



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO/ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

CAMILA BONIFÁCIO SANTOS DE JESUS

**O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO DE TEATRO:
DESCONSTRUINDO O SEXISMO LINGUÍSTICO COM
ADOLESCENTES**

Salvador

2013

CAMILA BONIFÁCIO SANTOS DE JESUS

**O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO DE TEATRO:
DESCONSTRUINDO O SEXISMO LINGUÍSTICO COM
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Célida Salume Mendonça

Salvador

2013

Escola de Teatro - UFBA

Jesus, Camila Bonifácio Santos de.

O teatro do oprimido no ensino de teatro: desconstruindo o sexismo linguístico com adolescentes / Camila Bonifácio Santos de Jesus. - 2013.

146 f. il.

Orientadora: Profª. Drª. Célida Salume Mendonça.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2013.

1. Teatro – Estudo e ensino. 2. Sexismo. 3. Sociedade. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792.07

CAMILA BONIFÁCIO SANTOS DE JESUS

“O Teatro do Oprimido na sala de aula: Desconstruindo o sexismo linguístico entre a juventude”

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 18 de dezembro de 2013.

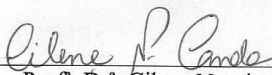
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Célida Salume Mendonça (Orientadora)



Prof. Dr. Fábio Dal Gallo (PPGAC/UFBA)



Prof.^a Dr.^a Cilene Nascimento Canda (UFRB)

À Yasmin Quiloa, que me fez renascer aos 17 de maio de 2010, para mostrar novas possibilidades da minha menina-mulher no mundo.

AGRADECIMENTOS

Às deusas e aos deuses que me guiam.

À Mainha (Neide Bonifácio), que sempre apoiou as minhas decisões, ainda que enveredasse por caminhos desconhecidos a ela. Por ouvir meus desabaços sobre as autoras e autores, mas, principalmente, por compreender, da melhor maneira possível, os momentos de isolamento, quando minhas melhores companhias eram os livros, as cópias, os cadernos, lápis, marcador de texto e o computador.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Célida Salume que me mostrou de forma tão cuidadosa os diversos caminhos a percorrer durante a pesquisa, e com tanto carinho compreendeu o meu, jeito metódico, chato e baiano de ser.

À Casa da Criança e do Adolescente de Camaçari, em especial as/os estudantes deste processo de pesquisa e ao gestor Hilton Alves pela colaboração plena em todo meu tempo como professora de teatro da instituição.

À Escola Estadual Dom Avelar Brandão Vilela, em especial ao gestor Tarcísio Ferreira e às minhas e meus estudantes, por compreenderem minhas ausências necessárias diante dos congressos e seminários essenciais para minha formação.

Em especial às minhas e aos meus estudantes do tirocínio docente e bolsistas do PIBID-Teatro/UFBA que me possibilitaram o exercício da docência no ensino superior, que sem dúvida foi um aprendizado inigualável.

À Escola de Teatro da UFBA, em especial ao PPGAC, que me acolheu através das/dos docentes, discentes, funcionárias e funcionários.

Aos professores de qualificação e banca, Profa. Dra. Cilene Canda e Prof. Dr. Fábio Dal Gallo que aceitaram estar comigo desde o primeiro convite trazendo efetivas contribuições para evolução desta pesquisa.

Às amigas e aos amigos que compreenderam os momentos que deixei de visitar, telefonar, escrever e até mesmo parabenizar por estar “mergulhada” na pesquisa.

À flor... à rosa... à roseira... ao roseiral... pela beleza, pela importância, pela cumplicidade.

“A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação”.

Marcos Bagno (1999, p.117)

“Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados”.

Augusto Boal (2009, p.19)

RESUMO

JESUS, Camila Bonifácio S. **O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO DE TEATRO: Desconstruindo o sexismo linguístico com adolescentes.** 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia [PPGAC-UFBA], Salvador.

No presente trabalho, investigo como conteúdo e forma linguística, trazidas cotidianamente de forma sexista, podem afirmar e reforçar atitudes preconceituosas e discriminatórias, podendo revelar, assim, relações opressoras. Para tanto, realizou-se uma prática teatral tendo o Teatro do Oprimido como principal base, através da utilização dos jogos, técnicas, estética e conceitos criados e/ou sistematizados por Augusto Boal, aliado a outras metodologias que corroboram com o trabalho. Uma tríade de estudos foi estabelecida envolvendo: teatro, linguagem e gênero, que pretende compreender, principalmente, de que maneira a juventude reflete diante do sexismo linguístico – existente ainda que de maneira ocultada na língua portuguesa –, e se de algum modo lhe causa opressões, podendo assim transformá-las, através da prática teatral, a fim de resignificá-las. Através dessa pesquisa teórico-prática, na qual foi feito levantamento de material teórico, desenvolvimento metodológico para o desenvolvimento das aulas de teatro e reflexão e análise após o desenvolvimento prático realizado, foi possível estabelecer um diálogo com a tríade proposta, a fim de refletir sobre a maneira como estas questões se desenvolvem no processo educacional, bem como reverberam na sociedade. Com isso o trabalho traz um diálogo no intuito de desvendar como o ensino de Teatro pode, senão deve ser um ato sociopolítico na medida em que estamos vivendo experiências sensíveis entre seres humanos.

Palavras-chave: Ensino de teatro. Gênero. Sexismo linguístico. Sociedade.

ABSTRACT

JESUS, Camila Bonifácio S. **O TEATRO DO OPRIMIDO NO ENSINO DE TEATRO: Desconstruindo o sexismo linguístico com adolescentes.** 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia [PPGAC-UFBA], Salvador.

In the present work we investigated how content and linguistic form brought daily sexist way, can affirm and reinforce prejudice and discriminatory attitudes and can therefore reveal oppressive relations. To do so, we performed a theatrical practice with the Theatre of the Oppressed as a home base, through the use of games, techniques, aesthetics and concepts created and / or systematized by Augusto Boal, coupled with other methodologies corroborate the work. A triad of studies was established involving: theater, language and gender, which primarily aims to understand how youth reflect on the linguistic sexism – existing even so hidden in Portuguese – and if somehow causes him oppressions, may thus transform them through the theatrical practice offering new significance to them. Through this theoretical and practical research, which was done raising theoretical material, methodological development for the development of theater classes and reflection and analysis conducted after the practical development, it was possible to establish a dialogue with the proposed triad, in order to reflect on the way how these issues develop in the educational process and reverberate in society. With this work brings up a dialog in order to uncover how teaching theater can, but should be a sociopolitical act in that sense experiences are living among humans.

Keywords: Teaching theater. Gender. Linguistic sexism. Society.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Oradora da turma, imagem em minha formatura no ano 1992	16
FIGURA 2	Após a estreia da peça Paixão de Cristo, ano de 1996	17
FIGURA 3	Performance espanhola, ano de 2000	18
FIGURA 4	No camarim do Teatro Irdeb. Estreia da peça "A Revolução Feminina", ano 2001	20
FIGURA 5	Diploma da professora-pesquisadora	43
FIGURA 6	Visão da entrada da Instituição	67
FIGURA 7	Educanda, 15 anos, escrevendo sua autobiografia	77
FIGURA 8	Educando, 12 anos, escrevendo sua autobiografia	78
FIGURA 9	Educanda, 17 anos, escrevendo sua autobiografia	79
FIGURA 10	Compartilhando suas autobiografias	80
FIGURA 11	Após o desenho, preparação para revelar com o corpo o que seu olhar captou	81
FIGURA 12	Após jogo sobre "territórios", improvisação sobre falta de respeito ao espaço de cada um	85
FIGURA 13	Improvisação após descoberta do pacote de estímulos	87
FIGURA 14	Notícia trazida por educanda em aula quatro	88
FIGURA 15	Iniciando a construção da "máquina de ritmos"	93
FIGURA 16	Apresentação do espetáculo final: "Um A entre parênteses?", na Casa da Criança e do Adolescente – Cena 01	97
FIGURA 17	Apresentação do espetáculo final: "Um A entre parênteses?", na Casa da Criança e do Adolescente – Cena 02	98
FIGURA 18	Sabores pensados pela turma sobre notícias criadas	100
FIGURA 19	Apresentação do espetáculo final: "Um A entre parênteses?", na Casa da Criança e do Adolescente – Cena Final	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENCONTRO	15
2.1	DA MENINA À MULHER: A MULHER-MENINA	15
2.2	DAS OFICINAS AO PROFISSIONAL: A ATRIZ/EDUCADORA	21
2.3	DA PROFESSORA-PESQUISADORA: AS QUESTÕES DE GÊNERO	24
3	LINGUAGEM E GÊNERO: QUESTÕES E EMERGÊNCIAS	27
3.1	AS QUESTÕES DE GÊNERO: EM BUSCA DA MULHER NA LÍNGUA PORTUGUESA	27
3.2	LÍNGUA, LINGUAGEM E LINGUÍSTICA: COMUNICAÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS SOBRE A MULHER	31
4	GÊNERO E TEATRO: UM CAMINHO A SER TRILHADO	47
4.1	A NECESSIDADE DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE TEATRO	47
4.2	O SEXISMO LINGUÍSTICO NA ADOLESCÊNCIA	56
4.3	O TEATRO DO OPRIMIDO: POSSIBILIDADES DO FAZER TEATRAL NA SALA DE AULA	61
5	A MULTIPLICAÇÃO	67

5.1	PREPARAÇÃO	67
5.1.1	Camaçari e suas idiossincrasias	67
5.1.2	O Grupo – “Vivendo e aprendendo a jogar”	69
5.2	EXECUÇÃO	72
5.2.1	Deixando de ser um A entre parênteses	72
5.2.1.1	O JOGO e seus processos	74
5.2.1.2	CONECTANDO a vivência teatral com a temática central	92
5.2.1.3	“Viver” o contexto ficcional e a vida real	98
5.2.2	Depois do JOGO, o CONECTAR a VIDA	104
6	A REVERBERAÇÃO: ASPECTOS CONCLUSIVOS	107
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – Memorial descritivo	118
	APÊNDICE B – Texto de Edilma Portugal	123
	ANEXO A – Planos de curso	125
	ANEXO B – Texto dramático final	140
	ANEXO C – Algumas entrevistas do pós-processo	143

1 INTRODUÇÃO

Foi em 17 de maio de 1986 que ela nasceu, reluziu o negrume em meio às águas, raios e trovões... Chorou, espirrou e calou. O mundo aqui fora já lhe atingia.
Camila Bonifácio

Permiti, de certa maneira, introduzir esta pesquisa, apresentando um pouco o modo como olho para o mundo, no que tange às questões que serão trazidas aqui e a outras que competem às sociedades de modo geral. Há quem diga que, durante uma pesquisa, há a necessidade de afastamento da pesquisadora ou pesquisador num dado momento, mas eu não me afastei.

Isso por não acreditar na possibilidade de tratar de questões sociais de forma distanciada, sendo eu parte desta sociedade, as leitoras e os leitores perceberão que o espaço eu ocupo nesta sociedade como a cidadã, mulher-negra que sou, é o de quem questiona. Assumo, assim, o perigo e a responsabilidade desse não afastamento. Será mais perceptível isso quando se debruçarem não só sobre estas linhas, mas, principalmente, ao se permitirem sentir as transformações ocorridas entre mim e minhas educandas e educandos na prática teatral que será explicitada.

Não ter conseguido esse distanciamento, trouxe-me, constantemente, sorrisos e lágrimas, diante dos amores e, especialmente, das dores daquilo que foi viver o processo que julgo ter ultrapassado, qual seja: as barreiras dissertativas. Muitas foram as provocações, em tons desafiadores, que surgiram antes e durante este percurso, e tenho certeza que só aumentarão ao final deste ciclo.

Diante de muitas e muitos, a pesquisa era algo simplista, ousado... Pitoresco. De início, isso me chocava, mas, com o tempo, passou a me impulsionar. Confesso que era muito instigante estudar cada vez mais, não para mostrar àquelas pessoas que esta pesquisa não cumpriria apenas um desejo individual, mas para evidenciar a função sociopolítica e educacional fundamental para o campo do ensino do Teatro.

Tornou-se fundamental o apoio de pessoas que circulavam a minha vida para que eu não desistisse. Só assim foi possível ter cada vez mais certeza da relevância desta pesquisa. Almejei, desde o início, que os resultados produzidos não se tornassem apenas mais um objeto de decoração das estantes das bibliotecas, mas, sim, uma maneira de impulsionar as demais pesquisadoras e pesquisadores que têm atuado na realidade prática docente da sala de aula.

Diante disso, minha proposta de trabalho foi organizada tomando por fundamentação principal o Teatro do Oprimido, aliado a outras experiências metodológicas já vivenciadas por mim enquanto professora-pesquisadora. Através da tríade que envolve **Teatro, linguagem e gênero**, este estudo se propôs a compreender de que maneira as adolescentes e os adolescentes sentem o sexismo linguístico – existente ainda que de maneira ocultada – e se, de algum modo, lhes causa opressões.

Aqui, vou-me ater ao sexismo linguístico¹ que atinge principalmente a mulher, no que tange a dois pontos específicos: primeiro, sobre a subordinação da mulher em relação às normas de flexões de gênero gramatical, nas quais o gênero masculino é utilizado como generalização do humano, independente do quantitativo ou relevância do que está sendo representado; segundo, com relação à associação ao gênero masculino, no que diz respeito ao significado de algumas palavras e termos, ainda que a carga semântica traga a neutralidade dos gêneros.

Assim sendo, questiono: é possível transformar, através da prática teatral, opressões ocultadas a fim de resignificá-las? Diante desse questionamento central da pesquisa, outros tantos a permeiam, dentre eles cabe pensar por que, quando falamos de gênero, nos remetemos primeiramente à mulher? De que forma se pode promover um diálogo entre a Linguística e o Teatro? Por que a flexão de gênero para o feminino é, por vezes, anulada? De que forma o preconceito linguístico se apresenta com relação às mulheres?

Nesse sentido, fui trilhando o caminho da pesquisa que se subdividiu em mais cinco seções, nas quais, primeiramente, promovo o meu encontro, como profissional de Teatro, com os estudos de linguagem e de gênero, através de uma redescoberta enquanto mulher. Nessa perspectiva, entendi que a sensação de incompletude que, por vezes, paira uma/um profissional, parte muitas vezes da necessidade de encontro com outras áreas do conhecimento e a redescobertas delas.

Além disso, como parte fundamental desta pesquisa, foi necessário que esta etapa mergulhasse no meu universo de 15 anos de ensino básico a fim de localizar-me no que diz respeito ao lugar de onde falo.

¹ Sexista refere-se à linguagem ou comportamento que denota discriminação sexual. Logo, o sexismo linguístico trata de questões relacionadas à discriminação do sexo e/ou gênero feminino e/ou masculino no campo da linguística.

Nesse caminho de experiências e reflexões, destaco alguns principais encontros teóricos. Em primeiro lugar, com a educadora Madalena Freire (2008), com quem entendi que é preciso compreender o meu universo como educanda e educadora para perceber e construir minha prática cotidiana. Em segundo, para corroborar com essas questões da sociedade contemporânea, articulo reflexões com os pesquisadores Stuart Hall (2003), Julio Naranjo (2006), Boaventura Sousa Santos (1994), bem como Teixeira Coelho (2000) e Augusto Boal (1975; 1996; 2003; 2005; 2009), para fortalecer os pensamentos e reflexões acerca da minha prática como professora-pesquisadora.

As terceira e quarta seções desdobram-se sobre as reflexões estabelecidas no tripé proposto entre o Teatro, a linguagem e as questões de gênero. As abordagens dessas seções propõem uma união entre essas três diferentes áreas de estudos, que são reunidas para defender um mesmo propósito: discutir questões entre as relações de opressões em nossa sociedade.

Foi necessário, então, dialogar, a partir dessa tripla junção, a fim de fundamentar e contextualizar historicamente as ideias levantadas, revelando algumas das relações que podem ser feitas com estas áreas aproximando o Teatro de outros campos do conhecimento como as Letras, Sociologia e História.

Para tanto, as pesquisas de Guacira Louro (1997), foram fundamentais para reflexões sobre as questões de gênero. Além dela Malcolm Coulthard (1991), Maurizio Gnerre (1998) e Marcos Bagno (2003), respaldam-me quanto à perspectiva de língua, cultura e questões de poder. Por outro lado, Flávio Desgranges (2003; 2004), Beatriz Cabral (2007; 2010), Carminda André (2011) foram subsídios teóricos de fundamental importância nesta consolidação de pensamentos sobre a prática teatral em sala de aula, tendo o apoio constante de Paulo Freire (1987) e Augusto Boal (1996) que permaneceram vitais durante toda a trajetória da pesquisa.

Com o objetivo de fortalecer as ideias já postas, bem como as questões pedagógicas, a quinta seção emergiu para evidenciar o que as pesquisas e reflexões teóricas problematizaram, mas, dessa vez, a partir da vivência das e dos adolescentes. Não por um acaso, o desenvolvimento dessa seção foi, a princípio, essencialmente prático, ou melhor, ative-me a planejar as aulas, mobilizando o arsenal teórico específico para subsidiar os planos de aulas. Segui, então, com a

dedicação exclusiva a esta vivência prática, executando-a e registrando-a através da escrita.

Só após a vivência prática, as autoras citadas e os autores citados foram retomados para corroborar, ou não, com as ações práticas vividas. Com isso, a seção trouxe um diálogo com as teorias, no intuito de responder criativamente de que modo o ensino de Teatro pode, se não deve, ser um ato sociopolítico na medida em que estamos vivendo experiências sensíveis entre seres humanos.

Por fim, permito-me, na última seção, concluir o trabalho refletindo sobre as contribuições que o mesmo me proporcionou como pesquisadora, sobre a emergência em tratar de questões sociais em sala de aula, mas, principalmente, sua relevância no campo do ensino de Teatro, trazendo, ainda mais, inquietudes e novas provocações suscitadas, e que se tornam novos desafios para nós, educadores no campo da metodologia para o ensino do Teatro.

Lendo Madá²

Se,
quando eu passo por você
me viras do avesso...
(des) avessa-me

para que eu possa
enxergar o outro lado da curva,
para que eu possa "lombar" em você
e não encolher-me com o seu toque...

fechado
acolhedor
protetor
agressor

Deixa eu escolher entrar
ou sair,
deixa eu estar fora

ainda que você também estejas
podemos conviver da mesma maneira
com os meus espaços
com os meus direitos

eu me liberto
libertei
libertarei.

Em 14.01.13, por Camila Bonifácio

² Apelido usado por Ana Mae Barbosa, ao falar de Madalena Freire.

2 O ENCONTRO

[...] tratar da *língua* é tratar de um tema *político*, já que também é tratar de *seres humanos*. Por isso, o leitor e a leitora não deverão se espantar com o tom marcadamente politizado de muitas de minhas afirmações. É proposital; aliás, é inevitável [...] (BAGNO, 2003, p. 9).

2.1 DA MENINA À MULHER: A MULHER-MENINA

Filha única, de uma mãe artista plástica, que abriu mão de seus sonhos artísticos por muito tempo, eu cresci com muito incentivo aos estudos de modo que aprendi que, somente o conhecimento adquirido, poderia trazer-me um grande futuro, em todos os sentidos. Sempre tive o apoio e, ao mesmo tempo, a exigência de fazer bem tudo que escolhesse fazer, cresci ouvindo que tinha que ser independente, pois não teria irmãs, nem irmãos para me ajudar e que minha mãe não estaria comigo para sempre.

Aprendi que a educação que eu recebia para ser uma pessoa independente não significaria que seria egoísta – apesar de ter ouvido isso muitas vezes, por ser filha única –, então pensar e agir de modo a ajudar o outro deveria ser uma tarefa constante em meu cotidiano, talvez por isso, a profissão escolhida tenha essa característica de contato e troca.

Madalena Freire (2008, p. 25), diz que “[...] dependemos sempre do outro que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade [...]”. Tal perspectiva pode ser vinculada a minha prática teatral, pois, para que haja Teatro, eu preciso do outro, desde a equipe de trabalho até a plateia.

Por minha mãe “não mais aguentar” eu tanto falar e saber escrever o meu nome e primeiros números – coisa que ela já havia me ensinado antes da escola –, fui matriculada na escola regular antes dos três anos de idade. Nos primeiros dias de aula, já chorava para não voltar para casa. Ironicamente, o espaço se chamava Escolinha Camila Sonha e fui a primeira aluna a ser matriculada. Naquela época, para ser professora do pré-escolar, bastava ter feito o curso Magistério, qualificação das professoras e da diretora da escola (cf. Figura 1). No entanto, muitas delas seguiram os estudos acadêmicos na área de pedagogia, o que, de fato, pode ter representado melhorias significativas às gerações seguintes.

Figura 1 – Oradora da turma Imagem em minha formatura no ano 1992



Fonte: Acervo pessoal

Nessa instituição, permaneci até a primeira série do ensino fundamental – denominada hoje segundo ano. Afirmo que essa Escola foi extremamente importante para minha formação humana e profissional, pois convivi com educadoras movidas pelo ato de construir conhecimentos a partir de uma sintonia com as educandas e educandos.

Continuei o primeiro ciclo do ensino fundamental na Escola Tio Patinhas, localizada em outro bairro, o que tornou necessário maiores sinais de independência e trabalho em grupo, pois íamos para a escola, eu e mais quatro crianças, fazendo o percurso de aproximadamente dez minutos de ônibus, acompanhadas por uma das professoras. Nessa escola, tive o primeiro contato com o Teatro atuando em uma encenação da *Paixão de Cristo*, dirigida pelas professoras da escola, envolvendo aproximadamente 30 estudantes, numa estética de Teatro itinerante que mobilizou as famílias e a comunidade, com aproximadamente cinco apresentações (cf. Figura 2).

Figura 2 – Após a estreia da peça *Paixão de Cristo*, ano de 1996



Fonte: Acervo pessoal

Segui o segundo ciclo fundamental, o chamado “ginásio” na Escola Império do Saber, também localizada em um bairro próximo de onde morava, mas o trajeto, ao contrário da anterior, durava aproximadamente 25 minutos de ônibus. Nessa escola, o trabalho com o Teatro aumentou, através do incentivo da professora de literatura que sempre encenava obras literárias. No cotidiano da sala de aula, aumentava também a oportunidade em transformar seminários em apresentações sempre performáticas. Assim como, nas “Feiras de Ciências” e “Feiras das Nações” (cf. Figura 3) que traziam também as linguagens artísticas de maneira muito forte.

Figura 1 – Performance espanhola, ano de 2000



Fonte: Acervo pessoal

Nesse espaço, pude discutir questões que já me inquietavam sobre a mulher, mídia, machismo, adolescência, dentre outros assuntos, que, por muitas vezes, eram ignoradas no ensino fundamental como algo que não necessitasse de atenção. A exemplo disso, lembro-me de que, durante todo o ano letivo – 7º ou 8º ano –, eu insistia durante os testes e provas impressos, em colocar no cabeçalho escolar o termo aluna (o), ao invés de aluno (a), como é comumente escrito. No entanto, aquilo sempre era repreendido como se fosse um erro gramatical cometido por mim, mas nunca questionado do motivo pelo qual eu fazia tais modificações, ou seja, porque aquilo me inquietava.

Assim, através dos “combinados e compromissos de trabalho” – como nomeia Madalena Freire (2008) – que nos educam e nos tornam responsáveis pela realização de qualquer trabalho, pude construir e reconstruir muitas ideias sobre o trabalho em sala de aula.

Apesar de, nesse período, ainda não cogitar ser profissional da educação, as lembranças como educanda deixadas pelas escolas contribuem até hoje para o meu exercício como educadora, tanto diante das minhas atitudes e procedimentos mais adequados ao lidar com educandas e educandos como, principalmente, naqueles que não devo praticar. São as lembranças que me possibilitam pensar sobre a educanda que fui um dia para melhor me assumir enquanto educadora hoje.

Durante todo o período ginasial, as experiências cênicas efervescentes, pois transformava todos os seminários, exposições, feiras, etc., promovidas pelo colégio em algo cênico. Pratiquei esporte – karatê – durante muitos anos e, apesar de reconhecer a disciplina e respeito que a arte marcial me ensinou de modo inigualável, nunca ambicionei me tornar uma profissional do esporte. Acreditava que seria médica por profissão e atriz nas horas vagas – tinha, como um dos meus passatempos de criança, abaixar o volume da TV e dublar os comerciais e novelas –, e nutri todo esse ideal até a vivência no ensino médio.

O ensino médio no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes³, mostrou-me novos caminhos e possibilidades profissionais até então inexistentes. A menina de família pobre e moradora de periferia, que até o ingresso no ensino médio desconhecia a existência de curso superior em Teatro na cidade de Salvador, frequentou durante três anos, as oficinas de Teatro oferecidas no mesmo colégio.

Esse espaço propiciou um contato mais amplo com o mundo artístico, de modo a ganhar espaço primordial nas escolhas profissionais, através de um caminho também pedagógico, por ter estudado com a então Profa. Dra. Andréia Fernandes de Andrade, responsável pelo grupo de Teatro do colégio que sempre respeitou o contexto educacional e os interesses dos grupos,

[...] buscando envolver os alunos em todos os momentos do processo e procurando sempre manter uma boa qualidade estética e pedagógica (...), as peças são ensaiadas e apresentadas para os demais estudantes e professores do colégio [...] (ANDRADE, 2006, p.111).

Foi nesse momento – adolescência – e espaço escolar, que explodiu em mim as maiores inquietações individuais que passaram a tomar um *corpus* social, pois foi diante de vários momentos cênicos vividos, que pude enxergar o quanto eu era

³ Escola da rede pública da cidade de Salvador-Bahia.

responsável, enquanto cidadã, pelas minhas escolhas e lutas que seriam futuramente travadas. Ressalto que a primeira peça que apresentei com direção da Profa. Dra. Andréia Fernandes de Andrade foi *A Revolução Feminina*⁴, na qual o debate envolvia questões relacionadas às mulheres nos mais variados espaços sociais.

Figura 2 – No camarim do Teatro Irdeb. Estreia da peça "A Revolução Feminina", ano 2001.



Fonte: Acervo pessoal

Segui com o grupo de Teatro por três anos e, diante dos estímulos trazidos pela professora titular, bem como pelas estagiárias e estagiários que por ali passaram, trazíamos à tona temas de interesse e relevância para nós, estudantes.

Contudo, não se pode perder de vista que este meu corpo que interagiu em um momento de transformação, entre ter sido menina e ser mulher, compõe uma história de jogo ritual dentro das artes marciais e também nos jogos cênicos. A Profa. Dra. Célida Salume Mendonça (2009, p. 62) afirma que “[...] a partir dos exercícios e jogos propostos nas aulas de Teatro este corpo aquecido torna-se o

⁴ Esta peça foi apresentada em 2001.2 no próprio colégio, mas teve sua estreia no Teatro Irdeb, seguindo com apresentações em 2002.1 no Teatro Vila Velha, compondo o projeto “Toma Lá Dá Cá”, e também no colégio neste mesmo ano.

corpo dilatado do aluno, não apenas no sentido físico ou emotivo, mas sim, no aspecto de envolvimento, desejo, concentração e presença [...].”

E foram com esses jogos que, interagindo diante da minha dimensão do ser **mulher-negra** na sociedade brasileira, fruto dos reflexos cotidianos da diáspora, as questões sociais tornaram-se um motor de grandes ações cotidianas, num contexto de múltiplas identidades culturais, que são globais e locais simultaneamente.

Sobre isso, Hall (2003, p.04) declara que “[...] hoje em dia, o ‘meramente’ local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro [...]”. E foi por haver esse respeito nos espaços escolares, que me foi possível adentrar no mundo profissional local e global. Passei a acreditar que poderia usar a linguagem teatral para refletir sobre os mais variados assuntos e contextos ressignificando-os, pois a mesma transformação havia sido vivida por mim junto a outras pessoas e em diferentes grupos, como artista.

2.2 DAS OFICINAS AO PROFISSIONAL: A ATRIZ/EDUCADORA

Fui-me tornando uma mulher-menina, carregando comigo a grande responsabilidade de ser feliz acima de tudo, e foi por acreditar que minha felicidade estava em me profissionalizar naquilo que me dava prazer que decidi investir na carreira. Entretanto, além do trabalho como atriz profissional, precisava fazer com que outras pessoas pudessem viver experiências teatrais ainda no ensino básico, contribuindo para um ser adulto com olhares mais críticos e criativos ao mundo. Desse modo, foi determinante a escolha pela área de licenciatura em Teatro.

O desejo de atuar também como professora foi concretizado com o ingresso no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal da Bahia, que me deu instrumentos para que eu pudesse contribuir e refletir sobre a prática teatral dentro e fora da universidade. Desse modo, comungo com o pensamento do Prof. Dr. Ricardo Carvalho (2000, p.02) em seu escrito sobre a formação do professor de Teatro, onde afirma que

[...] a formação de um professor de Teatro que também seja artista e que sua prática artística dialogue, portanto, com sua prática pedagógica, possibilitando que um processo alimente o outro e traga contribuições para uma renovação da prática teatral na escola [...].

Apesar de ainda jovem, alcancei um tempo onde respeito e medo se misturavam ao sentimento que tive com relação aos professores. Nossas⁵ mães e pais nos levavam para a escola e confiavam à educadora ou educador essa missão tão complexa que é educar, dando-lhes liberdade de direitos, elogios, críticas e castigos diante dos nossos comportamentos e obedecíamos, por talvez saber que as atitudes que tomavam era para o “nosso bem”... Acreditavam ser “o melhor” para nós, naquele momento.

Hoje, nessa “militância pedagógica”⁶, como professora licenciada e exercendo a função de educar através do ensino de Teatro há quase dez anos, sei distinguir e afirmar qual dos sentimentos entre o medo e o respeito imperava. Sem dúvida foi respeitando e sendo respeitada que entendi as posturas das docentes e dos docentes diante de nós e vejo o quanto isso tem-se perdido no exercício profissional da educação, pela falta da disciplina, limites e respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Como mulher, filha, amiga, madrinha, suburbana, artista, educadora, atriz, bordadeira, costureira e estudante constante, descubro e redescubro quem sou eu, e, sem dúvida, a maior parte da responsabilidade está em cada olhar e/ou questionamento da plateia, mas, principalmente, das educandas e educandos. Dedico, semanalmente, 90% da minha atenção ao ensino, mantendo contato diário com aproximadamente 150 estudantes por dia, sem contar os encontros nos corredores das escolas, nas ruas e nas redes sociais, o que significa que pensar e repensar o modo de educá-las e educá-los e, antes de tudo educar-me, faz parte da minha vida cotidiana.

Ainda que não estejam totalmente conscientes, as estudantes e os estudantes me ensinam muito, mesmo que seja através da sua indiferença ou descrença naquilo que nós professoras e professores acreditamos ser importante no processo educacional. Segundo Madalena Freire (2008, p. 52), “[...] o educador

⁵ Em todo o texto a leitora ou o leitor perceberá que a presença do gênero feminino prevalece nas concordâncias. Essa escolha foi feita, porque, se a linguagem pode ser revelada e reproduzida como forma de opressão, acredito que essa também pode ser pensada de forma a não fortalecer atitudes sexistas. Em vista da necessidade em evidenciar a presença feminina nos espaços que serão citados e sendo a língua “um instrumento social de comunicação”, como afirma a professora, Suzana Cardoso (1994, p. 229), priorizar concordâncias gramáticas ao gênero feminino significa tecer um novo olhar ao lugar que este gênero ocupa cotidianamente.

⁶ Termo utilizado por Madalena Freire e trazido por Lourdes Aité na apresentação do livro “Educador, educa a dor” (2008).

estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade [...]”, desse modo, reconheço que o cotidiano da aprendizagem escolar não é um paraíso – e está longe de ser –, mas o processo de ensino/aprendizagem que desenvolvo através do Teatro, contribui na formação de cidadãs e cidadãos mais críticos, criativos e atuantes diante do mundo.

Esse ainda é meu principal combustível para encarar a jornada de trabalho escolar, dia após dia, no embate com os desafios constantes enfrentados como mulher-negra sendo professora, pesquisadora e atriz. Lembrar, afirmar e respeitar o fato de que sou negra, “sou filha de uma fusão imposta”, como nos diz o Prof. Dr. Julio Naranjo (2006), suscita em mim o sentido de lutar contra as imposições trazidas cotidianamente pela sociedade e esta luta se faz a partir deste corpo que “joga”⁷, sendo feminino, sendo forte.

