

## O individual é também social: autoficção e *gestus* como reveladores de parte da identidade de estudantes do ensino médio

Mileni Vanalli Roéfero<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0001-8668-3938

Beatriz Eugênia Oliveira Carvalho<sup>2</sup>  
ORCID: 0009-0009-2814-9038

**Resumo:** Este artigo adveio da experiência de estágio de regência em Artes, cujos conteúdos priorizam a abordagem a partir dos conceitos autoficção e *gestus*. Como objetivos do estágio, constaram: observar a relação entre os alunos e a criação de personagem partindo de sua própria realidade, e identificar e refletir sobre a autoficção e o conceito de *gestus* brechtiano presentes nas atividades realizadas pelos alunos. As experiências obtidas durante esse processo suscitaram reflexões e geraram o objetivo principal deste artigo: analisar pormenorizadamente os materiais obtidos durante o processo. Como referenciais teóricos, o trabalho foi ancorado em Mirian Souza Rodrigues Ferreira (2018), que discute a linguagem teatral no currículo de artes do Ensino Médio; Willi Bolle (1976), que contextualiza e conceitua o termo *gestus* social, e Edson Ribeiro da Silva (2019), que conceitua e faz um apanhado histórico do gênero autoficcional. Como resultado, concluímos que os *gestus* apresentados pelos alunos em suas produções autoficcionais podem ser questionados em sala de aula para promover reflexão e debate, a fim de aumentar a conscientização sobre suas próprias ações e desafiar os estereótipos e estigmas que a escola e a sociedade colocam sobre eles.

**Palavras-chave:** *gestus*, autoficção, ensino de teatro, educação básica.

<sup>1</sup> Doutoranda em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [vanallimileni@gmail.com](mailto:vanallimileni@gmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7693980302033513>

<sup>2</sup> Mestranda em Literatura e Historicidade no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [pg405971@uem.br](mailto:pg405971@uem.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180894554805294>

**Abstract:** This article stems from the experience of a teaching internship in Arts, whose contents prioritize an approach based on the concepts of autofiction and *gestus*. The objectives of the internship included: observing the relationship between students and the creation of characters based on their own reality and identifying and reflecting on autofiction and the Brechtian concept of *gestus* present in the activities carried out by the students. The experiences obtained during this process raised reflections and generated the main objective of this article: to analyze in detail the materials obtained throughout the process. As theoretical references, the study was anchored in Mirian Souza Rodrigues Ferreira (2018), who discusses theatrical language in the high school arts curriculum; Willi Bolle (1976), who contextualizes and conceptualizes the term social *gestus*; and Edson Ribeiro da Silva (2019), who defines and provides a historical overview of the autofictional genre. As a result, we conclude that the *gestus* presented by students in their autofictional productions can be questioned in the classroom to promote reflection and debate, aiming to increase awareness of their own actions and challenge the stereotypes and stigmas imposed on them by the school and society.

**Keywords:** *gestus*, autofiction, theater teaching, basic education.

**Resumen:** Este artículo surgió de la experiencia de una pasantía de conducción, cuyos contenidos abordados fueron la autoficción y el *gestus*. Los objetivos de la pasantía incluyeron: observar la relación entre los estudiantes y la creación del personaje a partir de su propia realidad; identificar y reflexionar sobre la autoficción y el concepto de *gestus* brechtiano presentes en las actividades realizadas por los estudiantes. Las experiencias durante este proceso suscitaron reflexiones y generaron el objetivo principal de este artículo: analizar en detalle los materiales obtenidos durante el proceso. Como referencias teóricas, el trabajo se ancló en Mirian Souza Rodrigues Ferreira (2018), que discute el lenguaje teatral en el currículo de artes de la escuela secundaria; Willi Bolle (1976), quien contextualiza y conceptualiza el término *gestus* social y Edson Ribeiro da Silva (2019), quien conceptualiza y hace un recorrido histórico del género autoficcional. Como resultado, concluimos que el *gestus* presentado por los estudiantes en sus producciones autoficcionales debe ser cuestionado en el aula para promover la reflexión y el debate, con el fin de sensibilizarlos sobre sus propias acciones y desafiarlos a confrontar los estereotipos y estigmas que la escuela y la sociedad les otorgan.

