



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

JOYCE SANGOLETE CHAIMSOHN

ENCENANDO GÊNERO
EM
ESPAÇO DE CONFIANÇA:
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E TEATRAIS COM ADOLESCENTES

Salvador

2018

JOYCE SANGOLETE CHAIMSOHN

**ENCENANDO GÊNERO
EM
ESPAÇO DE CONFIANÇA:
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E TEATRAIS COM ADOLESCENTES**

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

Orientadora: Dra. Antonia Pereira Bezerra

Salvador

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor (a).

Chaimsohn, Joyce Sangolete
Encenando gênero em espaço de confiança:
experiências pedagógicas e teatrais com adolescentes.
/ Joyce Sangolete Chaimsohn. -- Salvador, 2018.
238 f.

Orientadora: Antonia Pereira Bezerra.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia,
Escola de Teatro, 2018.

1. Pedagogia do teatro. 2. Adolescentes. 3.
Gênero. 4. Sexualidade. 5. Raça. I. Pereira Bezerra,
Antonia. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Joyce Sangolete Chaimsohn

ENCENANDO GÊNERO EM ESPAÇO DE CONFIANÇA – EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E TEATRAIS COM ADOLESCENTES

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

Aprovada em 01 de agosto de 2018.

Banca Examinadora


Prof. Dr. Antonia Pereira Bezerra (Orientadora)


Prof. Dr. Mariana Berlanga Gayón (UACM)


Prof. Dr. Vicente Concilio (UDESC)


Prof. Dr. George Mascarenhas de Oliveira (PPGAC/UFBA)

Dedico este trabalho a Violeta, um
ser de luz que iluminou minha vida
por seis semanas.

AGRADECIMENTOS

Cada encontro é um aprendizado. Sou imensamente grata a todas/todos, que, de algum modo, contribuíram para a concretização deste trabalho, com suas palavras, seus saberes ou simplesmente sua presença.

Começo agradecendo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na minha qualificação profissional.

Agradeço à coordenação, aos/às professores/as e funcionários/as do Programa de Pósgraduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição na qual realizei esta pesquisa.

À orientadora Antônia Pereira, pela confiança, e pela oportunidade que me deu de fazer parte do mestrado acadêmico no PPGAC, pelas considerações criteriosas, empréstimo de livros e pelo apoio para concluir com tranquilidade esta etapa.

Ao professor George Mascarenhas, por ser fonte de inspiração, pela escuta pela atenção, por me apresentar caminhos e teorias, pelas reflexões, por me ajudar a acreditar que era possível ouvir a voz do meu coração e acreditar na minha escrita.

Ao professor Vicente Concílio, pelos encontros que trouxeram valiosos aprendizados, pelas considerações generosas e sugestões, por seus questionamentos e pelo convite a aprofundar nos temas de interesse.

À professora Mariana Berlanga, por aceitar o convite de fazer parte desta jornada, por seus comentários cuidadosos, pelas sensíveis contribuições na ocasião do exame de qualificação e por exaltar as potencialidades do trabalho.

À professora Meran Vargens por ter me acompanhado em parte do processo, pelas provocações e pelo convite a perceber elementos e aprendizados importantes da prática realizada.

Ao professor Fábio dal Gallo que cuidou das questões burocráticas para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa com tranquilidade, e por compartilhar seus conhecimentos na área de educação.

A todos/todas os/as professores/as que fizeram parte do percurso no mestrado acadêmico, cada um/a, do seu jeito, me enriqueceu como indivíduo, e fez crescer meu interesse pelas diferentes áreas.

Às/aos minhas/meus colegas de mestrado pelo partilha, pelo convívio, pelas trocas.

Aos/às alunos/as do Teatro do Oprimido com os/as quais compartilhei durante o Tirocínio Docente pela experiência que muito contribuiu a este estudo.

Às pessoas que encontrei antes e durante este processo. Professores/as inspiradores/as, amigas/os inspiradoras/es.

À diretora do Colégio Thales de Azevedo, Elizabeth pela grande oportunidade de realizar a prática no colégio.

À vice-diretora do Colégio Thales de Azevedo, Elisângela por sua atenção e disposição para colaborar com as dificuldades surgidas ao longo da prática.

Agradeço especialmente aos meus afetos, pessoas fundamentais para que o caminhar fosse mais leve, para que as tristezas e alegrias fossem compartilhadas, para que eu não perdesse o ânimo e para que eu continuasse a acreditar e dar o melhor de mim.

À minha irmã Jessica Sangolet Chaimsohn por seu amor incondicional, por vibrar comigo quando ingressei no mestrado, por estar presente em todos os momentos, mesmo na distância, por ser amor, por ser companheira, e por torcer pelas minhas conquistas.

À minha mãe Espedita Sangolet Chaimsohn por seu amor incondicional, por sua fé, em mim e nas minhas capacidades, pelo incentivo constante.

Ao meu pai Francisco Paulo Chaimsohn por seu amor incondicional, pelas leituras, por suas observações e sugestões cautelosas, por seu carinho e incentivo.

À minha tia Iara Chaimsohn por suas palavras amorosas, por sua sabedoria e ensinamentos necessários.

À família, minha tia Iara meu tio Edson, minha prima Luiza, meus primos Danilo e Felipe pelo acolhimento desde que cheguei à Bahia para viver esta aventura.

Ao meu companheiro Maicon Alisson Silva dos Santos por sua paciência, pelas leituras e sugestões amorosas, por sua dedicação, por seu apoio e incentivo ao longo deste processo, por acreditar em mim nos momentos que eu duvidava.

