

Urdimento

REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Estímulo composto e pertencimento social: ficção, identidade e construção de vínculos entre adolescentes-atletas

Taylon Padilha Nizer
Robson Rosseto

Para citar este artigo:

NIZER, Taylon Padilha; ROSSETO, Robson. Estímulo composto e pertencimento social: ficção, identidade e construção de vínculos entre adolescentes-atletas. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573102552025e0107

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)



Estímulo composto e pertencimento social: ficção, identidade e construção de vínculos entre adolescentes-atletas¹

Taylorl Padilha Nizer²
Robson Rosseto³

Resumo

Este artigo investiga como o sentimento de pertencimento pode ser compreendido e estimulado por meio de práticas teatrais. Com foco em uma experiência realizada com jovens atletas do *Coritiba Foot Ball Club*, a pesquisa partiu de fundamentos teóricos sobre pertencimento social e suas implicações na identidade e formação de vínculos afetivos. Inspirada em princípios do Drama, a proposta utilizou o estímulo composto como pré-texto para provocar uma imersão em situações ficcionais, despertando o senso de pertencimento em grupo. O artigo defende a centralidade do pertencimento como eixo para práticas educativas sensíveis, emancipadoras e comprometidas com a singularidade de cada sujeito.

Palavras-chave: Pertencimento social. Memória. Drama. Identidade. Teatro-educação.

Compound stimulus and social belonging: fiction, identity, and bond formation

Abstract

This article investigates how the feeling of belonging can be understood and stimulated through theatrical practices. Focusing on an experience with young athletes from *Coritiba Foot Ball Club*, the research draws on theoretical foundations related to social belonging and its implications for identity and the formation of affective bonds. Inspired by principles of Drama, the approach used the compound stimulus as a pre-text to provoke immersion in fictional situations, awakening a sense of group belonging. The article argues for the centrality of belonging as a foundation for sensitive, emancipatory educational practices that value each subject's uniqueness.

Keywords: Social belonging. Memory. Drama. Identity. Theatre education.

Estímulo compuesto y pertenencia social: ficción, identidad y construcción de vínculos

Resumen

Este artículo investiga cómo el sentimiento de pertenencia puede ser comprendido y estimulado a través de prácticas teatrales. Centrándose en una experiencia realizada con jóvenes deportistas del *Coritiba Foot Ball Club*, la investigación se basa en fundamentos teóricos sobre la pertenencia social y sus implicaciones en la identidad y en la formación de vínculos afectivos. Inspirada en principios del Drama, la propuesta utilizó el estímulo compuesto como pretexto para provocar una inmersión en situaciones ficcionales, despertando el sentido de pertenencia grupal. El artículo defiende la centralidad de la pertenencia como eje para prácticas educativas sensibles, emancipadoras y comprometidas con la singularidad de cada sujeto.

Palabras clave: Pertenencia social. Memoria. Drama. Identidad. Teatro-educación.

¹ Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Bruno Acássio Cabral Borges. Graduação em Letras/Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

² Mestrado em Artes e Graduação em Licenciatura Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná.  taylonnizer@gmail.com
 <http://lattes.cnpq.br/4884610031023422>  <https://orcid.org/0000-0001-9540-3141>

³ Doutorado em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade do Paraná (FAP/PR). Graduação em Educação em Artística - Habilitação em Artes Cênicas pela FAP/PR. Prof. Curso de Licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná.  robson.rosseto@unespar.edu.br
 <http://lattes.cnpq.br/2190838870076391>  <https://orcid.org/0000-0002-7905-9819>



Primeiro tempo: Pertença social, Saúde e Modos de criação

A espécie humana tende a não gostar da solidão. Desde que entendemos que a união em grupos foi um dos elementos que tornaram possível a nossa evolução, buscamos aprender e conhecer mais sobre a nossa necessidade de pertencer a algo, procurando respostas para dúvidas que envolvem a importância que direcionamos à laços sociais fortes e positivos (Gastal; Pilati, 2016). Assim, encontramos desde estudos quantitativos sobre o tema, que validam parâmetros numéricos responsáveis por indicar a necessidade de pertencimento em uma escala⁴, por exemplo, até pesquisas que se aprofundam nos vínculos que pessoas podem ter entre si, com o local que ocupam ou com demais familiaridades, através de uma abordagem qualitativa.

Esse artigo é parte de uma pesquisa⁵ vinculada ao projeto de mestrado em Artes pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar, que tem como objetivo investigar de que maneira o conceito de pertencimento pode se articular à construção de um projeto de formação de espectadores. Para tal propósito, estudar diferentes definições do termo pertencimento define-se como uma de suas etapas, na qual, os resultados desta interlocução resultarão em entendimentos norteadores da pesquisa. A teoria do Drama como método de ensino, fundamentado nas contribuições de pedagogos como Dorothy Heathcote e Gavin Bolton (1995), tem sido amplamente desenvolvido por autores diversos, a exemplo de John Somers (2011), que aprofundou suas possibilidades no contexto educacional, especialmente a partir da proposta do estímulo composto. Introduzida no Brasil por Beatriz Cabral (2012) na década de 1990 e suscitando inúmeros processos e discussões desde então, através de trabalhos como os de Diego Pereira (2021) e Fernando Nascimento (2022), essa abordagem é explorada neste trabalho de forma prática, como ponto de partida para os estudos, na

⁴ Gastal; Pilati, 2016.

⁵ Projeto intitulado “No ato de pertencer: um estudo sobre o espaço teatral e relações de pertencimento com seus espectadores”, com orientação do Prof. Dr. Robson Rosseto, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado Profissional) – PPGARTES da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Campus de Curitiba II, na linha de pesquisa Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes.



tentativa de suscitar o sentimento de pertencimento, por meio de experiências dramatizadas que favorecem a empatia, o engajamento e a reflexão crítica. Desse modo, este artigo tem como objetivo inaugurar tais discussões, buscando diferentes perspectivas acerca do termo pertencimento e investigando de que forma o teatro e a arte podem contribuir para a construção de laços afetivos.

Diversos estudos abordam e destacam o termo pertencimento social, e não somente pertencimento, apontando um horizonte conceitual relevante para os objetivos desta pesquisa. Isso porque, neste contexto, o pertencimento é compreendido como um vínculo que se estabelece entre o eu e o outro, tendo o teatro como um espaço afetivo, de escuta e de atenção. Os autores que adotam essa perspectiva frequentemente enfatizam a relação entre o indivíduo e o coletivo, situando suas análises em contextos próprios, que justificam tal abordagem. Assim, adotar este ponto de vista pode se mostrar frutífero para o aprofundamento da investigação. Como afirma Rosana Tavares (2014, p. 198):

A teoria de Doyal e Gough (1994) e as concepções da Psicologia Social Crítica são unívocas no reconhecimento da participação social, como necessidade humana elementar e universal, ao mesmo tempo em que reconhecem o dever do Estado, no provimento desse básico à sua população, sabendo que, para esse pertencimento, estão implícitas condições fundamentais como saúde física e mental, autonomia, direito à informação, conhecimento de si e da sua cultura, auto-aceitação, oportunidade de conhecimento de outras culturas, enfim, uma gama de condições que são requisitos para que o indivíduo se sinta sujeito e capaz de participar voluntariamente dos processos de interação social.