**Palabras clave:** *gestus*, autoficción, enseñanza del teatro, educación básica.

## Para contextualizar a discussão

Pensar o ensino de Teatro na educação básica nos dias atuais é legalmente possível graças à lei 13.278/2016, que tornou a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais linguagens artísticas constituintes do componente curricular Artes, cujas temáticas são especificadas na Base Nacional Comum Curricular (2017) – documento normativo que baliza os conteúdos para a educação básica a nível nacional. A BNCC, por sua vez, está ancorada na Lei 9.394 (1996), que regula a educação em todos os níveis, estabelecendo as normas para a organização da educação brasileira. Embora, então, os conteúdos já estejam determinados previamente, há modos distintos de abordá-los.

A experiência relatada neste artigo é resultado do estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro de uma universidade estadual do Paraná. O estágio ocorreu em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, com alunos de 14 a 17 anos. A abrangência da faixa etária se deve à presença de alunos repetentes nas duas turmas, embora a diferença de idade não pareça ter gerado ruído na comunicação entre eles. A escola concedente do estágio é pública – esse recorte é necessário, porque o marcador de classes sociais pode influenciar o contexto e a análise pretendida (Ferreira, 2018).

No Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Teatro em questão, o estágio supervisionado obrigatório na escola se divide em dois semestres, sendo o primeiro de observação e o segundo de regência. Como este artigo versa sobre a prática de regência, isso significa que já havíamos tido contato com as turmas, por tê-las observado nas aulas de Artes durante o semestre anterior.

Depois de estudar o documento contendo os tópicos de ensino da turma, de conversar com a professora supervisora e do conhecimento que tínhamos sobre o grupo em questão, optamos por ministrar o conteúdo de criação de personagens. Esse conteúdo já havia sido abordado em uma recente experiência docente com grupos de teatro da comunidade, em que notamos algumas lacunas que não puderam ser preenchidas no transcurso da experiência. Por conta desta última experiência e do início do novo estágio com outro público-alvo, supusemos que a união entre o teatro contemporâneo e político seria uma possibilidade de sanar as lacunas que só a criação de personagens não bastava.

Na Licenciatura em Teatro dessa Universidade, ao final da disciplina de estágio todos os licenciandos devem escrever um artigo relativo à experiência semestral, elegendo um recorte temático e uma perspectiva analítica. Este artigo, por exemplo, é resultado dessa prática e o tema central dele, que resulta da experiência de estágio, é a criação de personagem através da autoficção, como forma de identificar possíveis *Gestus* sociais e suas reflexões que atravessam a sala de aula. Para melhor desenvolver o trabalho e analisar o comportamento dos estudantes, traçamos como objetivos observar como os alunos se relacionavam com a criação de personagem partindo da realidade e do contexto em que estão inseridos, e compreender o rastro autoficcional em cada criação. Além disso, era importante também identificar a diferença entre a simples gestualidade e o *Gestus* social (conceito brechtiano), no contexto escolar.

Ao refletir e debater sobre o tema escolhido, nos deparamos com a discussão sobre a identidade dos alunos e sobre como aquele momento da vida escolar poderia ser significativo para a formação de pensamento, a construção de consciência política e a identificação de seu papel social na sociedade. A partir dessas percepções, a questão que pretendemos responder ao final deste artigo é: como a produção autoficcional e o *Gestus* dela emergido podem dar indícios das influências históricas, sociais e do comportamento dos alunos na sala de aula?