À minha amiga e irmã de alma Liz Rojas por ser colo, carinho, ânimo, incentivo, amizade, por caminhar comigo, e estar sempre presente mesmo na distância.

À minha amiga Milena Flick por me apresentar a proposta de vir fazer este mestrado, por me acompanhar desde a licenciatura, pelas leituras, pela orientação, por compartilhar conhecimento, por acreditar no meu trabalho.

À minha amiga Ixchel Castro Flores por seus ensinamentos, por ser paixão, coração, entrega, por me ouvir tanto, pela paciência, pelas dicas, por ser companhia.

À minha amiga Lilith Marques por abrir as portas de sua casa, por me acolher, pela escuta, pelas dicas, pelo convívio, pela partilha.

À minha amiga Amanda Duarte por me acompanhar, chamar a atenção, ser atenta e carinhosa comigo e com meu processo.

À minha amiga Maria Silveira por estar presente, por sua alegria contagiante.

À minha amiga Camila Guilera pelas trocas, por ser companheira de viagem, de estudos, de ansiedades, de dúvidas, de conquistas.

Ao meu terapeuta Marcos Vindusek por me permitir ter ferramentas para lidar com as adversidades, me ajudar a reconhecer o valor do que eu faço e ser grata pelas inúmeras bênçãos que recebo.

Às/aos estudantes do Colégio Estadual Thales de Azevedo pela troca, pelo afeto, pela confiança, porque muito me ensinaram, só posso expressar minha profunda gratidão por darem vida a esta pesquisa.

E à vida, que insiste em colocar pessoas tão maravilhosas e incríveis em meu caminho.

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...

Paulo Freire.

RESUMO

Apresentam-se narrações e inquietações a partir de uma prática realizada com adolescentes, alunas/os do Ensino Médio no Colégio Thales de Azevedo, no período de outubro de 2016 a dezembro de 2017, cujo objetivo principal foi desenvolver um processo pedagógico teatral utilizando experiências de ensino-aprendizagem especialmente as relacionadas ao teatro, de maneira a investigar como podem contribuir numa abordagem de questões sobre gênero, sexualidade e raça. Como uma das estratégias metodológicas, utilizou-se a aplicação de elementos do Teatro do Oprimido, método criado por Augusto Boal que tem base no entendimento de que todos os sujeitos nele envolvidos podem levar para a cena várias questões sociais. Buscou-se investigar as potencialidades de um efetivo diálogo entre pedagogia do teatro, educação disruptiva e estudos sobre gênero, sexualidade e raça no processo de aprendizagem e desenvolvimento social de adolescentes alunos/as do ensino médio. Considera-se que para a realização de um processo pedagógico teatral, voltado para o trabalho com opressões, é preciso, antes de qualquer coisa, criar um espaço de liberdade e confiança, e isso exige abertura ao diálogo.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro. Adolescentes. Gênero. Sexualidade. Raça.

RESUMEN

Se presentan narraciones e inquietudes a partir de una práctica realizada con adolescentes, alumnas/os de la secundaria en el Colegio Thales de Azevedo, en el período de octubre del 2016 a diciembre de 2017, cuyo objetivo principal fue desarrollar un proceso pedagógico teatral utilizando experiencias de la enseñanza e aprendizaje especialmente las relacionadas al teatro, de modo a investigar cómo pueden contribuir en un enfoque de cuestiones sobre género, sexualidad y raza. Como una de las estrategias metodológicas, se utilizó la aplicación de elementos del Teatro do Oprimido, método creado por Augusto Boal que tiene base en el entendimiento de que todos los sujetos en él involucrados pueden llevar a escena varias cuestiones sociales. Se buscó investigar las potencialidades de un efectivo diálogo entre pedagogía del teatro, educación disruptiva y estudios sobre género, sexualidad y raza en el proceso de aprendizaje y desarrollo social de adolescentes alumnos/as de la secundaria. Se considera que para la realización de un proceso pedagógico teatral, orientado al trabajo con opresiones, es necesario, antes de cualquier cosa, crear un espacio de libertad y confianza, y eso exige abertura al diálogo.

Palabras clave: Pedagogía del teatro. Adolescentes. Género. Sexualidad. Raza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Pág.
FIGURA 1. Conversa com alunos/as por whatsapp no dia 22 de fevereiro de 2017.	31
FIGURA 2. Quadro realizado a partir da relação feita pelos/pelas estudantes com as palavras sexo, sexualidade e gênero.	41
FIGURA 3. Registro: criação de cena, dia 8 de março de 2017. Identidade de gênero.	66
FIGURA 4. Registro: criação de cena, dia 8 de março de 2017. Encaixe	66
FIGURA 5. Chuva de ideias.	103
FIGURA 6. Proposta de maquiagem oprimidas/os e opressores/as.	104
FIGURA 7. Foto maquiagem/figurino	105
FIGURA 8. Imagens de opressões	105
FIGURA 9. Entrada de menino trans/frases opressoras	106
FIGURA 10. Foto Caricatura	129
FIGURA 11. Foto Polivalente, durante as primeiras visitas ao Colégio.	139
FIGURA 12. Foto Sala de dança ocupada e estruturas.	141
FIGURA 13. Foto espaços ocupados: corredor, anfiteatro e quadra de esportes.	142
FIGURA 14. Foto polivalente ocupado.	143
FIGURA 15. Foto polivalente no dia do ensaio geral.	144
FIGURA 16. Foto apresentação final no Colégio, espaço corredor.	145
FIGURA 17. Foto cena criada a partir dos <i>detonantes</i> , em aula.	155
FIGURA 18. Foto apresentação na Biblioteca.	164
FIGURA 19. Cartaz de autoavaliação após a apresentação “Não recomendado” no show de Talentos.	166
FIGURA 20. Experiências com Teatro Imagem.	187