A pesquisadora é objetiva ao associar a necessidade de pertencimento humana à responsabilidade do Estado, uma vez que este é, segundo a Constituição Federal Brasileira, responsável por prover as necessidades fundamentais de todos os indivíduos, entendendo aqui sentimentos, afetos, ética e reflexão como direitos sociais, justificando a participação da psicologia social em políticas públicas para além do senso comum do atendimento em situações traumáticas (Tavares, 2014). Esse olhar introduz o conceito de forma pragmática, denotando a importância da atenção à saúde mental e contextualizando como possíveis carências afetuosas de um indivíduo fazem parte dessa linha de pensamento.

Buscando com essa argumentação fundamentar o dever que o Estado tem de prover o básico e, concomitantemente, a atuação de profissionais que dominem esse conceito, a pesquisadora então defende que essa assistência à saúde mental inclui “prover a satisfação mínima dessa necessidade de pertencimento social, ou seja, da possibilidade de se reconhecer no processo de construção de sua identidade e subjetividade [...]” (Tavares, 2014, p.194).

Nesta condição, portanto, reconhecemos como essencial, a necessidade de pertencimento social de sujeitos, o que nos leva a novas questões: como um agente educador consciente desse interesse pode estudar contextos e efetuar práticas que efetivamente consideram essa pertença, de modo que o indivíduo que participe de suas propostas seja capaz de fortalecer seus laços afetivos para com o outro e para com o fazer teatral?

Ainda que o objetivo da pesquisa de mestrado, da qual este trabalho faz parte, tenha como foco o teatro e seus modos e particularidades, esse termo, notoriamente, se faz presente em demais áreas, no campo das artes ou não. Entre outras práticas artísticas que sublinham a relevância do pertencimento, encontramos um exemplo no trabalho de Hugo Silva de Oliveira (2017), que apresenta a dança Passinho – uma expressão urbana surgida nos bailes *Funks* cariocas, e que incorpora elementos do *Breaking*, Frevo, Samba, Capoeira, entre outras linguagens corporais⁶. Ao identificar os dançarinos, estudantes e trabalhadores do Rio de Janeiro⁷, que muitas vezes têm perfis negativos reforçados pela grande mídia, Oliveira (2017) contextualiza não somente suas individualidades – tão importantes para essa expressão artística, mas também a importância deste coletivo:

⁶ “[...] atualmente, estabelece características próprias, estéticas passíveis de reconhecimento e identidade. Além disso, a dança tem ligação direta com cultura digital (redes sociais), tendo um dos principais motivos de propagação e destaque o vídeo *Passinho Foda* no Youtube, por ter alcançado mais de quatro milhões de visualizações em 2008 [...]” (Oliveira, 2017, p.23)

⁷ “Os bailes *Funks* são uma das poucas ou quase única oportunidade de cultura e lazer presente nas favelas. É assim, que a poucos metros das casas desses jovens, becos, vielas, campinhos/quadras de futebol e praças se tornam espaços para exibição de suas melhores roupas, presenciar as atrações expoentes na mídia lado b, namorar e dançar, enfim a buscar diversão até os corpos não aguentarem mais. Portanto, ambientes que emanam sociabilidade todos os finais de semana para milhares de frequentadores que se encontram das onze da noite até o dia amanhecer.” (Oliveira, 2017, p.17)



Assim a constituição da dança Passinho, que se contradiz para alguns como algo já formatado, aparece antes ou se aproxima de um coletivo que pensa junto uma ação que se expressa no social, apesar de ter uma expressão forte do ser individual. Esse coletivo aparece antes construindo e carregando em si uma junção de historicidade, confluências sociais, geracionalidades, legitimação, tornando-se uma expressão que, mesmo tão recente, já possui categorias [...] para demarcar os que foram fundamentais para constituição da modalidade (Oliveira, 2017, p.118).

Ao descrever as conjunturas que caracterizam a dança Passinho, o autor a determina como uma maneira de construção de territorialidades e de promoção de vivências e experiências, que constituem o ser política e culturalmente, utilizando-se das corporeidades, da música e do movimento para tanto (Oliveira, 2017). Quando o trabalho assinala os significados de ser um integrante de um bonde de Passinho, entendemos que “carregar o nome do seu bonde é como um distintivo, um nome tão importante quanto a fama que cada dançarino tem individualmente [...]” (Oliveira, 2017, p.72). Ou seja, aqui, se fazer presente vai além das qualidades artísticas e individuais, pois esse sentimento de pertença, que se constrói no coletivo, é o que ratifica o vínculo, o que engrandece as singularidades e permanece, aparecendo também, como uma afirmação de suas ancestralidades⁸. Não é, portanto, um modo de “mostrar” o coletivo para alguém de fora. Pelo contrário, é o que dá autonomia ao indivíduo, para que o mesmo saiba que ele faz parte de algo maior, para muito além dos preconceitos do senso comum.

Sabendo dos significados do pertencer para o social, é possível continuar nessa associação, trazendo modos do fazer teatral que contribuem nesse sentido. Rocha (2019) enriquece essa discussão ao indicar o Teatro Fórum como um dos caminhos que podem auxiliar professores e mediadores a suscitar o sentimento de pertença. O Teatro Fórum, vertente do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2005), dialoga diretamente com essa temática. Reconhecido tanto no Brasil quanto internacionalmente, o Teatro Fórum propõe a encenação de uma situação

⁸ “A roda neste contexto se constitui como um espaço propício às práticas coletivas, de sociabilidades e/ou ritualidades, onde a produção de saberes e transmissão de conhecimentos utilizam-se da arte do movimento do corpo e da musicalidade como ferramentas desta construção. É possível identificar nas mais diversas etnias pelo mundo, com destaque as indígenas e africanas, a presença da “roda” como meio de construção de vínculo social. Característica essa, que permeia os espaços de favela oriunda da resistência e a evidência da ancestralidade.” (Oliveira, 2017, p.60)



de opressão, até que a cena se torne evidente aos espectadores, convidando-os, então, à intervenção e à transformação coletiva da cena. Assim, os mesmos são convidados a, junto dos atores, recriar a cena apresentada, quantas vezes forem necessárias, até que todas as ideias de soluções para o problema da opressão sejam exploradas.

Como é notório, quando aludimos o Teatro do Oprimido, estamos efetivamente trabalhando com o social, já que sua natureza envolve trabalhos em escolas públicas, bairros, hospitais, penitenciárias e outros, ocupando espaços estratégicos em frentes de luta com o objetivo de afetar estruturas estabelecidas que naturalizam opressões (Rocha, 2019). Ao mesmo tempo, essas mesmas práticas podem se relacionar com os sentimentos e elos sensíveis que o indivíduo estabelece com o espaço e com as outras pessoas.