Imposições cotidianas que podem ser reveladas como forma de opressão não devem ser percebidas de maneira isolada dentro de um contexto social, pois muitas delas estão entrelaçadas pelas raízes que as sustentam. Lembremos que

[...] o sexismo está intimamente ligado ao racismo. Os salários muito baixos que este último permite só são socialmente possíveis porque a reprodução da força de trabalho é feita em grande parte no espaço doméstico através de relações de trabalho não-pago a cargo das mulheres. A invisibilidade social deste trabalho é tornada possível pelo sexismo [...]. (BOAVENTURA, 1994, p. 41).

Desse modo, as reflexões passaram a ganhar força, na última etapa do ensino básico e foram reforçadas com o ingresso no curso de Licenciatura em Teatro e os estudos de pós-graduação ligados às questões de raça e gênero. Deparo-me, então, com a célula da presente pesquisa de mestrado, mas ainda me encontro, tendo que ser forte na minha feminilidade negra, diante deste racismo e sexismo que insistem em imperar.

⁷ Para o professor e historiador Johan Huizinga (1971, p. 10) “[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos biológicos ou estéticos [...]”, dentro deste pensamento, jogo está ligado a ações irracionais e envolve o sentido de brincadeira, logo qualquer pessoa – inclusive os animais – é capaz de jogar.

2.3 DA PROFESSORA-PESQUISADORA: AS QUESTÕES DE GÊNERO

Das oficinas de Teatro do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, a **menina** com o desejo de ser atriz profissional encontra na Escola de Teatro da UFBA a **mulher** educadora que hoje, após diversas experiências como atriz e professora de Teatro, enxerga, nas discussões, estudos e pesquisas, a possibilidade de fazer um Teatro transformador.

Após a conclusão da graduação, surgiu a necessidade de continuar os estudos e pesquisas na área de Teatro em interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento, por acreditar na possibilidade de minimizar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas, no que concerne à necessidade de ampliação da criticidade do sujeito, seja na situação de formação continuada (enquanto docente), seja na formação básica (discentes para quem leciono).

Não obstante, identifiquei-me, neste próprio Teatro, com perspectivas de transformações críticas, elementos vitais à ação cultural. Não pretendo afirmar, com isso, que só se deve usar o Teatro com fins de ação cultural; pelo contrário, como afirma Teixeira Coelho (2001, p. 90), "[...] o Teatro em si, propriamente, não terá os objetivos da ação cultural, mas a ação cultural encontra no Teatro campo fértil para alcançar seus objetivos próprios [...]", pois o mesmo constitui uma forma privilegiada de ação cultural, sem perder de vista que ele tem seus próprios objetivos amplos e definidos.

[...] O Teatro vive daquilo que é a mola principal e traço distintivo da ação cultural, a interdisciplinaridade, entendida como experiência de integração, de totalização de colaborações variadas que não são unificadas mas rigorosamente dialetizadas num amálgama onde tudo se transforma e, por exigência intrínseca do processo, se supera [...]. (COELHO, 2001, p.89).

Dentre as muitas questões estudadas neste espaço interdisciplinar e cultural de conhecimentos, as que envolvem **raça** e **gênero** foram se tornando cada vez mais emergenciais no meu cotidiano profissional. Tal fato que me fez aprofundar os estudos de pós-graduação, ligados a essas temáticas, porém, quando se pretende abordar assuntos como esses na sala de aula, os desafios são tão grandes quanto as necessidades. Na busca por um conhecimento com maior fundamentação

teórica acerca destes assuntos, passei a estudar no CEAO/UFBA⁸ durante um ano, seguido de uma especialização – não concluída – em História Social e Cultura Afro-Indígena Brasileira.

Mas, foi com o ingresso no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFBA, na disciplina de *Língua, Poder e Diversidade Cultural*, ministrada pela Profa. Msa. Elisângela Mendes, que pude encontrar o direcionamento que daria aos estudos de gênero. Com tais estudos, enveredados pelo caminho linguístico, foi possível perceber que tais questões, apesar de veladas muitas vezes, não estavam latentes apenas em mim, mas em sala de aula com minhas educandas e educandos, e na sociedade como um todo.

A urgência de discutir as questões de gênero na linguística, através do Teatro tornou-se um encontro necessário, pois acredito em um Teatro que possibilite uma intervenção como cidadã nos fenômenos sociais e ideológicos, como também nas desigualdades linguísticas⁹. Ele também contribui na investigação e desconstrução de opressões ligadas às questões de gênero no contexto educacional, gerando ações e reflexos na vida das educandas e educandos, da pesquisadora, bem como no campo das pesquisas acadêmicas.

Deparei-me, então, durante a realização desta segunda graduação e durante o processo desta pesquisa, com muitos questionamentos que surgem como uma avalanche de ideias para refletir possibilidades metodológicas no ensino do Teatro. Nesse sentido o Teatro do Oprimido surgiu como principal base metodológica, pois nele o exercício do pensamento político, social e estético dos oprimidos é fundamental, pois reconhece que as ideias influentes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, e estas penetram “[...] pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som [...]” (BOAL, 2009, p.15) e são nestes domínios que devem ser travadas as lutas sociais.

Este reencontro entre Teatro, linguagem e gênero, diante de um processo de estudos e reflexões teórico-práticas visa ao reconhecimento dos amores e dores

⁸ No Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia – CEAO/UFBA, estudei como aluna especial de mestrado durante dois semestres, as disciplinas “Raça e Gênero” e “Repensar a História da África”, com a Profa. Dra. Ângela Figueiredo e o Prof. Dr. Jacques Depelchin respectivamente.

⁹ Vale ressaltar que aqui irei ater-me ao sexismo contra a mulher, por perceber o quanto historicamente estas vêm sendo excluídas e estigmatizadas nas relações de gênero das mais variadas formas, inclusive linguísticas.

que foram enfrentados durante o tempo de pesquisa, afinal está consciente de que “[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas [...]” (SILVA, 2008, p. 201). Por isso, a partir deste momento de reflexão teórica, entendo ser imprescindível, no processo de formação continuada como educadora, a problematização de tais questões, que devem ser encaradas de modo interdisciplinar nos conteúdos ministrados.

A necessidade de investigar, a partir de um processo teatral, como conteúdo e forma linguística são trazidas cotidianamente de forma sexista pode revelar relações de opressão, além de contribuir para transformação através dos sentidos cognitivos e estéticos que a vivência teatral aguça. É importante lembrar que, se a linguagem verbal constitui um fenômeno social, é preciso que a língua se transforme no mesmo sentido do mundo social. No contexto cênico, os sujeitos envolvidos desafiam e questionam o que é normalmente aceito na sociedade, partindo de um processo onde a educanda e o educando são ao mesmo tempo atores e criadores.

Ainda assim, reconheço que não será possível responder, nestas primeiras páginas, todos os questionamentos feitos na introdução, tampouco nas últimas, mas

[...] numa pós-graduação em Artes Cênicas, a escrita é linguagem e é performance [...] A pesquisa acontece em todas as direções, acionando todos os sentidos, equacionando os sentimentos, articulando razão e intuição (FARIAS, 2007).

Pretendo, então, através desta escrita, aproximar as leitoras e os leitores do processo teatral vivido com as educandas e educandos, trazendo algumas respostas dentre outros questionamentos, sobre como o sexismo linguístico se configura no nosso cotidiano de maneira opressora e, por vezes silenciosa, e como as possibilidades de libertação podem partir do palco teatral para a vida real.

3 LINGUAGEM E GÊNERO: QUESTÕES E EMERGÊNCIAS

Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política (PAJAGOPLALAN, 2003, p. 32-33).

3.1 AS QUESTÕES DE GÊNERO: EM BUSCA DA MULHER NA LÍNGUA PORTUGUESA

Penso que uma das primeiras barreiras que precisam ser quebradas com relação à discussão de gênero é a ideia simplista de que falar de gênero significa falar de mulher. Esse é um posicionamento ilusório, ignorante, se não preconceituoso, quando se pretende tratar das questões de gênero. Falar de gênero significa primeiramente falar das relações humanas, do gênero humano, ou seja, mulheres e homens.

Assim, falar de gênero é falar das similaridades e diferenças que compreendem cada um destes gêneros: feminino e masculino, sejam aqueles constituídos biologicamente, sejam aqueles constituídos socialmente¹⁰. Contudo, é inegável que nas grandes discussões sobre gênero, a principal pauta trata de assuntos sobre as mulheres. E isso não significa uma simples coincidência, muito menos privilégio, mas sim uma emergência, por identificar que, historicamente, não foram dadas às mulheres as devidas importâncias e oportunidades educacionais, sociais e políticas, fato este que tem sido revertido paulatinamente através das diversas lutas e conquistas neste sentido.

Permitir-se a uma reflexão sobre as questões de gênero significa pensar como mulheres e homens interagem imersos em uma sociedade que se coloca como democrática; é pensar se, realmente, os direitos humanos estão assegurados independente do gênero; é, principalmente, pensar se atitudes cotidianas revelam ações opressoras a esses gêneros. Acredito, então, que pensar tudo isso, socializar

¹⁰ É importante salientar as diferenças entre gênero e sexo, nesta pesquisa. Aqui consideramos sexo, as diferenças anátomo-fisiológicas que distinguem machos e fêmeas; e gênero, a maneira que as diferenças entre homens e mulheres assumem nas sociedades e formam suas identidades. Assim, consideramos **mulher**, aquela que assume tal identidade social, pois segundo Beauvoir (1970), “ninguém nasce mulher, mas se faz mulher”.

e refletir sobre as experiências relacionadas às questões de gênero não se restringem a um interesse individual, e, sim, coletivo, como afirma a antropóloga Cecília Sardenberg (2008, p. 20):

[...] as relações interpessoais e familiares são também relações sociais e relações de poder entre os sexos e gerações. Elas não são 'naturais', mas socialmente construídas e, portanto, historicamente determinadas e passíveis de transformações [...].

Tratar principalmente da mulher, ao abordar as questões de gênero, torna-se indispensável por uma questão histórica, pela maneira como a identidade feminina foi colocada ao longo do tempo, sendo, na maioria das vezes, condicionada a um papel subordinado diante da sociedade e, em outros momentos, anulada nos papéis sociais. Partindo desse princípio, dei foco aqui para a mulher diante das questões de gênero, porém não seria possível pensar mulheres sem pensar em homens, não como oposto ou complemento, mas, sim, como componentes da discussão principal: **gênero**. Para Louro,

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o [...] (LOURO, 1997, p.25).

Assim, discutir o papel da mulher e como a mesma assume uma identidade de gênero feminina na sociedade como protagonista de suas ações nunca foi uma tarefa fácil. Porém, com o passar do tempo, esse tipo de discussão tem angariado forças nos mais variados setores sociais, principalmente, a partir do último século. Esses esforços têm sido movidos por correntes formadas por mulheres que passaram a travar verdadeiras lutas, no sentido de promover igualdade de direitos, compreendendo a importância de serem as primeiras no dever de se rebelar.

O processo de organização das entidades e grupos dentro e fora das academias tem crescido nas últimas décadas, porém isso não significa que antes as mulheres não tivessem percebido, se indignado e lutado contra a subordinação imposta nos diversos setores sociais. Por causa dessas insurgências, muitas foram, em determinadas culturas, consideradas bruxas, esquizofrênicas, revoltadas ou “apenas” companheira de um homem gênio, sendo até mesmo queimadas,

chicoteadas, vendidas, exiladas¹¹. No entanto, graças às inevitáveis transformações que cruzam as sociedades, a cada dia mulheres debatem as ideologias impostas com relação às questões de gênero em todo o mundo, e no Brasil não seria diferente.

Segundo Louro (1997, p.17), “[...] tornar visível aquela que fora ocultada [...]” foi um dos objetivos das estudiosas feministas desde os primeiros tempos de *estudos da mulher*¹², contudo esse processo de invisibilidade só foi minimizado, mas não sanado. Prova disso é a discussão em torno da subordinação da mulher na referência à flexão de gênero na língua portuguesa, conforme a qual o gênero masculino é tomado como abarcador de homens e mulheres, ainda que ele seja apenas um.

Assim, quando as subclasses são conceptualizadas em termos de gênero, parece que a língua e, por analogia, a sociedade estão dando prioridade não simplesmente a uma subclasse de substantivos, mas também a um sexo. Isto talvez não tenha importância quando falamos de carros e bicicletas, mas quando nos referimos a “1 homem + 1 milhão de mulheres” pelo pronome masculino “eles”, esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e, como veremos mais tarde, pode ter consequências psicolinguísticas importantes [...] (COULTHARD, 1991, p. 40).

Portanto, considerando as consequências psicolinguísticas de atos como estes, torna-se importante analisar como a mulher tem sido pejorada e ocultada na língua portuguesa e, como isso, contribui para a anulação da mulher nos espaços sociais.

A língua(gem) – seja ela de que maneira for – cumpre uma função social de comunicação, entre os seres vivos, afinal nos entendemos através das diversas formas de comunicação entre os seres, pois envolvemos não só o campo racional imbuído de gramáticas, mas colocamos a emoção à favor daquilo que pretendemos comunicar. Partindo do pressuposto de que a linguagem ocupa uma posição principal com o objetivo de compartilhar uma ideia entre ouvinte e falante, logo ela exerce também uma função de poder. Para Gnerre,

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de

¹¹ A exemplo de Joana Dark, Zeferina, Luísa Mahin, Mileva Malic, dentre outras.

¹² Refere-se aos estudos realizados entre as décadas de 40 e 70. Grifo da autora.

crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes [...] (GNERRE, 1998, p.20).

Por habitarmos uma sociedade grafocêntrica, a linguagem escrita além de ser responsável pelo registro daquilo que necessitamos comunicar através da fala, torna-se um dos principais meios de acesso aos diversos setores sociais, por vezes hierarquizando – qualificando e/ou desqualificando – o discurso do sujeito. Logo não se pode negar a responsabilidade da autora e do autor, em sua escrita, pois a mesma influencia ideologias que serão disseminadas de maneira consciente ou não.

Quando o linguista Joaquim Mattoso Câmara (1970, p. 81) afirma que “[...] o masculino e o singular se caracterizam pela ausência de marcas do feminino e do plural, respectivamente [...]”, e segue afirmando que, desse modo o masculino se confunde com o radical (essência semântica da língua) que se flexionaria para gerar o feminino, esta afirmação nos permite pensar que, tanto a fala quanto a escrita são concomitantemente responsáveis por uma comunicação não neutra, pois, através da linguagem, manifestamos nossos interesses, nossos poderes e organização de mundo.

Desse modo, Se “[...] o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico [...]” (BOURDIEU, 1977 apud GNERRE, 1977, p. 05), a linguagem se relaciona através de uma rede de poderes, com fins específicos para cada praticante do discurso escrito ou falado. Portanto, a maneira como a mulher não se faz presente – diante de algumas normas gramaticais da língua portuguesa – de modo não equivalente ao homem, no que diz respeito ao uso das palavras e significados, bem como a presença ou não destes gêneros – masculino e feminino – recai em manifestações discriminatórias, logo excludentes e opressoras, com relação às funções sociais “permitidas” à mulher.

Vale lembrar Bell Hooks¹³, trazida por Luiza Bairros (1995, p.462)¹⁴, ao afirmar que “[...] o que as mulheres compartilham não é a mesma opressão, mas a luta para acabar com o sexismo, ou seja, pelo fim das relações baseadas em diferenças de gênero socialmente construídas”. Posto isso, posso perceber como se

¹³ Feminista e ativista social americana, dedica-se, principalmente, às escritas sobre raça, capitalismo e sexo no sistema de relações de opressão e dominação de classes.

¹⁴ Nascida em Porto Alegre-RG e radicada na Bahia, é formada em Administração, mestra em Ciências Sociais e Doutora em Sociologia, conhecida pela sua militância diante das questões raciais, hoje é ministra-chefe da secretaria especial de políticas de promoção de igualdade.

torna uma tarefa desafiadora – porém estimulante – tratar da questão da mulher na sociedade, pois esse tema ainda é considerado subversivo por ir de encontro a paradigmas construídos e enraizados como verdade absoluta.

3.2 LÍNGUA, LINGUAGEM E LINGUÍSTICA: COMUNICAÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS SOBRE A MULHER

Enquanto seres humanos, necessitamos nos comunicar através de signos pré-estabelecidos por uma convenção, a linguagem. Essa linguagem está sempre diante das influências dos fenômenos sociais, políticos e culturais na qual se encontra inserida. Atendo-me, aqui, à linguagem escrita e falada através dos códigos da língua portuguesa, amparo-me, primeiramente, nas perspectivas linguísticas¹⁵ para compreender como nos comportamos diante de vícios, estereótipos e convenções retrógradas que podem estabelecer estados de dominação.

Então, se como afirma Coulthard (1991, p. 30) “[...] o mundo, por incrível que pareça, não se apresenta compartimentado esperando denominações. Foram, na verdade, nossos ancestrais linguistas que decidiram como dividir e denominar as coisas [...]”, há de se questionar o seguinte: a serviço de que interesses o pensamento linguístico foi estabelecido e, até que ponto, é necessário mantê-lo imutável ao longo de séculos e séculos diante das transformações ideológicas, sociais e culturais que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade.

Na tentativa de compreender determinadas questões que envolvem o campo da linguística, deparo-me com o **preconceito linguístico** que, lamentavelmente, faz parte da realidade da língua portuguesa. Como exemplo destes preconceitos, podemos destacar os que se estabelecem devido às diferenças regionais que são tão marcantes em nosso país, principalmente na língua falada, caracterizando-se por seus sotaques e palavras que são peculiares a cada região geográfica e cultura; ou, ainda, os diferentes modos de falas que são específicos de grupos sociais, com o uso de gírias ou palavras que não estão de acordo com a norma padrão.

¹⁵ Já que linguística é a “ciência da linguagem” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 49).

Por entender a existência de diversas formas de preconceitos em nossa língua e por já existir debate amplo no que tange ao debate das normas populares e padrão, focarei a discussão no campo do sexismo linguístico. Essa escolha de estudo atinge as esferas: falada e escrita, partindo do pressuposto que este sexismo se caracteriza como uma forma de preconceito que atinge principalmente o gênero feminino e, por conseguinte, as mulheres, devido, principalmente, às bases patriarcais de construção da língua.

A sociedade, por vezes, manifesta um comportamento de acomodação diante daquilo que já está consolidado, ou seja, de conformismo diante do que já foi posto. No entanto, esse conformismo pode promover ações que legitimam um processo de aceitação natural do “correto” ou “comum”. Para Gnerre (1998, p.29) a “[...] idéia de continuidade e de necessidade é um traço fundamental do processo de legitimação [...]”. O mesmo autor, ao tratar da gramática normativa, nos diz que “[...] temos assim pelo menos dois níveis de discriminação linguística: o dito ou explícito e o não dito ou implícito [...]” (GNERRE, 1998, p.31). No campo do sexismo linguístico, posso dizer que o segundo nível impera e contribui para um estado de inércia social ainda maior, quando, por exemplo, nos esbarramos num imaginário social que “traduz” uma palavra para o masculino quando gramaticalmente sua semântica é comum aos dois gêneros¹⁶.

Ainda podem ser considerados poucos os estudos específicos do sexismo linguístico na língua portuguesa, pois, quando o tema aparece como um dos itens que compõem o preconceito linguístico, fica aquém da sua devida importância, seguindo sem aprofundamento e pesquisas no sentido de mudanças – principalmente no Brasil – no campo da Linguística. Diferentemente do preconceito linguístico de ordem “social” que envolve questões regionais, por exemplo, que já ocupa maiores espaço nas “prateleiras” das livrarias, bibliotecas e academias.

Para entender como se configura esta forma de preconceito linguístico, faz-se necessário entender a língua a partir do campo social, pois como afirma Orlandi (1996, p.98) “[...] a língua cria identidade – e o condicionamento social da língua – a estrutura da sociedade está “refletida” na estrutura linguística [...]”. Desse modo, a língua se constitui como fenômeno social que configura e se transforma – ou deveria

¹⁶ Situação que veremos mais adiante ao tratar do exemplo com a palavra: ESPECIALISTAS.

se transformar – a partir das necessidades e evolução da sociedade que a utiliza como modo de interação, para que a estrutura social esteja, de fato, correspondente às expectativas das pessoas que as compõem.

Parto, então, do pressuposto de que atitudes preconceituosas podem tornar-se discriminatórias e excludentes, e é a partir desse caminho que tecerei o entendimento de como subverter esta “ordem social”¹⁷. Preciso reforçar, antes de tudo, que a necessidade desta discussão sobre o sexismo linguístico não pretende excluir as outras esferas identitárias que compõem o humano, como classe, orientação sexual, religião, raça etc. Ao contrário, pretendo mostrar como esse “leque” de identidades que formam o humano pode auxiliar no combate de toda e qualquer forma de discriminação através da educação.

Em nossa comunicação através da língua portuguesa, linguistas, gramáticos, lexicógrafas e lexicógrafos, educadoras e educadores podem ser responsabilizados por contribuir com a disseminação dos conceitos e significação das palavras, em questões que ampliam nosso vocabulário e nas diversas possibilidades que temos de comunicação através dela. São também estes mesmos profissionais¹⁸ que fomentam a vazão a uma norma linguística sexista, a partir do momento que deixam de colaborar para a desconstrução dos estereótipos causados pelos preconceitos gerados em torno da língua. Entretanto, nem tudo está terminado, há possibilidades de mudança, desde que se tenha interesse para que ela ocorra.

Um exemplo desse centramento do masculino, para entender as outras demandas que seguirão este estudo, a partir de uma das questões que norteia a desconstrução do sexismo, é os conceitos de **homem** e **mulher** do lexicógrafo Sérgio Ximenes (2000) que traz em seu dicionário, as seguintes definições:

Homem. *sm.* 1. O ser humano. 2. A espécie humana. 3. Ser humano do sexo masculino; varão. 4. Indivíduo adulto. 5. Indivíduo corajoso; macho. 6. *Pop* Marido ou amante. [Aum.: *homenzarrão*. Dim.: *homenzinho, homúnculo*]. [...] Mulher. *sf.* 1. Ser humano do sexo feminino, especialmente após a puberdade. 2. Esposa. [...].

¹⁷ Chamei de “ordem social”, para enfatizar algo que acontece como senso comum na sociedade.

¹⁸ A intenção não é nomear pessoas específicas, mas fazer referência a esta reprodução e perpetuação gramatical, numa cultura onde os hábitos da língua escrita e falada parecem imutáveis a partir das posturas tidas cotidianamente dentro e fora das salas de aulas.

Observo *a priori* como o lexicógrafo encontra seis itens para conceituar **homem** e apenas dois para **mulher**; em seguida, vejo que os conceitos estão assim dispostos por relevância, ou seja, o item um está disposto primeiro por ser uma denominação mais importante do que a colocada no item seis.

Outro aspecto é o primeiro conceito trazido para **homem** compreendido aqui como “o ser humano”¹⁹, logo “o homem” passa a ser a representação da espécie humana; ao passo que a **mulher** é colocada como “ser humano do sexo feminino, especialmente após a puberdade”, ora, qual seria a relevância da transformação natural que envolve o sexo biológico na conceituação do que vem a ser mulher? Por que, para o homem, isso não se torna relevante e para mulher sim? Será que as respostas a estas questões perpassam por um imaginário social, de associação da mulher a um sexo biológico a serviço do homem?

A definição segue no item dois, no qual o **homem** é visto como espécie humana, ao passo que a **mulher** como esposa; retomo, então, a questão acima e afirmo que, de algum modo, a mulher é posta a serviço do homem, pois um dos seus “conceitos” é de “esposa”, condição esta que se refere a uma escolha no campo cultural e social, e não como uma condição natural desse ser humano **mulher**. Esta condição para o homem entra no último item, como “marido”, acompanhado do termo “amante” – conceito/opção esta não dada à mulher – conferindo antes ao **homem** a função de “coragem”, neste caso “inexistente” à mulher. Por fim, o homem é caracterizado também por meio dos aumentativos e diminutivos, mas a mulher não. Talvez, o lexicógrafo não tenha considerado “necessário”.

Começar a análise do sexismo linguístico através do conceito de **mulher** e **homem** trazido por um dicionário – ferramenta ainda utilizada pelas diversas camadas sociais para saber o significado de algo – tem a intenção de apontar que as discussões sobre o sexismo, ocupam também uma esfera de denominações do ser mulher e homem, e vão ganhando maiores proporções diante do aprofundamento dos estudos, como veremos adiante. É importante salientar que não se trata, aqui, de simplesmente quantificar as denominações, mas de

¹⁹ Veremos mais adiante como este conceito torna-se vivo no imaginário dos jovens envolvidos no processo teatral, como algo fundamental para se pensar que por este motivo o homem torna-se mais importante que a mulher.

compreender a relevância que é dada às mesmas, para que possa ser refletido sobre quais seriam as implicações sociopolíticas, bem como psicossociais destas diferenças, pois, como lembra Louro (1997), as palavras têm histórias e fazem histórias.

Pretendo, com esta exposição mostrar que esta lógica dicotômica de masculino *versus* feminino existe e pode constituir uma relação de dominante e dominada. Ainda conforme a palavra de Louro,

O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. [...] Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder [...] (LOURO, 1997, p.33).

Para que a linguagem se estabeleça, é necessário que um grupo social construa um sistema de representações que torne possível a comunicação entre integrantes do mesmo grupo. Desse modo, a linguagem será sempre composta pela língua (social) e a fala (individual). Dessa maneira, corroboro com Cardoso (1994, p. 229), quando afirma que a língua é um “instrumento social de comunicação”, ligada intimamente à cultura de um povo.

Afirmações como essas podem ser consideradas por muitos sociolinguistas como senso comum. Na prática, há pouca ou nenhuma relevância às necessidades de variações da língua de um povo, na qual a mesma cumpre uma função social, fortalecendo uma ideia de “conformismo linguístico nacional unitário” (LO PIPARO, 1979 apud GNERRE, 1979, p.32). É preciso entender que a língua é tripartida²⁰ e pensar essa composição faz toda a diferença para o entendimento da complexa importância da língua na vida de cada indivíduo.

A partir disso, posso afirmar que a língua existe por haver interação humana, que se estabelece e se reconstrói a partir dos fenômenos históricos e sociais. Assim,

²⁰ Esta divisão compreende: Sistema, as regras que regem a língua e garantem o seu funcionamento; Norma, as definições estabelecidas a partir de um grupo social; e Fala, o ato individual de emissão da mensagem.

“[...] para Labov, a estrutura social se reflete na linguagem e só um estudo da linguagem no contexto social revela seus aspectos fundamentais” (ORLANDI, 1996, p. 98), então não seria redundante dizer que refletir sobre as formas de linguagem de um povo, significa pensar como esta sociedade se configura.

A sociedade está preenchida por diferenças, que, de fato, são necessárias, pois, assim como a língua, ela “[...] não é uniforme, nem imutável, nem possuidora de uma suposta homogeneidade [...]” (CARDOSO, 1994, p. 232). É preciso pensar no respeito às diferenças e nas igualdades que existem dentro desta, no entanto temos visto ações de anulação, exclusão e subordinação diante de preconceitos naturalizados.

Diante disso, percebo que a subordinação do gênero feminino na língua portuguesa contribui de algum modo para que esse fato se revele como uma ausência que transpassa as barreiras gramaticais e atinja não só a língua falada – o que também se observa –, mas, principalmente, ocupe os espaços de interação social. Para que as ausências e anulações das marcas do gênero feminino deixem de ser “concretas” nas relações pessoais, interpessoais e sociais do cotidiano, é preciso que haja transformações inclusive semânticas diante das leituras que se faz das palavras cotidianamente. Mais adiante, tratarei de questões especificamente semânticas.

Retomando o exemplo de definição do verbete **homem**, trazido pela maioria dos lexicógrafos como **raça humana**, a fala de Coulthard (1991, p. 14) traz um alerta quando afirma que, de alguma forma, “[...] existe uma forte tendência para as pessoas “ouvirem” o que esperam ouvir [...]”. Ao ouvir frases como a que diz: “o **homem** é produto do meio” a maioria das pessoas notará que a força do masculino impera nesta afirmação, pois a primeira associação que é feita é quanto ao **homem** e depois a toda **raça humana** que inclui a mulher.

A partir do exposto, fico diante de duas reflexões: a de que é um equívoco anular a mulher linguisticamente partindo do pressuposto de que isso não reverbera nas relações sociais; e a de que a **mulher** ainda é trazida, ou até certo ponto se coloca, “a serviço dos homens”, não só linguisticamente.

Essas questões linguísticas, que oprimem através das práticas sociais as mulheres, invadem espaços e relações de poder e, desse modo, é fundamental que a mulher esteja representada também na escrita e na fala, para que não fique à

mercê do imaginário de quem se comunica, pois “[...] a diferença entre a pronúncia falada “imaginada” e a pronúncia real transmite informações significativas sobre o falante [...]” (COULTHARD, 1991, p.13).

Seria fácil e simplista afirmar que esta discussão sobre as concepções e definições entre **homem, mulher e raça humana**, não passa de perda de tempo e, infelizmente, ainda causa ironia e humor dentro e fora da academia. Porém, a maneira como a mulher vem sendo trazida dentro do campo da Linguística pode estar relevando opressões fora dela e é neste momento que precisamos enxergar a linguagem como fenômeno social.

3.3 O SEXISMO LINGUÍSTICO: UMA EMERGÊNCIA EDUCACIONAL

A maneira como são educadas e educados os sujeitos, revela boa parte de como serão as atitudes delas e deles na sociedade. Aqui me refiro, especificamente, à maneira através da qual a identidade de gênero é formada diante dos papéis sexuais pré-estabelecidos pela sociedade. É inegável notar como a construção social determina o que virá a ser papel da mulher e o papel do homem, diante das cores que devem ou não ser usadas, dos brinquedos, brincadeiras, sentimentos, esportes, profissões... que seriam “apropriadas” para cada gênero e, diante de tudo isso, muitas das educadoras e educadores apenas perpetuam estereótipos sem uma reflexão crítica.

Começando pela família, comunidade, passando pela escola e mídias, a responsabilidade da educação do sujeito se constitui e se transforma a partir de sua interação com o mundo. Então, é necessário reconhecer que o patriarcado encontra-se enraizado nas tradições culturais das diversas sociedades ocidentais e é sustentado pelo machismo²¹, conforme o qual os homens seriam os principais responsáveis por estabelecer os caminhos a serem percorridos diante dos valores, hábitos, preferências etc.

²¹ É importante frisar que o machismo é um sistema de relações sociais que envolvem indivíduos de diferentes sexos, que exagera as diferenças entre homens e mulheres na tentativa, inclusive, de determinar que comportamento cabe para cada um, defendendo a superioridade masculina, podendo ter atitudes machistas tanto os homens quanto as mulheres.

Nessa sociedade patriarcal, há tentativas de dominação do corpo e sexualidade das mulheres – desde a infância até a idade adulta²² –, diante das escolhas profissionais, nos atos de violências, assim como na participação política. Mas é possível perceber mudanças neste sentido, a partir das conquistas das mulheres que trazem uma luta constante e que ainda não se findou. Destaco lutas com relação aos seus direitos, que não lhes foram dados historicamente – de forma direta ou indireta, assim como a ocupação em determinadas profissões e cargos públicos –, autonomia e emancipação nos espaços e relações que são construídas socialmente.

As últimas três décadas foram marcantes para a história das mulheres brasileiras que alcançaram progressos que modificaram o seu cotidiano nas esferas pública e privada. As demandas feministas entraram na agenda política do Brasil graças à intensa e ininterrupta ação dos movimentos de mulheres. Cabe no entanto ressaltar que esses progressos não se deram de forma homogênea e democrática, considerando as diferenças existentes entre as mulheres, sobretudo em função de raça/etnia e classe social [...] (PITANGUY; BARSTED, 2011, p. 15).

Baseado no pensamento trazido por Louro (1997), posso dizer que os “marcadores sociais”, exemplificados pela autora como classe, etnia, sexo e gênero, sempre estão presentes em nosso processo de formação, assim como de reconhecimento e pertencimento a determinados grupos, ainda que o indivíduo não perceba ou não revele, de alguma maneira, estão presentes. E a partir do entendimento e aceitação desses marcadores, se torna possível uma mobilização para entender e reverter as implicações que eles geram numa sociedade que os discrimina.

Uma das consequências observadas são mulheres que devem demonstrar algum tipo de **submissão**, diante de homens que precisam demonstrar o **controle**, como uma “garantia” de masculinidade. Contudo, quando se tenta romper estes obstáculos à ascensão das mulheres, não se vê mais mulheres jogadas à fogueira e internadas em hospícios, mas

[...] No conjunto dessas dificuldades, destacam-se as desigualdades de gênero no exercício de direitos sexuais e reprodutivos no acesso ao

²² Noto que quando criança a mulher é reprimida em se auto-conhecer sexualmente, ao passo que chegando a idade adulta esta também é instruída a não demonstrar seus desejos sexuais, bem como não recusar seu parceiro, companheiro ou marido.

trabalho, à ascensão profissional e aos recursos produtivos; na persistência da violência de gênero, entre outras questões, agravadas quando se introduz a dimensão étnica/racial [...]. (PITANGUY; BARSTED, 2011, p.16).

