”. Impossível não se emocionar com a tomada de consciência destes estudantes, a respeito de terem sido

protagonistas de seu alvo de documentação, principalmente ao compreenderem e anunciarem que o protocolo foi a construção do documento coletivo, a respeito da experiência com o teatro documental.

Figuras 6 e 7 – Duas últimas páginas do Roteiro do Experimento cênico documental



As figuras acima revelam que, no jogo, ao entender o que existe dentro do corpo de um poeta, sua poesia é dita e assim ele volta a existir, ao ler uma estrofe, no plano a frente, Lorca representado por um ator-documentarista agia, de acordo com a sua biografia, representando, assim a memória do poeta. A biografia como fontes documentais estão visíveis por serem impressas e não feitas a mão. Os estudantes colaram sobre o roteiro a indicação dos documentos.

Por fim, o ponto de vista que os jogadores-documentaristas gostariam de enfatizar ao público, que o poeta havia sido perseguido e morto por ser quem era. Na figura 07, na parte final, era compreendido pelo documento que Lorca "teria sido fuzilado de costas, em alusão a sua homossexualidade pelo movimento franquista<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> O franquismo foi uma ditadura fascista estabelecida na Espanha pelo general Francisco Franco, que durou até 1975, após a Guerra Civil Espanhola

Diante dos contextos políticos no Brasil no segundo semestre de 2018, quando a abordagem documentaria foi utilizada no ensino de teatro, com esse curso e experimento cênico, os estudantes puderam se posicionaram artisticamente e convidaram seus demais colegas, bem como seus outros professores a raciocinar sobre o que há dentro de um artista e o que há dentro de um fascista.

E como isso é possível? Um trabalho como este, uma aventura deste porte só é possível quando existe uma escola que permite olhar com afeto e curiosidade para o trabalho do professor. Só uma educação diferenciada das tantas mesmices pode oferecer condições para que o professor crie e viva uma **gramática participativa**. Para os estudantes, representa a oportunidade de explorar o que Bruner designa de “mundo possíveis” (Bruner, 2002, p. 129).

Este trabalho revelou também que a possibilidade de se ensinar Teatro Documentário só ocorreu em uma escola distinta que convida os professores a criar os seus cursos. Uma escola que parte de um pensamento educativo que está circunscrito sob uma perspectiva das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007), mais especificamente de um tipo de pesquisa sobre estar em contexto e elaborar teatralmente os acontecimentos reais e históricos.

Este estudo orientou-se pela suposição básica de que o trabalho em Teatro Documentário na educação básica promove uma maior qualificação do interesse e do olhar sobre a realidade dos estudantes envolvidos e, assim, constitui-se em um modelo possível de trabalho contraposto àqueles convencionais, pautados em modelos ficcionais, a partir de uma dramaturgia pronta.

Portanto, *compreendemos* o modo de produção que o **artista** propõe em suas aulas de Teatro Documentário como **professor** e fica claro que não existe dissociação entre o artístico e o pedagógico. Então, o estudo presente referenda a ótica de “um **docente** que não abdica de ser **artista** dentro da sala de aula e isso faz com que o encontro com o conhecimento seja mais expressivo, tanto para o professor quanto para os estudantes” (Curado, 2020)

Professor e estudantes partilharam uma condição educacional de negociação e renegociação de significados culturalmente instituídos. É esse o sentido dado

por Bruner (2002) à educação como um dos principais foros para que se partilhem significações. “É o aspecto de foro de uma cultura que dá a seus participantes (refere-se à educação) um papel na elaboração e reelaboração de uma cultura” (p.129).

A abordagem documentária como prática de produção de cultura, professor e estudantes juntos incorporam “um papel *ativo* como participantes, e não de espectadores atuantes que desempenham seus papéis canônicos conforme as regras quando as pistas apropriadas ocorrem (Bruner, 2002, p. 129).

É muito difícil romper com as sacralidades dentro da unidade escolar. Romper com os velhos conteúdos, romper com as burocracias que roubam o tempo de reflexão e romper com a fragilidade da formação dos professores. Sim, o desenvolvimento de um currículo em Teatro Documentário é possível, também, quando há um professor que opte em continuar em formação. Que se en[canta] com tudo que aprende e que brinca de ensinar a partir de suas novas conexões.

## Referências

CAMARGO COSTA, Iná. *Panorama do Rio Vermelho: ensaios sobre o Teatro Americano Moderno*. São Paulo: Nanquim, 2001.

CURADO, Gustavo Idelbrando. *Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em práxis na educação básica*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas - Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 2. reimpressão. 2002.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

KOUDELA, Ingrid D. José Simões de A. (org.) *Léxico de Pedagogia do Teatro* – 1 ed.- São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas. n.19, 2002. p.20-28.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. São Paulo: Autêntica, 2017.

LIMA, Eduardo Campos. *Coisas de Jornal no Teatro*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PINAZZA, Mônica A.; GOBBI, Márcia A. Infâncias e suas Linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: PINAZZA, Mônica A.; GOBBI, Márcia A. (org.). *Infância e suas Linguagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, v. 1, p. 21-44.

PUPPO, Maria Lúcia de S. B. *Para Alimentar o Desejo de Teatro*. São Paulo: Hucitec, 2016.

SOLER, Marcelo. *O Campo do Teatro Documentário: morada possível de experiências artístico-pedagógicas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

SOLER, Marcelo. *Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Recebido em: 10/03/2025

Aprovado em: 22/09/2025