O Teatro Fórum aparece como potente nessa lógica ao ser capaz de, através de seu exercício, despertar a atenção de seus participantes e elucidar situações que, antes enraizadas, agora podem ser colocadas em debate⁹. Isso porque os aprendizados não se reduzem somente ao período no qual a prática está sendo desenvolvida, mas funcionam como “semeadores”, que são os responsáveis por dar o real sentido da importância dessas vivências. Ao discorrer sobre seus estudos com o grupo teatral *Forn de Teatre Pa’Tothom*, que, segundo a autora (2019), opera à raiz ética do Teatro do Oprimido, a mesma afirma:

Quando as peças são montadas e expostas ao público – depois de longa pesquisa de campo, que as antecede, feita por todos os integrantes – o que se observa é um efeito de conscientização crítica e de sensibilização para as artes e para o ‘outro’, o considerado diferente, que se espalha e se difunde não somente entre aqueles que participam diretamente de todo o processo, senão também pela plateia que tem a oportunidade de assistir à peça e de dar sugestões de transformações dos conflitos elaborados esteticamente no palco (Rocha, 2019, p.49).

Ou seja, a esse respeito, já ficamos conscientes de que o modo de ser dessas apresentações tem o objetivo de se fazer presente em toda uma comunidade, não

⁹ “Por isso, o Teatro Fórum também é responsável por permitir com muita eficiência – apesar dos desafios que lhe são inerentes – a visibilidade de problemas e de questões que causam dor. [...] Conforme Boal, a força estética do Teatro do Oprimido está em sua capacidade de iluminar aspectos escamoteados por situações de opressão, ou seja, evidenciar as dores coletivas e as dores individuais (que também pertencem ao corpo social), por meio do mundo sensível e sensorial da estética teatral.” (Rocha, 2019, p.44)



apenas aos integrantes do exercício em si. E é através desse processo, que o indivíduo deixa de ser somente um ouvinte, alguém “de fora”, para se tornar um agente – e, mais do que isso, para se sentir pertencente, seja ao outro, ao seu lugar ou a algo além. O exemplo apresentado no texto cita o trabalho do grupo em um bairro de imigrantes em Barcelona, o *Raval*, que se preocupa em sempre fundamentar seus espetáculos em preceitos que contextualizam a realidade multicultural local, ressaltando a importância de discussões sobre gênero e a diversidade racial e étnica da região. Conseqüentemente, “o alcance em termos de criação de elos de pertencimento coletivo é incomensurável, uma vez que é atribuída voz aos que jamais encontrariam quem os ouvisse, em outro espaço social ou cultural” (Rocha, 2019, p.49). Voz esta que lembra a que os dançarinos da dança Passinho ganham com o seu movimento, afirmando-se como sujeitos que vão contra os preconceitos que querem defini-los.

A pertença se engrandece, portanto, quando as individualidades se evidenciam ao mesmo tempo em que constituem e sublinham o coletivo. Destaca-se aqui, além disso, a diferença entre uma iniciativa que pretende suscitar essa pertença e uma proposta que possa ter o objetivo superficial de “levar cultura” ao povo. Não é papel do grupo ou do mediador levar qualquer arte que seja, pois o sentimento de pertencimento do indivíduo precisa ser motivado, não adquirido através de alguém que não faz parte daquela realidade. “[...] o objetivo é fazer brotar e crescer todas as possibilidades já existentes de criação em todos nós e em cada indivíduo” (Rocha, 2019, p.48).

E incorporado à questão social, nos deparamos com o próprio sujeito. Como já observado na interlocução com o estudo sobre os praticantes da dança Passinho, a expressão artística pode fomentar a sensação de pertença de alguém ao aproximá-lo de sua ancestralidade, sua história. Ainda neste quadro, é necessário assimilar, que enfatizar as raízes de uma pessoa pode significar uma reafirmação de sua identidade, seu lugar no mundo, e que isso pode visto tanto como benéfico para a saúde mental de alguém, como salientado de início, quanto um próprio exercício que intervém na percepção com relação ao outro.

Como diz Sontag citado por Rocha (2019), discutindo sobre como a solidão de um ser interfere em vínculos socioemocionais, compreendemos que o



espetáculo da dor alheia, tão presente em uma realidade repleta de imagens e apelos publicitários, causa sentimentos díspares, até mesmo podendo acentuar uma espécie de “conforto mórbido” de quem se sente aliviado por “aquilo” não estar acontecendo consigo, com o seu bairro ou com a sua família. Desse modo, provocar o lado sensível e afetuoso de alguém com relação ao outro pode se mostrar uma tarefa efetiva e necessária.

Sentimento esse que cresce também naqueles que fazem parte dessa criação artística:

Pelo conteúdo social e identitário que traz e pelo impacto visível que as reflexões do TO provocam nos atores, não é demais afirmar que o grupo se multiplica em diversas frentes de atuação, atingindo inúmeras formas de pertencimento social. Trata-se de um efeito difusor, pedagógico e libertário, apenas possível pela entrega e pelo profissionalismo que todos do grupo apresentam (Rocha, 2019, p.50).

Entende-se aqui, que tais ações têm chances maiores de atingir seus propósitos quando partem desde o início da proposta do pertencer, isto é, da metodologia aplicada. Quando assimilamos que “O próprio método de trabalho, que parte de oficinas, de exercícios e de práticas corporais e de estudo [...] traz, em si, o potencial de criação de sentimentos de pertença e de superação de dores” (Rocha, 2019, p.49), podemos concluir que essa pertença também se origina e é reforçada entre aqueles que a estudam, que encontram caminhos através desse exercício para atingir suas intenções. Portanto, modos de criação que pretendem focar nessa questão do pertencer, ainda mais quando aliados à educação, com a intenção de reforçar ou criar laços afetivos entre participantes e o fazer teatral, precisam partir dessas premissas desde o início de suas concepções.

Conhecendo a importância de exercitar a nossa pertença com relação ao outro e correlacionando o assunto à área investigada, nos deparamos com possibilidades de rotas que podem ser exploradas, dialogando diferentes estudos, métodos e trabalhos realizados com a construção de uma rede de ideias. Uma dessas perspectivas pode ser encontrada no trabalho da pesquisadora Emanuella de Jesus (2017)¹⁰, que se dedica ao estudo do ensino do Teatro para idosos,

¹⁰ Estudo apresentado e publicado no Caderno de resumo do IX Congresso da Abrace – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Uberlândia, 2016.



explorando os conceitos de dramaturgia da memória e de pertencimento.