Essa pesquisa assume caráter de investigação qualitativa (Godoy, 1995), em que os dados serão analisados a partir dos diários de bordo e das produções autofissionais produzidas pelos alunos em sala de aula (Machado, 2002; Osório, 2010). Como referenciais bibliográficos, utilizamos a dissertação “Currículo e o ensino da arte na escola: ensino da linguagem teatral no ensino médio” (Rodrigues, 2018), que traça um panorama do ensino de arte no Brasil e reflete sobre os processos pedagógicos envolvendo o teatro; *O que é autoficção?*, de Silva (2019), que faz um breve histórico e conceitua o gênero autoficcional, e *A linguagem gestual no teatro de Brecht*, de Bolle (1976), que conceitua e exemplifica o *gestus* social, além de outros trabalhos que contribuíram para elaboração desta pesquisa.

## A autoficção e o *gestus*

Assim que foram escolhidos o método e os conteúdos, o trabalho foi direcionado para a perspectiva autoficcional por meio de jogos teatrais, de modo que fosse exequível um estudo sobre as figuras encontradas nos trabalhos dos alunos. Porém, como a experiência docente analisada neste artigo parte das ideias de autoficção e *gestus*, é necessário, antes, defini-las para demarcar de quais conceitos partimos.

O termo *autoficção* foi empregado em 1977 por Serge Doubrovsky e conceituado como “[...] a obra literária em que a junção de elementos autobiográficos com ficcionais torna-os indiscerníveis, mas que tem, nessa indefinição, a característica que faz dessa uma prática reconhecível no ato da leitura” (Silva, 2019, p. 303). Ou seja, o autor pode ser protagonista de uma narrativa que mistura fatos da realidade com elementos de ficção. A autoficção acaba se confundindo com a realidade de quem a escreve, podendo, assim, representar a personalidade do autor ou, ao menos, partes dela.

Pensando nisso, selecionamos jogos teatrais (um dos conteúdos previstos para a série em questão no Projeto Político Pedagógico da instituição concedente do estágio), realizados em dimensão coletiva, exercícios de escrita e desenho individuais – materiais que foram recolhidos para a análise e escrita deste artigo – e criação de personagens coletiva e individualmente. É importante ressaltar que atuamos em duas turmas diferentes e desenvolvemos o mesmo planejamento em ambas, o que nos trouxe outra visão do estágio e possibilitou a percepção dos limites e dificuldades de cada uma.

Normalmente, no ambiente fora do espaço da educação formal, a autoficção aparece no cenário do teatro performativo e costuma lançar luzes sobre a subjetivação do indivíduo. Sua natureza performática, porém, não impossibilita que a mesma seja abordada pelo viés coletivo, politizado, de modo que possam ser identificadas, por meio delas, características do contexto histórico e social. Partindo dessa premissa, notamos elementos que se repetiram em ambas as turmas trabalhadas e que serão analisadas pela perspectiva do teatro épico, engajado e político. Não é a leitura habitual no universo acadêmico tampouco no artístico, mas pretendemos, com isso, fugir da individualidade na qual a autoficção costu-

ma estar inserida, justamente por sabermos que é possível identificar e estudar os gestos sociais que surgem nos exercícios propostos em diferentes contextos.

O gesto social mencionado anteriormente é chamado, na realidade, de *gestus*, termo do dramaturgo alemão Bertolt Brecht para dar qualidade a um conjunto de ações que reflitam a ação da sociedade ou um comportamento que ocorra em âmbito coletivo. Desse modo, o *gestus* existe através das contradições da linguagem gestual de um personagem:

[...] o *gestus* é signo de interação social. Assim, por exemplo, um homem que vende um peixe manifesta o *gestus* de vender; um homem redigindo seu testamento, uma mulher atraindo um homem, um policial batendo num homem, um homem pagando dez homens – em tudo isso está um *gestus* social. Outra característica do *gestus* é a sua complexidade: seus elementos constitutivos podem ser gestos, expressões mímicas ou palavras, simultânea ou separadamente (Bolle, 1976, p. 394).