As relações de poder sobre a mulher vêm sendo configuradas desde os papéis sexuais designados como padrões imutáveis a serem seguidos – como mencionamos anteriormente com relação aos brinquedos, cores etc. –, bem como através das figurações do feminino na língua portuguesa. Posso notar, em algumas de suas normas gramaticais, uma não equidade entre os gêneros femininos e masculinos, que é negligenciada diante da comunicação cotidiana seja ela falada ou escrita, mas que se revela como marcas sexistas. Por isso, segundo Coulthard (2001, p.38) “[...] quando examinamos a gramática, precisamos investigar não simplesmente se homens e mulheres fazem escolhas diferenciais, mas também se a própria gramática leva em consideração a existência de diferenças sexuais no mundo [...]”.

Por acreditar que as diferenças não devem ser trazidas como desigualdades, é que se torna necessário refletir sobre a norma gramatical que generaliza o masculino sobre o feminino. Tomo como exemplo a utilização da frase: “Reunião de pais e mestres”, num aviso de reunião escolar, **pais** referem-se ao pai e mãe, ainda que as responsáveis e os responsáveis convocados não sejam compreendidos nessa categoria, pode ser apenas a mãe, a avó ou a tia, ou ainda, quando se diz: “Vou buscar meus filhos na escola”, **filho**, pode referir-se a “três filhas e um filho”, e a utilização do masculino continua em primazia.

Vale frisar o que foi dito anteriormente com relação à ausência das marcas do feminino, pode não fazer diferença quando nos referimos, por exemplo, aos substantivos como a bicicleta, a casa ou a bola; no entanto, quando se faz referência direta à mulher enquanto indivíduo, essas ausências podem se tornar concretas, por mais paradoxal que este pensamento possa parecer. Não é por acaso que hoje já se pode observar com maior frequência o uso de frases como: “Boa noite a todos e todas...”, substituindo o simples “Boa noite a todos”, ou da tão conhecida frase: “Boa noite, senhoras e senhores”²³.

²³ Vale ressaltar que a frase “Boa noite senhoras e senhores...” é uma das poucas utilizadas por várias décadas, onde o uso do feminino sempre se fez presente e em primazia. Nesse caso, cabe pensar se esse fato refere-se a um simples acaso naturalizado, ou se faz referência à mulher num ato cortês, como em “Primeiro às damas”. É um caso a se pensar.

Nesse sentido, busco maior atenção e libertação dos modos de opressão que o sexismo linguístico encobre, porque isso pode atingir as mulheres cotidianamente, pois “[...] em português não há neutralidade e não há trégua: as coisas são masculinas ou femininas e, por serem o que são o masculino domina. Esta não é uma condição inevitável para as línguas [...]” (COELHO, 2000, p.64).

Segundo Orlandi,

[...] falar não é puro reflexo, mas o uso ativo de uma língua consiste em fazer apelo a hábitos adquiridos e o reflexo desempenha um papel preponderante. [...] Não indo às causas primeiras do pensamento, o ato de linguagem torna-se um reflexo de valor essencialmente social, que responde simplesmente às situações estereotipadas da vida comum (ORLANDI, 1996, p.100).

Por isso, os atos sexistas com relação à mulher podem revelar situações estereotipadas, bem como oprimir em situações da vida cotidiana, mas também podem ser revistas a partir de uma consciência de existência desta opressão, para que, assim, sejam promovidas ações educacionais de transformação do pensamento do senso comum com relação ao sexismo linguístico.

Mais grave ainda se torna o que, ao longo da pesquisa, através da prática em sala de aula, se configurou como segundo ponto de análise sobre o sexismo neste trabalho, quando o mesmo é revelado de forma oculta pelo imaginário social. Proponho a reflexão sobre a frase trazida por uma educanda em um recorte de jornal: “[...] Especialistas apontam razões que podem ter levado James Holmes, de 24 anos, estudante de medicina, a fuzilar plateia na estreia do novo filme do "Batman", em Dewer (EUA) [...]”.

A frase acima não deixa claro para a leitora ou leitor quem são as especialistas ou os especialistas, ou seja, se a referência está sendo feita às mulheres ou aos homens. No entanto, ao interpelar as estudantes e os estudantes do processo, bem como a plateia que assistia ao espetáculo apresentado que também provocava o público neste sentido das generalizações, foi hegemônico o pensamento em torno da referência masculina²⁴.

Seja encoberta pelo masculino de forma generalista, representada através de um **a** entre parênteses, por exemplo, “aluno(a)”, ou ainda ocultada no “imaginário

²⁴ Na quinta seção deste trabalho será possível perceber com mais detalhes o contexto em que se estabelece a reflexão da turma com relação a esta frase.

semântico” do que se lê, é possível considerar que ações linguísticas como estas dão espaços para relações que se tornam opressoras na vida cotidiana das mulheres. Segundo Boal (2009, p. 80), “[...] como a palavra não nos dá nenhuma certeza nem informação certa, temos que vê-la como se fosse imagem, ouvi-la como música, tocá-la com as mãos: senti-la [...]”, portanto, há de se repensar os seus significados que, por vezes, são incorporados de forma tão absoluta parecem ser imutáveis.

É comum que esses significados incorporados se configurem de forma sutil como tentativas de dominação que estão amparadas também numa relação de poder sobre o outro, neste caso “a outra” – numa perspectiva não só linguística como também interpessoal. É importante repensar sobre a utilização de palavras já existentes, de acordo com as necessidades reveladas pela sociedade que se comunica e tem também a função de transformar a língua.

Tomo como exemplo uma postura educativa, da então **presidenta** Dilma Rousseff, não só durante sua campanha política, mas no desenrolar de sua função. A mesma fez questão que, durante toda a sua campanha política, se referissem a ela como **presidenta** e não presidente, gerando um grande incômodo em parte da sociedade por considerar “errada” a forma como estavam nomeando-a.

O que não se pensou, ou não se quis avaliar, é que a ação da então **presidenta** configurou-se como um ato educativo e político de ação afirmativa com relação às mulheres. Naquele momento, a troca para a letra “**a**” significava não só uma questão gramatical – passível também de discussão e mudanças, afinal esta não é imutável –, mas uma questão política no sentido de reafirmar a presença e importância de uma mulher, que se tornou a primeira no cargo neste país.

Mesmo com o passar dos anos, algumas redes de comunicação insistem em não chamá-la de **presidenta**, por considerar como bobagem, futilidade ou perda de tempo, mas este movimento revela uma ação político-social na sociedade brasileira no intuito de haver mais um pensamento no que tange à política para as mulheres. Talvez, isso possa dar um protagonismo na expressão de tratamento na língua

portuguesa falada no Brasil frente a línguas consideradas de maior prestígio como a língua francesa e inglesa nos diversos países²⁵.

Contudo, continuo considerando a ação da presidenta como social e não individual, pois, ao assumir a presidência da República Brasileira, sancionou a lei 12.605/12 que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau de diplomas²⁶, assim não se resume ao fato de a presidenta ser chama em sua profissão através da flexão do gênero feminino, mas toda e qualquer brasileira passa usufruir deste direito.

Essa lei que gerou – e ainda gera – “burburinhos” preconceituosos revela a necessidade da valorização da mulher nos mais variados setores. Abaixo está o meu diploma com a flexão de gênero, obtido após aproximadamente seis meses de solicitação à Secretaria Geral de Cursos – SGC/UFBA, através de abertura de processo e carta escrita amparada pela lei citada.

²⁵ Em 1994, o Conselho Superior da Língua Francesa da Comunidade Francesa da Bélgica feminilizou cerca de 1.500 nomes de profissão, mas isso não foi acatado pela Academia Francesa da França.

²⁶ Assim, por exemplo, onde se lia num diploma de graduação o título de “licenciado em teatro”, com a lei deverá ser redigido ou trocado – caso o diploma tenha sido emitido antes da lei – para “licenciada em teatro”, quando for o caso. Vale salientar que, nem todas as faculdades e universidades estão cumprindo esta lei, a exemplo da própria UFBA. Eu, professora e pesquisadora, só consegui realizar a alteração da flexão de gênero após um processo que durou 5 meses para ser concluído junto à Universidade Federal da Bahia.

Figura 5 – Diploma da professora-pesquisadora

Fonte: Acervo pessoal

O linguista Marcos Bagno (2007), em uma matéria à Carta Capital²⁷, enfatiza a importância desta ação fazendo referência a avanços neste sentido em países como o Canadá, de como essa mudança está condizente às “[...] regras de formação de palavras na língua [...]” (BAGNO, 2011), e que resistir em chamar Dilma de presidenta nada mais é do que uma atitude machista, não porque a língua seja machista, pois como afirma o próprio linguista na matéria, “[...] a língua não é machista, porque a língua não existe: o que existe são os falantes da língua, gente de carne e osso que determina os destinos do idioma [...]”, e como estes têm sido determinados pelos homens não admira que as marcas do masculino venham sendo predominantes.

Além dos aspectos do sexismo linguístico já citados, percebo também a ausência de palavras ou funções no feminino, tomo o exemplo de **concubina**, a partir da análise feita de um verbete do Aurélio²⁸ por Coelho (2000, p. 63). No

²⁷ Revista brasileira de interesses principalmente sociais e políticos, matéria publicada em janeiro de 2011.

²⁸ Um dos dicionários mais utilizados no Brasil, sendo considerado o mais “completo”.

verbete, está escrito que concubina “[...] é um substantivo feminino que designa a ‘mulher que vive amasiada com um homem’ [...]”]; no entanto, noto que o dicionário não traz o **concubino**, ou seja, não existe no português brasileiro e no imaginário social o “homem que vive amasiado com uma mulher”, ou mesmo, homem com homem ou mulher com mulher. Existe, ainda, a palavra **concubinário**: “que ou aquele que tem concubina”, no entanto não existe a palavra **concubinária**, mais uma vez, noto o reforço às diferenças das palavra nas funções de substantivo e adjetivo.

Lembro que, na maioria dos dicionários²⁹ – a exemplo o Aurélio como observa Coelho (2000) –, as palavras sempre aparecem no formato masculino, fazendo referência a existir também o formato feminino, a não ser que o modo feminino seja o único presente. Seria fácil “culpar” a própria língua, por trazer exemplos como estes que revelam o sexismo na língua portuguesa. No entanto, já foi explicado que a responsabilidade pela construção, bem como a perpetuação e transformação de qualquer língua cabe às usuárias e aos usuários dela.

Diante do exposto, no que tange às ações sexistas na língua portuguesa que atingem as mulheres, promovo um questionamento sobre quem muda diante das transformações que ocorrem na língua, serei **eu**, enquanto indivíduo? Ouso afirmar que tais transformações mudam a **sociedade** que, por sua vez, é composta por esses indivíduos, por todos estes “**eus**” que formam um **nós**.

A necessidade de entender que o principal ato de promoção dessas transformações está na **educação**, partindo do princípio de que a educação do indivíduo irá proporcionar a multiplicação de suas aprendizagens, reverberando, assim, numa transformação social. No processo de educação, o ato de reflexão sobre questões como essa, coloca o indivíduo como protagonista responsável pelas próprias escolhas. Escolher significa ter atitude, ainda que essa seja de não escolha. Mendonça (2009, p. 47) complementa essa reflexão quando afirma que “[...] somos responsáveis até por nossas não escolhas [...]”.

Nesse sentido, partindo do pressuposto trazido pela Prof. Dra. Carminda Mendes André (2011, p. 44) de que “[...] refletir é teorizar em uma prática, é tornar-

²⁹ Não é pretensão deste trabalho, através de exemplos trazidos com dicionários, colocá-los numa posição de verdade absoluta, tampouco desqualificá-los, mas, sim, chamar a atenção a esse recurso de significação das palavras, ainda tão utilizado no cotidiano, seja de forma física, seja virtual, com perpetuações dessas e de tantas outras formas discriminatórias.

se crítico [...]”, cabe não só à educanda e ao educando refletir sobre suas escolhas, mas, principalmente, à educadora e ao educador construir posturas que visem às mudanças dentro e fora da sala de aula. Por isso, não considero eficaz uma mudança isolada, mas só aquela que tem “apoio” social através de uma reeducação cotidiana, através de ações políticas, culturais, educacionais, artísticas etc., que se fazem nas mais variadas esferas da sociedade.

Já observei, ao longo desta e da seção anterior, que existe preconceito linguístico na estrutura da língua portuguesa e que isso atinge as mulheres. Contudo, posso afirmar que ele reflete, cotidianamente, entre as ocupantes e os ocupantes desta sociedade e, logo, pode caracterizar-se como forma de opressão. É importante lembrar que, aqui, as discussões sobre a opressão são tratadas não apenas sobre a forma de violência física ou verbal manifestadas de forma explícita, mas sim como as diversas formas de opressões inclusive as linguísticas também operam de modo sutil e que, por vezes, são ignoradas por fazerem parte de um “inconsciente coletivo” de maneira naturalizada.

Quero evidenciar, a partir de então, que essas questões não estão dispersas, mas assolam, de modo discriminatório, o cotidiano da sociedade, precisando ser discutidas e transformadas a partir do que se acredita ser uma das ferramentas mais eficazes para qualquer que seja a solução de ações sociais: **a educação**. Tomo como princípio a educação, para proporcionar um pensamento mais crítico diante de paradigmas que giram em torno das relações de gênero, a fim de causar transformações práticas e multiplicáveis na vida das educandas e educandos.

Se a educação está associada ao ensinar e ao aprender e a arte/educação significa uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas, os profissionais envolvidos na área devem, então, pensar o Teatro para auxiliar o indivíduo a viver de maneira criativa dialogando com o mundo que o cerca. Sendo ainda mais específica, a proposta gira em torno de uma educação através do Teatro, que não busca necessariamente uma formação profissional para o mercado de trabalho, mas para a vida que se configura como mola propulsora de criticidade entre crianças e jovens.

Quando trato de assuntos como o sexismo linguístico, identifico o diálogo existente entre linguagem e gênero dentre as inúmeras questões que estes estudos podem nos levar. E, diante desta pesquisa, entendo que o fazer teatral pode abrir

inúmeras possibilidades de educação nesse e em outros sentidos, não como simples ferramenta pedagógica, mas como modo de aprendizagem que a Arte faz em si própria.

4 GÊNERO E TEATRO: UM CAMINHO A SER TRILHADO

O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia, ciência da educação e do ensinar. É no seu ensinar que se dá seu aprendizado de artista [...].

Madalena Freire (2008, p. 63).

4.1 A NECESSIDADE DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE TEATRO

Para compreender um caminho que pode ser trilhado entre o Teatro e as questões sociais como as de gênero, preciso situar a trajetória que o ensino do Teatro tem feito, que vem sendo desvendada a partir das pesquisas e ações práticas em sala de aula, que envolvem os estudos dos campos da pedagogia, psicologia e encenadores teatrais. No entanto, mesmo ainda havendo inquietações sobre a necessidade do ensino do Teatro, geradas talvez pelo desconhecimento da função do Teatro no sistema de ensino, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96³⁰, fortalece as ações práticas das professoras e dos professores de Teatro na sala de aula nos ensinos formais, e de certa forma nos ensinos não-formais.

A partir da década de 1980, houve uma “explosão” de estudos na perspectiva de revelar que o ensino do Teatro contribui não apenas no entendimento dos seres humanos nos campos da psicanálise e psicologia, ou como suporte de outras áreas de conhecimento, mas também se efetiva ao mostrar que “a arte é educadora enquanto arte e não enquanto arte educadora”, como nos traz o Prof. Dr. Flávio Desgranges (2004) através do filósofo alemão Walter Benjamin.

Tal tipo de reflexão sobre o ensino da arte me alerta enquanto educadora sobre que prática pedagógica se pretende em sala de aula, ou seja, quais os objetivos que irão permear essas práticas, se como simples “anteparo” para outras áreas ou o Teatro como área do conhecimento em si próprio, sendo esta segunda afirmação que me fortalece enquanto professora-pesquisadora e minhas ações cotidianas.

³⁰ O ensino de Arte na escola passa a ocupar um espaço como área do conhecimento.

A prática de ensino do Teatro tem crescido com um grande esforço no sentido de entender que esta forma de educar não compreende apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também educa de maneira interdisciplinar e cultural, pois como afirma André (2011, p.25) “[...] se há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los [...]”.

O Teatro age em “via de mão dupla” e educa quem “faz” e quem “vê” o fazer teatral. Mais adiante, pretendo mostrar que a ação das e dos espectadores³¹ também integrará o “fazer Teatro” na medida em que são dadas ferramentas de interação direta e indireta diante de um espetáculo.

Cabe, nesta pesquisa, não simplesmente questionar a importância do ensino do Teatro, mas tecer reflexões através de ações práticas que por si mostrarão como o mesmo se faz importante ao indivíduo dentro e fora da sala de aula. A partir dos movimentos criativos e transformadores que o Teatro pode provocar, todos poderão ver, diretamente, na maneira como ocorre o diálogo entre os seres humanos que interagem a partir de suas ações cotidianas e como esta se constitui de modo criativo a partir dos estímulos trazidos no Teatro em sala de aula.

Além disso, devo dizer que o ensino de Teatro desenvolvido, e que terá suas ações expostas na próxima seção do trabalho, age também como ação cultural que atinge quem faz e quem vê este Teatro. Como afirma André (2011, p. 129) questionar a necessidade do ensino do Teatro “[...] é de esperar que aquilo que o Teatro oferece como produção cultural aproxime-se de determinadas experiências (estéticas, vivenciais, políticas) que, de alguma forma se relacionam com o conhecimento [...]”. Para tanto, o ensino do Teatro constituído numa perspectiva de consciência crítica diante da sociedade passa, de certa maneira, a suprir parte das expectativas em relação ao compromisso da arte com a sociedade, pois revela de modo constante em seus fazedores como a arte pode influir em suas vidas.

Para Boal (1996, p.27) “[...] o Teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em *situação* [...]”, com isso os seres humanos entendem que podem, a partir de um contexto ficcional, ver-se representadas e representados em

³¹ Estou considerando aqui espectadores, não apenas a plateia convidada que se dirige ao local da apresentação, mas, primeiramente, aos fazedores de teatro no processo educacional que também ocupam essa função, desde os jogos teatrais comuns até possibilidades de Teatro Fórum, vertente do Teatro do Oprimido que será explicada mais adiante.

situações que deveriam assemelhar-se ou não à vida real. Essa possibilidade de **ver-se em situação** permite também a análise de suas possíveis relações com o outro indivíduo que faz parte de seu convívio.

O que estou considerando Teatro aqui transpassa os limites de uma caixa – espaço físico também chamado de Teatro –, em verdade, interpenetra inclusive as relações de atrizes e atores que interpretam uma história para um público. Considero Teatro as ações dramáticas que serão capazes de proporcionar reflexões sejam estas racionais e/ou emocionais daquilo que foi vivido, ou seja, trata-se de um Teatro como expressão artística que promove uma comunicação entre seres, e que é inerente a qualquer ser humano.

Ao longo das últimas décadas têm crescido o número de profissionais que amparadas e amparados em diversas correntes pedagógicas – principalmente a Pedagogia Libertadora³² – subsidiam suas práticas educacionais e que consideram a importância do fazer artístico através do Teatro, – assim como Artes Visuais, a Dança e a Música – diante das outras áreas de aprendizagens possibilitadas pelo contexto escolar.

Além das tantas outras áreas que utilizam o Teatro como ferramenta/anteparo para obtenção de resultados diversos no que tange às questões de ordem psicossocial, não me cabe enumerar as eficácias “desse” Teatro em outras áreas de pesquisa, mas reafirmar como dentro do campo educacional o Teatro deve assumir um papel não de coadjuvante na formação educacional, mas sim de protagonista.

O Teatro extrapola o campo de educar as e os espectadores que ali assistem; o Teatro rompe os limites existentes entre atriz/ator e suas personagens, interferindo diretamente nestas/nestes artistas envolvidos sejam em cena ou atrás das cortinas; o Teatro penetra o humano educando-o, em suas relações com a sociedade e ocupa um espaço necessário de reflexão do que ali está posto como algo ficcional, mas que pode ser, e é, de algum modo real.

Desse modo, o Teatro deixa de ocupar apenas o espaço profissional com apresentação de espetáculos e ganha um reconhecido e fundamental espaço educacional, por serem perceptíveis às transformações que podem ser causadas nas/nos estudantes. O reconhecimento do Teatro como prática pedagógica solidifica

³² Correntes pedagógicas que têm como principal precursor os ideais de Paulo Freire.

sua força, e esta área ocupa não só os espaços escolares mas também comunitários.

A prática teatral no contexto de sala de aula trará diferentes possibilidades de olhar estético, histórico e sensorial de qualquer que sejam as situações vividas dentro e fora do contexto ficcional. Às educandas e aos educandos serão permitidas descobertas diante de reflexões também éticas que serão vividas diante das narrativas cênicas, bem como dos jogos e improvisações realizados durante o processo, que gerarão atitudes³³.

No aprendizado da linguagem teatral, acredito que os processos vividos deverão ser planejados a partir das necessidades descobertas pelos sujeitos da ação, ou seja, por mais que a educadora ou o educador proponha temas, eles só surtirão efeitos nas envolvidas e envolvidos se for significativo às suas vidas no cotidiano. Daí, então, essas vivências ficcionais – inseridas no contexto teatral – trarão um estado de inquietude e deixarão de ser apenas ficção para ter algum sentido real, pois “[...] o educador tem a chance de confrontar interesses coletivos com interesses individuais [...]” (ANDRÉ, 2011, p. 158).

O processo teatral possibilitará o compartilhamento das histórias vividas por aquelas envolvidas ou envolvidos na ação, pois “[...] quem sabe ouvir uma história, sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história [...]” (DESGRANGES, 2004, p.05). Assim como das histórias do mundo que as e os cercam e que passaram a fazer parte da história individual de cada um, abrindo caminho para possibilidades de olhares através do **pertencimento**, de que uma história que me pertence e da qual sou responsável por sua escrita.

É possível transformar, através da prática teatral, opressões ocultas a fim de ressignificá-las? Se isto é, portanto, um dos principais questionamentos que esta pesquisa pretende compreender, torna-se necessário pensar e entender de que maneira as adolescentes e os adolescentes refletem diante do sexismo linguístico e se, de algum modo, causa opressões, tornando-se necessário que esse assunto

³³ Para o encenador alemão Bertold Brecht, que desenvolve a perspectiva dos *gestus* social que trata do modo como os indivíduos se relacionam, “[...] atitude é resultado da consciência das ações que repetem valores ideológicos inconscientes [...]” (ANDRÉ, 2011, p. 158)

ganhe espaço em seu cotidiano para que seja percebida sua relevância. Então, partindo do princípio de que, muitas vezes, é a ignorância que pode nos levar ao preconceito, acredito que a experimentação de um assunto que envolve questões sociais, oportunize maiores reflexões inclusive como jovens protagonistas de suas histórias.

Pretendo, com isso, não impor referido eixo do trabalho como verdade absoluta, mas almejo propor uma reflexão, a partir dos estímulos que serão dados, para que se possa perceber quais os impactos do sexismo linguístico para as adolescentes e os adolescentes. Entendo que “[...] dependendo do ponto de vista, as relações de poder estarão sempre presentes nas escolhas do professor [...]”, como afirma Mendonça (2009, p. 55), mas acredito que, com essa escolha de olhar para o estudo através do Teatro, possam ser promovidas reflexões diante da realidade apresentada com relação à subordinação da mulher na expressão de gênero na norma padrão da língua portuguesa e na sociedade, o que pode se caracterizar como uma iniciativa surpreendente, reveladora e emergencial.

Avalio que qualquer que seja o tema proposto pela educadora ou educador, como eixo norteador do processo de ensino aprendizagem, deve haver a promoção do envolvimento de toda a turma. Esse envolvimento será fundamental para a identificação e o pertencimento diante do trabalho, por serem condições essenciais para uma aprendizagem satisfatória das envolvidas e envolvidos no processo.

Assim, na prática teatral, há a possibilidade de o Teatro não ser anteparo ou instrumento, mas uma aprendizagem em si mesmo, pois acredito que o grupo de estudantes que estiver envolvido numa prática organizada e planejada obterá os resultados de aprendizagem a partir dos objetivos propostos, assim como uma amplitude acerca dos mais variados estudos que se faça paralelamente.

Ao abordar a prática teatral profissional – seja no campo educacional, seja artístico – ocorrem dificuldades diversas, desde oportunidades às questões financeiras. Artistas e teatrólogos com muitos anos de carreira/estudos, citam questões que podemos configurar como uma “crise no Teatro”, sob esse aspecto, o dramaturgo e diretor francês Denis Guenoun (2004), afirma que “[...] é verdade que, num certo sentido, ele encolhe e parece destinado a se extinguir. Seu público diminui, dizem as pesquisas [...]”. Mas, para muitos fazedores de Teatro, ainda existe um entusiasmo que “[...] denota simplesmente seu desejo ardente de viver o

Teatro, de viver de Teatro: de fazer do Teatro o centro de suas vidas” (GUENOUN, 2004, p.12).

No processo teatral, num espaço de ensino aprendizagem ao contrário do que aponta Guenoun (2004), o público aumenta, outras educandas e educandos querem ver Teatro, ao passo que a família e a comunidade também passam a contribuir com essa plateia que age como estimuladora de novos processos. Esse Teatro composto por alunas/atrizes, alunos/atores³⁴ e plateia, de determinada comunidade, traz algumas características do que a Profa. Dra. Márcia Pompeo Nogueira (2007) chama “Teatro por comunidades”³⁵.

Nessa prática teatral desenvolvida, as próprias pessoas da comunidade estão inseridas no processo teatral, assim

[...] o Teatro passou a ser a arena privilegiada para refletir sobre questões de identidade de comunidades específicas, contribuindo para o aprofundamento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade que podem, através da improvisação, do jogo teatral, explicitar suas semelhanças e diferenças [...] (NOGUEIRA, 2007, p. 03).

É neste “desejo ardente de viver o Teatro” afirmado por Guenoun (2004) que a comunidade pode viver e contribuir para reconfigurar questões sociais, a fim de obter forças para enfrentar as situações reais, pois, numa prática teatral, sendo ou não atores profissionais, toda pessoa que nela esteja envolvida poderá permitir-se falar de si e do outro, ser você mesmo ou outro, contribuir para transformação de uma realidade ficcional ou não, de si mesmo e do outro, em nosso caso, principalmente, **da outra**.

O Teatro, como qualquer outra expressão artística, carrega em si a função de comunicar algo que talvez a linguagem cotidiana não dê conta de expressar. No entanto, o ato de assistir a um espetáculo teatral poderá reverberar em suas

³⁴ Nomeio aluno/aluna ator/atriz, aqueles e aquelas que fazem teatro, mas que, necessariamente, não o fazem com objetivos profissionais, porém em Teatro educação, como traz Beatriz Cabral, “o aluno é criador e ator, ele faz e apresenta” (CABRAL, 2006, p.29); desse modo, o trabalho teatral com os mesmos visa a um envolvimento com o teatro/educação como parte fundamental de sua formação.

³⁵ Será notório, nesta pesquisa, que a comunidade atingida, será específica a um público dentro de um espaço de educação não formal. Mas, o conceito de comunidade é trazido, aqui, pelo entendimento da importância desse termo diante da realidade proposta, visto como relevante inclusive dentro do projeto político-pedagógico da instituição que faz parte da Secretaria de Desenvolvimento Social, onde o foco de atendimento são comunidades camaçarienses.

espectadoras e espectadores não apenas a sensação de catarse³⁶, mas de mobilização, afinal, dependendo do que será proposto pelas artistas e pelos artistas, o público ali presente poderá sair provocado ou não.

O termo “provocação” está sendo empregado no sentido mais simples da palavra. Ao provocar-se ou sentir-se provocado, uma mudança interna irá refletir em ações práticas do indivíduo que atinge o meio onde vive, mas primeiramente a si mesmo, pois o sujeito sairá de sua “zona de conforto”, ainda que momentaneamente... externa ou internamente. Esse ser provocado será, então, mobilizado a tomar uma atitude que responda a sua inquietação deste seu estado, suas atitudes intrapessoais e interpessoais. É quando o indivíduo percebe que o incomodo abala questões de sua vida.

Ações como a que está sendo exposta por esta pesquisa, que abrange questões sociais, através de reflexão e discussão das questões da vida cotidiana na sala de aula, traz à tona às educadoras e aos educadores várias reflexões, tais como: de que maneira esses temas serão trazidos? Quais os objetivos e relevância na discussão desses temas? Qual a reverberação das discussões, vivências e sentimentos despertados a partir do processo de estudos? Partindo de tais provocações, penso na importância do currículo, o que o compõe, assim como no seu desenvolvimento, ou seja, de que maneira as questões curriculares são abordadas e como assuntos ditos transversais dialogam como eixos de estudos de modo eficaz?

Os conteúdos que compõem o currículo precisam fazer sentido para todo o grupo envolvido. No entanto, cabe pensar “[...] quem, na verdade, ensinará os professores [...]” (SILVA, 2008, p. 220) de modo a mobilizá-los a estar sensíveis a tantas necessidades de aprendizagens das educandas e educandos? Necessidades entendidas como “[...] algo urgente, tal como a fome [...]” (ANDRÉ, 2011, p. 47), mas não apenas a ausência do alimento físico, de comida – indispensável à sobrevivência humana –, mas a “[...] fome de cultura, fome de arte, fome de Teatro [...]”, como afirma Mendonça (2009, p. 85).

Embuída dessas ideias, propus um estudo prático com estudantes a partir de oficina de Teatro, com vivências que aconteceram muito mais próximas da realidade

³⁶ Trazida pelo filósofo Aristóteles como uma descarga de emoções provocada pelo drama e que causa, de certo modo, sensação de alívio.

destes adolescentes, do que de um contexto ficcional, pois esses fazedores de Teatro não ambicionavam, nem ambicionam, necessariamente, um futuro exercício como profissionais, mas, para ajudar e satisfazer questões da sua vida cotidiana, algumas destas necessidades são o simples passatempo até o horário das aulas na escola formal.

Nesse sentido, não se trata de ensinar Teatro, como um acúmulo de técnicas, tampouco de abordar temas que apenas as mídias de comunicação julguem importantes. Tenciono promover uma aprendizagem dinâmica, poética e transformadora, discutindo questões sociais emergentes, a fim de trazer reflexões de mudanças a partir destas cidadãs e cidadãos que são fazedores da Arte.

Esse tipo de ação através do ensino de Teatro se depara com a reflexão trazida pelo Prof. Dr. Gilberto Icle (2007), como uma “[...] dialética entre fazer Teatro e a situação pedagógica [...]”, ou seja, nos deparamos com toda uma situação complexa que são as questões pedagógicas em nosso país, bem como o fazer teatral neste contexto. Com fins de transformação do indivíduo e do mundo a sua volta, muitos precisam encontrar na sala de aula, seja ela formal, seja não formal, o que muitas vezes não encontram em sua família, espaço para diálogos sobre a sociedade que compõe e como a diversidade social interfere diretamente em sua vida.

Nesse processo pedagógico, o Teatro ocupa a principal função de fomentar, através de uma percepção estética e sensível, o desejo, existente em cada ser vivo, de criar condições para que o meio em que vive seja saudável à sua existência. Logo, é preciso que se desperte, primeiramente, o pertencimento, para que, então, sejam provocadas análises desses espaços, a fim de que ocorram: **r-evoluções**³⁷ sociais.

O Teatro, além de agir a partir da recepção de quem o sente, tocará primeiramente naquele que faz, para que a atriz e ator consigam que as espectadoras e os espectadores também sintam e façam, a partir do seu fazer. E, nesse estágio, considero que eles se tornarão espec-atores, como denomina Augusto Boal:

³⁷ A palavra foi marcada desta maneira para enfatizar a possibilidade tanto de “**evolução**” do indivíduo que se transforma quanto de “**revolução**”, enquanto ações de transformações de um grupo.

[...] O espectador da sessão de Teatro-Fórum não é um consumidor do bem cultural e, sim, um ativo interlocutor que é convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática de maneira a apresentar alternativas para outros possíveis encaminhamentos ao problema encenado; Aquele que está na platéia na expectativa de atuar, entrando em cena trazendo sua alternativa para resolução do problema apresentado [...] (BOAL, 2012).