Em seu resumo, a pesquisadora relata parte de seu processo enquanto professora-diretora-dramaturgista¹¹ na construção de um espetáculo com o Grupo de Teatro Bela Idade, pertencente ao Sesc Santa Rita, localizado em Recife. Ela descreve como a intenção inicial do projeto não era culminar na elaboração de um texto, com o objetivo de fazer com que seus alunos experimentassem o teatro através de jogos, mas encontrando dificuldades ao se deparar com a resistência desses idosos com o jogar, com “medo de que estivesse querendo infantilizá-los” (Jesus, 2017, p.2859). Diante disso, foi preciso descobrir outras alternativas:

A ideia inicial era fazer as oficinas e chegar a um livro composto por cartas famosas de amor, contudo, o percurso até chegar a sua leitura foi se mostrando mais atraente do que a ideia inicial. [...] e desta maneira concomitantemente fui também construindo minha metodologia baseada na memória. Na rememoração de fatos, na partilha coletiva por meio de variados suportes e posteriormente na conversão desses fatos em dramaturgia (Jesus, 2017, p.2862).

Somos apresentados, então, à definição do que seria uma dramaturgia de memória neste cenário, onde as práticas se deram através de recordações trazidas pelos alunos-atores idosos, as quais possibilitaram uma sensibilização dos mesmos, para que se originasse uma ressignificação do texto e sua inserção no jogo teatral (Jesus, 2017). Nesse sentido, percebe-se a memória como um meio, um passo rumo a uma possibilidade de criação que, neste caso, resulta-se em texto. O texto não é criado exclusivamente pelos alunos-atores ou pela pesquisadora, mas resulta de uma fusão dessas diferentes experiências e vivências.

Um texto “esculpido” da matéria-memória desses alunos-atores no qual a dramaturgia de memória também se metamorfoseia em dramaturgia de pertencimento. De pertencimento porque os personagens criados ora são eles mesmos, ora representam pessoas inseridas nos fatos rememorados para a construção do texto, pessoas ligadas à história pessoal de cada um (Jesus, 2017, p.2863).

¹¹ Termo evidenciado pela própria pesquisadora: “Acreditamos, desse modo, ser esse o termo mais adequado a este nosso exercício de escritura cênica, pois o meu trabalho enquanto dramaturgista foi o de extrair as possibilidades dramáticas dos textos narrativos escritos pelos idosos, costurá-los dentro de um contexto comum e montar a segunda escritura, ou seja, o espetáculo. Dessa maneira, justificamos o termo professora-diretora-dramaturgista utilizado neste processo.” (Jesus, 2017, p.2868)



Nesta abordagem, a memória encontrou sua concepção em uma dramaturgia que aliou múltiplas experiências em prol de um texto que cativasse o coletivo, misturando criações e experiências que resultaram em personagens desenvolvidos a partir de conceitos próprios deste trabalho¹². Através de fatos que se tornam a matéria-prima da encenação, emana-se uma dramaturgia de pertencimento, que nasce “a partir do momento em que o texto se transformasse de escrita dramática a encenação, em que as palavras ganhariam a propriedade e a verdade de quem as viveu, vida revivida, vida dilatada na Cena” (Jesus, 2017, p.2869). Este artigo o convida a um exercício que adota um princípio semelhante, buscando novas maneiras de descobrir o pertencimento a partir de memórias, ao mesmo tempo em que integra essas abordagens com outras concepções, com objetivo de realçar as ideias de pertencimento social previamente mencionadas.

Segue o jogo: Memória e Drama como método

Considerada uma abordagem cativante que se apropria da linguagem cênica para explorar diversas áreas de conhecimento, o Drama é uma estratégia que nasce em contextos de países anglo-saxões¹³ e é capaz de promover momentos instigantes entre participantes e atividades propostas, tornando-os capazes de investigar qualquer tema por meio de contextos ficcionais, que dinamizam o aprendizado e favorecem um maior envolvimento emocional por meio de uma abordagem estética diferenciada:

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação [...] (Cabral, 2012, p.12).

¹² A autora diferencia as definições de personagem-ator (os próprios atores revivendo suas histórias em cena), personagem-criação (interpretados por atores de fora do acontecimento, reais ou ficcionais) e personagem-suporte (inventados para dar suporte à determinada narrativa).

¹³ O Drama é uma atividade criativa na qual os participantes de um grupo se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios outras pessoas. Essa proposta metodológica, através das técnicas que utiliza, envolve o espectador e possibilita uma estratégia dinâmica de conhecimentos ao mesmo tempo em que, através do envolvimento emocional proporcionado por um contexto ficcional, representa um grande potencial estético na área do teatro-educação. (Cabral, 2012)

Introduzido ao Brasil por Beatriz Cabral (2012) nos anos 1990, o Drama difere-se de outras propostas artístico-pedagógicas ao ter características bem definidas, que incluem o uso de contextos ficcionais, episódios desenvolvidos ao longo de um processo e um pré-texto, que serve como ponto de partida para o processo dramático. Além disso, há uma série de outros aspectos essenciais que garantem que o projeto alcance seus objetivos. Ao relacionar esses aspectos com meu objeto de pesquisa, começo a refletir, enquanto pesquisador, sobre como um trabalho realizado a partir dessa perspectiva pode contribuir para a discussão sobre pertencimento social. Isso porque muitos dos preceitos fundamentais para que o Drama se constitua como processo dialogam diretamente com dois dos eixos centrais do conceito de pertencimento: o indivíduo e o afeto. Como bem pontua Pereira, “um processo de Drama pode dialogar com diferentes áreas e conteúdos que os(as) professores(as) queiram trabalhar [...], diferente de propostas meramente expositivas e didáticas.” (2021, p.55).

Ao trazer a credibilidade do contexto de ficção¹⁴ como essencial para que o projeto se desenvolva, como se o cenário criado realmente pudesse existir, Cabral (2012) enfatiza que as memórias se relacionam com a dimensão do pessoal, com a interação com sujeitos afins e com a construção de identidade em uma dimensão social. Isto é, algo calcado em aspectos inerentes das histórias de vida e do cotidiano dos participantes tende a engajar de maneira objetiva, possibilitando que a situação dramática se mostre convincente. O pré-texto¹⁵ deve, portanto, ser desenvolvido por estes princípios, realçando as questões de pertencimento social, que permitem um estímulo inicial, mas, para além disto, algo que sedimenta a construção posterior.

¹⁴ É a possibilidade de operar em qualquer contexto, deixando de lado as “restrições” da sala de aula. A potência do pré-texto deve estimular as atividades teatrais no contexto ficcional, possibilitando que os participantes vivenciem papéis ficcionais e sejam instigados a resolver situações, cumprir tarefas ou tomar decisões. (Nascimento, 2019)

¹⁵ “Trata-se de uma referência (textual, histórica, visual, musical, entre outros) que serve de apoio para o desenvolvimento do processo; uma fonte a qual se pode recorrer para que não se perca a coerência dramática e da qual se pode retirar ideias e sugestões para novas situações e papéis a serem propostos aos(às) participantes.” (Pereira, 2021, p. 67)



Seria necessário, desta maneira, encontrar um grupo de participantes que esteja envolvido em um contexto, no qual o pertencimento é, de alguma forma, uma questão própria. Paralelamente a esta pesquisa, surgiu uma oportunidade profissional em um dos projetos da Alicerce Educação, desenvolvido na cidade de Curitiba, em colaboração com o *Coritiba Foot Ball Club*¹⁶.