O *gestus* não necessariamente precisa abranger a palavra e a ação ao mesmo tempo, ele pode estar somente em uma ou outra. O *gestus* manifesto pela palavra é o modo mais comum de identificar padrões e até estereótipos dentro da sala de aula, pois, segundo Brecht:

*Gestus* não significa mera gesticulação. Não se trata de uma questão de movimentos das mãos, explicativos ou enfáticos, mas de atitudes globais. [...] Nem todos os *Gestus* são sociais. A atitude de espantar uma mosca não é um *Gestus* social, ainda que a atitude de espantar um cachorro possa sê-lo, por exemplo, se representar a batalha incessante de um homem maltrapilho contra os cães de guarda. [...] O gesto de trabalhar é decididamente um *Gestus* social, porque toda atividade humana dirigida para o controle da Natureza é uma tarefa social, uma tarefa do mundo de classes. (Brecht, 1967, pp. 77-78, *itálicos do autor*).

Percebemos, então, que o *gestus* se difere da simples gestualidade quando destacar a representação social de uma classe, o confronto de ideias ou questões sociais que evidenciam algum tipo de contradição (Lima, 2015). Além disso, ainda segundo Brecht: “[...] o *Gestus* social é o gesto relevante para a sociedade, o gesto que permite conclusões sobre as circunstâncias sociais” (1967, p. 79, *itálicos do autor*). Cientes dos conceitos que embasaram este artigo, procederemos, nas seções seguintes, às análises das criações artísticas que nos apresentaram ao longo do estágio.

### Atravessamento do *gestus* na autoficção: a experiência na sala de aula

Muitas das figuras encontradas em sala de aula são questionáveis, problemáticas e necessitam de um cuidado ao serem abordadas. Do mesmo modo, o aluno precisa ser entendido como indivíduo com interesses, histórias e inclinações individuais, ao mesmo tempo em que é um sujeito social inserido em um coletivo na instituição de ensino. Segundo o filósofo István Mészáros (2008), sem os processos educacionais, é impossível conceber um sujeito social consciente, organizado e capaz de pensar na construção de uma sociedade fundamentada em outras bases sociais. Nesse sentido, conseguimos traçar um caminho entre a produção autoficcional que propusemos e a discussão do *gestus* que atravessa a sala de aula.

Como dissemos anteriormente, passamos por duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, que serão nomeadas com as duas primeiras letras do alfabeto. Na turma A, notamos que os alunos eram bastante enérgicos, o ambiente era difícil de manter a concentração e havia um grande número de “alunos-problema”<sup>3</sup> – aqueles que interrompem a aula, saem sem permissão e discutem com funcionários e professores. Mesmo com todas essas dificuldades, os alunos sempre se mostraram interessados em nossas propostas.

Depois de algumas semanas de trabalho com a turma A, por incompatibilidade com a mudança de horário ocorrida, tivemos de migrar para a turma B. Os alunos se mostraram receptivos, organizados e atentos aos comandos desde o início. Além disso, a turma era composta, em sua maioria, pelos mesmos estudantes desde o Fundamental I, motivo pelo qual constatamos de imediato um bom entrosamento entre eles.

O primeiro exercício proposto aos dois grupos foi a criação de um autorretrato. Neste trabalho, eles deveriam se desenhar, sem levar em consideração apenas sua imagem física, mas também sua personalidade e suas preferências. Na turma A, os desenhos foram menos elaborados, mas bastante criativos. Como resultados, tivemos figuras comuns para a faixa etária deles, como esporte, séries de televisão, *videogame*, mas também surgiram imagens de preocupação com os

---

<sup>3</sup> O termo está entre aspas porque tais estudantes não necessariamente têm diagnóstico de algum tipo de distúrbio psicopedagógico, mas foram assim definidos pela equipe pedagógica pelo comportamento dissidente. Além disso, não tivemos tempo de convívio o suficiente e não dispomos de ferramentas teóricas para assumir posição favorável ou contrária ao emprego do termo. O uso das aspas, então, também representa uma espécie de isenção do julgamento de valor.



estudos, cansaço do cotidiano, vestibular e drogas. Um dos alunos perguntou se poderia desenhar um narguilé<sup>4</sup>, pois acreditava que aquilo o representava.