FIGURA 21. Foto canto e dança na apresentação no Show de Talentos /Música: Triste, Louca ou má.	188
FIGURA 22. Foto ritual, pintura dos corpos.	189
FIGURA 23. Foto último encontro no Colégio Thales de Azevedo.	190
FIGURA 24. Cartas de alunas, <i>feedback</i> das aulas.	192

LISTA DE APÊNDICES

	Pág.
APÊNDICE A - Gravação aula dia 08 de março de 2017. (35 minutos) Local: Colégio Thales de Azevedo.	212
APÊNDICE B - Fotos Colégio. Encontro com o Grêmio.	213
APÊNDICE C - Imagem de texto enviado por <i>watsapp</i> por aluno. Poema desabafo menino trans.	214
APÊNDICE D - Foto do cartaz, resultado do jogo realizado no dia 07 de dezembro de 2016.	215
APÊNDICE E – Esqueleto apresentação show de Talentos Thales – Não recomendado.	216
APÊNDICE F - Fotos da intervenção no Colégio Thales, a partir da Oficina [Des]inventando Objetos: laboratório de Corpo Criação.	220
APÊNDICE G - Foto do último encontro 2016, espaço salão de jogos.	221
APÊNDICE H - Foto Apresentação “Não recomendado” no auditório do Colégio Thales durante o Show de Talentos. E <i>micro ação</i> cartaz na sala de dança.	222
APÊNDICE I - Foto Apresentação no Teatro da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato.	223
APÊNDICE J – Roteiro da apresentação Descolonizad@	224
APÊNDICE K – Carta último encontro.	238

SUMÁRIO

	Pg.
Introdução	15
Memórias de um percurso. Minha historia	15
Localizando a pesquisa	21
I. Somos desconstruídes?	
Questões de gênero, sexualidade e raça.	29
Pontos de partida	29
O grupo	37
Os primeiros passos	39
Encontros	44
Cena 1: Grito!	52
Um pouco de história	55
Desconstruindo gênero	59
Algumas pistas	63
II. Quantos caminhos cabem em um processo?	
Escolhas teórico-metodológicas.	69
Inspirações: o modelo de ação	69
O Teatro do Oprimido	74
Os <i>Jogos-exercícios</i>	76
Espaço de liberdade	80
Primeiras aproximações: teatro imagem e teatro fórum	83
A cena do ônibus	89
Perspectiva de gênero	92
Cena 7: Racismo? No Brasil?	96
O show de Talentos	102
Teatro das/dos oprimidas/os	107
O papel do curinga	116

III. Fazer a revolução na educação... é possível?	
Reflexões sobre a prática pedagógica teatral	120
Manifesto	120
A primeira micro-revolução – pedagogia e verdade	122
Bem-vindo inconsciente	122
Pedagogias invisíveis	128
O/a professor/a como DJ	132
A segunda micro-revolução – pedagogia e poder	134
Aprendendo com as/os estudantes	134
A terceira micro-revolução – pedagogia e corpo	138
Sobre espaços e umbrais	138
A quarta micro revolução – pedagogia e simulacro	148
Um aprendizado pela experiência	149
A quinta micro revolução – pedagogia e avaliação	158
[Auto]avaliações e subjetividades	158
Processo pedagógico do teatro	159
[Auto]avaliações finais.	167
IV. Espaço de confiança	
Pontos de encontro e encaminhamentos conclusivos	174
Toda quinta e sexta... ou ah! As crises.	174
Um ponto central: o diálogo	177
Retrospectiva	185
Escritos delas/delas	190
Algumas conclusões, longe de serem finais.	195
Referências Bibliográficas	206
Apêndices	212

Introdução

Memórias de um percurso. Minha historia

Olhe para trás. O que você vê? Como você contaria essa história? Sua história? Quantos olhares possíveis sobre os mesmos fatos? Quantas sensações e emoções despertam a partir da lembrança? O que de passado ainda dói? Ainda alegre? Quem é você?

Durante meu processo, como estudante de teatro, entendi que não há resultados definitivos no teatro, senão etapas que procuram concluir, mas onde sempre cabem mais perguntas e elementos a explorar. Quando comecei a carreira de Artes Cênicas sabia que o teatro me apaixonava, e minha única certeza era que queria formar parte do todo que compunha a magia do fazer artístico. Cada ano, curso, professor, colega, e cada trabalho, iam mostrando caminhos, enquanto ia descobrindo as ferramentas, as possibilidades, conhecendo, crescendo, aprendendo e questionando tudo constantemente... Assim são os processos.

No processo fui entendendo: o que é uma ação; domínio/ trabalho corporal e vocal; conscientização do corpo/ do espaço / do outro; como respirar; como manipular objetos; como melhorar a pronuncia e articulação das palavras; analisar uma obra; criar um/a personagem, dramaturgia, cenografia, vestuário, encenação... Grandes nomes do teatro, mestres com sua própria (e única) bagagem de conhecimento e estratégia de ensino. Todos fundamentais, para ir enraizando bases. E sobre elas, minha própria percepção, da vida e do teatro.