Ainda que possua projetos em parceria com instituições públicas, a Alicerce é uma organização privada, identificando-se como uma empresa de pacto social que busca proporcionar soluções para complementar a base educacional de seus estudantes, através de aulas de reforço para crianças, jovens e adultos, não substituindo o ensino de escolas regulares¹⁷. Através de uma metodologia bastante particular, que se propõe a identificar pontos de melhoria em suas turmas e constituir procedimentos que visam superar essas dificuldades em ciclos quinzenais e bimestrais, os líderes de turma¹⁸ têm autonomia para estruturar práticas (não necessariamente convencionais, considerando o ensino formal das escolas) para realçar o aprendizado nas áreas de redação, leitura, matemática e língua inglesa – as chamadas trilhas de conhecimento, entre outros pilares metodológicos. A iniciativa específica da qual participo integra o projeto Coritiba FC, desenvolvido em parceria com o clube de futebol paranaense, com o objetivo de contribuir para a formação educacional e a ampliação das perspectivas de futuro dos jovens atletas, em sua maioria com idades entre 14 e 17 anos, das categorias de base do clube¹⁹.

Para além do auxílio à formação escolar dos estudantes-atletas, uma das solicitações que o clube solicita que a Alicerce considere ao desenvolver suas

¹⁶ Nome oficial do clube de futebol fundado em 1909 na cidade de Curitiba, Paraná. É conhecido popularmente como Coritiba, ou pelo seu apelido, *Coxa*.

¹⁷ Alicerce Educação, c2025.

¹⁸ Os coordenadores/professores de cada turma são conhecidos na Alicerce como líderes – uma entre tantas nomenclaturas próprias que a empresa dá a sua metodologia.

¹⁹ Esses jovens vêm de outras cidades e estados por meio de contratos firmados entre o clube de futebol e seus empresários ou familiares. Além das atividades cotidianas do clube, como treinamentos e jogos, devem cumprir outras obrigações, como a frequência nas escolas públicas em que estão matriculados e a participação nas aulas de reforço oferecidas pela Alicerce. Existem também os jovens atletas contratados naturais de Curitiba e região. Estes, como não residem nas dependências do clube, não são obrigados a participar das aulas de reforço.



atividades é que os estudantes possam desenvolver seu autoconhecimento e entender quais caminhos podem trilhar no seu futuro para além do futebol. Esse é um tópico bastante sensível e deve ser tratado com cuidado, uma vez que estamos lidando com sonhos de adolescentes que, desde cedo, precisam encontrar meios de lidar com uma grande carga de pressão pessoal e profissional.

Jogar futebol, para esses meninos, deixa de ser lazer e passa a se tornar uma profissão, já a partir da faixa dos 11 aos 14 anos de idade. Esse e outros fatores, em geral, fazem com que os jovens relevem a importância da educação básica e, muitas vezes, sequer pensem sobre o ingresso no ensino superior – visto que é justamente entre os 16 e 17 em que muitos deles depositam os seus maiores esforços, buscando um acesso ao nível profissional da profissão de jogador de futebol. Ainda que esse mercado movimente montantes capitais significativos para clubes, empresários e patrocinadores, o percentual de jogadores que conquistam seus objetivos é baixo. Segundo estimativas do ano de 2009 da Confederação Brasileira de Futebol, cerca de 82% dos jogadores brasileiros recebem entre um e dois salários-mínimos, e cerca de somente 1% dos aspirantes à profissão são considerados nas chamadas “peneiras”²⁰ (Soares *et al.*, 2011).

Mesmo que os números pareçam desanimadores, não é nada incomum que a carreira no esporte seja a única possibilidade que o jovem atleta visualize para o seu futuro. Histórias de jogadores de origens muito pobres, que venceram e melhoraram consideravelmente o nível econômico da família, são vistas como a inspiração destes jovens que, em sua maioria, também vêm de origens bastante humildes²¹. Para além das perspectivas de mercado, estes precisam conciliar os estudos com uma carga de trabalho físico, que pode “ultrapassar as seis mil horas de atividades ao longo do seu processo de formação” (Soares *et al.*, 2011, p.914), uma carga semelhante à de jogadores já profissionais. Precisam também saber conciliar todo esse contexto com o seu emocional, visto que muitos moram longe

²⁰ Processos organizados por clubes e olheiros para a descoberta de novos atletas.

²¹ “[...] análises teóricas que indicam que, quanto menos capital cultural possuir o jovem no ambiente familiar, mais ele apostará em profissões ou carreiras que não dependam diretamente da escolarização. [...] Poder-se-ia levantar a hipótese que a procura pela carreira esportiva pode estar relacionada com as expectativas de futuro proporcionadas pela escolarização e/ou pelo sucesso na vida escolar. Por outro lado, a educação escolar parece não ser fundamental para o sucesso na carreira de jogador de futebol.” (Soares *et al.*, 2011, p.915-916)



de suas famílias, em alojamentos próprios dos clubes, a depender de onde surgem as oportunidades mais promissoras.

Esse é o caso de muitos dos jovens envolvidos no projeto da Alicerce, em colaboração com o Coritiba FC. No período em que esta pesquisa foi realizada, cerca de dez alunos, com idades entre 14 e 15 anos, integravam a turma noturna do projeto — na qual coordenava e atuava como líder e responsável pelas aulas²². Esses estudantes fazem parte do grupo de dezenas de jovens que vivem nas dependências do clube, no Estádio Major Antônio Couto Pereira, e que participam do projeto em diferentes turnos.

Os dados apresentados anteriormente refletem a realidade vivida por muitos desses jovens. Todos estão alojados no Coritiba FC e são naturais de outros estados, como Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, vivendo longe de seus familiares mais próximos. Ao longo das aulas, pude notar que todos, independente da personalidade, interagiam comigo de uma forma muito educada – talvez, um reflexo de uma rigorosa disciplina para com treinadores e outras figuras de autoridade durante treinos e jogos, que são realizados com frequência; e, de alguma forma, já sentem uma responsabilidade e um “peso”, que os acompanham na sua rotina. A saudade da família frequentemente é citada e o vínculo entre eles aparenta ser a base de sua convivência.

Foi durante esses encontros, ao longo do ano de 2025, que encontrei nesse grupo a possibilidade de desenvolver práticas que possam explorar como as questões de pertencimento social definem-se nesse contexto. Em conversas informais durante nosso dia a dia, todos concordaram que um dos momentos de maior pressão nessa trajetória é durante as trocas de clubes, ainda mais quando são dispensados da instituição da qual faziam parte. Inseguranças são muito comuns, e o choque da mudança de um clube para outro é significativo. Afinal, não estão alterando somente o local de sua “profissão”, mas, também, sua moradia, seus amigos, colegas de escola e todas as pessoas que fazem parte da sua rotina. Uma pertença social que é abruptamente alterada (inclusive, algumas

²² Cada aula possuía duas horas de duração e foram ministradas duas vezes por semana. O conteúdo sempre envolvia as Trilhas de Conhecimento – redação, leitura, matemática e língua inglesa. As atividades aqui relatadas se desenvolveram em duas semanas, ou seja, quatro encontros.



vezes em poucos anos) durante uma fase da vida de descoberta e autoconhecimento.