Ao final dessa atividade, solicitamos que escrevessem durante cinco minutos tudo que lhes viesse à mente, como uma espécie de escrita por fluxo de consciência. Nesse momento, o mesmo aluno do “narguilé” escreveu sobre drogas, festa e mulheres. O que nos instigou, nesse caso, foi refletir sobre os motivos pelos quais ele concluiu que esses elementos o definiam. As reflexões advindas dessa situação nos levaram ao *gestus* do aluno. Ele é um dos alunos considerados problemáticos, estigmatizado pela equipe pedagógica devido ao comportamento desviante do padrão esperado. Sem perceber as diversas camadas que compõem a sua personalidade, ele internalizou o rótulo. Porém, o andamento das atividades evidenciou a complexidade da personalidade do indivíduo: esse mesmo aluno realizava todas as atividades, se mostrava participativo e incentivava os outros alunos a fazerem o mesmo.

Realizamos o mesmo exercício do autorretrato com a turma B e, nesse caso, surgiram figuras parecidas com as da outra turma e que correspondiam à personalidade deles. Novamente, o destaque será dos “alunos-problema” da turma: um desses alunos decidiu que o que o representava era a bandeira do Brasil, o Bolsonaro (referência ao ex-presidente Jair Messias Bolsonaro) e três corações em verde e amarelo, em uma alusão direta às cores da bandeira nacional, que foram apropriadas como símbolo do antigo governo. É curioso pensar que um jovem de, no máximo, 16 anos se sinta representado por um político. Evidentemente, a pouca idade não impede que ele tenha um nível de clareza política a ponto de saber qual ideologia melhor o representa, mas concentrar em uma única pessoa a representatividade da sua personalidade é bastante discursivo. Podemos pensar, entre tantas outras possibilidades, na tendência preocupante de olhar para os políticos como seres heroicos e dignos de devoção, atitude que tem sido comum nos últimos anos.

Essa postura é perigosa, porque inviabiliza um olhar crítico sobre as figuras que nos representam nos cargos políticos e faz com que as pessoas encontrem respostas para justificar seus desvios. Por conta disso, a política passa a ser lida como um embate entre indivíduos e suas condutas, em que ganha aquele que

---

<sup>4</sup> Espécie de cachimbo de água de origem oriental, utilizado para fumar tabaco saborizado com essências artificiais.

comete menos deslizes. A escolha de um jovem por um político como representante de sua própria personalidade denota uma politização às avessas, por vias pouco dialéticas, uma vez que o jovem não se propõe a pensar sobre as posições com as quais ele concorda e os ideais, a longo prazo, que balizam a construção de uma sociedade a partir de seus princípios.

Esse comportamento de personalismo político se tornou mais comum entre os jovens e adultos especialmente no ano de 2022, devido às eleições presidenciais acirradas, que depuseram o governo de Bolsonaro, com vitória apertada do representante do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva. Essa polarização se acentuou no início do ano e foi levada às últimas consequências com ataques violentos, assunção de posições irreduzíveis, separação de famílias e grupos sociais cujas afinidades políticas divergiam – tudo que depõe contra o traquejo dialético e dialógico que nos é tão caro.

É possível constatar um padrão de comportamento entre os jovens da turma em questão, pois na mesma sala, outras duas meninas realizaram seus trabalhos de autorretrato fazendo alusão ao antigo governo, o que pode nos levar a constatar tal padrão de idolatria dessas figuras, como se fossem celebridades isentas de análise de seus discursos, deixando em segundo plano a compreensão do papel dessas pessoas para a sociedade.

Ao final do trabalho com desenhos, solicitamos o exercício da escrita em fluxo de consciência durante cinco minutos. A primeira coisa que o aluno anteriormente mencionado escreveu foi a palavra “nazismo”; compreendemos, então, que esta foi a primeira palavra que lhe veio à mente. Ao analisar a situação, questionamo-nos: será que o estudante compreende o significado do nazismo? Ou, verticalizando ainda mais a problematização: será que se os processos educacionais de conscientização política visassem ao entendimento do cenário político como um todo, o gesto social seria esse?