Outra parte importante de um processo são as decisões. E foi entre decisão e outra que realizei os dois primeiros anos da carreira na Escola de Artes Cênicas da Universidade da Costa Rica (2005 e 2006); voltei para o Brasil e estive um ano ausente da universidade (2007), mas continuei realizando cursos e criando peças; no Brasil (2008) fiz um ano de intercâmbio na Universidade Estadual de Santa Catarina, e logo voltei à Costa Rica para concluir o quarto ano da carreira e me formar como bacharel (2009).

Na metade do segundo ano da carreira de Artes Cênicas (2006), diante da proposta de trabalhar com o autor Bertolt Brecht, numa tarefa que começava com a seleção de um ato social, meu grupo e eu escolhemos trabalhar com pessoas travestis¹. Fizemos um trabalho de campo com entrevistas e investigação do tema que nos levou à criação de material cênico, que utilizava elementos da teoria de Brecht. Para mim, um trabalho muito enriquecedor. Quando fiz o intercâmbio no Brasil (2008), retomei o trabalho, com uma nova proposta, mas que também falava sobre pessoas travestis e prostituição na cidade de Florianópolis Santa Catarina. Em ambos os trabalhos, apesar de ter-se realizado uma exploração, investigação e trabalho de campo sério, muitas questões importantes que envolviam o universo de pessoas travestis não foram estudadas em profundidade.

Durante o intercâmbio tive oportunidade de ampliar minha bagagem e pude fazer cursos que me ajudaram a expandir minha visão do teatro. Dois cursos que me apaixonaram foram “Teatro na educação” - realizado no primeiro semestre com a professora Heloise Baurich Vidor - e “Teatro na comunidade” – realizado durante o segundo semestre com a professora Marcia Pompeo Nogueira. A partir de então comecei a descobrir que o teatro é uma importante ferramenta para o trabalho com grupos, dentro de escolas, colégios e comunidades (entre outros, claro).

Assim que me formei como bacharel, decidi me matricular no curso de licenciatura (2010). Na Costa Rica, o bacharelado e a Licenciatura estão separados, já que lá a Licenciatura é considerada como uma especialização (escolhe-se uma modalidade, apresenta-se um projeto, desenvolve-se o projeto, escreve-se uma monografia, e defende-se no final). E foi aí que escolhi explorar uma das áreas que me apaixonou que era o Teatro na Comunidade².

¹ Travestismo, travesti: ambos os termos se remetem à obra de Magnus Hirschfeld, quem os propôs em 1910. “Designa, geralmente, uma pessoa atribuída ao gênero masculino ao nascer, cuja expressão de gênero corresponde com alguma versão culturalmente inteligível da feminilidade; é independente da orientação sexual, e pode envolver ou não modificações do corpo.” (Cabral & Leimgruber, 2004, p. 73). Utilizo aqui o termo travesti, pois no referido trabalho as pessoas se referiam a si mesmas dessa forma.

² “Trata-se de uma modalidade teatral difícil de definir já que adquire diferentes formatos, ligada a diferentes instituições e finalidades.” (Nogueira, 2009, p. 173). Baz Kershaw propõe a seguinte definição: “Sempre que o ponto de partida [de uma prática teatral] for a natureza de seu público e sua comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura

O projeto iniciou dentro de uma comunidade indígena, e logo prosseguiu somente com a colaboração de uma mulher indígena historiadora.

O fato de trabalhar com uma mulher e a vontade de desdobrar o tema para além das tradições da comunidade, me levaram a estudar mais especificamente sobre gênero, começando pelo curso “Oficina de sensibilização sobre estudos de gênero e da cultura andocêntrica” – realizado no primeiro semestre de 2012 na Universidad Nacional de Costa Rica com a professora Marta Solano Arias - que realmente cumpriu esse objetivo de sensibilização e me direcionou a referências teóricas que seguiria explorando depois. Por causa da dinâmica da comunidade, e da dificuldade em me reunir com a mulher colaboradora, o projeto teve que ser completamente reelaborado.

Uma notícia divulgada pelo jornal La Nación, no dia 6 de maio de 2012, com o seguinte título: “*Reo ganó lucha para vestirse como mujer em cárcel de hombres*”³ (Preso ganhou luta para se vestir como mulher em uma cadeia de homens) foi o ponto de partida para o Projeto Teatro na Prisão.

Considerei, dentro da minha trajetória, o fato de ter tido contato com o teatro na prisão também durante minha instância na universidade de Santa Catarina (2008), com o professor Vicente Concilio, quem também deu uma conferência na Costa Rica da qual fui interprete, no marco do “Primeiro Congresso Ibero-americano: Artes Cênicas e visuais, para o empoderamento em direitos humanos de prisioneiros(as) e ex-prisioneiros(as) 2011”. Também considerei novamente meus trabalhos com pessoas travestis e o fato de estar estudando e aprofundando nas questões de gênero.

Saber que as pessoas trans⁴ são das mais discriminadas nessa sociedade e perceber o desafio que seria trabalhar com uma mulher trans que

da comunidade de sua audiência. Neste sentido estas práticas podem ser categorizadas enquanto Teatro na Comunidade” (Kershaw, 1992, p. 5 apud Pompeo, 2009, p. 173). Para a realização do trabalho proposto utilizamos o modelo Teatro *por* comunidades, o qual tem grande influência de Augusto Boal, já que inclui as pessoas da comunidade no processo de criação teatral.

³ Disponível em <https://www.nacion.com/el-pais/servicios/reo-gano-lucha-para-vestir-ropa-de-mujer-en-carcel-de-hombres/ZWR42WOQHJAFBNCRJLWNRLL3JY/story/>. Acesso em julho de 2018.