Diante desse cenário, procurei articular os conhecimentos e metodologias desta pesquisa às individualidades dos jovens atletas e aos objetivos do Coritiba FC, em parceria com a Alicerce Educação²³. Para esta investigação, que adota o Drama como processo, o caminho selecionado foi a utilização do estímulo composto como pré-texto, isto é, como ponto de partida e elemento estruturante da narrativa construída. O estímulo composto pode ser caracterizado como uma maneira de se trabalhar a experiência do Drama com os participantes, onde utiliza-se histórias e cenários narrativos para se explorar as mais diversas temáticas. Esse ideal parte da premissa de que todos carregam objetos que trazem consigo traços de personalidade, aprendizados, hábitos, contextos e significados – histórias a serem exploradas. “Tal estratégia cumpre a função inicialmente de, a partir da organização de objetos em um ‘container apropriado’, como ‘um foguete’, impulsionar e introduzir a possibilidade de criação de histórias e personagens.” (Nascimento, 2019, p. 104). Objetos capazes de imprimir essas e outras propriedades, quando reunidos em um pacote de estímulos, se tornam elementos que provocam a origem de narrativas dramáticas exploradas pelos participantes.

Esses estímulos devem ser organizados pela figura de um líder, alguém responsável por apresentar as regras da dinâmica e, sobretudo, elaborar pacotes que possam resultar em criações potentes. Dessa maneira, quem é induzido a descobrir tais elementos deve preencher as lacunas que os estímulos apresentam, entendendo quem são os sujeitos envolvidos e o que acontece com eles (Somers, 2011). A partir disso, hipóteses são levantadas, discussões nascem e histórias são criadas:

A questão guia aqui é ‘Que situações vocês querem criar que lhes permitirá descobrir mais sobre estas pessoas?’ É essencial que a tensão dramática exista dentro da improvisação para que haja energia dramática, e uma das habilidades que os participantes desenvolvem nesta etapa é identificar situações que contenham tal tensão (Somers, 2011, p.179).

²³ Ao longo dos encontros, tanto os alunos-atletas participantes quanto a coordenação da Alicerce Educação foram devidamente informados de que as atividades práticas realizadas integravam uma pesquisa vinculada a um projeto de mestrado. Todo o processo foi conduzido com o cuidado de preservar a identidade e a imagem dos alunos, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa acadêmica.



Esse exercício carrega um potencial investigativo que o torna eficaz, tanto para quem já tem experiência com o teatro, quanto para iniciantes, das mais diversas idades. Isso, contudo, sublinha o compromisso que o líder tem em engajar seus participantes ao escolher os estímulos para que a prática se torne eficiente, já que os elementos juntos devem “criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir” (Somers, 2011, p.179).

Isso não significa, entretanto, que uma história deve ser previamente elaborada para então ser “descoberta”. Ainda que o idealizador da proposta possa partir de um fio condutor, inserindo objetos que façam parte de um ideal inicial, o importante é a narrativa que nasce das diferentes interpretações que acontecem no momento. O objetivo, dessa maneira, não é desvendar personagens prévios, mas sim impulsionar possibilidades, que devem surgir durante a prática. Em outras palavras, experimentar a dinâmica do pacote de estímulos com um grupo, quando conduzida de forma cuidadosa, revela-se uma potente possibilidade de criação e aprendizado, despertando curiosidade e engajamento.

Assim, foi elaborado um cronograma para um processo a ser desenvolvido ao longo de quatro episódios²⁴, distribuídos ao longo de uma quinzena – considerando que, neste projeto, ocorrem dois encontros semanalmente. O primeiro destes encontros entraria na chamada “Semana de Projeto de Vida”, um dos pilares metodológicos da Alicerce. Em projetos padrão, essa seria uma semana em que o líder exploraria os objetivos e os sonhos dos alunos de sua turma e pensaria em práticas que os fizesse pensar nos passos que deveriam tomar hoje, para alcançar essas metas no futuro.

No projeto Coritiba FC, além do prazo reduzido (um só encontro ao invés de uma semana), uma adaptação da razão de ser deste objetivo precisou ser

²⁴ No Drama, entendemos um episódio como um fragmento que faz parte de uma estrutura narrativa maior, o processo. O objetivo do processo no contexto educacional é utilizar-se de uma narrativa que, ao ser desenvolvida, motiva os alunos a observação de ações e atitudes que levam à discussão do tema proposto. (Cabral, 2012)



adaptada, afinal, todos da turma possuíam o mesmo sonho: tornarem-se jogador de futebol profissional e proporcionar à família uma vida mais confortável. Nesse sentido, uma das demandas do projeto era explorar alternativas além da carreira como jogador. De forma alguma deveria desestimular os sonhos profissionais dos jovens, mas de incentivá-los a não ter seus horizontes reduzidos a um só caminho. Nos encontros restantes, o projeto solicitava uma atenção para a continuidade das trilhas de conhecimento (exercícios de redação, leitura, matemática e língua inglesa). Estructurei, portanto, uma caixa de estímulos, que tinha como finalidade atender às demandas do projeto educacional, enquanto poderia engajá-los em um processo dentro de um contexto ficcional, que sublinhava possibilidades de autodescoberta:

O importante é que elas despertam a atenção do grupo e desafiam sua participação, além de abrirem um leque de perspectivas para o condutor do processo. O professor, tal como um maestro, apontará problemas a serem resolvidos e caminhos a serem seguidos. [...] o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes (Cabral, 2012, p.16).

A caixa de estímulos elaborada trazia objetos que contavam a história fictícia de três ex-jogadores de futebol que iniciaram sua amizade nas categorias de base do Coritiba. Um deles, inspirado em um jogador real²⁵, foi campeão brasileiro com o time; outro teve sua carreira interrompida por uma grave lesão, tornando-se mais tarde um empresário do meio do futebol; e o terceiro não seguiu na carreira e teve sucesso na área administrativa, em um cargo de uma grande empresa.

Essas histórias foram introduzidas somente através de objetos pessoais que sugeriam essas trajetórias (um caderno de anotações com recortes de jornais antigos; fotos de infância, do campeonato e da amizade dos três, já na terceira idade; cartas de amigos e familiares trocadas durante o período em que moravam longe de casa; entre outros) que, muitas vezes, se relacionavam com a realidade desses jovens atletas. Ao mesmo tempo em que houve um receio de que essas cartas fictícias trocadas entre os jogadores e seus familiares pudessem engatilhar

²⁵ O ponto de partida para a elaboração do pré-texto considerou uma fotografia dos ex-jogadores Rafael Cammarota, Deodoro José de Almeida Leite e José Benedito Tobias. É possível observar parte dessa fotografia na Figura 1. Destes, somente Rafael estava presente no título brasileiro de 1985. Os nomes foram mantidos, mas as histórias desenvolvidas a partir disso são ficcionais.

questões emocionais nos jovens, este também era um dos objetivos desse pré-texto, pois:

A característica mais importante do pacote de estímulo, entretanto, parece ser o envolvimento emocional do grupo com o tema. Se o cruzamento dos artefatos, a história da origem do pacote e seu foco dramático forem convincentes e esteticamente bem resolvidos, a atenção ficará concentrada nos conflitos subjacentes à trama [...] (Cabral, 2012, p.37).