Nesse processo dialético e complexo as professoras e os professores de Teatro no ensino público, “autodesafiam-se”, cotidianamente, a promover uma educação de qualidade diante das dificuldades de ordem ideológica, paradigmática e preconceituosa que – ainda – enfrentamos dia após dia como artistas/docentes das Artes, acreditado no potencial multiplicador da educanda e do educando que está inserido no processo de ensino-aprendizagem mútuo.

Na próxima seção deste trabalho, mostrarei, na vivência teatral proposta, uma discussão sobre situações sociais concretas. Neste caso recortando as situações sociais para o âmbito da adolescência e as relações de gênero e linguagem. Nessa proposição, a tríade social que abarca Teatro, linguagem e gênero age na desconstrução de paradigmas individuais e sociais que permeiam os sujeitos, para que as professoras e os professores de Teatro não sejam

[...] somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente “despertadores” ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de Teatro sejam uma porta abertas, tanto para o Teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem novas relações sociais, dentro e fora da escola [...] (DESGRANGES, 2003, p.71-72).

Assim, será possível perceber relações imbricadas nessas áreas de conhecimento e vivência, para que não só as espectadoras e os espectadores tornem-se espec-atores e espec-atrizes, mas que atrizes e atores estudantes de Teatro sejam protagonistas de suas histórias de vida, passíveis de reflexões, críticas e transformações através da Arte. Nesta ação, o pensamento sensível (estético, linguagem) irá convergir com o pensamento simbólico (noético, língua), contemplando essas duas formas de pensar, como propõe Augusto Boal (2009).

4.2O SEXISMO LINGUÍSTICO NA ADOLESCÊNCIA

É possível perceber ao longo deste estudo que a língua atua não apenas como instrumento social de comunicação – como afirma a pesquisadora Suzana Cardoso (1994) –, mas também como instrumento de poder – denunciado pelo pesquisador Maurizio Gnerre. Partindo da análise dessas duas funções da língua, noto que a língua portuguesa no Brasil contribui para a discriminação das mulheres por meio de suas normas. No entanto, essas mesmas funções poderão incluir a mulher na língua portuguesa, logo na sociedade onde esta língua se faz utilitária.

Compreender que a fala está ligada à ação, ou seja, ao discurso empregado em qualquer situação, pode nos colocar numa posição cada vez mais responsável por aquilo que falamos e escrevemos. Escrita é registro! A maneira como esse registro será conduzido para o entendimento das leitoras e dos leitores e outras e outros possíveis falantes, poderá conduzir a forma como as relações serão estabelecidas entre os sujeitos que se comunicam.

A princípio, posso afirmar que a família, a comunidade, a escola e a mídia são as principais influências dos paradigmas estabelecidos em torno do papel da mulher e do homem na sociedade; afinal, esses são os principais espaços que as adolescentes e os adolescentes habitam e são, através deles, que “absorverão” as primeiras atitudes sobre qualquer tema. Porém, essa afirmação sai do campo da audácia e passa a ocupar um espaço de responsabilidade, quando identifico tal situação não apenas na construção, mas na desconstrução destes paradigmas.

A percepção da juventude sobre a forma como a sociedade se constitui está intimamente ligada à maneira como cada cidadã e cidadão atua. Ela promove a noção de que os indivíduos são atrizes e atores sociais de um grande espetáculo chamado sociedade, mas que, nas cenas que compõem esta dramaturgia, as atrizes e os atores podem deixar de simplesmente classificar as personagens entre protagonistas e antagonistas de maneira imutável, pois antes de tudo, elas e eles são protagonistas das suas próprias ações. E são estas ações que determinarão o caminho a ser traçado por mim e pelo outro.

Noto que, nesta pesquisa, tratar das questões de gênero através de uma prática teatral, não vem cumprir rigores de temas transversais propostos pelos

PCNs³⁸, afinal os parâmetros expostos para o processo educacional nem sempre contemplam as necessidades das pessoas envolvidas em seus processos. Assim, ainda que as educandas e educandos estejam num âmbito não formal, os PCN eram trazidos pela coordenação para que fossem utilizados como referencial a nosso favor, no contexto educacional da instituição não-formal, onde foi desenvolvida a pesquisa prática.

Para tanto, o processo de educação teatral naquele ambiente de ensino não formal, estava focado numa perspectiva que revelava a necessidade de dar espaço e valor a questões sociais que ainda vêm sendo estigmatizadas dentro dos mais variados espaços. A questão de gênero, neste trabalho, surge como “tema gerador”, que, na perspectiva de Paulo Freire (1987, p.50), significa “[...] como uma concretização, é algo que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homens-homens implícitas na primeira [...]”.

Os estudos de gênero tornam-se, neste momento, o conteúdo principal do ensino, por entender que aquilo que deve ser estudado em sala de aula precisa suprir, de algum modo, inquietações que permeiam questões sociais. Julgo fundamental que o sujeito se perceba no mundo e contribua para que seja significativa sua “estadia” na sociedade, exercitando seus conhecimentos através das linguagens estéticas e simbólicas, para que não sejam apenas informativas, mas cognitivas.

Uma das principais importâncias do Teatro na educação na adolescência reside na necessidade de encontrar sentido naquilo que se faz; naquilo que se está vivendo dentro deste processo educacional que interfere em seu diálogo com o mundo que as/os cercam.

Segundo Humberto Maturana (2009, p. 29) “[...] na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável [...]”. Essa ideia é fortalecida na vivência teatral, cujo foco estará entre o grupo de adolescentes. A tentativa de entender o espaço que ocupam na sociedade será ampliada, partindo do pressuposto de que é neste

³⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997 pelo governo federal porém não obrigados por lei, com o objetivo de ser um “referencial” nas propostas curriculares da escola formal.

momento transitório entre ser criança e adulto que se encontram e marcam seus principais questionamentos sociais.

Ressalto que quem inaugura o sexismo linguístico são os homens e mulheres dotados de concepções machistas. Por isso, considero que a vivência teatral proposta aqui ajudará numa compreensão não sexista, no que concerne à mulher, na sociedade. As jovens e os jovens ampliarão seu olhar para o mundo a partir do respeito pela outra pessoa, aceitando suas diferenças de maneira inclusive complementar, ao entendimento de si mesmo na sociedade, afinal acredito na equidade enquanto principal modo de viver com respeito por si mesmo e pela outra pessoa.

Essa reflexão parte de uma questão social, pois sendo seres sociais, qualquer ação só se torna pessoal quando algum fator social nos atinge. Diante disso, as explicações que, por vezes, buscamos sobre os eventos sociais, só serão dadas por meio de vivências pessoais, de experiências sensoriais que passarão a fazer sentido, primeiramente, no indivíduo para depois reverberar socialmente.

E, por essa razão,

[...] o que explicamos é sempre uma experiência. Por isso, quem descreve o que vai explicar, descreve o que se tem de fazer para ter a experiência que se quer explicar. Se digo que quero explicar o raio que se produz num dia de tempestade, o que quero explicar é minha experiência de ver um raio em dia de tempestade [...] (MATURANA, 2009, p.55).

O autor “conforta” a mim e a todas e todos fazedores de Teatro, pois as primeiras sensações partirão daquilo que reverberará em mim, enquanto fazedora e/ou promotora de vivências teatrais como educadora comprometida com uma perspectiva emancipatória.

Provocar nestas jovens e nestes jovens uma reflexão sobre o sexismo linguístico significa promover um espaço de discussão de posturas e práticas sociais que tocam em implicações ideológicas, numa sociedade ocidental patriarcal, onde o masculino é prioritário e genérico até mesmo na língua. Essa reflexão poderá contribuir para a desconstrução de estereótipos com relação à mulher, transformando esse assunto em um debate permanente para a reflexão histórica, social e ideológica, enraizadas culturalmente.

Se, conforme a Profa. Dra. Beatriz Cabral (2007, p. 02) “[...] a pedagogia deve se desenvolver como uma prática que permite ao professor encarar a educação

como um empreendimento político, social e cultural [...]”, a educadora e o educador podem agir através de uma pedagogia teatral que preze pela equidade. Educar para equidade durante a formação básica do sujeito contribui para a percepção e interação com o mundo que as ou os cercam. Essa percepção será ainda mais ampliada quando os educandos e as educandas atingirem a idade adulta, onde estarão num estágio não de transformação apenas, mas de evolução daquilo que já foi de certo modo ‘formado’.

Considero importante entender que a dimensão de aprendizagem destas e destes jovens contempla uma dimensão estética, a partir das oportunidades apresentadas pela expressão artística e área de conhecimento em questão: o Teatro. A proposta teatral que será experienciada com estas jovens e estes jovens, pretende agir, primeiramente, a partir de seus contextos, por entender que a identificação temática permeará pelo caminho das experiências pessoais de cada sujeito envolvido enquanto estudante de Teatro, bem como às espectadoras e aos espectadores durante o processo e produto.

Tal relação de ser e estar diante do público proporciona uma percepção mais ampliada do fazer teatral através da recepção, que não estará restrita ao produto final, mas, especialmente, durante o processo onde essas jovens e esses jovens agirão como plateia, pois, como enfatiza Cabral (2007, p. 03), “[...] o conhecimento que se espera é que a imersão do aluno no contexto e na situação proposta o leve a perceber a complexidade da arte e das relações humanas [...]”.

Complexidade esta, entre quem faz e quem vê Teatro, que pode ser desvendada se for permitido às pessoas envolvidas a oportunidade de refletir e discutir o que foi aprendido a partir desta obra de arte apresentada e vivida. Assim, nas palavras de Desgranges,

[...] A compreensão das engrenagens sociais ampliou a consciência da sociedade sobre os seus próprios processos. O movimento artístico, dentre eles o Teatro, entrou em consonância com este momento histórico. O conhecimento dos, agora aparentes, mecanismos sociais requeria a formulação de novas concepções teatrais; a cena passou a investigar suas configurações internas, buscando linguagens que possibilitassem um diálogo efetivo com a realidade em transformação [...] (DESGRANGES, 2004, p. 12).

Esse diálogo com a realidade torna-se indispensável na compreensão do mundo através do Teatro, por isso é importante a discussão destas questões

sociais, incluindo as questões de gênero e sexismo linguístico, ou melhor, entendendo que temas como esses despertarão inquietações internas que precisam ser externadas.

Tais opressões raramente são reveladas cotidianamente, mas se estabelecem de modo discriminatório ou, até mesmo, anulatório afinal ocupam um espaço já naturalizado culturalmente. No entanto, compreendo que todas as educadoras e todos os educadores devem trabalhar para a conquista da autonomia do sujeito, a fim de que seja promovida, ao seu modo, uma melhor compreensão e modificação dos espaços que habitam através das possibilidades que serão dadas através da linguagem teatral.

Portanto, o Teatro na educação também ocupa, a cada dia, um espaço de diálogo com a sociedade não de forma distanciada da realidade, mas dando espaço para que o contexto ficcional revele e promova ações práticas que possam ser rediscutidas na vida cotidiana. Há quem diga que o Teatro não transforma pessoas, mas qualquer um também há de convir que o Teatro **é transformador**, ou seja, o seu ato poderá possibilitar ações de transformação no indivíduo atuante e serão essas ações que provocarão transformações reais e cotidianas.

Se para Boal (1996, p.185) “[...] nenhuma emoção, sensação, nenhuma vontade ou desejo, apresenta-se no ser humano em estado puro. Tudo é contraditório, complexo [...]”, a necessidade de as questões de gênero serem discutidas entre as e os adolescentes a partir de uma vivência advém como parte da própria realidade das jovens e dos jovens e sua relação com a sociedade, parte da menina-mulher se solidifica na professora-pesquisadora que dialoga socialmente e formula reflexões mais complexas.

Essas emoções e sensações, por vezes contraditórias, atuam como mola propulsora de um ensino de Teatro que se estabelece e ganha cada vez mais significado, quando a vivência teatral possibilita um diálogo entre passado, presente e futuro, numa perspectiva transformadora.

4.3 O TEATRO DO OPRIMIDO: POSSIBILIDADES DO FAZER TEATRAL NA SALA DE AULA

Desde as rupturas das convenções teatrais, no que tange às questões de aproximar a espectadora e o espectador do contexto cênico, houve o aumento das possibilidades de revelar as ações cênicas a partir de uma perspectiva também social.

Esse movimento cresce no Brasil não apenas através de pesquisadores e encenadores estrangeiros, mas também com Augusto Boal³⁹ que tem promovido pesquisas práticas durante décadas e tem produzido um arsenal teatral, denominado Teatro do Oprimido, que, por suas próprias palavras

[...] é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagens e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais [...]. (BOAL, 1996, p. 29)

Tendo como objetivos principais a democratização dos meios de produções teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo e do Teatro, partindo da perspectiva que “[...] todo mundo atua, age, interpreta [...]” (BOAL, 2005, p. 9), o Teatro do Oprimido e a própria Estética do Oprimido complementam-se por suas “[...] naturezas educativas e pedagógicas [...]”. Segundo Boal (2009, p. 170), a Estética do Oprimido “[...] é uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo [...]”, propondo, de certa maneira, uma nova forma de fazer e entender arte sem a pretensão de anular estéticas anteriores.

Nesta pesquisa, o Teatro do Oprimido torna-se o eixo para o fazer teatral com as adolescentes e os adolescentes, por acreditar em sua potência para agir como o motor que impulsiona perspectivas de transformações sociais através da

³⁹ Nascido no Rio de Janeiro em 1931 – 2009, Augusto Boal foi um dramaturgo e ensaísta brasileiro conhecido internacionalmente, por suas teorias acerca do Teatro do Oprimido, sendo estudado nas principais escolas de teatro de todo o mundo e tendo sua obras traduzidas em mais de 20 idiomas.

arte. Esse Teatro faz parte de uma poética, a “Poética do Oprimido”, composta não apenas pelos “Jogos para atores e não-atores” sistematizados e praticados por Boal (2005), mas também com técnicas de Teatro-Imagem, Teatro-Fórum e outras que compõem o seu arsenal. Na perspectiva poética desta pesquisa e de Boal (1975, p. 123), com este Teatro, “[...] o povo reassume sua função protagônica no Teatro e na sociedade [...]”.

O arsenal do Teatro do Oprimido agregado às outras possibilidades do fazer teatral na área educacional, praticadas e transformadas por mim, professora-pesquisadora, durante os anos de ensino, serão a base teórica e metodológica para ação prática desta pesquisa. Essa ação visa contribuir para as reflexões acadêmicas em torno das questões trazidas, compreende não só identificar e problematizar aspectos relevantes para a sociedade de maneira teórica, mas, principalmente, revelar como as reflexões expostas podem contribuir para estes jovens em formação, de maneira protagonista e multiplicadora.

A perspectiva do Teatro do Oprimido se faz presente como base de todo o trabalho desenvolvido, associado com outras pesquisas metodológicas e pedagógicas que compreendem o Teatro na educação, por acreditar na afirmação de Cabral (2010, p. 16) de que “[...] associar ou intercalar métodos distintos, ou incorporar procedimentos metodológicos de origens diversas pode ser uma forma de considerar a diferença como prioridade; de questionar em vez de interpretar [...]”, logo o suporte para elaboração das ações em sala de aula será criado a partir da minha prática, enquanto professora-pesquisadora, e das autoras e dos autores que pensam Teatro na sala de aula.

Partindo da perspectiva de Augusto Boal, acredito que as espectadoras e os espectadores, liberando-se do estado “passivo” de absorção das informações trazidas pelas atrizes e atores que estão em cena, vão-se tornar agentes de libertação de opressões dentro e fora de cena. Para tanto, a Estética do Oprimido foi escolhida como cerne de trabalho pela sua capacidade de mobilizar o sentido do próprio processo de aprendizagem, onde o objetivo é que as educandas e os educandos se redescubram como agente de transformação deles mesmos.

O processo de libertação de opressões será possível através de uma educação autônoma e libertadora como propõe Paulo Freire (1987), um dos autores mais respeitados no campo da pedagogia, não apenas por sua característica teórica

– e por que não dizer filosófica –, mas principalmente por tudo isso vir de sua atuação prática, ou seja, o mesmo escreveu porque, de fato, educou e foi educado num processo de troca entre os grupos de sua experiência.

As libertações de quaisquer que sejam as opressões se dão, primeiramente, pelo reconhecimento da existência da opressão, ou seja, existe o momento em que o oprimido precisa se dar de conta que sofre a opressão e, muitas vezes, isso não se dá num ato isolado muito menos, rápido. *A posteriori*, o desejo despertado de que sair da situação de opressão é possível, deverá impulsionar ações para que isso ocorra, e comumente a primeira ação do oprimido será ir contra as opressoras e/ou opressores. No entanto o desafio estará em não se tornar opressora ou opressor, mas “libertar-se a si e aos opressores”, como propõe Paulo Freire (1987, p.16).

Todos sabem que existe relação intrínseca entre a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido, pois não apenas Augusto Boal, mas toda uma geração inspirou-se, e ainda se inspira nas propostas educacionais de Paulo Freire que também abarca aspectos relacionados às relações de opressão. Segundo a Profa. Dra. Cilene Canda (2012, p.189),

[...] as obras desses dois brasileiros reforçam para o país e para o mundo a necessidade do trabalho de mudança social a partir do sujeito, na coletividade, possibilitando-o a construção de meios de atuação frente a um contexto social menos desigual [...].

Assim, o que de fato é relevante neste trabalho é que tanto a Pedagogia como o Teatro do Oprimido atuam na perspectiva libertadora de um sujeito que está em situação de opressão, a partir de suas próprias ações, ou seja, o sujeito oprimido só conseguirá o processo de libertação quando o mesmo entender e agir para que isso ocorra.

Portanto, nessa ação pedagógica e teatral libertadora, encontram-se caminhos que podem ser percorridos concomitantemente através de uma práxis artística, que se caracteriza por agir de forma coletiva e engajada para que as envolvidas e envolvidos unam-se num propósito de humanização e de respeito à liberdade de si próprio e do outro sujeito numa ação política, na qual

[...] educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também de recriar este conhecimento [...] (FREIRE, 1987, p. 31).

Augusto Boal considera “o Teatro como *linguagem*, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas” (BOAL, 1991, p.138), então se naturalmente nos identificamos e nos mobilizamos com aquilo que nos toca, e na troca de conhecimentos, o aprendizado será mútuo entre docentes e discentes, o processo de Teatro/educação trabalhará para um protagonismo do sujeito em suas histórias.

É sabido de todos que, na comunicação, a importância está não apenas no que se diz, mas também como se diz. Com isso, um processo teatral utilizando o Teatro do Oprimido, discutirá de que maneira conteúdo e forma linguística, trazidas cotidianamente de forma sexista, podem afirmar e reforçar atitudes preconceituosas e discriminatórias, revelando assim relações entre opressor e oprimido.

Se os fatores históricos, políticos, educacionais e sociais estão diretamente ligados aos posicionamentos dos indivíduos, como diz Paulo Freire (2001), pensar na história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade, de modo que trabalhar para uma educação não sexista significará, também, ultrapassar as barreiras existentes entre teoria e prática, a fim de promover uma reconstrução das atitudes acerca das relações de gênero.

A prática teatral esteve amparada numa prática pedagógica que envolve dinâmicas, brincadeiras, jogos dramáticos e teatrais, reflexões e debates, que proporcionará um contexto dramático – ficcional e real – que ajudará às envolvidas e aos envolvidos a protagonizar suas ações de transformações de realidades que também são opressoras, nas mais variadas esferas, trazendo, assim, um novo olhar das jovens e dos jovens envolvidos para o espaço em que vive, como fazedoras e fazedores, espec-atrizes e espec-atores do grupo de trabalho e da plateia convidada.

As estudantes e os estudantes, no processo teatral, atuam como atrizes/atores e são as principais espec-atrizes e espec-atores, pois, no processo prático, vivenciam o Teatro-Fórum com as colegas e os colegas turma. Nesse caso, o processo de Teatro-Fórum ganhou maior importância entre as jovens e os jovens estudantes, pois o foco deste trabalho está em investigar primeiramente como elas e eles identificam a hierarquia sexista na expressão da flexão de gênero linguístico, que localiza as mulheres, em sua própria vida cotidiana, em desvantagem em comparação ao homem, logo, isso já passou a ser um grande desafio a partir da

perspectiva de identificação de atos opressores velados. Em relação ao Teatro-Fórum,

[...] produz-se uma encenação baseada em fatos reais na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, na defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado [...] (SANTOS, 2012, sem paginação).

Quando falo, aqui, de uma proposta de ensino de Teatro que possibilita transformações de ações opressoras, não se tem a presunção de abarcar todos os conflitos que atingem os espaços sociais como se fosse possível através de uma fórmula laboratorial, afinal estamos tratando de transformações de atitudes humanas. Mas, por acreditar que problemas causados por meios de opressão são frutos de atitudes humanas produzidas e cultivadas culturalmente, torna-se possível ressignificar de atitudes já que não se trata de algo dado naturalmente e/ou biologicamente.

A possibilidade de transformação de atitudes de indivíduos parte do princípio de que cada **uma**, e cada **um** compõe o **todo**, ou seja, para que se concretizem possibilidades de mudanças no **todo** – sociedade – é preciso que se transforme primeiramente o indivíduo, numa perspectiva sensível para que atinja suas atitudes práticas. As experiências vividas pelas jovens e pelos jovens envolvidos nesse processo serão significativas para a multiplicação de aprendizagem desde seus contatos com a família, comunidade, sociedade que convivem cotidianamente assim como, no momento em que

[...] a experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, decodificar e interpretar os diversos signos presentes em uma encenação. Cada um destes elementos de linguagem colabora para a apresentação da história, e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante [...] (DESGRANGES, 2004, p. 05).

Nesse sentido, a vivência teatral que será explicitada não pretendeu cumprir apenas rigores de uma pesquisa acadêmica, ou saciar ambições individuais, mas agir como provocação para as vidas das pessoas envolvidas no processo de toda a pesquisa, desde a professora-pesquisadora, educandas e educandos, platéia e futuras leitoras e leitores da pesquisa. Certa de que “[...] a obra de arte não retrata a

sociedade como é, não a copia: recria mostrando suas entranhas [...]”, como bem afirma Boal (2009, p.109), compreendo que essa educação através do Teatro passa a modificar o modo como se enxerga sociedade, agindo de maneira cada vez mais ativa e compromissada com a re-configuração de posturas sociais que não contemplam a si mesmas cidadãs e a si mesmos cidadãos.

Como dito anteriormente, na próxima seção, será ampliada a discussão trazida até o momento através da análise dos aspectos mais relevantes da prática teatral desenvolvida com estudantes da oficina de Teatro do turno matutino do Centro Integrado da Criança e do Adolescente – CICA, instituição localizada na cidade de Camaçari - BA.

O desenvolvimento desta proposta no contexto educacional, através da prática teatral torna possível que todas e todos representem e protagonizem as necessárias transformações da sociedade, mas como bem ressalta Canda (2012, p. 192) “[...] que o Teatro e as circunstâncias da vida social não são vistas e apresentadas como realidade pronta e acabada, ao contrário, a cena revela diversas possibilidades e alternativas a serem discutidas e aplicadas na vida social [...]”, transformando, de certa maneira, ações sexistas que reverberam nas práticas cotidianas como forma de opressão.

5 A MULTIPLICAÇÃO

Eu assumo o sucesso e o fracasso deste espetáculo, pois o que estamos vivendo deste processo já valeu à pena. ÂNGELO FLÁVIO⁴⁰

5.1 PREPARAÇÃO

5.1.1 Camaçari e suas idiossincrasias

Camaçari é uma cidade do estado da Bahia, localizada a aproximadamente 40 km de Salvador, com aproximadamente 242.970 habitantes em seu território (IBGE, 2010)⁴¹, dentre as principais características está a área industrial e uma área litorânea turística em constante desenvolvimento. A cidade possui, no centro da cidade, o Centro Integrado da Criança e do Adolescente (CICA), popularmente conhecido como “Casa da criança e do adolescente” (cf. Figura 6), que existe há mais de 20 anos, entre abrir e fechar de portas, sendo gerenciada pela Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Camaçari (SEDES).

Figura 6 – Visão da entrada da instituição



Fonte: SILVA, 2008

⁴⁰ Fala registrada por mim, professora-pesquisadora, no ano de 2005, durante o processo de criação do espetáculo “O DIA 14”, da CAN – Companhia Teatral Abdias do Nascimento, onde trabalhei como assistente de direção e atriz durante 07 anos.

⁴¹ De acordo com o último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizado em 2010, a população urbana soma 231.973 pessoas e a população rural é de 10.997 moradores. Fonte: <http://www.camacari.com.br/dados.php>.

Localizada no bairro da Bomba, a CASA fica em frente à conhecida, inclusive internacionalmente, CIDADE DO SABER⁴², que disponibiliza cursos para crianças, adolescentes e adultos, alguns deles também promovidos pela CASA – como Teatro e balé. Uma das características da CIDADE DO SABER oposta à CASA é que a matrícula é realizada pelo sistema de audição em alguns dos cursos, diferentemente da CASA, onde o critério para fazer o ingresso é ser estudante e ter entre 07 e 17 anos de idade, sem nenhuma outra seleção.

Abrigando desde 2010 as oficinas de **Teatro**, Dança Contemporânea, Balé, Canto e Coral, Flauta, Violão, Bateria, Rap, Informática, Serigrafia, Corte e Costura, Carpintaria, Capoeira, Percussão e Artesanato, a CASA conta com mais de 300 estudantes, entre crianças e adolescentes, que frequentam o curso escolhido no turno oposto à escola de ensino formal. As matrículas são realizadas duas vezes ao ano, a cada seis meses, de acordo com o número de vagas disponíveis em cada curso, e suas especificidades⁴³.

Além do curso, as e os estudantes, bem como a sua família recebem também acompanhamento dos serviços de assistência social, psicologia, nutrição e pedagógico. Com isso, o processo de ensino artístico para essas crianças e adolescentes ocorre de forma mais completa, ou seja, ao fazer parte da instituição, passam a ter não só um preparo técnico, mas a vivência artística abre caminhos para novos entendimentos com o mundo no qual dialoga.

Como educadora social⁴⁴, fazer parte do corpo docente desta CASA significou transpor barreiras não só geográficas, por ser residente da cidade de Salvador, mas, principalmente, transpor barreiras humanas e artísticas me permitindo aprender a viver com as novas experiências que esse espaço me proporcionou a partir das características culturais de seus habitantes.

⁴² Inaugurada em 22 de março de 2007, a Cidade do Saber – programa social administrado pelo Instituto Professor Raimundo Pinheiro, uma entidade não governamental, habilitada como organização social pelo município de Camaçari – tem a Prefeitura Municipal como mantenedor, através das secretarias de cultura e esporte. (confira mais informações neste link: <<http://www.cidadedosaber.org.br/wp/quem-somos/>>).

⁴³ A quantidade de vagas por turma/curso são combinadas junto com o setor pedagógico, a cada novo período de matrícula, de acordo com as características do curso, tamanho da sala e quantidade de docentes disponíveis.

⁴⁴ Terminologia utilizada pela SEDES, para as professoras e os professores concursados que compõem a CASA.

Pensar nas ricas aprendizagens adquiridas nesse novo espaço de trabalho, em contato com as educandas e educandos, famílias e toda a equipe da CASA, com as diversas áreas de conhecimento científico, tecnológico, artístico, cultural, alimentou-me de um saber experienciado, fazendo com que, a todo instante, me lembrasse do líder indígena Marcos Terena (2004, p.18) quando afirmou que “[...] estamos hoje discutindo a soberania do Brasil. Para nós soberania não é só o território. São as riquezas que estão no coração das pessoas indígenas. A sua filosofia de vida [...]”.

5.1.2 O Grupo – “Vivendo e aprendendo a jogar”

Propus-me a desenvolver um processo criativo com uma das turmas das Oficinas de Teatro composta por sujeitos pré-adolescentes e adolescentes, em sua maioria⁴⁵. Escolher a turma para a construção prática da pesquisa, que desenvolvesse um percurso criador em Teatro dialogando com os conteúdos de gênero e Teatro, foi uma tarefa fácil, isso porque lecionava em todas as turmas da CASA⁴⁶ e as educandas e os educandos eram, extremamente, disponíveis na recepção dos trabalhos; difícil foi não se contaminar com o desejo de também realizar o trabalho com outras turmas da instituição.

A experiência teórico-prática baseou-se no esquema metodológico trazido por Maria Eugênia Milet e Paulo Dourado (1998), no que tange à organização do processo criativo que compreende três etapas de trabalho: Liberação, sensibilização e produção. Iniciei, então, com a etapa de **Liberação e Sensibilização**; na ocasião, a proposta foi apresentada, os contatos de confiança grupal estabelecidos e passaram a ser sensibilizados artisticamente para a temática sugerida a partir de pré-textos⁴⁷; em seguida, passei à **Produção e Apresentação**, focada nas relações

⁴⁵ Com exceção de apenas uma criança, que já fazia parte do grupo infantil e por esse grupo ter sido dissolvido, continuou com a turma dos maiores, o que não caracterizou um problema.

⁴⁶ Todas as turmas que estão localizadas na CASA. Vale ressaltar que a CASA também atua em outros espaços físicos, em parcerias com outras instituições com outras/os professores de teatro.

⁴⁷ O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente (CABRAL, 2006, p. 15). Trechos biográficos, imagens, notícias de jornais, alimentos, objetos e músicas são exemplos de alguns dos pré-textos utilizados.

existentes entre opressor e oprimido com o Teatro-Fórum seguido de apresentação para o público.

Acrescido às etapas de trabalho, houve a **Avaliação** com a plateia (repercussões e enquete), com o grupo pós-apresentação e da professora-pesquisadora com relação aos objetivos almejados pela pesquisa. Como menciona Mendonça (2009, p. 83) “[...] a divisão do tempo é importante para a evolução do trabalho [...]”, proporcionando uma maior confiança e reciprocidade as propostas lançadas no grupo.

Ao partir para a elaboração dos planos de aulas, considerei necessário pensar não só a quantidade de aulas que seriam ministradas durante o processo, mas, principalmente, os elementos pré-textuais que comporiam cada aula e que cumprissem com os objetivos propostos. Isso acarretou uma nova imersão por parte da professora-pesquisadora, nos “jogos para atores e não atores” propostos por Boal (2005), e outras atividades indicadas pelo autor em sua estética⁴⁸, aliado a um acervo pessoal de práticas teatrais já realizadas, incorporando à temática eixo com as relações de gênero e sexismo linguístico mais especificamente.

Encontrar jogos provocadores da temática da pesquisa constituiu-se numa tarefa trabalhosa e temerosa, pois esse planejamento tratava de uma nova experiência, ou seja, a sequência pensada para tal experiência prática nunca havia sido experimentada em nenhum plano de curso executado por mim, professora-pesquisadora, ao longo dos anos de trabalho, por esse motivo se sabia dos acertos e dos erros apenas na vivência prática.

A experimentação prática do projeto realizado compreendeu dez aulas/encontros, de aproximadamente duas horas cada, totalizando vinte horas/aula que, ao final, gerou um espetáculo composto, principalmente, por cenas construídas a partir da técnica do Teatro-Fórum trabalhada em sala de aula. Observando com certa objetividade, o tempo cronológico total não corresponde a um dia inteiro, o que implica em uma escolha criteriosa de todas as propostas didático-pedagógicas considerando que as aulas precisavam ser muito bem aproveitadas de maneira que os resultados fossem os melhores.

⁴⁸ Por exemplo, o uso de atividades trazidas no livro “O arco íris do desejo” (1996).

Inserir os conteúdos sobre gênero e linguagem nas oficinas de Teatro, significou um interesse de mão dupla, envolvendo-me enquanto professora-pesquisadora que ambicionava realizar uma prática educativa neste sentido, e a instituição, que sempre se mostrou receptiva à inserção de temas transversais nos conteúdos das oficinas. Apesar de se tratar de um espaço de ensino não-formal, a coordenação pedagógica junto ao corpo docente, entendia a necessidade de combinar perspectivas curriculares, com um intuito organizacional e transdisciplinar dentro das possibilidades e peculiaridade de cada oficina.

No entanto, é sabido de todas e todos que, na prática, muitos conteúdos considerados transversais que compõem um currículo poderiam ser os conteúdos estruturantes, afinal estes conteúdos estão diretamente relacionados às questões sociais que influem na formação cidadã do sujeito. Assim, a ação desenvolvida por mim nas oficinas de Teatro, contribui para que a CASA atue como “[...] um espaço de construção de conhecimento em âmbito não formal e, por isso, um lugar no qual é facilitada a mutabilidade dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos [...]” (GALLO, 2009, p. 55)⁴⁹.

Discutir tais temas em currículo não formal significa oferecer espaço para que conteúdos de relevância cotidiana sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Como Tomaz Tadeu da Silva (2008, p.196), acredito que “[...] o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos [...]”, portanto, a responsabilidade dos conteúdos que compõem um currículo e a forma como são ministrados devem ser pensadas de modo “macro”, porque todo conhecimento adquirido pelas educandas e pelos educandos irá dialogar com as pessoas que interagem cotidianamente, dentro e fora da sala de aula.