Existem outros elementos contextuais cuja incorporação à análise será necessária para esmiuçar a reflexão: esse aluno da turma B é recém-chegado e aparenta deslocamento em relação ao grupo. Uma possível resposta para as questões levantadas anteriormente sobre esse aluno é que, por não estar familiarizado ao novo ambiente, o melhor modo de esconder suas inseguranças seria assumindo uma postura mais agressiva e, à primeira vista, desinteressada. Desta forma, ele tornava o acesso a ele mais difícil, impedindo que as pessoas cons-

tatassem possíveis fragilidades. Tocar em temas polêmicos como nazismo e a predileção pelo Bolsonaro também denota essa postura combativa. Apesar disso, ele tomava a frente nas discussões, era o primeiro a participar dos exercícios e respondia perguntas sobre a matéria. Ele, como todo sujeito que é individual e social, tinha suas contradições.

Depois disso, ainda na turma B, propusemos o exercício em que eles deveriam criar um personagem coletivo que representasse a turma. O personagem construído, cujo nome era Juninho, tocava cavaquinho, tinha 1,58m de altura, era aluno de colégio público, bissexual, super inteligente e, como sugestão do aluno mencionado acima, preto e brasileiro. A partir disso, fizemos um jogo em que criamos coletivamente a história do Juninho e de sua capivara Josefina. Nesse momento, surgiram inúmeros *gestus*: o tom de voz do personagem, suas relações, seu *hobby*; todas as características que apareciam podiam ser problematizadas pelos colegas e, juntos, eles decidiam a melhor opção para determinada questão. Toda vez que um aluno contava uma parte da história de Juninho, era perceptível o quanto a personalidade do personagem e do aluno se misturavam.

Além desses exercícios mencionados, fizemos um jogo chamado “Entra cheio e sai vazio”, em que o jogador entrava com um objeto “imaginário” vazio ou cheio e, durante o trajeto até o outro lado da sala, ele teria de fisicalizar o ato de encher ou esvaziar esse objeto. Mesmo receosos, os alunos participaram do jogo teatral e surgiram figuras interessantes e discursivas, que se somaram às análises: uma mãe parindo, uma mulher realizando trabalhos domésticos, homens enchendo barris de bebida, entre outros. Essa atividade permitiu que os alunos experimentassem o fazer teatral e que nós identificássemos com quais figuras sociais eles preenchiam o jogo.

Em um momento posterior, fizemos o jogo “*talk show*”, em que a plateia fazia perguntas para o entrevistado e também reagia às respostas, possibilitando que todos os alunos participassem do jogo. Neste exercício, assim como nos anteriores, identificamos personagens que assumiram tipos sociais: estelionatário, padre, prostituta etc. O interessante nesse exercício foi perceber as contradições dos jogadores enquanto alunos: ao mesmo tempo em que demonstraram indiferença ou até desinteresse pela atividade entre si, eles também se colocavam na fila do jogo, faziam perguntas e se divertiam com a atividade. Essa postura nos fez notar o quanto os alunos são resistentes, ainda que inconscientemente, em

um primeiro momento. Era evidente que eles estavam interessados e envolvidos, mas, até que eles se dessem conta disso, seguiram aparentando indiferença. Concluímos que o jogo foi exitoso quando, na aula seguinte, pediram que fizéssemos a atividade novamente.

Com a continuidade do trabalho e as orientações que se seguiram, notamos que os alunos foram se distanciando de seus discursos iniciais, tornando evidente o quanto, de fato, eles não os representavam. A partir do momento em que solicitamos a criação de um personagem coletivo, cuja personalidade seria construída através de votação, o personagem tomou outra forma, assumiu posição em determinados grupos sociais e propôs outros discursos que refletiam a turma de modo mais orgânico e genuíno. Assim, refletindo acerca das figuras apresentadas, os alunos puderam tomar consciência de suas ações e verticalizar seus pensamentos em direção a uma criticidade mais proeminente, se afastando dos estigmas e rótulos que os ambientes sociais costumam impor sobre as pessoas.