⁴ Usando como referência a Cabral & Leimgruber (2004), que definiram os termos transgeneridade, travestismo e transexualismo, utilizo a designação “Trans” já que esta expressão engloba esses vocábulos e faz referência a pessoas transgênero, travesti e transexual, sem necessariamente ter que explicar as diversidades que existem dentro deste

estava encarcerada, fizeram com que eu me interessasse ainda mais em tratar esta temática.

No âmbito teatral, nos laboratórios práticos com a atuante, escolhi como marco técnico metodológico trabalhar com a criação de uma dramaturgia pessoal em um trabalho colaborativo. Concluído o trabalho prático na prisão, com a participação de Tatiana (mulher trans⁵), se desenvolveu uma terceira etapa. Inicialmente a proposta era que esta também acontecesse com Tatiana, mas pelas novas circunstâncias – já que ela felizmente ganhou liberdade condicional e foi morar com sua família em um lugar de difícil acesso, e precisaria passar por todo o processo de reintegração fora da cadeia – resultou impossível continuar o trabalho em conjunto com ela.

Sendo assim, com a autorização de Tatiana para utilizar o material trabalhado até o momento, convidei um ator profissional, uma atriz e uma atuante, para participar da criação da dramaturgia e da apresentação, de forma que o trabalho se deu em um processo colaborativo.

A criação cênica foi apresentada em diferentes locais, e grupos. Escolheu-se, primeiramente, como grupo focal de interesse estudantes que tivessem algum contato com questões relacionadas com o tema de gênero. A segunda apresentação foi diante de um público convidado de forma mais aberta e diversa – assistiram principalmente pessoas que tinham algum tipo de relação ou interesse pelo tema, com formação em psicologia, e estudantes de teatro.

Em ambos os casos, ao final da apresentação, o público foi convidado para participar dos atos performativos e fórum. Analisando as duas experiências, se concluiu que a mostra permitiu uma confrontação da metodologia que, ao mesmo tempo, interagiu com conceitos de gênero e pesquisa na instância da recepção que me permitiu constatar que as intervenções artísticas alcançaram seus objetivos e tocaram as pessoas.

coletivo. “Trans” se refere a toda pessoa que vive em um gênero distinto ao que foi atribuída ao nascer com base em seu sexo, independente de ter modificado ou não seu corpo.

⁵ Existe um certo consenso para se referir ou auto referir-se às pessoas transgênero, como mulher tran quando o sexo biológico é de homem e a identidade de gênero é feminina; e homem trans quando o sexo biológico é de mulher e a identidade de gênero é masculina. (Cabral & Leimgruber, 2004, p. 71). Utilizo esse termo, pois ao longo do processo a participante foi se auto referindo como mulher trans.

Durante as apresentações realizadas pude observar como os/as jovens e as pessoas em geral não estavam muito familiarizados/as com a temática. Tal constatação revelou a necessidade de falar mais a respeito, já que este ainda é um tema tabu que não é tratado como deveria.

Toda a pesquisa teórica, os laboratórios, criação de dramaturgia, apresentações e análise destas, resultaram em monografia, intitulada “TRANS/FORM/ACCIÓN - El universo trans: cuerpo y cárcel, como metáfora de punición social”, defendida no dia 25 de junho de 2014, e aprovada pelos acadêmicos componentes da banca, na cidade de San José, Costa Rica.

Voltei para o Brasil no final de 2014, e continuei meu processo de formação, participando de eventos de teatro e de gênero, realizando cursos, e passei a formar parte da Comissão da Diversidade Sexual da OAB – Subseção de PG, com o objetivo de poder colaborar desde a área artística e da educação com as ações realizadas por essa Comissão.

Em seminários realizados na USP (São Paulo), em setembro de 2015, assisti a uma conferência/vivência com Vida L Midgelow - professora de Dança e Práticas Coreográficas na Middlesex University (Londres, Inglaterra) – onde se analisou como a pesquisa artística pode oferecer alternativas para as estruturas de poder invasivas da (convencional) construção do conhecimento. Os exercícios e indagações que ela propôs me fizeram pensar sobre a maneira como realizamos a prática como pesquisa e a prestar atenção em questões reais sobre minha própria prática e o que me interessava continuar investigando a partir daquele momento.

Nossas próprias experiências fazem que tenhamos pontos de vista diferentes. Ter tido a oportunidade de participar do Seminário Desfazendo Gênero em 2015 em Salvador, na Bahia - que contou com a presença de nomes como Judith Butler, Berenice Bento e vários/as pesquisadores/as, ativistas, performers, escritores/as, artistas - me fez ver o muito que ainda desconhecia sobre a temática; levou-me a interrogar como se dá – ou não se dá - um diálogo entre meio acadêmico – onde pesquisadores/as problematizam e discutem questões relacionadas a gênero – e os diferentes grupos de movimentos sociais de luta pela igualdade de direitos.

Estive em 2015 na Câmara dos Vereadores, no dia que se discutiu a retirada do Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (do Estado do Paraná) de termos como ‘gênero’, ‘orientação sexual’ e ‘diversidade’. Grande foi minha surpresa quando cheguei e encontrei muitas pessoas orando em voz alta (“Ave Maria”, “Pai Nosso”), lideradas por pastores, padres e freiras, igrejas unidas em prol da “família tradicional” e “dos bons costumes”. Provoca tristeza ver que a falta de informação gera mais formas de repressão, opressão, discriminação. Escutei falar de “ideologia de gênero”, e ao ter acesso à informação sobre essa denominação criada para alegar a não aceitabilidade da inclusão de temas que urge falar em sala de aula, percebi o quanto falta preparo para este trabalho.