O processo mostrou-se bem-vindo para explorar as questões pertinentes, ainda que alguns passos tenham sido adaptados. A presença do professor-personagem²⁶, por exemplo, não foi trazida à tona por se tratar de um grupo de adolescentes com o qual, talvez, essa dinâmica mais representaria dificuldades para ser assimilada do que agregaria neste momento. Meu papel durante essa condução, portanto, se manteve em direcionar o foco do grupo quando este pareceu disperso, além de chamar a atenção a pistas da caixa que, até então, passaram despercebidas. Independentemente de possíveis ressalvas, esse processo agregou de forma significativa ao projeto como um todo.

Figura 1 – Alguns dos objetos utilizados na caixa de estímulos - Fonte: do autor (2025).

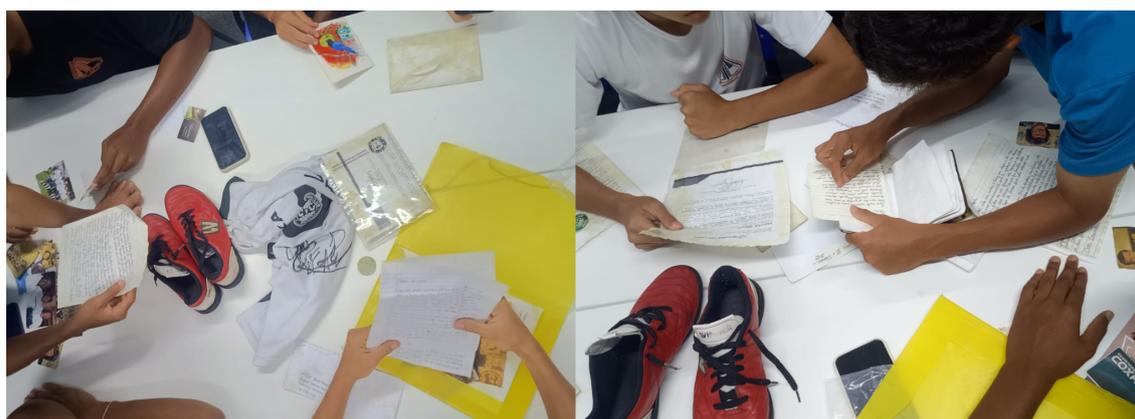


O primeiro contato deles com os objetos mostrou-se, de fato, bastante proveitoso. De imediato, associaram as figuras dos jogadores representados na caixa com imagens que os mesmos têm na sua rotina, com quadros e fotos de

²⁶ “É utilizada quando o(a) condutor(a) do processo cria um(a) personagem específico(a), com uma maior caracterização, como um ser individual e uma preocupação performática [...] O(A) professor(a) personagem traz uma maior caracterização e exige mais preparação na construção do ser ficcional.” (Pereira, 2021, p. 88)

ídolos do Coritiba, espalhados pelas dependências do estádio/alojamento. Houve perguntas a respeito da veracidade dos objetos e, adaptando minha linguagem para a faixa-etária, os respondi da mesma maneira que Cabral traz: “uma vez que estamos fazendo teatro vamos fazer de conta que estes documentos são realmente antigos” (2012, p.78). As cartas foram lidas, o caderno folheado, os nomes escritos nas fotografias foram comparados aos presentes em outros documentos e as possibilidades multimídia foram exploradas²⁷. Mesmo com as desconfianças, o grupo afirmou diversas vezes que aqueles objetos realmente eram antigos, denotando o sucesso da proposta ao buscar pela qualidade e quantidade ideais de materiais introduzidos, um dos princípios fundamentais dessa prática.

Figura 2 - Participantes/estudantes explorando os objetos do pacote de estímulo composto
Fonte: do autor (2025)



Ao longo dos encontros, houve mais iniciativas que levantavam princípios do Drama durante a condução dos episódios. Isso, contudo, sempre acompanhado da obrigatoriedade de manter uma continuidade dos conteúdos ministrados das Trilhas de Conhecimento da Alicerce, o que pode ter tencionado parcialmente as práticas em determinados momentos. Na aula que deveria ser focada no exercício da escrita criativa, para contemplar a necessidade da Alicerce de trabalhar a área de redação e leitura, os alunos foram convidados a escrever a história de vida de algum dos jogadores presentes na caixa de estímulos. Como a proposta do pré-texto é justamente a de não apontar conclusões, mas sim iluminar caminhos

²⁷ A caderneta antiga de um dos jogadores, ao lado dos relatos dos jogos, trazia *QR Codes* que direcionavam o usuário ao vídeo da transmissão daquela partida no *YouTube*.



possíveis, os participantes deveriam se colocar no papel de um jornalista esportivo que desenvolve um artigo nostálgico para o seu portal de notícias, e através deste ponto de partida, seria possível criar perfis de personagens diversos, inspirados nas provocações despertadas pelos objetos da caixa.

Em outro momento, focado na prática da língua inglesa, houve a tentativa de unir o vocabulário introduzido em aulas anteriores com o contexto apresentado pela caixa de estímulos, estruturando uma coletiva de imprensa ficcional, na qual os jovens atletas deveriam se portar como técnicos, jogadores e jornalistas – personagens criados a partir do estímulo composto – se revezando nesses papéis²⁸ e dialogando, uns com os outros, em um cenário de entrevista coletiva fictícia²⁹. As cenas construídas, pela necessidade da condução em um outro idioma, naturalmente encontraram barreiras para que pudessem acontecer da melhor maneira. No entanto, esta etapa representou um episódio importante neste processo, já que se mostrou desafiador para o líder e para os participantes unir elementos do contexto ficcional com os conteúdos a serem contemplados.

Aqui é relevante sublinhar que, ainda que a proposta do Drama seja sempre resultar em processos dramáticos em cena, isto não foi possível de modo constante, essencialmente pelas limitações impostas pela metodologia pertencente ao projeto educacional, que exigia uma atenção devida aos protocolos e conteúdos a serem ministrados. De todo modo, princípios do Drama foram trabalhados durante os encontros, nos quais encontraram no estímulo composto a força motriz do trabalho. Os participantes puderam, mesmo com os empecilhos evidenciados, se expressar dramaticamente, resultando em uma experiência significativa para minha trajetória enquanto professor/pesquisador e para as práticas conviviais entre esses alunos enquanto jovens em formação.