A vivência prática desta pesquisa ocorre depois de seis meses do início do ano letivo, o que permitiu que o grupo já tivesse um grau de conhecimento e confiança, uns com os outros. Segundo Madalena Freire (2008, p.97) “[...] a identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Nesse sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história [...]”. Assim, devido ao fato de aquelas e aqueles que já se conhecerem do ano anterior, incluindo as

⁴⁹ Como explica o próprio Prof. Dr. Fábio Dal Gallo, que o circo é utilizado como meio para formação, educação e inclusão social, funções estas também reconhecidas e destacadas pela CASA em suas ações.

“novatas” e ,os “novatos”, foi possível estabelecer estados de completa entrega nas brincadeiras, jogos e dinâmicas propostas, inclusive as que demandavam relações de confiança e pertencimento diante do entendimento da temática que passaram a viver dia após dia durante o processo com o grupo.

Esse processo teatral ativou os sentidos e abriu caminho para materialização da memória do sujeito que, em cena, teve o espaço para o desenvolvimento das ações no contexto ficcional. Lembrar, remeter-se às situações vividas, seja de forma consciente ou não, serviu como ponte para o entendimento de si na situação de opressão presenciada ou vivida.

Madalena Freire (2000, p.42), inspirada em muitos autores inclusive Paulo Freire, sinaliza, mais uma vez, acerca da importância das lembranças e como são elas, também, as responsáveis pela composição da história do sujeito. E estas podem ser socializadas – de maneira direta ou indireta – num processo teatral, através da fala, escrita, escuta... Encenação, “[...] para poderem ganhar *status* de memória, serem lapidadas [...] Quando socializadas, podem assim, serem refletidas e criticadas [...]”.

As situações experienciadas no contexto ficcional abriram espaço para a relação com o contexto real, desse modo as memórias que serão ativadas a partir do pré-texto proposto, sairão do campo das ideias e ganharão em cena uma ação física, provocando os sujeitos destas ações a descobrir as possibilidades de reconstruções daquelas situações como meio de garantir uma autonomia dentro de sua história.

5.2 EXECUÇÃO

5.2.1 Deixando de ser um A entre parênteses

Nesta pesquisa, o Teatro é visto como parte fundamental na formação das educandas e dos educandos que o pratica. Nele, o processo de aprendizagem e descobertas se deu essencialmente através da prática teatral. Portanto, não foram utilizados recursos como palestras, aulas expositivas, vídeos, ou qualquer outro recurso similar para aproximar a turma das questões de gênero.

O processo da turma de adolescentes sobre a qual reflito, estava contido no currículo elaborado para o semestre e com a coordenação pedagógica ciente, por

acreditar na importância dos conhecimentos e práticas desses assuntos. Os conteúdos que compõem um currículo são também responsabilidades da educadora e do educador que escolhe e executa-o; logo ela ou ele deve ter um papel provocador para as cidadãs e os cidadãos em formação.

Assim, a turma não foi influenciada a pensar diretamente a temática central – sexismo linguístico – mas, as práticas teatrais conduziram a tais pensamentos e reflexões através das suas lembranças que, “[...] quando resgatadas, socializadas e, assim, apropriadas, ganhavam *status* de memória. Memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito [...]” (FREIRE, 2008, p.41). Logo, a discussão das questões de gênero a partir desse processo teatral, possibilitou que a Arte provocasse nossas alunas/atrizes e nossos alunos/atores, a partir, principalmente, da sua memória para que, ativando as lembranças vividas e/ou presenciadas historicamente, passassem a surgir cenicamente.

Assim como nas alunas/atrizes e nos alunos/atores, também nas espectatrizes e espec-atores, as discussões ocorreram de maneira transformadora, pois, acredito que a construção identitária do sujeito se faz partindo das suas experiências como principal responsável da construção de sua história social, de modo a possibilitar uma transformação de si mesmo para com a sociedade em que atuam. Para tanto, Augusto Boal (2005, p. 11) reafirma a necessidade de ter o Teatro como uma forma de auxiliar as transformações sociais e como elemento de conscientização: “[...] O Teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele [...]”.

Partindo desse Teatro transformador, as reflexões sobre as aulas correspondem não só à necessidade de demonstrar como foi utilizado na prática teatral o conhecimento teórico sobre o tema e/ou os jogos, mas também diz respeito à percepção do sexismo linguístico no cotidiano das adolescentes e dos adolescentes a partir da vivência e conhecimento prático. Creio que isso agiu positivamente nas educandas e nos educandos que, a partir dessa vivência, saberão identificar e lidar com novas – ou antigas – situações de opressão de modo menos naturalizado. Tal fato é atestado em um trecho da fala de uma adolescente do grupo (confira o texto completo em APÊNDICE B):

Nunca tinha parado para pensar nessas questões de preconceito na língua portuguesa antes do Teatro. Mostrar isso dentro do Teatro foi super interessante. Dar nosso recado, passar para as pessoas esse preconceito em que já estão acomodados, estão acostumados a ter que nem se importam mais, pois pra gente explicar falando de forma natural, talvez achem besteira, mas isso dentro do TT é bem diferente, trás uma idéia nova, mostrando até o que nós alunos entendemos e aprendemos com isso (PORTUGAL, 2012)

Nessa imersão às aulas, a necessidade trazida por Augusto Boal de ver, ouvir, sentir e pensar, além do que já se tem como pressuposto, revela, na prática, a possibilidade de conduzir um processo assertivo. Não apenas para a prática docente e discente ou para pesquisa, mas, principalmente, entendendo essa prática como uma proposta metodológica para o ensino do Teatro a partir de temas que urgem ser considerados, debatidos em sala de aula através da voz das educandas e educandos.

Para Boal (2005, p. 14), “[...] identificar é a capacidade de ver além daquilo que os olhos olham, de escutar além daquilo que os ouvidos ouvem, de sentir além daquilo que toca a pele, e de pensar além do significado das palavras [...]”. Assim, espero que a experiência instaurada possa ser aplicada, revista e ressignificada em outros espaços de sala de aula, contribuindo, assim, para que esta pesquisa acadêmica não seja – como muitas – apenas reflexões teóricas que preenchem estantes de bibliotecas, mas sirva de estímulo a outras práticas docentes.

5.2.1.1 O JOGO e seus processos

O clima que se instalou no primeiro encontro após o recesso junino⁵⁰, que era de sono e preguiça, não perdurou, pois a turma geralmente cumpria com os objetivos e participava do início ao fim do processo. As atividades que envolviam alongamentos corporais tinham como pressuposto não só trabalhar com os diferentes hemisférios cerebrais para que ambos fossem ativados da mesma

⁵⁰ Em toda região Nordeste do País, ocorrem festejos no mês de junho em homenagem a santos católicos. Os festejos começam no dia 13, dia dedicado a Santo Antônio e segue entre os dias 24, dia de São João, finalizando dia 29, dia de São Pedro. Com isso, existe um recesso escolar em escolas públicas e particulares, que compreende as duas últimas semanas desse mês. Tal fato afetou, diretamente, o retorno de integrantes às oficinas, criando números mais reduzidos com relação ao início do ano letivo, chegando, às vezes, a instituição reabrir inscrições de muitas das oficinas.

maneira, mas desconstruir, principalmente, com a fragmentação⁵¹ entre corpo e mente. Assim, nas atividades que menciono a seguir, foco não só na busca individual, mas na fragmentação deste **eu**, individual, em trabalho, abrindo espaço para o compartilhamento do **outro**, grupo.

Nos primeiros momentos, solicitei que pensassem características e desejos pessoais e, ainda que não fosse a primeira vez que eu sugeriria uma reflexão neste sentido, para parte da turma, isso sempre soava como algo estranho. A dificuldade de falar de si, ou sobre um desejo futuro, aparecia como algo bem definido e planejado, enquanto que, para uma outra parte da turma, um campo ainda desconhecido. Não importa se a dificuldade surge pela falta de expectativas futuras ou se pela falta de oportunidade de parar para pensar em si mesmo. Sobre isso, Paulo Freire afirma:

Pensar sempre envolve os outros. Pensamos por que alguém nos impulsionou a buscar uma resposta. É sempre o outro que nos obriga a pensar, e mesmo quando sozinhos os outros habitam nosso pensamento. (FREIRE, 2008, p. 48)

Então, falar de si sempre gera estas vinculações com o outro, pois se fala para algo ou para, ou/com alguém e isso provoca por vezes inquietações. A partir disso, o sujeito percebe que não se pode estar só na relação com o mundo, pois se vive em constante diálogo com o entorno, ou seja, com toda a sociedade. Para que isso se torne algo menos conflitante, o contexto ficcional abriu espaço para que conflitos relacionados a falar sobre si mesmo passassem a ser também das personagens. Assim, foi permitido que os questionamentos deixassem de ser apenas do indivíduo e passassem a ser de responsabilidade de todas e todos envolvidos na ação dramática.

Numa atividade em que foram utilizadas autobiografias, as primeiras perguntas surgiram no sentido de saber de quem eram, mas aí estava a oportunidade para cada um pensar: quem seria esta pessoa/personagem que estava dizendo isso? Como era essa pessoa e o que fazia? Pois estava lançada a liberdade de criar livremente, já que não havia nome das autoras e autores.

⁵¹ Aqui, refiro-me à fragmentação durante trabalhos corporais com as partes do corpo sendo exploradas passo-a-passo, mas também a partir do entendimento de que o corpo e a mente se constituem num único ser, através do ato de compartilhar e aprender na interação com o outro.

Em seguida, o grupo precisou criar uma cena cantada em tom de ópera, baseada nos trechos autobiográficos, o que a princípio pareceu impossível para alguns, não pelo desentendimento do que significava uma ópera, mas pelo desafio proposto, a ópera se tornou um momento de diversão e de novas possibilidades de dramatizar uma história. O recurso da paródia foi muito utilizado, bem como associar uma cadência melódica de acordo com a interpretação que haviam feito daquela narrativa.

O grupo demonstrou participação efetiva e empolgação com as etapas do trabalho, com os trechos de autobiografias já fazia as primeiras relações com as questões de gênero. Quando liam as autobiografias pela primeira vez, apesar de não saberem de quem eram, uma das tarefas era tentar perceber do que se tratavam as histórias e características (idade, gênero, classe econômica, etc.) de sua autoria.

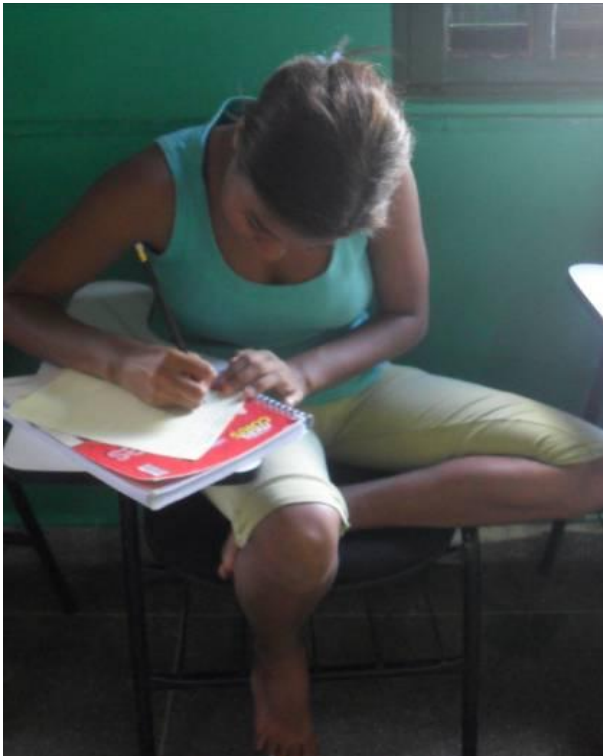
Foi “curiosa” a forma como os grupos estabeleceram os critérios, pois a separação dos gêneros feminino e masculino estava bastante associada aos fatores emocionais, por exemplo: “a autobiografia é de mulher porque mulher é mais estudiosa”; mas, no caso referido, se tratava de autobiografia de um homem. Após um bate-papo, o grupo concordou que as autobiografias poderiam pertencer tanto a mulheres quanto a homens e que os critérios estabelecidos faziam parte de um imaginário social com relação aos papéis sexuais. Conforme Louro (1997, p.24) “[...] papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]”.

No momento seguinte, foi a vez de cada integrante compor uma síntese de sua própria autobiografia. O foco era destacar seus aspectos mais relevantes, e isso foi muito bem aceito pelo grupo e pareceu um modo de também ser valorizado, ou seja, cada um tem uma história que pode ser contada, escrita, registrada e socializada.

[...] Mediados por nossos registros e reflexões tecemos o processo de apropriação de nossa história, individual e coletiva. A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente [...] (FREIRE, 2008, p. 55).

Dentre os destaques dados ao que se queria escrever de sua própria vida, a maioria verbalizou a importância da escolha do que seria registrado, apenas após as colegas e os colegas ficarem empolgados durante a leitura compartilhada. Escrever sobre si mesmo lançou uma nova percepção de como se veem e constroem a própria história e reflexões sobre aspectos dela permeiam cotidianamente. Destaco três relatos autobiográficos para refletirmos sobre como as aulas de Teatro puderam estabelecer uma relação de confiança que possibilitasse externar sentimentos a partir de uma simples dinâmica (cf. Figura 7).

Figura 7 – Educanda, 15 anos, escrevendo sua autobiografia



“Minha mãe sempre diz que eu dei muito **trabalho** para nascer, no período de crescimento sempre dei **trabalho** para comer e quando pequena maltratava os animais, ela ainda diz que dou **trabalho** até hoje[...]”.

Fonte: Acervo pessoal

De alguma maneira, a relação de **trabalho** que a educanda encara de si própria ainda não a permite reconhecer que educar está atrelado ao prazer que este **trabalho** pode dar. Talvez, na relação de educação vivida com sua mãe, apesar de ficar evidente para a educanda que existe o trabalho, aqui está posto como algo próximo da preocupação, do cansaço; que, mesmo relacionado ao exercício educacional, pode ser, ao mesmo tempo, um gerador de prazer a partir dos resultados obtidos daquele processo de educação.

Diante das escritas autobiográficas das educandas e educandos, acentuam-se para mim, professora-pesquisadora, as reflexões diante da relação entre a educação em sala de aula e a educação familiar, que se esbarra a todo o momento na situação, evidenciada acima pela educanda, de **trabalho** que precisa estar associado ao desejo, ao prazer. Madalena Freire (2008, p. 68) afirma que “[...] para aprender e ensinar é necessário desejar [...]”, partindo dessa afirmação reconheço o prazer existente nesse processo de ensino teatral, pois foi notório o desejo mútuo entre educadora, educandas e educandos diante do processo.

Figura 8 – Educando, 12 anos, escrevendo sua autobiografia

“Quando eu nasci minha mãe tinha 16 anos, ela estava meio **triste**... bom eu acho que é isso [...]”



Fonte: Acervo pessoal

Nessa relação entre “sala de aula” e “família”, vale destacar mais uma vez a importância de valorização desses espaços e de seus papéis, e principalmente como a aula de Teatro, de certa maneira, configura-se como um local onde se pode manifestar sentimentos pessoais através das personagens ficcionais. A falta de desejo e prazer mostrou-se forte no relato do educando acima que, após externar o que sentia em sua autobiografia, considerou, ao mesmo tempo, que aquilo não deveria fazer parte do resultado cênico para o público.

Com isso, foi notório que essa revelação constituiria algo que talvez incomodasse a sua família que estaria presente na plateia, mas que, aos poucos, foi resolvida, pois, diante da continuidade do processo, o educando entendeu que, no espaço cênico, aquilo que seria dito seria ressignificado por outro ator ou atriz, e que, de certa maneira, deixaria de ser a sua fala pessoal, passando a ser de alguma personagem a ser expressa cenicamente. Outra situação pode ser conferida na situação abaixo (cf. Figura 9):

Figura 9 – Educanda, 17 anos, escrevendo sua autobiografia



“No dia em que pisei no palco pela primeira vez, senti como se algo ou alguma coisa tomasse conta do meu corpo. Aquelas luzes e aquela música me fez sentir **sensações** que eu jamais tinha sentido e vi que não quero fazer outra coisa a não ser atuar [...]”.

Fonte: Acervo pessoal

Essa expressão cênica, que partiu de palavras escritas pelas próprias alunas/atrizes e alunos/atores, agregou outras forças e sensações, como evidenciou a educanda acima. Para Boal (2009, p.105) “[...] a palavra escrita é voz pressentida ou imaginada [...]”, por isso, ao registrar as impressões trazidas pela educanda diante do estar no palco, a leitora e o leitor podem perceber o que foi sentido por ela, e, ainda mais, por mim, professora-pesquisadora, que me convenço, cada dia mais, da importância desses processos.

O trabalho com autobiografias marca a primeira experiência prática desse processo teatral e discute, de certo modo, o “poder” da palavra. Julguei relevante

considerar o que foi trazido como registro autobiográfico, a partir da força que a palavra traz em si e que se amplia quando vai para a cena, seja de modo verbalizado, seja de modo corporal.

Ao socializar as suas autobiografias entre as integrantes e os integrantes do grupo – como um rodízio – permitindo a leitura de todas e todos, bem como destacando pontos que consideravam importantes da história do outro, tudo se deu de maneira muito disponível. Isso permitiu, na etapa final, transformar várias frases em uma única “autobiografia” o que gerou uma surpresa muito positiva com o resultado que obtiveram e, mais do que isso, puderam encenar, a partir deste texto, fruto de fragmentos autobiográficos.

Figura 10 – Compartilhando suas autobiografias



Fonte: Acervo pessoal

Esta atividade serviu principalmente para que percebessem não só como suas histórias de vida são importantes para o próprio entendimento pessoal, mas também destacar a relevância da história das colegas e dos colegas sem julgamentos preconceituosos, pois, nos resultados cênicos apresentados, havia várias histórias misturadas em uma só.

Nos resultados cênicos baseados nas biografias que se tornaram produtos coletivos, a turma já não estava mais preocupada em saber se aquela história era de uma mulher ou de um homem como haviam feito no primeiro contato com as autobiografias apresentadas. A preocupação, dessa vez, estava em entenderem e emocionarem-se, reconhecendo que ali se tratava de mulheres e homem protagonistas de suas histórias de vida.

Durante o processo das aulas, foram propostas atividades de desenho sobre o que viam na sala de aula, sobre como se viam e como viam as outras pessoas em sua volta, e isso se tornou uma questão muito singular, pois alguns desenhavam de modo bastante ampliado o que conseguiam ver com sua visão central e periférica e outros, um recorte para um foco específico. e então, apesar das mesmas indicações dadas a toda a turma, algumas e alguns jovens preferiam desenhar apenas uma coisa observada.

Figura 11 – Após o desenho, preparação para revelar com o corpo o que seu olhar captou



Fonte: Acervo pessoal

Essas situações de observação permite-me analisar a importância dada pelas educandas e pelos educandos ao olhar. Posso relacionar essa atividade, onde o foco está no olhar, às questões do sexismo linguístico, repensando o que julgamos

relevante para ficar registrado na memória sensível e reflexiva, diante das ações cotidianas de comunicação? Sim. O mesmo ocorreu nas observações das cenas das colegas e dos colegas, onde situações como essa são

[...] de suma importância para o aprimoramento do olhar; o jogador, que elabora a própria realização para a proposta dada pelo coordenador da atividade, enriquece-se ao deparar com a realização completamente diferente da sua, surpreende-se com a infinidade de possibilidades de criação cênica para a mesma proposta [...] (DESGRANGES, 2003, p. 74).

Em todas as aulas, foi solicitado que comentassem sobre as apresentações assistidas e feitas, bem como sobre toda a prática teatral vivenciada. Caminhando no processo de sensibilização da turma para com situações das suas próprias vidas, sensações que envolviam tensão, medo e vulnerabilidade apareciam em improvisações, então foi preciso refletir sobre possibilidades de lidar com tudo isso.

Utilizei, em uma das aulas, para refletir sobre as relações de poder, o jogo “O Vampiro de Estrasburgo”⁵², que foi avaliado como interessante, apesar da sensação de estranheza tida por alguns, por estarem justamente numa situação que envolvia as sensações de **tensão, medo e vulnerabilidade**, diante da figura do “vampiro” que podia atacar a qualquer momento.

No momento da avaliação da aula, duas educandas afirmaram gostar de tudo que estivesse relacionado a vampiros e assumiram a sensação de **poder** que o mesmo exprime, chegando então à conclusão de que o **poder** é um dos responsáveis pelas sensações destacadas acima. Ao chegar ao assunto sobre o **poder**, direcionei-os a comentar as cenas a partir do Teatro-Fórum e refletir sobre o desafio de assumir o lugar de outra pessoa para tentar se libertar da opressão; e entender que esta opressão está relacionada ao **poder**.

Analisando estas relações de poder, observo, mais uma vez, o cuidado necessário para o tratamento dessas situações sem suscitar o desejo desse poder

⁵² Neste jogo, todos caminham pela sala sem se esbarrar, os olhos fechados e as mãos cobrindo os cotovelos, como proteção. O diretor toca no pescoço de alguém que passa a ser o primeiro “vampiro de Estrasburgo”: seus braços vão-se esticar para frente, ele dará um grito de horror e, doravante, procurará um pescoço para vampirizar. O grito por ele dado permitirá aos outros saberem onde está o vampiro e tentar escapar. O primeiro vampiro encontrar outro pescoço e repetirá o gesto do diretor: um suave toque no pescoço, com as duas mãos. O segundo “vampiro” dará igualmente um grito de horror, esticando os braços, então serão dois vampiros depois três, quatro, etc. Pode acontecer de um vampiro vampirizar outro vampiro; nesse caso, o segundo se re-humanizará e dará um grito de prazer; isto indica que alguém se re-humanizou ali perto, mas também que há um vampiro ao seu lado. Devem ser, então, evitadas as regiões mais infestadas de vampiros. (BOAL, 2005, p. 161)

como forma de opressão. Com isso, no jogo citado, Boal (2005, p. 161) ressalta a situação de oprimida e de oprimido que se torna opressora e opressor, ao passo que também “[...] desenvolve em si o mecanismo de luta – sente-se que toda situação opressiva pode ser rompida, quebrada. As duas situações andam lado a lado [...]”.

A relação entre a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal – ambos utilizados como referenciais em toda a pesquisa – apontam para a necessidade de uma educação libertadora que permita que as oprimidas e oprimidos possam desvendar as opressões, comprometer-se com sua transformação, num “[...] processo permanente de libertação [...]”, pois torna-se um compromisso humano como disse Paulo Freire (1987, p.23).

Durante esse processo, foi proposto que construíssem cenas a partir do estímulo do poder. As duas cenas que surgiram envolviam claramente questões de gênero. A primeira envolvia uma discussão entre duas amigas, na qual a desconfiança em relação ao namorado fez com que uma delas oprimisse a amiga, tomando o celular e agredindo verbal e fisicamente. Durante a conversa sobre as relações de opressão, uma observação foi evidenciada, qual seja: não se liberta da opressão oprimindo e que a melhor saída depende dos argumentos apresentados, e não, necessariamente, da força física ou volume da voz.

A segunda cena que passou a fazer parte do espetáculo⁵³ se baseava numa relação entre pai e filha, onde o pai exercia um poder autoritário sobre suas filhas e justificava suas ações pelo fato de serem mulheres, evidenciando que, se fossem filhos homens, teriam mais espaços e “regalias”. Nos comentários tanto das estudantes quanto dos estudantes, assim como da platéia convidada durante a apresentação do espetáculo, as falas se destacaram em torno da figura paterna que tem **poder** pelo fato de ser **pai**, mas que por vezes exerce o seu poderio de modo opressor.

Essa cena, mesmo não tratando especificamente sobre o sexismo linguístico, mostrou a relação de opressão do homem com relação à mulher, o que foi duramente debatido entre a turma. Por atingir às questões de gênero, a cena foi mantida no espetáculo, considerando que, talvez, esta relação de opressão entre pai

⁵³ Texto dramático do espetáculo está final em anexo.

e filha seja uma das primeiras a serem enfrentadas nas relações sociais das mulheres.

O processo da turma seguiu e foi realizada uma aula sobre: O RESPEITO necessário ao espaço que habitamos e compartilhamos com o outro indivíduo, ou seja, um trabalho de reconhecimento, pertencimento e partilha de **territórios**⁵⁴. Foi um trabalho instigante e revelador de questões sexistas, pois, durante os argumentos de uma das personagens, apareceu a relação de poder que o personagem masculino de certo modo exercia.

Tanto nesses jogos como nas cenas improvisadas sobre espaço do outro, apareciam as falas em torno do respeito que deve haver entre a turma tanto na situação de atrizes e atores como enquanto estavam como plateia das colegas e dos colegas de turma. Tal situação se repetiu quando a turma deu voz à plateia presente durante a apresentação do espetáculo final, o que corroborou com o ponto de vista de Carminda Mendes André, quando diz que

[...] quem está em cena não é apenas um personagem, mas também um sujeito contemporâneo, um igual ao que está sentado na cadeira do Teatro, um sujeito que, do ponto de vista psicológico, é inseguro, inacabado, suscetível à manipulação das forças sociais dominantes, que é o ator [...] (ANDRÉ, 2011, p. 42-43).

O trabalho com a noção de **territórios** também abriu espaço para a célula da segunda cena do espetáculo, que ganhou maior proporção posteriormente. Em uma das várias ocupações de territórios, uma professora entra em cena reclamando que a conversa das meninas está causando muito barulho; no entanto, o único menino que está em cena, é quem faz o barulho muito maior, alegando que a culpa é das meninas que, segundo ele, só falam besteiras. Indo à direção da escola, a professora se refere às estudantes como “os alunos da 7ª A” e isso já causa outra inquietação às meninas, afinal, elas são maioria e são chamadas de “os alunos”.

Nessas atividades, o objetivo foi refletir sobre o território que cada indivíduo ocupa na sociedade e que precisa ter consciência de que esse território também pertence a outras pessoas, ou seja, eu preciso respeitar os limites do espaço do

⁵⁴ Aqui o termo território é utilizado no sentido de espaços públicos que cada um de nós ocupamos em diversos momentos da nossa vida cotidiana. Com isso devem ser respeitados os limites de cada um que utiliza este mesmo espaço, sem o exercício soberano de nenhum dos ocupantes que dividem este mesmo espaço.

outro dentro deste espaço coletivo. Isso abriu espaço para que a questão do sexismo linguístico com relação à generalização através do gênero masculino se consolidasse a partir de uma percepção da própria turma. Isto provocou um grande debate avaliativo do final da aula e abriu portas pra que pudesse adentrar nesse assunto que é o foco da pesquisa.

Figura 12 – Após jogo sobre "territórios", improvisação sobre falta de respeito ao espaço de cada um



Fonte: Acervo Pessoal

No processo, as improvisações foram livres e direcionadas a cada um de forma diferente, o que causou surpresas aos demais que estavam em cena; organicamente, provocava um novo sentido para aquilo que estava acontecendo. Perceber os limites entre o meu espaço e o do outro, exigia de cada ser humano uma grande “dose” de humildade e compreensão dos limites que precisamos para o convívio em sociedade.

Em outro momento, entrou em cena uma pequena bolsa de tecido trazida por mim e inserida no processo criativo. A bolsa e os acessórios⁵⁵ que constavam foram

⁵⁵ Era um par de meias pretas masculinas; um terço branco; um gargantilha com pingente(banhada a ouro); uma cédula de cinco dólares; Pétalas de rosa secas; um papel de mensagem romântica(de bala); um fotografia preto e branco(antiga e envelhecida); um monóculo com foto de um homem com fantasia indígena; um miniatura de sabonete em formato de coração; um papel rasgado de jornal com

introduzidos como um “pacote de estímulos composto”, sua utilização baseia-se na teoria do estímulo composto, conforme a qual

[...] O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos – objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo – o relacionamento entre os artefatos nele contidos – e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas [...]. (CABRAL, 2006, p.36).

Foi dito para a turma que estes materiais vinham de um acervo histórico de Salvador, que empresta figurinos, acessórios e materiais diversos, para a criação cênica. Complementei dizendo que havia ido lá para buscar um figurino e achei interessante os acessórios que vieram juntos com essa pequena bolsa, e queria compartilhar com a turma ideias para, inclusive, poder ajudar na composição da minha personagem.

A turma “comprou a ideia” de uso dos acessórios que compunham a bolsa, como muita naturalidade, pois, como enfatiza Mendonça (2009, p. 72), “[...] um elemento concreto a partir de sua própria materialidade motiva e inspira muito mais os alunos, contribuindo para a entrada em uma nova atmosfera, transformando as imagens geradas a partir da discussão, em cena [...]”.

Com isso, muitas falas surgiram sobre de quem eram aqueles pertences e que ligações podiam existir entre eles, afinal a turma acreditou na proposta de que aquilo havia pertencido a uma pessoa real e não ficcional. O processo de improvisação aconteceu em grupos com acessórios selecionados a partir de critérios que a própria turma encontrou como ponto em comum, relacionando os escritos, imagens, jóias e outras coisas que ali continham.

Especificamente no momento da descoberta dos objetos e comentários sobre os mesmos, optei por não fazer registro fotográfico, para não interferir no envolvimento e crença de que aqueles materiais pertenciam realmente a alguém. Despontava, a partir dos objetos, cenas que também revelaram discussão sobre a possível dona daqueles pertences e naquele momento foi possível identificar, por meio das falas e em determinações de papéis sexuais trazidos, que a relação de

discriminação com relação à mulher aparecia nas relações interpessoais em que ela estaria envolvida.

A turma trouxe, em suas falas, a análise de que aqueles pertences eram de uma adolescente apaixonada e que sofria por este “amor proibido”; os motivos que levaram a isso foram diversos, mas um deles foi abordado através de cena criada pela turma, na qual quem a proibia de amar era o seu pai, alegando que a mesma não podia ter esse tipo de relação por ser uma “filha mulher”, ou seja, se fosse um filho homem, estaria tudo bem.

Figura 13 – Improvisação após descoberta do pacote de estímulos



Fonte: Acervo pessoal

O uso do “pacote de estímulos composto” investiu na imaginação das participantes e dos participantes que, aliadas e aliados ao processo que estão vivendo, conseguem estabelecer relações entre os estímulos trazidos e o tema principal do processo teatral. Esse envolvimento de busca do entendimento sobre a quem pertencia aqueles objetos e qual o seu sentido permitiu, após a etapa de improvisações, que algumas das personagens e acessórios se mantivessem no texto dramático para o espetáculo final.

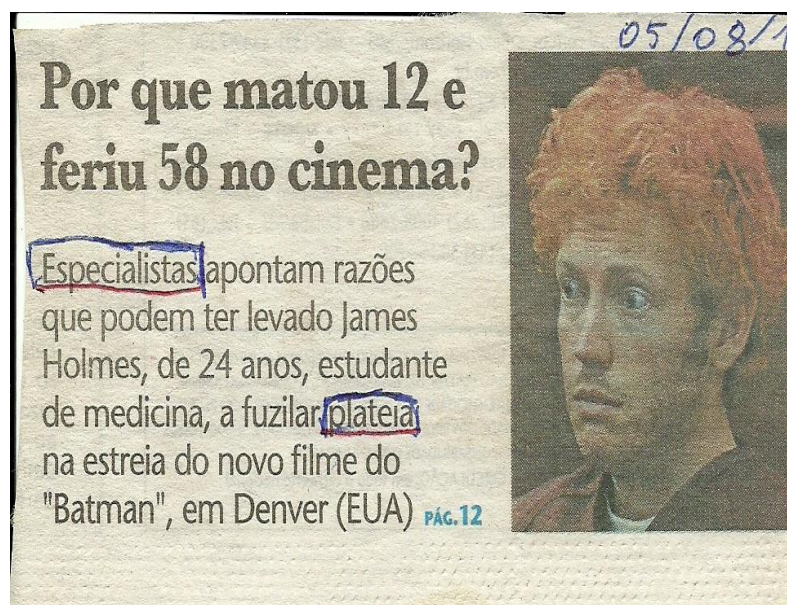
Considero importante ressaltar que grande parte da história criada pela turma, a partir dos pré-textos, estava relacionada a questões de opressão, poder e dominação por parte de algumas das personagens.