A partir do que aconteceu com os Planos de Educação, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) abriu o curso de Extensão - Espaço Escolar e Diversidade Sexual: Esse é um tema da educação – com o objetivo principal de capacitar docentes, Diretores, Diretoras, Pedagogos e pedagogas das instituições públicas de ensino em Ponta Grossa, técnicos e comunidade em geral para a criação de práticas pedagógicas de orientação ao respeito à diversidade sexual na escola.

Realizar tal curso me permitiu entrar em contato com mais leituras disponíveis sobre a temática; questionar, refletir e pensar propostas junto com outros docentes nos grupos de debate; e como requisito final do curso, realizei uma intervenção pedagógica com alunos do nono ano na Escola Espírito Santo, na cidade de Ponta Grossa, onde propus dinâmicas para trabalhar com questões de Corpo, Gênero e Sexualidade. Foi uma das experiências que colaborou na clareza do objetivo proposto para iniciar o projeto de mestrado.

Minha paixão pela experiência sobre Teatro na Educação, desenvolvida no intercâmbio com a Universidade de Santa Catarina continuava viva, e serviu como motivação para propor um projeto pedagógico do teatro dentro da Escola.

Minha história, minha trajetória, minhas motivações, inquietações, paixões, meus estudos e minhas experiências me levam a focar em três áreas principais: o teatro, a educação e os estudos de gênero.

Localizando a pesquisa

Esta pesquisa envolveu processos teórico-práticos por meio de estudos de fontes bibliográficas e de experimentação prática, desenvolvida com um grupo de estudantes adolescentes do Colégio Thales de Azevedo⁶, situado no bairro Costa Azul, em Salvador, Bahia. O colégio abriga as séries de primeiro a terceiro ano do Ensino Médio.

O objetivo principal do trabalho foi desenvolver um processo pedagógico teatral com adolescentes utilizando experiências de ensino-aprendizagem, especialmente as relacionadas ao teatro, de maneira a investigar como podem contribuir numa abordagem de questões sobre gênero, sexualidade e raça. Buscou-se investigar as potencialidades de um efetivo diálogo entre pedagogia do teatro, educação disruptiva e estudos sobre gênero, sexualidade e raça, e o potencial transformador no processo de aprendizagem e desenvolvimento social de adolescentes alunos/as do ensino médio.

Compreende-se que a pedagogia, ao ser o marco teórico da Educação, atende diferentes disciplinas; na área específica do Teatro se denomina *Pedagogia do Teatro*⁷, um campo disciplinar ainda em construção (Astrosky, 2013, pg. 21).

⁶ O Colégio Estadual Thales de Azevedo foi projetado como Escola Modelo, e seu acesso era bastante difícil e disputado. Está localizado no bairro Costa Azul, um bairro nobre de Salvador, próximo ao Parque Costa Azul, e ao lado da Biblioteca Pública Thales de Azevedo, o que representa uma grande vantagem, tendo em vista que há poucas bibliotecas na cidade. Na mesma rua localiza-se o Colégio Cândido Portinari, que mostra desde o exterior um significativo contraste de realidade entre uma escola pública e uma privada. No capítulo III, na subseção “Espaços e Umbrais” falo mais sobre a estrutura do Colégio Thales, e a forma como ocupamos os espaços.

⁷ No binômio pedagogia do teatro, duas áreas opostas se encontram. Segundo Florian Vassen (2014), o binômio se refere a uma pedagogia específica do teatro. “...parece apropriado comparar o trabalho dos praticantes de teatro e da pedagogia do teatro com o do cartógrafo, que caminha pelo terreno aparentemente conhecido, mas sempre novo, desconhecido, inexplorado, incerto, medindo-o. Assim, o que é estranho e inusitado se torna tão visível como aquilo que é cotidiano, velho, conhecido, diferenças e potencialidades, repetições e variações, jogo e realidade.” (VASSEN, 2014, p. 20)

“Segundo Maria Lúcia Pupo, “quando falamos em *pedagogia teatral* estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro ...” (Pupo, 2006). Como tal, engloba a noção de *teatro como pedagogia*, a qual pretende acentuar que o fazer teatral, em si, ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas, e é a atmosfera do trabalho e a vivência em grupo, que tornam significativa a experiência.”(Cabral, 2007)

Desenvolveu-se um processo pedagógico teatral com estudantes do Ensino Médio, por acreditar que o teatro pode oferecer ferramentas que contribuam para o desenvolvimento de uma pedagogia na qual os/as jovens possam experimentar um processo social e educacional mais justo e, na qual, se sintam mais empoderados/as e respeitados/as.

O interesse em particular pela etapa da adolescência – definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como o período entre os 10 e os 19 anos⁸ - surge de suas características, tais como o despertar da sexualidade, as atividades hormonais, as rápidas transformações pelas quais o corpo passa e as novas formas de enfrentamentos com o mundo e a sociedade.

A criação da proposta do projeto e as escolhas teóricas e práticas nasceram de uma posição crítica e política, que responde às inquietações e necessidade que surgem a partir de importantes acontecimentos no nosso país, afinal “falar de educação é falar sempre da sociedade e do tempo que a definem, que determinam quais são seus objetivos específicos e a quem, quando e como se educa.”⁹ (Astrosky, 2013, pg. 19, tradução nossa).