### Considerações Finais

A experiência docente que resultou neste artigo permitiu analisar o comportamento de duas turmas diferentes. Embora apresentassem comportamentos distintos, identificamos padrões e grupos que se repetiam em ambas: os estudiosos, fãs de futebol, amantes de séries e também os “alunos-problema” – assim rotulados pela comunidade escolar.

Outra constatação bastante significativa durante esse processo foi o fato de os assuntos da atualidade pautarem as discussões entre eles. Nessa experiência específica, a questão política ficou bastante sobressalente e acreditamos que isso tenha ocorrido devido à eleição presidencial, que aconteceu no mesmo ano. Nas conversas em que esses assuntos apareciam, notamos um discurso baseado em senso comum, com frases de efeito e acusações vazias propagadas em um nítido exercício irrefletido, norteadas pela prática da reprodução, sem um processo de filtragem e pensamento crítico.

Tendo esse cenário como pano de fundo das aulas, além das demandas deles, que são diferentes em cada etapa da vida, pudemos identificar e questionar os *gestus* sociais presentes nos trabalhos e atividades que os alunos produziam por meio de gestos, frases, comportamentos e recortes selecionados para serem

expostos ao grupo. Além disso, notamos como eles se apresentam para o coletivo e como são definidos pela escola, que acaba por rotulá-los com base nas características que sobressaem, sem perceber a complexidade da personalidade desses adolescentes. Essa atitude, que se dá por parte da comunidade escolar como um todo – equipe pedagógica e alunado – corrobora com a reprodução de imagens sobre determinados alunos que às vezes não são condizentes com o que vimos durante o semestre de estágio.

A partir da experiência de estágio, foi possível perceber que os *gestus* encontrados nas produções autoficcionais dos alunos eram reflexo da sociedade em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, revelavam a personalidade e as contradições de cada aluno enquanto parte de um coletivo: no início das aulas, alguns deles demonstravam desinteresse pela proposta, mas, pouco tempo depois, estavam engajados e envolvidos com a atividade, ao contribuir com a decisão coletiva sobre o destino de um personagem ou ao compartilhar com o grupo as suas preferências e restrições. Quando eles escolhiam mostrar determinada característica ou revelar um gosto específico, acabavam, por consequência, mostrando suas habilidades e também fragilidades e inseguranças.

210

Nesse sentido, a constatação do *gestus* nas atividades autoficcionais serviu como um disparador das reflexões e discussões na sala de aula para sinalizar a consciência de suas ações, ampliar a percepção dos discursos deles próprios e do entorno e alertar sobre o cuidado necessário com eventuais estigmas que a sociedade imponha sobre os indivíduos.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 jun. 2023.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**: ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, 283 p.

BOLLE, Willi. “A linguagem gestual no teatro de Brecht”. **Língua e Literatura**, São Paulo, v. 5, 1976, pp. 393 – 410.

DA SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 4ª. edição, v. 123, 2005.

FERREIRA, Mirian Souza Rodrigues. “Currículo e o ensino de arte na escola: ensino da linguagem teatral no ensino médio”. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. “Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais”. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, pp. 20-29, jun./mai. 1995.

LIMA, Nádia Borges. “Brecht e a sua contribuição para o pensamento do escritor francês Roland Barthes”. In: SILVA, Jacicarla S.; BRANDINI, Laura T. (Orgs.). **Anais eletrônicos do IX Colóquio de Estudos Literários: Diálogos e Perspectivas**. Londrina, 2015, pp. 419-434.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OSORIO, C. “Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho”. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2011.

SILVA, Edson Ribeiro da. “O que é autoficção?”. **Scripta Uniandrade**, 2019. v. 17, n. 3, pp. 301-313.