O fato de a turma ser majoritariamente feminina fez com que a reverberação das aulas ganhasse força por se tratar das questões específicas da mulher, relacionadas à profissão, à família, às amizades e ao poder que envolve esses e outros aspectos. Entretanto, acredito na importância de trabalhar essas questões não só com o público feminino, mas também com o masculino, pois as relações de gênero tratam-se primeiramente de pensar as relações humanas, ou seja, envolvem mulheres e homens. Os pensamentos e atitudes que envolvem essas questões não devem ser isolados e restritos ao gênero feminino.

Dentre as atividades que serviam de pré-texto para o tema central da proposta que envolvia o sexismo linguístico, cabe destacar uma que consistia na seleção de uma notícia do jornal que trouxesse a mulher e o homem de forma generalizada, onde a interpretação de quais gêneros se tratava dependia, exclusivamente, das leitoras e dos leitores. Após identificar essa notícia e as generalizações, a tarefa era fazer a conversão para o gênero masculino e outra para o feminino, respectivamente.

Diante das matérias apresentadas, surgiu um grande debate acerca da notícia que segue:

Figura 14 – Notícia trazida por educanda em aula quatro



Fonte: A TARDE, 2012

Quando fiz a pergunta “Especialistas são homens ou mulheres?”, obtive a seguintes respostas:

- Não dá pra ter certeza!

Fiz outra pergunta:

- Mas, no pensamento de vocês, ao ler a notícias, vocês pensam que são homens ou mulheres?

E elas e eles me responderam:

- Homens!

A resposta de que tais especialistas eram homens foi hegemônica, mas não surpreendente. Começamos a debater, sobre a generalização tendendo ao masculino de palavras como estas, afinal o termo “especialistas” não faz distinção de gênero, ao contrário engloba ambos, no entanto por que a interpretação de palavras como esta tende ao masculino? É importante pensar que essa associação imediata ao masculino pode fazer parte de uma postura de invisibilidade das mulheres nos mais variados setores, inclusive profissional, como o caso da notícia do jornal.

Cabe, então, uma reflexão sobre “[...] a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência [...]”, como afirma Louro (1997, p. 17). Continuando o debate uma das meninas respondeu:

- Tanto faz... Tem nada não.

No exato momento, a mesma foi interpelada com expressões faciais que traziam um tom de indignação por mais duas outras meninas, então eu disse:

- Tudo bem, então, se eu chegar para dar aula e disser:

- Bom dia meninos!

- Aí, não, professora! Minha mãe que é assim... “Tem” eu e meu irmão e ela diz:

- Eu já vou que tenho que ver os meninos. – retrucou a primeira menina que havia dito que “tanto faz”. Noto, então, que a “invisibilidade” incomoda, mas, por vezes, é naturalizada nos comportamentos cotidianos.

A partir de então, conversei bastante com elas e com eles sobre por que o masculino impera na nossa língua, ainda que a maioria seja feminina no recinto. Disseram que tem que ver com a naturalização das coisas, inclusive quem deu um exemplo foi o único educando que estava presente na aula:

- Professora, sabe o sapo? Ele ficou com a língua tão grande pela necessidade de se alimentar, pois teve que esticar e esticar... Então, com o homem foi assim, o povo se acostumou a falar no masculino.

O mais interessante é que o mesmo deu outra justificativa para o masculino imperar, alegando razões bíblicas, pois o primeiro a vir a Terra foi Adão. Muitas colegas contra-argumentaram o que ele disse dizendo: “que isso ainda podia mudar”; que “bastaria que nós – referindo-se a todas as pessoas – queiramos que aos poucos mude”; que “é preciso valorizar mais a mulher”; que “desde os tempos das cavernas os homens batiam nas mulheres para levar para sua gruta e agora isso tem de ser diferente”. Continuaram: - Se antes as mulheres só ficavam em casa, como elas iriam ocupar os espaços das profissões? – Disse uma das meninas referindo-se à notícia do jornal sobre “especialistas”.

Como se não bastasse ser o único homem da turma, o garoto trouxe o seguinte comentário:

- O homem é a abreviação do humano!

Perguntei:

- É isso mesmo, gente?

E outra educanda respondeu:

- Nada disso professora, nós sempre fomos oprimidas, isso sim!

O conflito existia e a opressão também... Diversas seriam as figuras responsáveis por essa história de opressão, a partir daí foi possível utilizar a técnica de Teatro-Fórum para tentar solucionar conflitos como esses. Conduzi o final da aula com uma inquietação muito positiva com relação ao tema. Considero que essa aula foi o estopim para que a turma atrelasse as experiências que estavam vivendo às posturas sexistas da sociedade, pois começaram a citar tantas outras situações de suas vidas pessoais, bem como de tarefas anteriores realizadas em sala.

A turma ficou com a tarefa de perceber, no cotidiano da semana, as situações em que o masculino impera linguisticamente e situações onde percebiam a opressão contra a mulher. Encerrei a aula com uma última provocação sobre como as mulheres, inclusive eu e as demais presentes, aparecem no dia-a-dia, na escola, nas profissões, nos anúncios. Tentando, assim, compreender como escrevem e como falam? Algumas falas chamaram a atenção:

- No cabeçalho da escola a gente aparece no “azinho” professora – disse uma educanda.

- Então, somos um “A” entre parênteses?

- Até quando vamos continuar sendo o “A” entre parênteses, professora? – questionou a educanda e saímos da sala, embebidos de provocações.

Nessa aula se solidificaram os dois pontos linguísticos destacados como sexistas trazidos por esta pesquisa, diante das muitas questões de gênero que já haviam aparecido em relação à discriminação e preconceito às mulheres. Foi possível entender os impactos trazidos sobre a subordinação da mulher com relação às normas de flexões de gênero, onde o gênero masculino é utilizado como generalização do humano, independente do quantitativo ou relevância do que está sendo representado; e, com relação, à significação das palavras trazidas para o cotidiano, revelando que esse sexismo existe, inclusive, quando a norma gramatical não o traz através de marcas linguísticas, ou seja, existe também em um imaginário social.

Dessa aula em diante, não estávamos mais tateando sobre questões que, para algumas das estudantes e dos estudantes pareciam distantes de suas realidades. Agora, traziam exemplos e posturas relacionados a cada uma delas e deles, passaram a perceber e lembrar de ações cotidianas. Ocuparam a posição de agentes de suas histórias e houve uma amplitude do olhar com relação a essas questões, pois não se tratavam de histórias de “simples” personagens, mas de suas próprias vidas, sendo assim precisavam refletir sobre até que ponto essas atitudes linguísticas as e os incomodavam e, até mesmo, oprimiam.

Como era necessário “recortar” as cenas para mostrar o foco específico que se queria dar ao olhar das espec-atrizes e espec-atores, foi utilizada, principalmente, a técnica do Teatro-Fórum. Com isso, a necessidade de colocar-se dentro da ação para solucionar o problema, levou os sujeitos da ação a pensarem o que é importante focar nesse momento, permitindo-os conhecer qual seria a verdade daquela pessoa/personagem, para que ela pudesse ser transformada.

Pensar qual o foco e resoluções esses sujeitos precisariam dar na situação vivida pelas personagens significou promover pensamentos em como também são as principais e os principais responsáveis da dramaturgia de sua história de vida real. A partir das falas e atitudes que estavam sendo tomadas sobre aquele assunto,

devido ao processo teatral que estava sendo vivido, é significativo ressaltar as novas posturas protagonistas e curiosas com relação à relevância desse tema em suas vidas.

Pedir uma explicação sobre tal “naturalidade opressiva” do uso gramatical tornou-se uma tarefa constante para as educandas e os educandos do processo, ainda que, para algumas, permanecesse de certa maneira um conformismo “[...] eu nunca tinha pensado, mas acho isso muito normal, não vai mudar em nada mesmo [...]” (Fala de entrevista com uma adolescente do grupo – Completa em: ANEXO). No entanto, nas aulas seguintes, cada situação era reveladora e surpreendente, cabendo destacar a postura de uma professora da disciplina de língua portuguesa da rede formal pública, que lecionava para uma das educandas, ao ser questionada sobre o porquê do funcionamento da gramática generalista priorizando o gênero masculino.

Nessa situação, a professora apenas responde: - Por que... Por que... Feminino mais feminino é feminino; masculino mais masculino é masculino; e masculino mais feminino é masculino. Pronto! É gramática. Ao contar esta situação em sala, outro educando interpela: - Não, é matemática! Esta situação gera risos inicialmente e depois um bate-papo sobre este conformismo ou descaso sobre determinadas transformações que uma língua por vezes precisa sofrer.

5.2.1.2 CONECTANDO a vivência teatral com a temática central

As atividades propostas promoveram reflexões da turma para que articulassem o pensamento com a vida cotidiana de cada participante. Nos momentos de avaliação das aulas, era possível perceber como evoluíam na identificação das questões que surgiam, sobre como isso poderia refletir em suas vidas e principalmente a maneira como estas questões influenciavam se necessitavam de ações protagonizadas por cada uma delas e deles, no intuito de transformar aquilo que causava incômodo.

Compete-me destacar que, dentre as atividades que evidenciaram a percepção da turma com relação às questões de sexismo e a vida cotidiana, foi fundamental uma dinâmica denominada a “máquina dos ritmos”, que teve por objetivo a construção de uma “máquina” cujas engrenagens eram os corpos das

participantes e dos participantes. A partir de estímulos temáticos para construção da máquina, a dinâmica proporcionou pensar que som e movimento traz o pensamento da participante ou do participante sobre aquilo que foi proposto pelo tema. Já se tinha trabalhado com jogos que ativassem os sentidos, principalmente a gustação, olfato e visão, mas, com a “máquina dos ritmos”, pude investir na audição, tato, mas sem esquecer dos outros tantos sentidos trabalhados sempre.

Figura 15 – Iniciando a construção da "máquina de ritmos"



Fonte: Acervo pessoal

Comecei com a criação livre e, em seguida, passei para as temáticas juventude, opressão, mulher e mulher independente. Interessante notar que, ao falar MULHER, os movimentos foram direcionados a ações relacionadas à MÃE e SERVIÇOS DOMÉSTICOS, e, só depois, ao falar MULHER INDEPENDENTE, surgiram movimentos de RUA e PROFISSÕES. Podemos perceber que essa primeira **mulher** que chegou ao imaginário da turma, ainda é uma mulher mãe e/ou dona de casa e, por que não dizer, dependente, que apareceu completamente diferente quando o estímulo foi **mulher independente**. No entanto, cabe perceber que a associação imediata de mulher, não é de independência.

Provocados pela “máquina dos ritmos” e, posteriormente, por manchetes de notícias, a turma já conseguia perceber, explicitamente, questões de sexismo em situações diversas. Foi, então, solicitada a criação de suas próprias notícias que

envolvessem sentimentos estimulados pelos diversos sabores experimentados em aula anterior, cujo objetivo estava em trazer à tona sensações obtidas para relacionar com situações da vida, ou seja, em que momentos a vida parece “amarga como um limão ou doce como mel?”. Nessa tarefa, a atribuição dos papéis sexuais foi colocada pelas equipes, gerando questionamentos sobre a influência da mídia nas notícias, bem como os estereótipos a respeito do que vem a ser função de homem e de mulher.

Nesse sentido, não questionei as notícias, nem mesmo a “máquina dos ritmos”, mas, no momento de avaliação da aula, algumas das educandas refletiram sobre como eram os sons e movimentos coletivos com respeito à mulher e, inevitavelmente, compararam a “máquina dos ritmos” da mulher-mãe, da mulher-dependente, da mulher-independente... E como essas versões de mulheres se modificam sendo mais ou menos oprimidas.

E quando juntamos opressão e mulher, porque as mulheres ainda aceitam ser oprimidas pelos homens, foi um dos assuntos que eu mais gostei de ver. Até onde vai esse preconceito de língua portuguesa e opressão da mulher? Será que porque já estamos acostumados que isso não pode mudar? Do mesmo modo que o masculino é universal a mulher também pode ser, já que as mulheres, as lutas, seus direitos evoluíram tanto esse preconceito de gênero poderia mudar também, e as mulheres serem tratadas como mulheres na gramática. (cf. APÊNDICE B)

Em situações de debate sobre questões de gênero, os reflexos das atividades apareciam e, no “fervor” de um Teatro-Fórum, por exemplo, olhar para o problema apresentado de modo “macro”, significava, às vezes, minimizar o problema, pois um problema foi colocado em comparação com outros problemas sociais de diferentes dimensões e que fogem do controle de solução diante da pessoa.

Após as aulas que estimularam a construção de cenas que seriam apresentadas para o público, foi iniciado o processo de ensaios que era composto pelo trabalho com aquecimento vocal e corporal, seguido de leitura e marcação das cenas. Nesses processos, a turma sempre demonstrava uma ansiedade muito grande com o resultado e isso reverberou positivamente para o cumprimento do ensaio planejado.

Uma das educandas que não participava das últimas aulas há três semanas retornou e justificou suas ausências por questões de saúde. Mas, a mesma obteve falas a partir da personagem de outra colega e, com certeza, para ela, o resultado foi

diferente, pois as cenas foram criadas a partir das últimas improvisações da turma. Ao final do ensaio, foram tomadas decisões sobre os adereços e figurinos que seriam utilizados, bem com a sonoplastia e acordos para o dia da apresentação na semana seguinte.

Devido à ausência de um aluno/ator, apenas um **garoto** acompanhou o grupo até o final do processo, uma questão chamou-me à atenção. Nos últimos ensaios, dei-me conta de que a representação masculina tinha se tornado única. Isso me deixou intrigada e me mobilizou a fazer algumas perguntas nesse sentido para a turma após a apresentação, e também colher alguns depoimentos individuais sobre a vivência por escrito, para avaliar se a saída do garoto tinha relação com as discussões com a temática feminina.

O bate-papo informal mostrou-me que a saída dos outros dois garotos que faziam parte do grupo estava relacionada ao ingresso de um deles num estágio remunerado, em turno oposto à escola formal, logo no mesmo horário das aulas de Teatro; e o outro a necessidade de maior carga horária nos estudos na escola formal, por ter sido reprovado em algumas matérias no semestre anterior.

Apesar de existir uma expectativa com o Teatro-Fórum que aconteceria com a plateia, avalei, durante os processos do Teatro-Fórum em sala, a necessidade dele ocorrer no formato conhecido tradicionalmente no dia da apresentação. Embora tivesse visto que, nas improvisações dentro de sala a participação ocorria de forma efetiva, percebi que a turma ainda não estava segura para assumir o fórum com a plateia, que não fosse as próprias ou os próprios colegas de turma.

Augusto Boal já registrou em escritos, entrevistas e vídeos, que esse formato tradicional de Teatro-Fórum utilizado hoje, nem sempre foi assim no início do processo. A rigor, ele era feito com as perguntas à plateia sobre as possíveis libertações de opressão e as atrizes e atores refaziam as cenas⁵⁶. Nas palavras dele:

[...] Mais importante do que chegar a uma boa solução é provocar um bom debate. Na minha opinião o que conduz à auto-ativação dos espect-atores é o debate, não a solução que por ventura possa ser encontrada [...]" (BOAL, 2005, p.326).

⁵⁶ Augusto Boal explica no vídeo produzido por Zelito Viana, intitulado "Augusto Boal e o Teatro do Oprimido", exibido pelo Canal Brasil, 09.09.12 – às 13h, como era realizado o Teatro-Fórum e como ocorre as mudanças na técnica.

Dar-me-ei por satisfeita, então, com o debate com plateia e as reflexões de fórum a partir das vivências com o grupo, afinal de contas esse resultado surgiu a partir desta e tantas outras reflexões em sala. O processo de Teatro-Fórum utilizado em sala de aula foi de grande valia para o entendimento dos próprios conflitos trazidos pela turma, tornando-os espec-atrizes e espec-atores nas cenas improvisadas em sala.

Creio que mesmo sem a utilização do Teatro-Fórum na versão tradicionalmente utilizada, através das cenas e do debate a plateia convidada, foi instigada a pensar como aqueles conflitos chegaram até ali, verbalizaram suas inquietações e possíveis soluções e isso já se constituiu em um grande passo diante das questões de gênero. É certo que se o próprio idealizador do Teatro-Fórum assumiu mudanças no formato, serial ideal que atingíssemos este estágio, mas avaliei a necessidade de um maior tempo de amadurecimento e domínio de cena, para realização deste formato com uma plateia que não era das/dos próprios colegas.

Quero frisar que, diante dos objetivos da pesquisa, a realização das práticas teatrais aliadas ao Teatro do Oprimido contempla as análises feitas associando teoria e prática da pesquisa, pois o resultado final das cenas que foram apresentadas, partiram das descobertas que a turma fez durante as aulas.

Quando chegou o dia da apresentação, houve a grande mistura de expectativa, tensão, ansiedade, nervosismo, alegria e tantas outras características que estão sempre presentes quando faltam minutos para a estreia. Em meio a muita gente, muito barulho e desorganização da instituição, todos os integrantes estavam em grupo no horário pré-estabelecido, prontas para brilhar.

Como se não bastasse a ausência de uma das alunas/atrizes – sem nos avisar previamente – o que provocou um pouco de insegurança comum para a nova parceira de cena que não havia antes ensaiado, deu-me ainda mais certeza da decisão de não colocar as espec-atrizes e espect-atores para entrarem em cena, mas foi possível uma intervenção através de um debate estando na plateia.

A apresentação do espetáculo final fez parte da programação do ATO⁵⁷, onde a primeira cena revelava atitude opressiva de um pai com suas duas filhas, principalmente, a adolescente. A tensão entre pai e filha, desenvolvida na peça, estava em torno da forma de educar pautada na repressão, baseada em pressupostos dos papéis sexuais, ou seja, o pai ditava as regras a partir da justificativa do ser mulher ou ser homem, logo isso ou aquilo seria ou não permitido.

Figura 16 – Apresentação do espetáculo final: “Um A entre parênteses?”, na Casa da Criança e do Adolescente – Cena 01



Fonte: Acervo Pessoal

Na segunda cena, havia uma atitude opressora de uma professora, fortalecida pela postura de um dos estudantes, onde, além de censurar as garotas por supostamente incomodar a aula na sala ao lado, generalizou chamando-as de “alunos”, levando o caso à direção; o que gera outra discussão entre as envolvidas e envolvidos, ou seja, o foco passa a ser as relações de gênero que ali, passa a ganhar destaque.

Figura 17 – Apresentação do espetáculo final: “Um A entre parênteses?”, na Casa da Criança e do Adolescente – Cena 02

⁵⁷ O ATO é um evento da instituição que ocorre há três anos consecutivos, caracterizado pelas apresentações dos resultados de todas as modalidades artísticas que compõem a CASA. O ATO ocorre durante todo o dia, semelhante a um festival.



Fonte: Acervo pessoal

Ambas as cenas foram construídas a partir dos processos de improvisações e debates ocorridos em sala, o que provocou na plateia surpresa e questionamentos a *posteriori*, pela capacidade de discussão sociopolítica das adolescentes e dos adolescentes sobre o referido tema.

5.2.1.3 “Viver” o contexto ficcional e a vida real

As cenas improvisadas representaram uma junção dos momentos vividos na aula e na vida, acompanhadas sempre de roda de avaliação da turma ao final das aulas, onde mencionavam como foi o trabalho, como foram capazes de fazer cenicamente com relação à estrutura de improvisação, proposta por Spolin (2005)⁵⁸ e como, em cena as situações vividas, traziam outra dimensão palpável, tornando possível de serem transformadas, principalmente, quando começaram a fazer as relações com a temática central e a vida cotidiana.

Sentir o sabor... Da cena... Da cena da vida cotidiana. Pensar como a vida pode ter sabor significa também sensibilizar-se sobre como as situações em que estamos na vida pode ser doce, amarga, ácida, etc. Em aulas em que a proposta era

⁵⁸ O sistema de jogos teatrais criado por Viola Spolin, bem como seu método improvisacional, baseados nos princípios de “Onde? Quem? O Quê?” influenciam até hoje a grande maioria das educadoras e educadores teatrais em sala de aula, bem como as/os encenadores em seus processos de montagem.

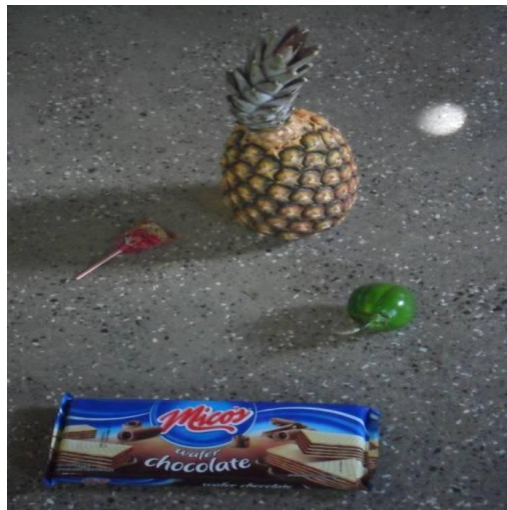
sentir/viver diversos sabores – literalmente – para relacioná-los a situações vividas, foram importantes nas reflexões feitas sobre como a vida está permeada por sabores, acompanhados de seus cheiros e cores que marcam cada situação.

Com os sentidos aguçados, a percepção com o mundo se amplia e se modifica,

[...] na batalha do corpo com o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. [...] Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis é preciso que seja re-harmonizado [...] (BOAL, 2005, p.89).

Importa-me pensar em que “sabor” tem o sentir-se oprimido e/ou opressor; o sentir-se homem ou mulher, ou seja, como são sentidas internamente essas posições para que seja possível sensibilizar-se aos sentidos cotidianos e extra-cotidianos, tornando este corpo cênico comunicável de modo cada vez mais liberto e libertário (cf. Figura 18).

Figura 18 – Sabores pensados pela turma sobre notícias criadas



Fonte: Acervo pessoal

O desafio de preparar o texto dramático que foi encenado estava em trazer as questões que contemplassem as relações de opressão surgidas durante a aula, com relação às questões de gênero, que é o tema principal que foi estimulado, sendo o mais fiel possível aos questionamentos, dúvidas e colocações trazidas pela turma de modo geral. Muitos instrumentos foram dados pela turma apesar da quantidade

reduzida de aulas, e cumprir este desafio dramaturgico foi mais uma tarefa da professora-pesquisadora para que resultasse num texto o mais autêntico possível muito relacionado ao que a turma viveu no processo.

Empossados do texto dramático, houve comentários sobre como o texto ficou interessante, pois surgiu, a partir das próprias falas durante o processo, seja de improvisação e/ou bate-papo. Por isso, quando elas e eles se ouviam nas narrativas, se reconheciam sejam em suas personagens ou de outra colega, isso soava muito prazeroso.

Figura 19 – Apresentação do espetáculo final: “Um A entre parênteses?”, na Casa da Criança e do Adolescente – Cena Final



Fonte: Acervo pessoal

A turma se apresentou e tudo saiu conforme os ensaios, se não melhor. Como combinado, foram feitas as intervenções de cena debatendo com a plateia sobre o que haviam visto das cenas e pedindo sugestões de como as oprimidas se libertariam da situação de opressão e, como já se podia imaginar, as sugestões apareceram em meio às insatisfações e as defesas da posição daquelas que estavam naquela opressão e, com isso, mais um objetivo foi alcançado, qual seja: provocar a plateia, inquietá-la, como propõe Augusto Boal.

Mas, foi após a apresentação que palpitaram ainda mais as questões relacionadas à inquietude da plateia, pois algumas pessoas vieram comentar, dizer, externas as suas posições diante das situações apresentadas. Desde as famílias, colegas, docentes, funcionários internos e externos. Foi curioso quando o câmera

contratado pela Secretaria da Prefeitura que gerencia a instituição, se dirigiu a mim e perguntou há quanto tempo aquelas atrizes e atores já faziam aquela peça e como surgiu a temática. Ele ficou, então, surpreso em saber como o processo foi conduzido e que aquelas atrizes e atores eram aprendizes, e não profissionais.

Outras situações como a de familiares, que deram retorno sobre como sua filha ou filho estavam diferente com relação à crítica às posturas sexistas que percebiam em casa, na escola ou na televisão. Tão inesperada quanto, foi a atitude da psicóloga da instituição que cogitou que o grupo apresentasse em um evento futuro em outra instituição que abriga mulheres em situações de risco, pois percebeu que muitos pontos levantados ali em cena eram também trazidos pelas suas pacientes.

Esse estudo serviu até para a nossa relação com os próprios colegas **de lá**, passamos a “exigir ser chamadas corretamente” se é que posso dizer assim, e se isso serviu para nós com certeza passamos um bom recado para o público. Essa é a nossa intenção, quebrar essa barreira e no Teatro essa missão fica bem mais fácil e divertida. (cf. APÊNDICE B)

Situações como essas permitem-me perceber que, de certa maneira, essa ação pontual permitiu a multiplicação do conhecimento relacionado a essas questões. Enfim, todas essas repercussões foram necessárias e que trouxeram felicitações a todas e todos nós. A turma ficou bem mais tranquila depois de perceber que o público gostou e entendeu a proposta cênica, percebi que saíram com uma sensação de missão cumprida.

Como a apresentação ocorreu num final de semana, a instituição liberou as educandas e educandos das aulas da segunda-feira e, por isso, só as encontraria na semana seguinte. Saí do espetáculo disposta, realmente, a realizar uma entrevista⁵⁹ escrita além do bate-papo avaliativo que haveria, sobre todo este processo vivido.

Na semana seguinte, estavam presentes apenas cinco da turma de nove, ainda assim, realizamos a aula, a avaliação da apresentação bem como um pequeno questionário sobre a vivência teatral, mas com foco nos últimos encontros. Foram apenas dez encontros de 2h30min cada, que geraram muitas vivências significativas. Consegui suscitar aquilo que eu havia proposto enquanto objetivo de pesquisa, o que mostrou que os estímulos utilizados funcionaram.

⁵⁹ Em anexo, algumas das questões feitas em entrevistas.

Desafios relacionados à ausência de estudantes, à indisposição que por vezes existia, aos problemas da instituição que sempre afetam o processo de forma direta e/ou indireta, às dúvidas e às incertezas que pairavam na cabeça da professora-pesquisadora durante a realização desta vivência, foram superados. Porém, o mais importante é que os desafios foram enfrentados por mim, enquanto educadora, e pelas educandas e pelos educandos, que se manifestaram em suas falas e ações suas inquietudes e opressões sofridas, entendendo que eram passíveis de soluções.

Ouvir das e dos viventes dessa experiência o quanto o tema provocou reflexões com relação ao cotidiano familiar e à escola, revela o quanto questões como essa precisam ser discutidas com urgência no cotidiano. A cena construída a partir do posicionamento da professora utilizando-se de uma palavra no masculino, ao referirem-se as meninas, bem como não justificar gramaticalmente, o uso do masculino para se referir às mulheres e a homens em geral⁶⁰ surgiu a partir do que as meninas já haviam vivido na escola e, apesar de se sentirem incomodadas, não tiveram a atitude de questionar a professora.

Essa experiência conseguiu provocar novas reflexões nas e nos adolescentes a respeito das questões de gênero e língua e essa afirmação parte das falas das educandas e educandos, que se questionaram, muitas vezes, como não haviam conversado com a família, amigas e amigos sobre tal tema que, de algum modo, provocou reflexões. Por ter vivido essas experiências através do Teatro foi possível gerar transformações nas educandas e educandos por meio de uma sensibilidade estética que apenas as artes são capazes, pois, como afirma Boal (2009, p. 112) “[...] a arte reinventa a realidade a partir da perspectiva singular do artista, mesmo quando se trata de um artista-plural, uma equipe; sua obra recria, em nós, seu caminho e caminhar [...]”. Eu e a turma passamos a caminhar de outros modos após esta vivência.

Suscitar esta reflexão na turma – nas espec-atrizes e espect-atores ali presentes, e sem dúvida nas famílias e colegas com quem convivem, através da experiência teatral – revela, sem dúvida, o potencial desta Arte. Através de cada aula, culminando a apresentação final, foi possível que os sujeitos da ação

⁶⁰ Consultar cena dois, no texto em anexo.

trouxessem em seus corpos, vozes e memórias reverberações nos diversos espaços de convivência, fortalecendo os ciclos que se renovam através do conhecimento adquirido.

5.2.2 Depois do JOGO, o CONECTAR a VIDA

Durante o período de realização da experiência prática, muitas questões permearam o caminho, algumas vezes na tentativa de modificar a escolha do caminho traçado; muitas outras, mostrando que não havia apenas um único caminho a ser seguido e que, com certeza, sejam quais forem as direções tomadas, se chegaria a um local com o mesmo objetivo: libertar-se de opressões!

Por esse objetivo, houve obstáculos diversos, alguns inimagináveis, outros previsíveis, relacionados à rejeição, ao preconceito e, até mesmo, à resistência em discutir estes temas. A questão é que, ao tocar, mexer, acordar, lembrar uma opressão vivida, outras questões também são despertadas. Como professora-pesquisadora, sabia que esse desafio estava posto e que meus próprios medos e opressões também viriam à tona, pois eu não apenas observava uma vivência teatral, pelo contrário, também estava totalmente inserida nela.

Assim, em minhas inquietudes, reflexões e reverberações do que vivia a cada dia de aula, também estavam manifestadas na minha convivência nos outros espaços da pesquisa, onde eu era também estudante e tinha outras professoras e professores para questionar, colegas para comentar e ouvir as opiniões a respeito de tudo isso.

Percebi, com o tempo, que, nos próprios espaços de trabalho e de estudos, as posturas das pessoas com relação ao sexismo linguístico começavam a mudar de alguma maneira. A preocupação de pessoas da turma em observar se aquele autor mencionado numa fala era realmente autor ou autora é uma prova disso. Em outra situação, uma pergunta de entrevista que deixaria, então, de estar com o feminino representado pela letra “a” entre parênteses – (a) –, mas, a partir de agora, ocuparia a opção da palavra no feminino etc.

Se essa atitude perduraré em todas as pessoas do meu convívio e das minhas educandas e meus educandos, não posso afirmar, mas posso, sim, assegurar que essas pessoas foram estimuladas a pensar sobre isso, questionar, debater e rever como tais posturas influenciam não só na escrita, mas também na

forma como estas palavras reverberam na vida das outras pessoas, através de uma vivência teatral⁶¹.

Percebi, por vezes, que a tentativa de quem oprime está em encontrar justificativas para sua opressão; em outras situações, a oprimida ou o oprimido culpa a si mesmo, porém tratando-se da questão linguística, observo que essa manutenção da opressão se “personifica” em outras **personas**, que, em suas ações, por vezes, representam autoridades que se podem transformar em autoritárias.

Vale lembrar que, nessa experiência, a primeira personagem que exercia a opressão era um **pai**, figura esta que, nas mais variadas situações cotidianas em família, exerce um poder que, por vezes, transforma-se num autoritarismo opressor; a segunda opressão era institucional, pois as personagens oprimidas reclamavam de como elas eram chamadas pela professora, mãe e tantas outras pessoas no masculino, ainda que fosse a maioria, mas, naquele momento, quem exercia esta opressão institucional era uma **professora**, mais uma vez a representação de uma “figura” de **poder**.

Eis que surge, nesta pesquisa, outra questão emblemática: por que estas “figuras” que devem representar **personas** que inspiram confiança, segurança, acesso a conhecimentos e aprendizagem, atenção, respeito e por que não dizer amor, surgem inúmeras vezes ocupando posições opressoras? Este é um problema a ser discutido em outro momento.

Assim, observou-se a partir desta ação teatral um processo de libertação do sujeito, pois situações de opressão foram vividas dentro da ação, que fez com que este sujeito se posicionasse para transformar esta ação, ou seja, a possibilidade de transformação aparece e ganha força com a ajuda do outro indivíduo, da espec-atriz e/ou espect-ator. Logo esta libertação da opressão que inicia no palco⁶² a partir de uma ação coletiva (EU e o OUTRO), reverberará na vida, pois se você transforma o indivíduo – o EU com relação à forma como ele dialoga com o OUTRO – transformará a maneira que este dialoga com a sociedade.

⁶¹ Vale reafirmar que não foi utilizado nenhum outro método, como vídeo, palestra, aula teórica, etc. Tudo surgiu a partir de pré-textos, improvisações e debates.

⁶² Nesta pesquisa, “palco” significa o **espaço cênico** utilizado para vivência teatral e apresentação, não necessariamente um convencional tablado.

Como afirma CABRAL (2006, p.30), “aqui está a responsabilidade do Teatro: o que um livro não pode transmitir, o que nenhum filósofo pode verdadeiramente explicar, pode ser alcançado através do Teatro. Traduzir o intraduzível é um de seus papéis”, e para que isto ocorra nos deparamos diante da responsabilidade das educadoras e educadores de Teatro em sala de aula.