A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), iniciou-se a construção dos correspondentes planos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, nesse processo, uma série de temas ganhou significativa visibilidade, dentre eles, o debate em torno de gênero e sexualidade nos planos de educação.

Em junho de 2015 aconteceu a votação em nível estadual e municipal para a aprovação dos Planos que vão nortear os ensinos nas escolas pelos próximos 10 anos. Em diversos estados houve um grande número de manifestações para a retirada dos Planos Estaduais e Municipais de Educação dos termos ‘gênero’, ‘orientação sexual’, ‘diversidade’, ‘sexualidade’ e ‘direitos humanos LGBT’. Bancadas religiosas tentaram de forma sistemática suprimir esses termos de todos os tópicos que estavam incluídos nos Planos de Educação, criando uma polêmica discussão em torno da inclusão da “ideologia de gênero” no currículo escolar, distorcendo o termo gênero.

⁸ Disponível em: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

⁹ Tradução nossa

A expressão “ideologia de gênero” vem sendo utilizada sistematicamente no Brasil como uma forma de desqualificar a reivindicação da democratização dos direitos sexuais e reprodutivos. O termo surgiu, inicialmente, no livro de referência dos católicos ativistas do anti-feminismo e anti-direitos sexuais e reprodutivos foi escrito pelo acadêmico argentino Jorge Scala e apresenta como título *Ideologia de Gênero – neototalitarismo e a morte da família*, tendo sido traduzido para o português por uma editora católica, a Katechesis. As teses contidas no livro passaram a ser replicadas por autoridades católicas do Brasil. Essas autoridades adotam múltiplos adjetivos, e utilizam um argumento desqualificador sobre pessoas que reivindicam democratização dos direitos sexuais e reprodutivos nos seguintes termos: “a “ideologia de gênero” é uma imposição totalitária, ditatorial, visando uma sociedade marxista, revolucionária, atéia, nefasta, perversa e iníqua por meio de concepções falsas, artificiais, antinaturais e esdrúxulas, que tornam a vida doente, aberrante e imoral.” (Lionço, 2014). A *ideologia de gênero* revela uma limitação no modo como compreendem as reivindicações feministas, e o conhecimento sobre estudos de gênero e sexualidade. Não apenas desconhecem, mas também distorcem os argumentos utilizados pelas feministas e por esses estudos. Em matéria sobre o assunto, Tatiana Lionço (2014) defende, “minha hipótese inicial é a de que estão a fundar uma teoria sobre gênero e sexualidade que carece de evidências, consistindo em narrativa religiosa anti-democrática e, portanto, fundamentalista.”

Entendo que a escola deveria ser um espaço para promover o pensamento, a reflexão e o esclarecimento. Considerando o atual contexto político brasileiro¹⁰ e o ocorrido em grande número de cidades do país, onde foi

¹⁰ Além do ocorrido com os representantes religiosos que mobilizaram o repúdio à discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, foram apresentados nos últimos anos projetos de lei que pretendem modificar a atuação do/da professor/a e os conteúdos ensinados em sala de aula. Um destes é o projeto de lei Escola sem Partido que busca pôr fim ao que chama de “doutrinação ideológica nas salas de aulas brasileiras”, por meio de novos “deveres do professor” – uma listinha de seis itens, como a proibição de que o docente promova opiniões e preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas ou partidárias. Entre os artigos, há a determinação de que o poder público vede, especialmente, “a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. A lista de restrições à atividade docente estaria na verdade minando a possibilidade de uma aula livre e plural.

Nos primeiros encontros no Colégio Thales, comentando sobre a Escola sem Partido com a Diretora da escola esta fala: “sempre fui política, mas nunca fui partidária...a forma política como eu ajo provoca uma reação”, disse não estar preocupada com o projeto, pois não acreditava que fosse interferir no

vetada a discussão desses temas na sala de aula, afirmo a importância e necessidade de tratar das questões de gênero e sexualidade na escola.

Considero que essa discussão pode se potencializar com a pedagogia do teatro, pois ela parte da experiência para a formação do conhecimento e se encontra sob a perspectiva da relação do indivíduo com a prática e o meio em que está inserido.

Para o aprofundamento da reflexão sobre o tema, recorri, entre outras, às propostas teatrais de Augusto Boal, o qual compreende o teatro como uma relação de trabalho a ser construída coletivamente no processo de criação. Nessa proposta cênica, os sujeitos são livres para atuarem e se inter-relacionarem, reinventando-se para além de definições impostas por uma realidade estável e imutável. Diante disso, potencializam a cena como espaço privilegiado de revisão e criação de outras possibilidades na inter-relação social.

As pessoas fazem o teatro; o teatro não faz as pessoas, pois o teatro não muda as pessoas como se estas fossem objetos, o teatro as envolve como sujeitos de um processo de mudança. (BOAL, 1991, p.85).

O teatro abre a possibilidade de criar um novo espaço de intervenção e de mudar as formas de comunicação; além disso, envolve um processo de desprendimento do mundo e mostra que a mudança é possível. Desta forma, as ferramentas teatrais propostas visam: “nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (Spolin, 1992, p. 13).

Para Guacira Lopes Louro (2008), atualmente, a sexualidade permanece como alvo de controle de variadas instituições tradicionais, como a escola. Considerando o teatro como espaço fértil para mudanças, tendo em vista que ele proporciona vivências que podem fomentar alternativas no cenário social,

colégio. Em evento sobre Gênero em Santa Catarina, em julho de 2017, a realidade apresentada pelas professoras do sul do país era outra, muitas já sofriam as consequências desses projetos, passando inclusive por processos legais.