Além das Trilhas de Conhecimento, os outros objetivos da prática consistiam em levá-los a pensar sobre demais possibilidades futuras e sublinhar as questões de pertença social entre os participantes presentes. Ainda no primeiro encontro,

²⁸ “A eficácia de um pré-texto em drama, enquanto processo de investigação em cena, pode ser identificado pelo acesso a intenções e papéis que ele fornece [...]” (Cabral, 2012, p.15)

²⁹ “A ambientação cênica em drama está associada a criação de atmosferas num determinado espaço físico, o qual remete ao contexto ficcional.” (Nascimento, 2019, p. 108)



em uma tentativa de fazê-los conectar com o seu “eu” do passado e do futuro, foi solicitado que cada um elaborasse duas pequenas cartas diferentes: uma endereçada a um menino que poderia passar pelo local onde os mesmos estão passando hoje, e outra para si, vinte anos no futuro. De uma maneira geral, todas seguiram pelo mesmo caminho: as cartas endereçadas aos mais jovens começaram com uma breve apresentação, desejaram sorte aos futuros atletas e incluíam conselhos sobre a persistência de seus sonhos. Já as mensagens endereçadas a eles mesmos, vinte anos no futuro, incluíam palavras de apoio sobre seus sonhos, sempre esperando que tivessem atingido o objetivo de se tornarem jogadores profissionais. A pedido deles, essas cartas não foram lidas para o grupo, por conter questões consideradas particulares por eles.

Fazendo um retrospecto deste processo e entendendo que uma mesma série de encontros possuía objetivos diferentes, ainda acredito que uma ênfase maior na questão da pertença social poderia ter sido trabalhada – um dos intuitos era de que a relação entre eles, no dia a dia do clube, poderia ter sido estimulada, entendendo que a coletividade de um sentimento de pertencimento se traduz nas conexões entre as singularidades e/ou individualidades dos sujeitos em relação ao outro. Ainda assim, fiquei satisfeito ao observar que algumas das cartas endereçadas ao “eu” futuro continham agradecimentos às pessoas que cruzaram o seu caminho.

Um dos elementos da caixa trazia um pequeno pacote recheado com pequenas bandeirinhas do estado do Paraná, feitas em tecido. Em uma das passagens da caderneta, o personagem ficcional que trilhava o caminho de técnico esportivo havia registrado que essas bandeirinhas eram distribuídas para os atletas com quem ele trabalhava, como um pequeno amuleto da sorte. Ao final deste primeiro encontro, distribuí uma bandeirinha para cada participante, em sinal de agradecimento e encerramento deste episódio. Trouxe as bandeirinhas como um símbolo da passagem deles por ali, sugerindo que pudessem ser guardadas, dizendo que, mesmo que trilhem caminhos em outros lugares, poderão seguir carregando consigo um pedacinho do estado no qual moraram por algum tempo. Um dos alunos, inclusive, deixou o clube antes que o processo desses encontros fosse concluído.

Figura 3 – Entre os objetos, as bandeirinhas do estado do Paraná.
 Fonte: do autor (2025)



Apita o árbitro: Considerações finais

Ao iniciar as reflexões que consideram os entendimentos de pertencimento social aliados à arte-educação, é essencial inferir que são muitas as maneiras que podemos trabalhar tais conceituações com um grupo de alunos-participantes. O Drama como método de ensino e aprendizagem e o estímulo composto aparecem nessa perspectiva como uma alternativa frutífera a respeito da relação entre pertença social e alunos/espectadores. Entretanto, são muitas as formas que o teatro apresenta para que tais objetivos sejam investigados – como o próprio Teatro Fórum, aludido neste estudo, que por si só já se concebe como um exercício que engloba características bem próximas e que se mostram eficazes, correspondendo ao tema proposto.

Se consideramos a necessidade de pertencimento social como inerente ao ser humano, a identificando como uma questão referente à saúde mental do indivíduo e que pode trazer prejuízos quando ele não encontra caminhos que sustentam esse interesse, torna-se bem-vindo um olhar que entende esse cenário e trabalha com maneiras de fazer com que a arte-educação considere esse panorama. Isto posto, tendo em conta o escopo dessa pesquisa, justifica-se uma procura por modos de criação e de aprendizado, que exaltem a identidade e as subjetividades do sujeito, resgatando e dando a devida importância às suas



memórias, sua ancestralidade e sua história, a fim de que o mesmo amplie seus horizontes acerca do teatro e o leve como algo que o sensibiliza, o toca, o entende como um ser que depende de sua singularidade para existir. Sinto que, enquanto cada aluno-atleta participante do projeto Coritiba FC carregar consigo a sua bandeirinha do estado do Paraná, os laços destes para com o lugar onde hoje pertencem não serão esquecidos.

Referências

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

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

Alicerce Educação, c2025. *O Alicerce - sobre nós*. Disponível em: <https://alicerceedu.com.br/sobre-nos>. Acesso em: 01 abr. 2025.

GASTAL, Camila A; PILATI, Ronaldo. Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. *Psico-USF*, Campinas, v. 21, n. 2, p.285–292, maio 2016. Acesso em: 03 ago. 2024. DOI: 10.1590/1413-82712016210206

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of Expert Approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

JESUS, Emanuella de. Dramaturgia e Memória: caminhos para uma Dramaturgia de Pertencimento. In: IX CONGRESSO ABRACE, 2017. *Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Uberlândia, 2017, p. 2852-2874.

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. *TEATRO E REPRESENTATIVIDADE QUEER: experiências com a metodologia do drama na escola*. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA, Hugo. *Vem Ni Mim Que Eu Sou Passinho*. A dança Passinho na confluência entre Redes Sociais, Arte e Cidade. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PEREIRA, Diego de Medeiros. *Que Drama é Esse?!?* práticas teatrais na Educação Infantil. São Paulo: Hucitec, 2021.

ROCHA, Elizabete Sanches. *Diante da Dor Alheia: A Importância do Teatro do Oprimido na Reconstrução do Sentimento de Pertencimento*. In: ALVES, Lourdes K; FLORY, Alexandre V; MIRANDA, Célia A. de (Org.) *Dramaturgia e Teatro: a Cena Contemporânea*. Maringá: Eduem, 2019. p.44-52.



SOARES, Antonio J. G.; MELO, Leonardo B. S. de; COSTA, Felipe R. da; BARTHOLO, Tiago L; BENTO, Jorge O. Jogadores de Futebol no Brasil: Mercado, Formação de Atletas e Escola. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p.905-921, out./dez. 2011. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/902>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOMERS, John. Tradutora: Beatriz Ângela Vieira Cabral. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n.17, p. 175-185, 2011. Acesso em: 14 maio 2025.

TAVARES, Rosana Carneiro. O Sentimento de Pertencimento Social como um Direito Universal. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 15, n. 106, p.179-201, jan./jun. 2014. Acesso em: 03 ago. 2024.

Recebido em: 23/05/2025

Aprovado em: 06/08/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
Centro de Arte, Design e Moda – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br