6 A REVERBERAÇÃO: ASPECTOS CONCLUSIVOS

[...] sem uma educação permeada pela cultura, e pela cultura que permita a vida em conjunto, a educação não é nada. (COELHO, 2000, p.16)

Ciente da responsabilidade que tenho com o Teatro e a Educação, é inegável salientar que a ação de ensino de Teatro aqui dissertada se constituiu como espaço de reflexão política, pedagógica e social. Ainda que a princípio a proposta apareça como um ato individual ou até mesmo reservado a uma experiência teatral de um pequeno grupo de estudantes, ela propôs reflexões necessárias que de certa maneira atingem a sociedade como um todo.

Diante dos estudos acadêmicos, há uma questão constante por parte do corpo docente e discente, sobre a relevância de uma produção científica, para que a mesma dê sentido e gere proposições para outras pesquisas e reflexões práticas. No entanto, esses questionamentos que, por vezes, partiam daquelas pessoas que me circundavam e que, de certa forma, tentavam abalar as certezas que tinha, com o tempo passou a ser uma grande mola propulsora para a minha pesquisa. Não diante da sua relevância, mas no sentido de aumentar as provocações que já me cercavam com relação às respostas que estão nas nossas práticas enquanto cidadãs e cidadãos.

Embebida pelo desejo de pesquisar e transformar, reconheço a importância de o trabalho ter sido desenvolvido também com um processo de investigação prática. Quero dizer, com isso, que pensar essas práticas significou, principalmente, pensar nas tantas opressões a que todas e todos – inclusive eu, educandas e educandos – estão sujeitas e sujeitos no contexto social e que continuam num processo de naturalização de todas elas. Por isso, considero que todas e todos devem pensar o que, de fato, mulheres e homens fazem enquanto oprimidas e oprimidos para livrar-se dessas opressões? O que educação faz para ajudar nesse processo? Questões como essas pairam em cotidianamente e, por vezes, não há preocupações em refletir sobre as mesmas, talvez por um condicionamento de ideias já postas como se fossem definitivas, imutáveis e irreversíveis.

Nesse processo teatral, as contribuições de Augusto Boal serviram de base para dar sentido a todo o contexto, seguindo seus ideais que também são trabalhar com as opressões daquelas pessoas envolvidas. Assim o fiz. No entanto, um dos

desafios seria suscitar sensações que mostrassem que essas opressões, de fato, existiam, porém as oprimidas e oprimidos do processo poderiam tê-las naturalizado, a ponto de não conseguir enxergá-las como tal.

Foi necessário criar “recortes” para dar foco ao trabalho, que tratou de discutir mudanças que estão para além das estruturas das nossas gramáticas e dicionários – o que também é necessário –, e ultrapassa o uso dos artigos e flexões de gêneros em nossa fala cotidiana. Revelaram-se, aqui, possibilidades de mudanças no sentido de mais uma vez refletir sobre a equivalência das mulheres e homens em seus deveres e direitos. Assim, foram vividas possibilidades de protagonizar suas ações, a fim de ocuparem espaços nesta sociedade plural, de maneira crítica.

Reflexões que mexem com relações de poder e questões sociais ainda ocupam as linhas dos livros acadêmicos de maneira por vezes discreta. Ao ocupar as salas de aulas do ensino básico, a discussão em torno de questões sociais, ainda se torna motivo de piadas nas rodas de diálogos da mesa de bar, sala das professoras e dos professores e das universidades; ainda ocupa uma posição de conformismo entre mulheres e homens que não conseguem ou não se importam em identificar as situações de opressão que estão inseridas e inseridos.

Possibilitar que o “pensamento sensível”⁶³ seja ampliado significa contribuir na maneira como esses pensamentos nas cidadãs e nos cidadãos influem em suas atitudes. Desse modo, os processos artísticos em sala de aula influenciaram na concepção de mundo dos sujeitos, logo não seria enfadonho repetir a responsabilidade dos conteúdos educacionais trazidos em sala de aula, bem como a importância e responsabilidade das escolhas e metodologias das educadoras e educadores diante do seu contexto.

Na medida em que reflito sobre a pesquisa desenvolvida, consigo perceber, ainda mais, a força e o poder que “a palavra” – seja ela dita ou escrita – tem, pois foi deixando-as ser expressadas que se tornou possível ressignificá-las, não apenas teatralmente, mas nas ações e observações cotidianas de nossas palavras. Saliento que é necessário ampliar, concomitantemente, o nosso vocabulário corporal, afinal também o corpo fala.

⁶³ Segundo Boal (2009, p. 27), “[...] existe uma forma de pensar não-verbal – Pensamento Sensível –, articulada e resolutiva, que orienta o contínuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do Conhecimento sensível [...]”.

Esta dissertação, em consonância com as possibilidades vistas e vividas, abriu caminhos mais ambiciosos para mim, professora-pesquisadora, e desdobra um campo ainda maior na pesquisa do Teatro na sala de aula. No campo das pesquisas de gênero, no Teatro/Educação, diante do exercício prático da professora-pesquisadora também em salas de aulas do ensino formal, o trabalho suscita também uma investigação acerca da feminilidade e força do corpo negro em cena.

Esse processo investigatório no campo da educação interpenetra as barreiras da sala de aula do ensino formal, onde, ao longo de alguns anos de ações como professora de Teatro, inserida na disciplina Artes da rede pública de ensino formal, permitiu-me perceber como as relações étnico-raciais estão imbricadas com as questões de gênero. A influência deste trabalho na minha prática da rede formal de ensino ampliou os espaços investigativos que já existiam acerca das questões de raça e gênero nas aulas de Teatro, não apenas como algo isolado às datas festivas e folclóricas, mas para um entendimento do reconhecer de identidades que formam a nossa sociedade e que reverbera em cada indivíduo.

Assim, realizar a experiência prática desta pesquisa depois de alguns anos de atuação efetiva neste espaço reafirmou o meu compromisso com uma educação cidadã e formativa que eu acredito e tento praticar cotidianamente, aprendendo e respeitando as riquezas preparadas por outra cidade para receber-me. Logo, enxergo a necessidade de reflexão sobre a mulher negra que, de certa maneira, pousa numa instância ainda mais delicada, diante das relações de gênero.

Desse modo, cabe pensar nesse corpo que se comunica jogando cenicamente durante as aulas de Teatro, sejam nas atividades práticas, sejam nas reflexões teóricas, que não pode deixar de ser percebido como um corpo marcado pelas múltiplas identidades que o cerca, fruto também dos reflexos das diásporas africanas.

Sexismo e racismo estão intimamente ligados em seus princípios de dominação e também, por isso, precisam ser entendidos e desconstruídos concomitantemente. Se o corpo da mulher negra que está em jogo cênico produz cultura e arte dentro e fora da sala de aula é importante compreender como este corpo se configura sendo resultado de uma relação diaspórica, como também no jogo do palco e da vida.

A partir da compreensão de como este corpo feminino atua cotidianamente, será possível identificar que força ele tem para se comunicar com o entorno, respeitando as éticas, regras e conceitos pré-existentes. Será possível uma investigação para que se entenda por que a mulher negra se fortalece em sua própria corporalidade e feminilidade para seguir com os caminhos escolhidos ou trazidos à sua trajetória, apesar do sexismo e o racismo permanecerem de forma latente?

Nesse jogo real e/ou cênico, esse corpo que se faz presente em plenitude, para não só estabelecer uma comunicação contemporânea, mas também ancestral, está ligado à memória trazida por quem joga, em estado mútuo de consciência, transe e êxtase. No campo da memória, o “lembrar” possibilita reavivar de maneira consciente ou não, aspectos do hoje e do ontem que se tornam histórico e estético no jogo.

A situação de jogo que, por diversas vezes, foi estabelecida em sala de aula, provoca o pensamento deste mesmo corpo negro que joga na cena da vida cotidiana, os jogos que se estabelecem com suas regras próprias, nem sempre coletivas, e que faz emergir necessidades de sobrevivência para aprender a jogar. As relações de dominações existentes em nosso contexto social nos obrigam a encontrar, a cada dia, estratégias de libertação da dominação que insiste em imperar através do racismo e sexismo, diante das “máscaras da democracia brasileira” que oprime dia após dia.

A pesquisa aqui se finda, reafirmando que o fazer teatral em sala de aula traz resultados esperados, mas, principalmente, inesperados, resultados sentidos, mas nem sempre traduzidos. Ainda assim, revela que é possível transformar, através da prática teatral, opressões ocultadas a fim de ressignificá-las se os sujeitos da ação estiverem dispostos e também forem estimulados a essa reflexão para gerar ação prática.

Posso afirmar, com a pesquisa, que, de fato, é possível transformar através da prática teatral, opressões ocultadas a fim de ressignificá-las, pois diante das vivências estabelecidas, noto a diferença no modo de entender e encarar opressões ligadas a atitudes naturalizadas cotidianamente. As adolescentes e os adolescentes entenderam a necessidade de falar, principalmente, da mulher ao tratar das questões de gênero, afinal perceber a necessidade de tratar de tais questões torna-

se necessário por ser parte da vida de cada uma e cada um como cidadãos e cidadãos.

No entanto, o maior desafio posto estava em promover um diálogo entre a questão linguística e o Teatro, que foi lidado de modo a centrar no foco da abordagem, mas, principalmente, prover uma vivência teatral sem utilizá-la simplesmente como anteparo. Por fim, notei que a flexão de gênero para o feminino é, por vezes, anulada, por comodismo de uma sociedade que percebe tais atitudes, mas nem sempre é despertada, em si, o desejo de questionamento e possíveis transformações.

O preconceito linguístico também se apresenta como um modo opressor que atinge as mulheres ainda que de maneira naturalizada e, portanto, precisa ser questionado e transformado a fim de contribuir para uma sociedade cada vez menos discriminatória. No entanto, ficou muito forte entre a turma a questão dos papéis sexuais posto pela sociedade. Em situações diversas, a análise que faziam e que se “materializava” nas cenas construídas, estava relacionada às funções que viriam a ser de mulheres e àquelas que viriam ser de homens.

A luta cotidiana que precisa, por vezes, ser transformada em dança para driblar as opressões, se reconfigura, dia após dia, como nas estratégias de sobrevivência que os povos escravizados de África encontraram durante décadas nas senzalas. E, se no jogo teatral, belezas se misturam nos corpos que ali estão, esses corpos marcam presença em cena... Cena viva, cotidiana... Doída e poética.

Então, se é possível ser estado de luta e de dança⁶⁴, todas e todos devem jogar sem medo de cair, pois só cai quem já se levantou, só leva “topada” quem anda, só transforma quem se mobiliza, só se liberta quem já foi oprimida, só entra na roda quem sabe dos desafios a enfrentar... De ganhar ou perder, de dançar ou lutar, de convidar ou desafiar, mas antes de tudo de respeitar o olhar, o sentir, o tocar.

⁶⁴ Palavras trazidas fazendo referência, mais uma vez, às estratégias utilizadas pelas negras e negros que fizeram da sua luta, chamada Capoeira, ser vista a princípios pelos “brancos” como uma dança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA. São Paulo: UNESP, 1962-1980.

ANDRADE, Andréia Fernandes de. A prática teatral no ensino médio: a experiência do Colégio Manoel Novaes. CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (MEMÓRIA ABRACE X), 4. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRACE, 2006.

ANDRADE, Andréia Fernandes de. **Práticas teatrais no Ensino Médio**: dez anos de Oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes. 2006. 233f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Dança e da Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços)**: estudos sobre as condições do ensino do teatro na sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AUGUSTO BOAL e o Teatro do Oprimido. Direção: Zelito Viana. Intérpretes: Chico Buarque de Hollanda; Edu Lobo; Ferreira Gullar; Zelito Viana. Rio de Janeiro: Canal Brasil, c2010. 1 DVD (105 min), Widescreen Anamórfico 16x9, color. Produzido por MZA - Canal Brasil. Home. Baseado na obra de Augusto Boal.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é e como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. Presidenta, sim! **Carta Capital**, São Paulo, 11 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/presidenta-sim>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro: IFCS/UERJ; PPCIS/UERJ, v.3, n.2, 1995, p. 464-469.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. 436p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo 1**: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Centro do Teatro do Oprimido**. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/>>. Acesso em 24 abr. 2013.

BOAL, Augusto. Espect-ator. In:_____. **Glossário**. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>>. Acesso em 20 maio 2013.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-Atores**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 24 -38.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Tradução Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto **Lei nº 12.605, de 3 de abril de 2012**. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau de diplomas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2012/lei/12605.htm>. Acesso em: 13 maio 2013.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec; Edições Mandacaru, 2006.

CABRAL, Beatriz. **Narrativa, drama e estímulo composto**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

CABRAL, Beatriz. O jogo teatral no contexto do drama. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, ano 7, p. 1-17, jan.-abr. 2010. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 25 maio 2012. ISSN 1807-6971

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABRACE, 2007.

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMURÇA, Sílvia; GOUVEIA, Taciana. **O que é gênero**. 4. ed. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2004. 40p. (Cadernos SOS CORPO; v.1).

CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e brincar é só começar... a ludicidade na educação de jovens e adultos**. 2006. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **HOLOS**, Natal, RN, v. 4, p. 188-198, set. 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742/581>>. Acesso em: 25 jan. 2013. ISSN 1807-1600

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. **A linguagem escravizada: língua histórica, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARDOSO, Diogo Lopes. **Autobiografia de Diogo Lopes Cardoso**. Disponível em: <<http://buddha.com.sapo.pt/Autobiografia.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

CHAUÍ, Maria Helena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Teixeira. **Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).

CONFIRA trecho da autobiografia de Lobão. **Correio Brasiliense**. Disponível em: <http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-earte/2010/12/17/interna_diversao_arte,228150/confira-trecho-da-autobiografia-delobao.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2012.

COSTA Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Org.). **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA; NEIM, 2008.

COULTHARD, Malcolm. **Linguagem e Sexo**. Tradução Carmen Rosa Caldas-Coulthard. São Paulo: Ática, 1991.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Quando Teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20Teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

DOURADO, Paulo; MILLET, Maria Eugênia. **Manual de Criatividades**. 4. ed. Salvador: EGBA, 1998.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 14. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

DUARTE, Roberto Dias. **Roberto Dias Duarte: biografia**. Disponível em: <<http://robertodiasduarte.com/roberto-dias-duarte/biografia-pessoal/>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho et al. **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: EDUFBA, 2001.

FARIAS, Sérgio. **Palestras do GIP-CIT**. Faculdade de Educação, UFBA, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezande. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Carlota et al. **Diversidade do português do Brasil**: estudos de dialectologia rural e outros 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 1994.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Da sala de aula à sala de ensaio: uma proposta para a formação do professor de teatro. CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (MEMÓRIA ABRACE X), 4. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRACE, 2010.

FIORI, José Luiz (Org.) **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Fabio Dal. **Da rua ao picadeiro**: Escola Picolino, arte e educação na performance do circo social. 2009. 336f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Dança e da Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora. In: _____. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Minas Gerais: EDUFMG, 2003, p. 25-48.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos feministas**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, 1995, p. 464-469. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1646/15035>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João P. Monteiro. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1971.

ICLE, Gilberto. **Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABRACE, 2007. p. 231-234. v.1.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIGIERO, Z. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 107-156.

LOBO, Eusébio. **O corpo na capoeira**. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2008. p. 73-101.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATURANA, R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê?** Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. 2009. 239f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Dança e da Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Tradução Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

NARANJO, Julio. **Teatro negro**. Compilação da tese À sombra de si mesmo: um estudo do teatro negro caribenho. São Paulo: EDUSP, 2006.

NOGUEIRA, P. Márcia. Tentando definir o teatro na comunidade. **Revista da Pesquisa**, n. 2, v.2, Florianópolis, SC, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: Teoria da formatividade. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução Maria Helena Nery Gairez 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo. Parábola, 2003. (Linguagem 4).

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVISTA EGO. **Leia, em primeira mão, trechos da biografia de Vera Fischer**. Disponível em: <<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL1047535-9798,00-LEIA+EM+PRIMEIRA+MAO+TRECHOS+DA+BIOGRAFIA+DE+VERA+FISCHER.html>>. Acesso em 05 julho 2012.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.). Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil. In: CONFAEB, 15. Brasília. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SANTOS, Bárbara. [Texto extraído do site oficial do centro de Teatro do Oprimido]. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, n. 5, v. 1-2, p. 31-52, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

SOARES, Mireya. **As categorias “mulher” e “gênero” no pensamento brasileiro**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 15., Caxambu, MG: ANPOCS, 1991.

SOMERS, John. Drama e História – Projeto Peste Negra. In: CABRAL, Beatriz (Org.). **Ensino do teatro**: experiências interculturais. Florianópolis: Imprensa Universitária UFSC, 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VIDOR, H. B. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral-diferentes possibilidades. **OUVIROUVER**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes. v. 6, p. 110-122, 2010.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

APÊNDICE A - Memorial descritivo

A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem do seu contexto.

Tomaz Tadeu da Silva (2008, p. 09)

Motivada por inquietações pessoais no que tange ao meu trabalho como atriz, mas, principalmente, como professora em exercício, resolvi prestar seleção de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Cênicas, com o projeto intitulado “Sexismo Linguístico e o Teatro Fórum: uma libertação do palco para a vida”. Selecionada, iniciei meus estudos em 06 de março de 2012, sendo orientada desde o início pela Profa. Dra. Célida Salume Mendonça.

Inicialmente, minha pesquisa seria desenvolvida em dois espaços de educação distintos em que eu lecionava: escola pública de ensino formal com turmas de 9º ano, localizada em Salvador e instituição pública de ensino não-formal, localizada em Camaçari. Neles, nestas duas instituições, seriam realizadas as ações práticas da pesquisa, no entanto desde o início fui provocada a reconsiderar e a experienciar, em apenas uma instituição, pelo tempo que deveria depositar na mesma e, por se tratar de realidades distintas, poderia recair numa ação comparativa, o que não era o objetivo.

No primeiro semestre, cursei a disciplina obrigatória **Pesquisa em Artes Cênicas I**, ministrada pelo Prof. Dr. Armindo Bião e pela Profa. Dra. Deolinda Vilhena. No primeiro momento, a disciplina foi ministrada pelo professor Armindo Bião, trabalhou para entendermos melhor nosso projeto de pesquisa a partir de sua metodologia que envolve: sujeito, objeto e trajeto, finalizando o processo com o “seminário das encruzilhadas”, onde encenadoras e encenadores da área de dança e Teatro, precisavam ser expostos a partir de um entendimento de caminhos cruzados, ou seja, que contribuição tais encenadoras e encenadores trazem para nossas reflexões e estudos da pesquisa. Importante ressaltar que neste momento da disciplina estavam juntas as turmas de mestrado e doutorado.

No segundo momento da disciplina orientada pela professora Deolinda Vilhena, tínhamos que fichar e resenhar textos que estavam ligados principalmente à

questão da pesquisa, assim como apresentar o próprio projeto para a turma e debater os das/dos colegas. Durante esta disciplina considero que o maior nível de aproveitamento estava, principalmente, dos debates com a turma que trazia contribuições diversas e níveis diferentes de experiências dentro e fora da academia.

Ainda no primeiro semestre cursei a disciplina também obrigatória, **Seminários Avançados I** ministrada pelas Profas. Dras. Daniela Amoroso e Evani Tavares. Essas aulas tinham uma característica peculiar em sempre mesclar os conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, sempre havia um trabalho corporal que permitia um melhor sentido as aulas e que complementava o entendimento da maioria dos textos recomendados à leitura. A dinâmica proposta através de um calendário de debatedores e fichamentos otimizou bastante o tempo e as discussões acerca dos textos, bem como nos enriqueceu no momento de criação de um texto para avaliação final da disciplina.

Ambas as disciplinas citadas acima tiveram sua carga horária divididas igualmente entre as/os docentes responsáveis, assumindo a turma uma por vez, e ambas seguiram uma metodologia – ainda que cada professora à sua maneira – que mesclava um trabalho prático na primeira parte da aula e teórico na segunda parte, composto pelos textos indicados previamente com debates conduzidos por pessoas selecionadas previamente para ser a principal responsável a explicar o texto da respectiva aula.

No mesmo semestre, cursei as atividades obrigatórias **Seminário de Pesquisa em Andamento I**, com o Prof. Dr. Daniel Marques, foi a oportunidade de compartilhar o projeto com outras pessoas – no caso o professor e colegas de turma – a fim de obter contribuições no sentido de melhoria. Pessoalmente, acredito na eficácia desta disciplina principalmente por poder ouvir outras pessoas sobre o que até o momento se caracteriza como um projeto para uma futura pesquisa. Para além do meu próprio projeto, existe na disciplina a função de cada pessoa da turma em debater o projeto do colega, assim as aprendizagens são múltiplas, pois você dá espaço para que comentem seu trabalho e em outros momentos também terá a responsabilidade de ler e pesquisar no intuito de ajudar com a/o colega.

Com disciplina de **Estágio Docente Orientado**, orientei estagiários que estavam cursando o Mod. V (5º semestre), na disciplina Didática e Práxis

Pedagógica I, no desenvolvimento de suas práticas na instituição escolhidas pelos mesmos para desenvolver seu trabalho. Neste semestre, era prioritário que as/os estudantes ministrassem suas atividades na rede formal de ensino público, o que foi cumprido pelas/pelos quais orientei apesar das peculiaridades de cada grupo e escola. O desenvolvimento da disciplina enfrentou um processo atípico de greve, nas redes estaduais, municipais e federais de ensino, que trouxe dificuldades para o desenvolvimento da ação. Primeiro, pela greve da rede estadual, ocasião em que o principal foco era o desenvolvimento da disciplina, gerando migração de algumas e alguns estudantes para rede municipal e adaptação e negociação de outras/os que já haviam iniciado as atividades.

Posterior a isso, houve a greve da rede federal, já na reta final do semestre que comprometeu a finalização do trabalho desenvolvido, bem como a apresentação de mostra final, planejada previamente. Esses percalços me fizeram pensar neste momento não apenas como professora das redes estaduais e municipais de ensino, mas, principalmente, pensar ações junto com a coordenação da disciplina – Profa. Dra. Célida Salume Mendonça – e outros tirocinistas, novas estratégias a fim de não comprometer ainda mais o processo de aprendizagem das/dos estudantes que precisavam aproveitar esta oportunidade de aprendizagem através do estágio naquele momento.

As aulas ministradas por mim tinham características próprias, muito mais teóricas que práticas. Essas características envolveram **aulas expositivas** para toda turma – independente daquelas e daqueles que eu orientava – envolvendo o assunto de metodologia no contexto escolar formal, tema este que se percebia uma carência de conhecimento, pois era notório que a maioria ainda não havia feito parte, pois tinha maior experiência com a o ensino não formal. As exposições e debates, nesse sentido, geravam uma inquietude principalmente pelo desconhecido e o reconhecimento de que cada contexto precisa de estudos específicos; **acompanhamento de plano de curso e planos de aula**, ocasião em que todas e todos se reúnem para discutir como se faz um plano de curso, características dele, autores utilizados para determinados objetivos, carga horária adequada, etc.

Assim como fazia o acompanhamento semanal sobre as aulas que ministravam, os acertos e equívocos do plano de aula desenvolvido eram discutidos; foi feita também a **observação de aula ministrada**, momento em que eu fui às

escolas, onde as/os estagiários desenvolviam as atividades e assistia às aulas para que todas e todos pudessem depois conversar sobre o desenvolvimento das mesmas. Vale ressaltar que, em algumas destas aulas de observação, eu também participava de algum exercício prático, bate-papo com a turma etc. A docente responsável pela disciplina, estava sempre presente e disponível não só para as/os tirocinistas, mas também para as estagiárias e os estagiários, nas ações e sala de aula; para o desenvolvimento das aulas práticas; para a elaboração de material impresso para estudo; para resolver problemas acarretados pelas greves já citadas etc. Em síntese, ela deu total atenção às questões, aos acertos e aos erros trazidos por nós durante o processo da disciplina.

Enxerguei este processo da disciplina de estágio docente de forma muito positiva e de crescimento enquanto futura profissional do ensino superior, apesar de barreiras e entraves que encontramos no caminho, vi a disciplina como uma real possibilidade de exercício da prática docente no ensino superior, pois a experiência no ensino básico, ajudou-me bastante no sentido metodológico de minhas ações, afinal de contas, o “ser” estudante, ou seja, aquela ou aquele que ali estavam para participar de um processo de aprendizagem, se faz em qualquer instância seja no ensino básico ou superior, no entanto minha maior aprendizagem foi o diferencial de “ensinar” quem também está “ensinando”, assim a responsabilidade de orientar metodologicamente esta/este futuro profissional da educação, transforma-se um compromisso ainda mais desafiador e prazeroso.

Vale ressaltar também que cumpri esta disciplina junto com o meu ingresso como supervisora PIBID-Teatro/UFBA, que trouxe também um novo olhar para a prática docente no ensino superior. A esta altura, eu já havia decidido que trabalharia a parte prática da minha pesquisa de mestrado em apenas uma das duas instituições que eu lecionava. Esta decisão veio a partir das falas da orientadora, das/dos colegas, mas, principalmente, de uma avaliação pessoal, pois estava diante das demandas que a pesquisa já me exigia tendo feito a experiência com uma instituição e realizar com duas, com características totalmente diferentes, talvez não fosse possível desempenhar com qualidade e tempo hábil.

No segundo semestre, cumpri com a última atividade obrigatória **Seminário de Pesquisa em Andamento II**, com a Profa. Dra. Célia Salume e, junto com a turma, pude discutir aspectos relevantes sobre o andamento da pesquisa. Neste

período, já havia realizado a parte prática da pesquisa o que foi fundamental para perceber o avanço diante do que eu havia formulado teoricamente e que na prática pode ter outros níveis de aprendizagens. Não necessitei fazer outras disciplinas optativas, pois já havia cursado como aluna especial as disciplinas de mestrado: “Raça, gênero classe e sexualidade” e “Repensar a história da África: fora das fronteiras geográficas e conceptuais”, com a Profa. Dra. Ângela Figueiredo e o Prof. Dr. Jacques Depelchin respectivamente, no Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA no ano de 2008.

Ao longo do ano de 2012 e primeiro semestre de 2013, participei de alguns encontros e congressos que foram determinantes no meu desenvolvimento de escrita da pesquisa. Destaco o VII Congresso ABRACE, no GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação, com material publicado nos ANAIS do Congresso com o título: Teatro-Fórum e o sexismo linguístico: a memória, o palco, a vida; o II Encontro Nacional das Licenciaturas e II Seminário Nacional do PIBID, com a apresentação oral do trabalho baseado em minha monografia, intitulado: “Relações entre história, dramaturgia e sociedade: uma proposta de metodologia para arte/educação”; e no II Encontro do PIBID Teatro e VII Fórum de Educadores de Uberlândia com a participação em mesa redonda com o trabalho intitulado: NEGRIFICAR: A recepção teatral na escola através da experiência com a temática racial.

Ao longo dos estudos o meu objeto de pesquisa permaneceu o mesmo, mas o olhar que eu tinha sobre ele se ampliou, percebi que eu tratava de algo muito maior do que eu imaginava, fazendo com que não apenas o título se modificasse, mas o caminho percorrido ficou mais orgânico durante a escrita, abrindo espaço para outras escritas paralelas bem como conexões para uma futura pesquisa de doutoramento.

Assim, todas as disciplinas cursadas, congressos, defesas e encontros me oportunizaram o contato com diversas pessoas e novas práxis fundamentais para as reflexões diante da minha pesquisa. Concretizei com o mestrado algo que já discutia desde o ingresso na graduação, tive a certeza que uma pesquisadora não tem férias, você pensa, respira e vive suas pesquisas que vão se tornando pesquisas de vida, porém em diferentes estágios, com outras reflexões, outras hipóteses e problemáticas.

APÊNDICE B - Texto de Edilma Portugal

Produzido pela educanda seis meses após a vivência deste processo

“Nunca tinha parado para pensar nessas questões de preconceito na língua portuguesa antes do Teatro. Mostrar isso dentro do Teatro foi super interessante. Dar nosso recado, passar para as pessoas esse preconceito em que já estão acomodados, estão acostumados a ter que nem se importam mais, pois pra gente explicar falando de forma natural, talvez achem besteira, mas isso dentro do TT é bem diferente, trás uma idéia nova, mostrando até o que nós alunos entendemos e aprendemos com isso. Nossas idéias evoluíram bastante desde que começamos a estudar esse assunto até a apresentação. Em minha opinião o Teatro é a melhor maneira de fazer com que as pessoas visualizem esse “preconceito” em relação à mulher e passem a ter uma nova ideologia, desacostumem a ter esse pensamento de que estamos sempre em segundo plano, seremos sempre um “A” entre parênteses. Passar esse recado apresentando, creio eu que faz com que as pessoas vejam esse assunto com um olhar diferente, entenda e se conscientizem que de uma maneira ou de outra a mulher é sim discriminada genericamente na língua portuguesa. E o que fazemos para mudar isso. Com a questão de opressão, também foi muito bom ver isso no Teatro. Para mim que nunca tinha parado pra pensar na relação opressor-oprimido iniciar isso dentro do Teatro foi algo maravilhoso, e a gente aprende na prática, sendo opressor e oprimido também, mostrar isso, coisas que as pessoas não vêem porque já estão acostumadas com o que acham, ou não querem enxergar, não de uma forma tão rígida até um pouco engraçada como fizemos na nossa mostra do ano passado, passar nossa mensagem de forma legal, fazer com q eles entendam o que estamos passando é perfeito. O Teatro é a melhor maneira que podemos usar para passar essa mensagem e tentar mudar a concepção as pessoas em relação a isso. E quando juntamos opressão e mulher, porque as mulheres ainda aceitam ser oprimidas pelos homens, foi um dos assuntos que eu mais gostei de ver. Até onde vai esse preconceito de língua portuguesa e opressão da mulher? Será que porque já estamos acostumados que isso não pode mudar? Do mesmo modo que o masculino é universal a mulher também pode ser, já que as mulheres, as lutas, seus direitos

evoluíram tanto esse preconceito de gênero poderia mudar também, e as mulheres serem tratadas como mulheres na gramática. Esse estudo serviu até para a nossa relação com os próprios colegas **de lá**, passamos a “exigir ser chamadas corretamente” se é que posso dizer assim, e se isso serviu para nós com certeza passamos um bom recado para o público. Essa é a nossa intenção, quebrar essa barreira e no Teatro essa missão fica bem mais fácil e divertida”.

ANEXO A – Planos de curso

- Abaixo está descrito aula por aula, seguindo um modelo que compõe: data da realização; a proposta (o que se pretende fazer; objetivos); os materiais que serão utilizados; o processo (os jogos que comporão a aula e sua descrição); e o produto (o que resultou do processo, a partir do objetivo proposto):

Data: 09.07.12 - Matutino

1. **Proposta:** Liberação – Apresentação da proposta e primeiros contatos

Materiais: papéis, hidrocor, instrumento musical;

- **Processo**

1º mom – 1. Conversa sobre a proposta e expectativas; Jogo com nomes, 01 característica e 01 desejo (verbo); 2. Como quiserdes (p.106): andança modificando ao extremo o seu jeito de andar, exagerando os detalhes;

2º mom – **Observação das direções(Pag.99- MANUAL⁶⁵):** andando pela sala no ritmo do instrumento, a um toque dado, param, desenham o que vem no seu campo de visão e ao voltar o ritmo voltam a andar;

3º mom – **Representação das imagens(Pag.103-MANUAL):** Representa as imagens desenhadas para o grupo, primeiro sendo o desenho, interagindo com o desenho.

- **Produto**

Em grupo haverá uma construção de cena, com os seguintes estímulo:

- a) A característica citada por um dos colegas será da suas personagem; - QUEM
- b) Um dos espaços desenhados será o cenário, aproveitado todas as características desenhadas; - ONDE
- c) A pose criada será o início e o fim da cena construída
- d) Um dos desejos trazidos no primeiro momento da aula; - O QUE

Data: 16.07.12 - Matutino

2. **Proposta** Liberação – Conhecendo o grupo e aproximando-os

⁶⁵ Corresponde ao livro “Manual de Criatividades” de Maria Eugênia Millet e Paulo Dourado, referência completa no item referências.

Materiais: Som, Papéis, lápis e borracha; Trechos da autobiografia:

- **Processo**

1º mom – 1. Relaxar os músculos: movimentos de alongamento do corpo dos pés a cabeça, seguido de enrolamento de coluna; 2. A cruz(esq) e o círculo (dir)/ círculo(pé dir) e nome(mão dir)/ círculo(pé esq) e nome(mão dir/)p. 90; 3. Andança: várias andanças e pegar um objeto no chão (livro, balde cheio, flor), usando e resignificando-o;

2º mom – Cada grupo receberá um trecho de uma autobiografia⁶⁶, após a leitura fará o jogo da ópera(Pág. 112 - MANUAL): o grupo deverá dramatizar a situação da autobiografia mas tudo que disse deve ser cantado.

3º mom – Construção da autobiografia (Pág 26 - LINGUAGEM) 1. Defina o objetivo (o que quer contar de sua trajetória de vida e o que quer que seus colegas conheçam a seu respeito); 2. Uma frase da sua vida que precisa ser mencionada para a infância e uma para adolescência; 3. O momento importante que simboliza esta frase, as pessoas destes momentos e o cenário; Escreva aprox.10linhas.

- **Produto**

Em rodas as autobiografias giram e cada um destaca um aspecto importante, ao final teremos como resultado novas versões de autobiografia. Depois as autobiografias serão trocadas e cada grupo terá que trazer uma proposta de encenação da mesma.

Data: 23.07.12

3. Proposta Liberação – Desenvolvimento das habilidades corporais e vocais

Materiais: Condimentos; Som;

- **Processo**

1º mom – 1. Hipnotismo colombiano(p.91 - BOAL⁶⁷): seguir a mão do colega e depois os dois seguem as mãos opostas ao mesmo tempo; 2.Em andança, vestir-se e despir-se / Andar como fulano/Rir como beltrano

⁶⁶ Em anexo os trechos de autobiografias utilizados;

⁶⁷ Corresponde ao livro “Jogos para atores e não atores” de Augusto Boal, referência completa no item referências bibliográficas.

2º mom – Exercício sensorial: ingerir cada um, 2 sabores distintos (mel+sal; açúcar + cuminho), as outras pessoas acompanham a ingestão e observa as reações; depois deverá reproduzir as sensações a partir da memória dos sabores, sem mímica, mas sim recordando as sensações; os demais deverão interagir comentando o que os gostos faz lembrar, quais as sensações do outro?

3º mom – Deitados o chão, relembrar e narrar os 2 sabores e associar a determinados momentos da sua vida. Atenção: estes momentos foram como?o que ocorreu com vc? Que situação ocupava?Como você se sentiu nesta situação? Os demais prestam atenção as narrações

- **Produto**

Em grupo (4) compartilhar os momentos da sua vida que lembrou e escolher 1 de cada pessoa. Representar com uma imagem, tentando exprimir as sensações e lembranças do exercício anterior. Para próxima aula, observar uma situação cotidiana e trazer um sabor correspondente a esta situação.

Data: 30.07.12

4. Proposta Sensibilização – Desenvolvimento das habilidades corporais e vocais

Materiais: Notícias de jornais, papéis, lápis, régua, borracha, pacotes com as informações:

Pacote 1 – Mulher e seu cachorro estão atravessando a rua quando motorista embriagado atinge essa senhora e seu cão...

Pacote 2 – Jovens são presos com drogas em MG

Processo

1º mom – 1. Corrida em câmera lenta, ganha o último a chegar(p.103 - BOAL); 2. Ondas do mar (p.108 - BOAL): de costas um apoio o outro com os braços cruzados, levantando-os; 3. Sentando-se nas pernas uns dos outros(p.111 - BOAL): em circulo

2º mom –1. A máquina de ritmos livre e depois temático (protagonismo feminino ou ...); 2. Cada grupo terá uma notícia de jornal⁶⁸, estes deverão ler,

⁶⁸ Em anexo

destacar os pontos importantes, a veracidade da informação e a relevância associando o sabor trazido à notícia lida;

3º mom – Com cada pacote de informações os grupos deverão criar uma notícia de jornal, inspirado no modelo das notícias já lida. Atenção a notícia será criada pelo grupo mas deve criar o modelo “gráfico” e formatação da notícia.⁶⁹

- **Produto**

As notícias criadas em grupo devem ser encenadas, incorporando o sabor trazido, solicitado na aula anterior. Justificando posteriormente.

Para próxima aula deverão identificar as notícias que apresentam o feminino e masculino de maneira única e que dá margem ao leitor estabelecer a partir do seu imaginário quais os gêneros envolvidos.

Data: 13.08.12 – Matutino

5. Proposta: Produção – Relações de opressor e oprimido

Materiais: Papéis de ofício, lápis iguais,

- **Processo**

1º mom – Aquecimento vocal(respirações e vibrações); Alongamento corporal; Aquecimento com jogo de palavras e bola, exercício de memória, velocidade, prontidão e deslocamento;

2º mom – O vampiro de Estrasburgo (Pág.161 - BOAL); Desenhar o próprio corpo com os olhos fechados e depois tentar reconhecê-los(Pág.164 - BOAL)

3º mom – O canto da sereia(p.166 - BOAL)

- **Produto**

Os grupos deverão encenar as situações de opressão com início meio e fim, mas deverão ser conduzidos a encenar o fim sem a libertação da opressão.

As apresentações para o outro grupo será feita no formato de fórum.

Em círculo formado por toda a turma, apresentar a notícia coletada e as reflexões feitas a partir delas.

⁶⁹ Notícias criadas pelos grupos em anexo

Data: 20.08.12

6. Proposta Produção – Sexismo linguístico contido nas diversas relações

Materiais: Pacote de estímulos; Som;

• **Processo**

1º mom – O carro cego (Pág. 161 - BOAL): um de costas para o outro, um deve guiar o outro que estará com os olhos vendados através de toques no ombro e pescoço; Esta garrafa não é uma garrafa (P.216 - BOAL) – como o objeto pode libertar e oprimir, criar imagens, situações(tente fugir dos formatos convencionais);

2º mom – 1. O ponto, o abraço e o perto de mão(Pág.155 - BOAL): em duplas se aproximam e executam a ação depois se afasta e aproxima novamente para ver se encontram-se na mesma posição; 2. O espaço o volume e o território (Pág.213 - BOAL): a pessoa num telefone público/a conversa o banco da praça com termos pejorativos à mulher;

3º mom – Pacote de estímulos:

1. um par de meias pretas masculinas;
2. um terço branco
3. um gargantilha com pingente (banhada a ouro)
4. um cédula de cinco dólares
5. Pétalas de rosa secas
6. um papel de mensagem romântica(de bala)
7. um fotografia preto e branco(antiga e envelhecida)
8. um monóculo com foto de um homem com fantasia indígena
9. um miniatura de sabonete em formato de coração
10. um papel rasgado de jornal com imagem de uma mulher segurando um leme
11. um papel rasgado de boletim escolar
12. um papel amassado com recado entre estudantes
13. Páginas de diário de uma adolescente

• **Produto**

Encenar algumas das situações levantadas pelo pacote de estímulos

Encenar uma das situações de opressão presenciada ou vivida ao longo da semana.

Data: 27.08.12 – Matutino**7. Proposta – Entrega dos textos⁷⁰****Materiais:** Textos impressos

- **Processo**

Leitura do texto e divisão das personagens

- **Produto**

Textos direcionados aos respectivos atores e atrizes.

Data: 03.09.12 - Matutino**8. Proposta – Ensaio****Materiais:** Texto

- **Processo**

1º mom – Aquecimento vocal, alongamento corporal

2º mom – 1 - A Dama, a Baco, Labarina: jogo de ritmo; 2- passar o texto para quem faltou na última aula.

3º mom – Leitura branca e marcação das cenas

- **Produto**

Ensaio; Conversar sobre a apresentação; Levantamento dos materiais para a próxima semana, adereços e figurinos.

Data: 10.09.12**9. Proposta:** Ensaio**Processo:** 1º mom. – Aquecimento vocal, alongamento corporal; 2º mom.

Andança e corridas para aquecer o corpo

Produto: Finalizar marcação de cenas e fechar questões de figurinos.**Data: 15.09.12****10. Proposta, processo e produto:** Apresentação

⁷⁰ Texto em anexo

Trechos das autobiografias utilizados em aula 2:

1 - "Tenho 55 anos, sabiamente vividos. Muita alegria, muito sofrimento, muita loucura, muita ignorância, muitos medos, atos de coragem e rebeldia, até chegar à felicidade. Que é agora. Sou feliz... Meus filhos são os meus tesouros. São livres e felizes. Tenho orgulho de duas coisas acima de tudo: dos meus filhos e da minha vida". - VERA FISCHER -

2 - Nasci em Belo Horizonte/MG, no dia 2 de junho de 1970. Morei um período da infância em SP – apenas 3 anos. Estudei duas escolas públicas de BH. Na E.E. Bueno Brandão fiquei até o fim da quarta série (1979). Comecei a estudar no Colégio Loyola em 1980 e terminei segundo grau aos 17 anos (1987). Estudei violão clássico dos 13 aos 18 (1983 a 1988). Fiz um curso técnico em eletrônica, por correspondência aos 15 anos – meu primeiro EAD. Fiz um curso técnico em eletrônica, por correspondência – e gostei do negócio. Passei no vestibular aos 16 (1986), ainda no segundo ano do científico, para o curso de ciência da computação na PUC/MG. Claro, não pude matricular-me (claro). - ROBERTO DIAS DUARTE

3 - Nunca pensei que aos 16 anos tivesse que elaborar a minha autobiografia. Sinto até que isto seria um pouco narcisista (se não fizesse parte de um projeto escolar deste ano), porque acho que a minha vida não tem muito de diferente de tantos outros jovens da minha idade. Segundo me dizem os meus pais, no dia 12 de Dezembro de 1990 estava tanto frio que eu nem “queria” sair da barriga da minha mãe e tiveram de lhe provocar o parto. Nasci às 15:44, no Hospital Particular de Lisboa. - Diogo Lopes Cardoso

4 - Quatro da manhã, cemitério do Caju... Madrugada fria e a gente não parava de chorar... Escondidos, perambulando feito fantasmas, arrastando corrente, pelos cantos do velório... almas penadas. Àquela hora, não havia mais ninguém na sala com o Júlio, exceto eu e Cazuza, que, por todos os motivos do mundo, não conseguíamos parar de olhar para o caixão fechado, nem parar de chorar...- LOBÃO

Notícias de estímulo para o grupo na aula 4:



O Axé mostra que a gente pode chegar até onde não imagina. Eu realizei meu sonho

ANDERSON GÓIS, educador do Projeto Axé

‘O que eu mais queria era sair das ruas’

Luciana Xavier, 28 anos, catava alimentos e pedia dinheiro nas sinaleiras quando conheceu o projeto Axé, em 1997. “Cheguei através de uma dupla de educadores, revoltada com a situação do povo em Salvador. Descobri que minha família tinha um histórico antigo de rua, que não era só da geração atual. Eu fui pra rua desde os cinco anos de idade”, conta. A jovem lembra que, na época, o seu grande sonho sempre foi sair das ruas. “As pessoas acham que quem está na rua não tem opinião, não tem desejo. Mas o que eu mais



EVANDRO VEIGA

Luciana hoje é gerente de loja

queria era sair da rua”. Depois de anos no Projeto Axé, Luciana viu sua vida mudar. Atualmente, ela é gerente de uma loja do projeto que funciona no Pelourinho e trabalha na área de moda. “O mais importante que o Axé tem pra te dizer é que seu destino não é estar na rua. Você pode mudar as coisas, fazer arte. Fui aprendendo a questionar nossa condição. Refleti junto com meus colegas: por que a gente não pode sonhar? O Axé não trabalha com a palavra impossível. Tudo é possível”, comenta ela.



Fernanda Garay fez 20 pontos

Seleção feminina bate Itália na estreia do Grand Prix de vôlei

VÔLEI Maior vencedor do Grand Prix, com oito títulos, o Brasil estreou ontem na competição com vitória sua- da sobre a Itália por 3 sets a 2, parciais de 18/25, 25/22, 25/21, 20/25 e 15/6. Esta primeira rodada é disputada em Lodz, na Polônia. Fernanda Garay foi a maior pontuadora brasileira com 20 pontos. A italiana Serena Ortolani fez 21. A partida marcou a estreia da levantadora Fernandinha, da central Natasha e da pon-

teira Gabi na seleção principal. José Roberto Guimarães escalou o time inicial com Dani Liñs, Mari, Paula Pequeno, Fernanda Garay, Juciely e Adenizia, além da líbero Camila Brait. Hoje, o Brasil enfrenta a Sérvia, que estreou com derrota para a Polônia também por 3 sets a 2, parciais de 24/26, 25/22, 20/25, 25/16 e 15/10. O jogo contra as sérvias começa às 7h30, com transmissão ao vivo do canal Sportv.

Morre atriz Carmen Bittencourt, uma das fundadoras do Vila Velha

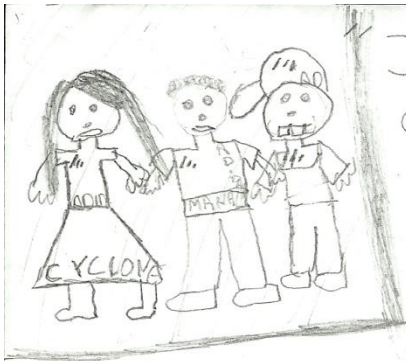
DIVULGAÇÃO

LUTO O Teatro Vila Velha enviou nota à imprensa, ontem, lamentando o falecimento da atriz Carmen Bittencourt, 94 anos. Ela morreu em decorrência de falência múltipla dos órgãos. Junto com os atores Carlos Petrovich, Echio Reis, Othon Bastos, Sônia Robatto, Tereza Sá e o diretor João Augusto, Carmen Bittencourt criou a Sociedade Teatro dos Novos. Em 1964, inaugurou o Teatro Vila Velha. Ela atuou em espetáculos como O Beijo no Asfalto (1961), Eles Não Usam Blacktie (1964), A Morte de Quincas Berro D'Água (1972), A Casa de Bernarda Alba (1973) e Salvador em Salvador (2003).



Carmen: vida dedicada ao teatro

Notícias criadas pelo grupo na aula 4:



JOVENS SÃO PRESOS
COM DROGAS EM MG.

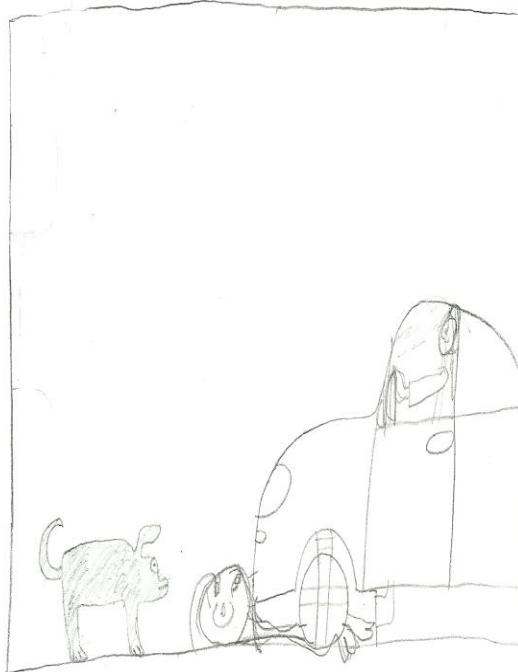
Jovens são encontrados com drogas
100 kilo de Maconha, 3K de co-
caína. Eles foram encontrados
dentro de uma casa no
qual vizinhos tinham desu-
ciado por ser ponto de
droga. Eram 2 homens
Kito e Bolu como apelidos
e uma jovem de 18
anos Raissa. Eles disseram
que não se arrepende
do que fizeram e que
precisava de dinheiro
de manter...

Tais
Maiguel
Caral

MULHER E SEU CACHORRO ESTÃO ATRAVESSANDO
A RUA, QUANDO SÃO ATROPELADOS POR UM MOTORISTA.

A mulher estava atravessando rua com
seu cachorro, quando viu a foto de sua
filha estampada na capa da re-
vista SUPER VÔLEI.

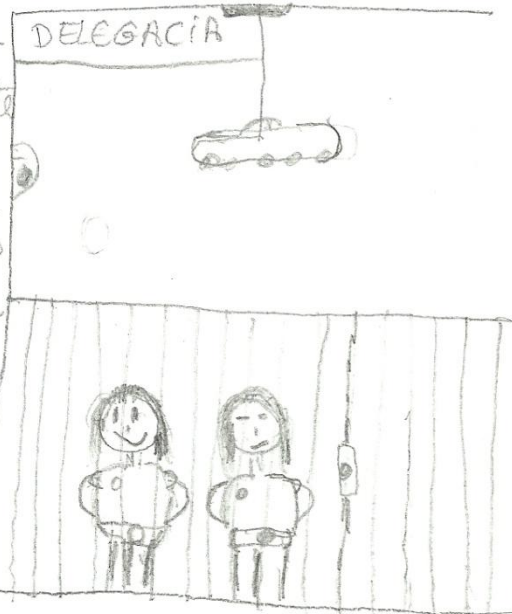
Ela logo comprou a revista e
ao se impolgar lendo-a não
percebeu que vinha um carro
à sua direção. O impacto
foi tão grande que a mulher
e seu cachorro foram arreves-
tados 300 m do outro lado
da avenida.



Autores:
Eduarda F.
Gabriel de Jesus
William S. Silva

Jovens são presos com drogas em MG

2 jovens foram presos em Araxá, MG, neste fim de semana com 30.000 pedras de crack e 3000 kg de maconha, eles declararam que a droga veio do Paraguai e que eles já comercializam a muito tempo desde a infância. Todos têm passagem pela polícia e Márcio Tavarus (38) é chefe da quadrilha. O mais velho integrante do grupo tem 20 anos. Teve várias frotas de carros com a polícia, até o ato da prisão, mas nenhum ficou ferido



Tainã, Fezjel e Edilma

Mais imagens do processo e produto:

Primeiras experimentações:



Representações das releituras das autobiografias:



Sensibilização... sabores:



Após desvendar o pacote de estímulo composto:



Experimentando o Teatro-Fórum:



A entre parênteses? Questionamentos:



Contatos com o público externo:





ANEXO B – Texto dramático final

Um A entre parênteses?

1. AMIGA 1 - Edilma
2. AMIGA 2 – Tainá ou Maiquele
3. MENINO - Gabriel
4. FILHA - Maiquele
5. IRMÃ – Taís
6. PAI – Jeziel ou Gabriel
7. PROFESSORA – Eduarda

CENA 1

Tais – Eu gosto muito de comer frutas, uva, maçã, goiaba, manga e tangerina e a minha carne favorita é frango. Sou uma menina estudiosa, brincalhona e tenho uma irmã, sou uma menina feliz, gosto muito do Teatro, de ballet e da minha família.

A irmã já está em cena, brincando de casinha ou boneca

Maiquele – Eu nasci num dia muito, muito chuvoso, 01 de agosto de 1998, foi um parto normal e minha mãe já estava no hospital 03 dias antes. Eu já estudei em 05 escolas diferentes. Eu tenho uma paixão: minha tia, com quem morei dos 03 aos 06anos. Tem alguns objetivos, me formar em medicina, casar e ter 02filhos, gêmeos.

FILHA – (atende o celular) Alô? Oi...Pra onde...para o cinema? mas é claro que eu vou...

IRMÃ – ... o papai não vai deixar.

FILHA – ... se meu pai vai deixar? Vai, claro que vai... da outra vez ele não deixou mas dessa vez ele deixa. E o Artur vai?... melhor ainda. Tá bom, encontro vocês lá.

IRMÃ – ... o papai não vai deixar.

FILHA – Claro que o papai vai deixar, da outra vez ele não deixou por que estava sem dinheiro, mas eu guardei todo dinheiro que ele me dava para o lanche e então ele não tem mais desculpa.

ENTRA O PAI:

Jeziel – Sou um garoto de boa educação, aventura e diversão. Aos 13 anos fazia muitas coisas erradas e molecagem, mas depois comecei ir a igreja e conheci a voz da verdade me concertei, hoje me sinto uma pessoa diferente e feliz aos 16 anos de idade.

PAI – Boa noite meninas.

AS DUAS – Boa noite pai.

PAI – Já disse que não quero que sentem na minha poltrona e quando eu sentar...

AS DUAS – Não façam nada, que faça o senhor levantar.

FILHA – Pai posso te pedir uma coisa?

PAI – Diga...

FILHA – Posso ir no cinema com o pessoal da escola?

A irmã faz gestos de coação antes mesmo dele responder.

PAI – Não!

FILHA – Mas pai da outra vez eu achei que o senhor não deixou porque o problema era o dinheiro , mas eu juntei um dinheiro então posso ir.

PAI – Já disse que não, e quando eu digo que não é não.

FILHA – Mas pai... só me diga o porque.

PAI – Não tem nada de saber por que, não é não.

FILHA – Mas eu só queria ir ao cinema.

PAI – De castigo e se insistir eu vou te bater.

FILHA – Eu vou sim!

PAI – Você vai continuar me desafiando (tira o cinto para bater)

FILHA – Não tem motivos para o senhor não me deixar sair, eu juntei o dinheiro, vou ao cinema com minhas primas e colegas do colégio, aposto que se eu fosse um filho homem o senhor deixaria.

IRMÃ – Com os meninos sempre é diferente, sempre!

INTERVENÇÃO COM FÓRUM

CENA 02

Edilma - No dia em que pisei no palco pela primeira vez, senti como se algo ou alguma coisa tomasse conta do meu corpo. Aquelas luzes e aquela música me fez sentir sensações que eu jamais tinha sentido e vi que não quero fazer outra coisa a não ser atuar.

Tainá – Minha mãe sempre diz que eu dei muito trabalho para nascer, no período de crescimento sempre dei trabalho para comer e quando pequena maltratava os animais, ela ainda diz que dou trabalho até hoje.

Amigas conversando no banco da escola sobre o novo amor de uma delas: Artur.

- Elas falam sobre esse amor, sentadas no banco;

- Ocorre a invasão de território, pois um garoto entra e começa a ouvir música e cantar bastante alto;

Gabriel – Quando eu nasci minha mãe tinha 16 anos, ela estava meio triste... bom eu acho que é isso...

- A confusão se estabelece quando torna-se insuportável o som, e elas falam do respeito ao espaço do outro;

PROFESSORA – Chega! Para diretoria agora!

Eduarda - Nasci em 1999, estudo em escola pública e faço cursos de Teatro e vôlei. Desde de muito pequena eu falava e ainda falo que meu sonho é ser uma atriz famosa[...]sou uma pessoa sem medo e com muita coragem e gosto de fazer poesias e poemas sobre a minha vida.

PROFESSORA - Diretora eu vim aqui por que não aguento mais estes alunos da 7ª A que até fora da sala conseguem atrapalhar a aula da outra turma e além do mais para falar de meninos.

AMIGA 1 – Pera aí professora, quando os meninos ficam falando das meninas a senhora não diz nada e por que com a gente é diferente, e outra coisa onde a senhora está vendo alunos aqui?

AMIGA 2 – pois é professora a confusão foi entre nós duas e apenas um menino e a senhora está dizendo “alunos da 7ª A”. Somos a maioria e somos alunas.

PROFESSORA – Que ousadia é essa, querendo me ensinar o português? Aqui tem um menino então chamo de alunos, pois me refiro a todos vocês e pronto!

AMIGA 1 – Mas somos maioria então por que não podemos ser representada no feminino? Eu me sinto esquecida, oprimida!

AMIGA 2– Pois é sempre a senhora diz: os alunos e nós as alunas ficamos onde? Até quando estaremos representadas pela letra A entre parênteses?

MENINO – Relaxem meninas é por que o masculino é a abreviação do humano, sempre foi assim, não é agora que vai mudar a gente já se acostumou.

AMIGA 1 - Pois a partir de agora, quero ser chamada no feminino, cansei de minha mãe dizer: tenho que buscar os meninos na escola!Quando se trata do meu irmão e eu.

MENINO – Isso é uma grande besteira, em todo lugar é assim: Boa noite a todos vocês! Os alunos da 7ª A! O homem é produto do meio!Tudo é colocado no masculino, não importa se vocês são a maioria, mesmo que sejamos apenas 01, tudo sempre vai vir no masculino. Não é professora?

AMIGA 1 – Mas por que professora?

AMIGA 2 – É? Por que professora?

PROFESSORA – Por que... por que... porque masculino + masculino = masculino; feminino + feminino = feminino e masculino + feminino = masculino e pronto é gramática!

MENINO – Aí professora já é matemática!(sai)

INTERVENÇÃO COM FÓRUM

ATRIZ 1 – Mostra a placa com a notícia e pede para a plateia ler, como se fossem estudantes numa turma:

PROFESSORA – Leia juntos por favor: ESPECIALISTAS APONTAM RAZÕES QUE PODEM TER LEVADO JAMES HOLMES, DE 24 ANOS, ESTUDANTE DE MEDICINA, A FUZILAR PLÁTEI NA ESTRÉIA DO NOVO FILME DO “BATMAN”, EM DENVER (EUA).

Vou fazer uma pergunta e quero que sejam muito sinceros: Quando vocês lêem especialistas, ou seja, estes estudiosos, cientistas, etc, levante a mão quem acha que são homens? Agora quem acha que são especialistas mulheres? A pergunta é? Por que sempre achamos que são os homens que ocupam este cargo? Será por que sempre consideramos que o homem vem primeiro? Será que é por que eles tiveram oportunidade no mercado de trabalho antes de nós? Ou será que nem percebemos estes considerados DETALHES?

CENA FINAL

Quando eu nasci minha mãe tinha 16 anos.../ Sou uma pessoa sem medo e muita coragem... Um garoto de bom educação... / Sou uma menina feliz... Meu sonho é ser uma atriz famosa.../ E quando pisei no palco pela primeira vez fiquei muito feliz.../ Hoje me sinto feliz e completa por atuar

ANEXOS C – Algumas entrevistas do pós-processo

QUESTIONÁRIO SOBRE PROCESSO – MATUTINO

Nome: Ysiquelle Gomes Reis Idade: 14

1. Por que você escolheu o curso de teatro da CICA?
 Porque eu não tenho interesse em fazer teatro porque é muito bom, para muitas coisas.

2. Há quanto tempo você faz aulas de teatro na CICA?
 Eu entrei no começo do ano assim que as aulas começaram.

3. Há quanto tempo você faz aulas de teatro com a professora Camila Bonifácio? O que você acha das aulas?
 Desde que as aulas começaram em março. O que eu acho das aulas muito legal e interessante.

4. O teatro para você, serve para quê?
 Serve para melhorar a postura na voz e de corpo, e também outra coisa que não sei explicar.

5. A sua vida mudou em alguma coisa depois que você resolveu fazer teatro? Justifique.
 Sim melhorou a pronúncia vocal. Eu não sei muito português, eu melhorarei depois e uma coisa que eu vou levar pra vida inteira.

6. Se você destacasse agora uma das aulas vivadas por você, qual seria e por quê?
 Eu não sei foram todos bons.

7. O que você achou de discutir as relações de opressor e oprimido?
 Achei muito interessante, mas eu não sabia nada sobre o opressor e o oprimido.

8. Quando você fez a aula de assumir o local do oprimido, na improvisação, e solucionar o problema o que você achou?
 Muito legal eu fui a última e consegui solucionar um dos problemas.

9. Você já tinha pensado nas questões de gênero, sobre formas como a mulher é representada na língua portuguesa? O que você achou disso?
 Não eu nunca tinha pensado, mas acho isso muito interessante, mas vai mudar em nada mesmo.

10. Você recomendaria a outra criança e/ou jovem para fazer teatro? Por quê?
 Sim porque é uma aula interessante e ajuda em algumas coisas.

QUESTIONÁRIO SOBRE PROCESSO – MATUTINO

Nome: Adelma Portugal Idade: 18

1. Por que você escolheu o curso de teatro da CICA?

Porque sempre gostei de teatro e quando houve do curso aqui não perdi duas vezes.

2. Há quanto tempo você faz aulas de teatro na CICA?

3 anos

3. Há quanto tempo você faz aulas de teatro com a professora Camila Bonifácio? O que você acha das aulas?

Um e 6 meses. As aulas são maravilhosas.

4. O teatro para você, serve para quê?

Para tudo. Me ajuda a me expressar melhor com as pessoas, a falar bem articulado, trabalhar em grupo e trabalhar o problema.

5. A sua vida mudou em alguma coisa depois que você resolveu fazer teatro? Justifique.

Sim, me ajudou a perder a timidez e pensar que sempre temo que aquilo é problema e hesitar-las.

6. Se você destacasse agora uma das aulas vivadas por você, qual seria e por quê?

A aula em que tinha oprimido e oprimido, porque foi bom ver como é que a gente age quando está no lugar do outro. O que fazemos para nos livrar da opressão.

7. O que você achou de discutir as relações de opressor e oprimido?

Bem legal porque a gente sempre fala que seria diferente se fosse oprimido, mas não é fazer a outra coisa que às vezes não conseguimos, porque parece fácil, mas não é. E através disso dá para usar discussões se bastante produtivas aprendi muitas.

8. Quando você fez a aula de assumir o local do oprimido, na improvisação, e solucionar o problema o que você achou?

Bem, porque a gente só assume o papel com ideias novas, extracurriculares que o outro personagem não tem.

9. Você já tinha pensado nas questões de gênero, sobre formas como a mulher é representada na língua portuguesa? O que você achou disso?

Sim. Bem, pois é uma questão bastante interessante em que as pessoas não se importam, porque já estão acostumadas a serem tratadas no masculino.

10. Você recomendaria a outra criança e/ou jovem para fazer teatro? Por quê?

Sim, porque aqui começa a ter outro jeito de mundo a partir das improvisações, das erradas, das conversas, e começa a pensar e entender coisas muito boas e importantes para a nossa vida.

QUESTIONÁRIO SOBRE PROCESSO – MATUTINO

Nome: Josiane Claudy de Souza da Silva Idade: 14

1. Por que você escolheu o curso de teatro da CICA?

Por que queria experimentar algo novo
Só com o curso que conheci isso quando via vídeos

2. Há quanto tempo você faz aulas de teatro na CICA?

Já faz 8 meses ±

3. Há quanto tempo você faz aulas de teatro com a professora Camila Bonifácio? O que você acha das aulas?

Não muito dentro muito bem mais acho
que faz um mês

4. O teatro para você, serve para quê?

Para nos ajudar melhor dentro
do espaço e a vez a trabalhar nos espaços
etc.

5. A sua vida mudou em alguma coisa depois que você resolveu fazer teatro? Justifique.

Sim através da dança consigo me
expressar melhor e lidar a diferença de teatro
meu que trabalho com teatro que eu viaja bastante.

6. Se você destacasse agora uma das aulas vividas por você, qual seria e por quê?

Não muito mas a aula mais recente.

7. O que você achou de discutir as relações de opressor e oprimido?

foi interessante discutir sobre isso.

8. Quando você fez a aula de assumir o local do oprimido, na improvisação, e solucionar o problema o que você achou?

Não estava na aula

9. Você já tinha pensado nas questões de gênero, sobre formas como a mulher é representada na língua portuguesa? O que você achou disso?

Já tinha pensado, não muito mas já questionamos.

10. Você recomendaria a outra criança e/ou jovem para fazer teatro? Por quê?

Sim por que o teatro faz algo que mudou
a minha vida e eu gostaria que mudasse
a das outras jovens e crianças também.

QUESTIONÁRIO SOBRE PROCESSO - MATUTINO

Nome: Eduardo F. da Silva Idade: 13

1. Por que você escolheu o curso de teatro da CICA?

Por que é meu sonho desde Pequena ser uma atriz famosa.

2. Há quanto tempo você faz aulas de teatro na CICA?

Desde 2 anos.

3. Há quanto tempo você faz aulas de teatro com a professora Camila Bonifácio? O que você acha das aulas?

Desde 2 anos, as aulas dela é muito muito legal ela me ensinou tudo que eu sei de Teatro.

4. O teatro para você, serve para quê?

Além de me ensinar a ser uma grande atriz, ensina a viver a vida de uma forma mais legal.

5. A sua vida mudou em alguma coisa depois que você resolveu fazer teatro? Justifique.

Sim, eu tinha muita vergonha e agora eu não tenho mais, falo com quem for por qualquer motivo.

6. Se você destacasse agora uma das aulas vivadas por você, qual seria e por quê?

Quando a Professora trouxe uns lençóis para que nós praticásemos a metade da aula. Passamos Distócia Pensando, Pegar o saber e fazer uma mini cena em grupo de 4 pessoas. Foi uma grande experiência.

7. O que você achou de discutir as relações de opressor e oprimido?

Muito legal discutir esse assunto que muitas vezes passa despercebido.

8. Quando você fez a aula de assumir o local do oprimido, na improvisação, e solucionar o problema o que você achou?

Difícil, pois só do Platão muito desconfortável de ser como atriz da mo Países.

9. Você já tinha pensado nas questões de gênero, sobre formas como a mulher é representada na língua portuguesa? O que você achou disso?

Sim, eu acho uma injustiça com as gente mulher ficar assim parentese Hum! e deve mudar imediatamente.

10. Você recomendaria a outra criança e/ou jovem para fazer teatro? Por quê?

Sim, é muito divertido, legal e aprendemos muita coisa legal.