Outra medida que “completa” essa contextualização política refere-se à Reforma do Ensino Médio, que revela, na verdade, uma crise na relação juventude e escola. Uma análise nos pontos que propõe a reforma aponta várias armadilhas que no final das contas não resolveria os sérios problemas enfrentados pelo ensino médio.

aposto na sua associação aos estudos sobre gênero e sexualidade em contextos educacionais e à chamada “educação disruptiva” para nos ajudar a desenvolver estratégias potentes de questionamento e problematização desse controle.

A noção de educação *disruptiva* é utilizada a partir da referência do trabalho realizado por Maria Acaso, para quem o sistema educativo atual, baseado num modelo tradicional, precisa se renovar. Trata-se de fazer o que ela chama de “rEDUvolution”, a revolução na educação, a partir de cinco práticas ou “mini- revoluções”, que permitam a mudança de paradigma em qualquer contexto educativo.

O interesse pela educação *disruptiva* se centra em colocar em prática uma mudança de paradigma de uma maneira real, a partir desses cinco *marcos de ação* concretos. Desta forma, o enfoque se encontra numa prática educativa que, ao invés de dar receitas, ajude os/as estudantes a se posicionar, e que ao invés de perpetuar sistemas hierárquicos verticais, trabalhe sobre processos que possibilitem uma democracia participativa, não só na sala de aula, como também fora dela, convertendo a educação numa experiência.

A proposta de escrita que apresento para este trabalho parte da prática – da experiência – para a teoria – o conhecimento, e como o que interessa é analisar o processo, a prática estará presente em todos os capítulos.

No primeiro capítulo apresento os primeiros passos dados no processo realizado no Colégio, as configurações de grupo que se formaram durante o mesmo, e partindo de experiências nucleares vivenciadas, dialogo com questões de gênero, sexualidade e raça. Discorro, assim, sobre alguns conceitos chaves que apareceram, tais como a linguagem (a partir de autoras como Guacira Lopes), transexualidade (referida por Berenice Bento), feminismo, gênero, identidade, sexualidade e desconstrução.

No segundo capítulo traço os caminhos percorridos, apresentando os principais conceitos, elementos e estratégias metodológicas utilizadas durante o(s) processo(s). Dentro destas escolhas teórico-metodológicas encontram-se o modelo de ação, da Teoria e prática didática de Bertolt Brecht, do qual também usamos o conceito de atuante (jogador/a); princípios, elementos e

técnicas do Teatro do Oprimido, método criado por Augusto Boal, como os *joguexercícios*, o Teatro Imagem, o Teatro Fórum, o papel do curinga e os espect-atores. Ao falar de opressão, e a partir das experiências práticas, percebo que é fundamental trazer o conceito de *interseccionalidade*, cunhado por feministas negras que afirmam que não deve haver primazia de uma opressão sobre a outra, e o conceito de *lugar de fala*, tratado por Djamila Ribeiro, evidenciando que não podemos falar de gênero sem recorte de classe, raça, idade.

No terceiro capítulo trato sobre a educação e educação *disruptiva*, trazendo a proposta da “rEDUvolution” apresentada por Maria Acaso, traço um caminho que parte das cinco micro-revoluções: aceitar que o que ensinamos não é o que os estudantes aprendem, mudar as dinâmicas de poder, reconhecer a importância do corpo na aula, passar do simulacro à experiência e mudar o sistema de avaliação para pensar em um modelo onde o eixo seja o aprendizado e não as notas. Narro de que forma cada micro-revolução foi aplicada e se relaciona com a prática e os desdobramentos que trouxe. Escolhi de cada micro revolução os pontos que mais interessaram para o trabalho, abrindo espaço para ampliar a pesquisa a partir dos conceitos considerados mais importantes.

O último capítulo traz o que chamo de encaminhamentos conclusivos, no qual, promovendo o diálogo teoria e prática, apresento alguns resultados e relatos das/dos estudantes sobre o processo. Baseada nos aportes de Paulo Freire - que elaborou uma teoria cuja base principal é o diálogo - encontro inspiração para (re)pensar a educação, refletir de uma maneira crítica sobre a prática realizada, e buscar novas formas de atuação. Trato sobre um ponto central, o diálogo, que é finalmente o que permite pensar e construir um espaço de liberdade e confiança.

Como perspectiva metodológica, minha escrita está permeada por uma inspiração autoetnográfica, afinal como pesquisadora eu estou implicada no olhar o processo, incluída como participante, afetando e sendo afetada pelo próprio processo; minha emoção, meu histórico e minha cultura estão implicados na escrita desta narrativa.

A autoetnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si. (FORTIN, 2009, p.83)

Pesquisadores brasileiros como Milton de Andrade, André Carreira, Narciso Telles e Ciane Fernandes têm defendido em seus escritos que a pesquisa em artes cênicas deve desenvolver abordagens metodológicas próprias, “desestabilizando dicotomias como teoria e prática, corpo e mente, inteligível e sensível, acadêmico e artístico, racional e intuitivo”. (DANTAS, 2016, p.178). Fernandes (2014), afirma ser necessário que as artes cênicas deixem de pensar que “[...] precisamos nos basear em áreas mais consolidadas para legitimar nossas pesquisas” (p. 76).

Nesse sentido, é importante admitir a utilização da interpretação pessoal dos fatos como fontes de conhecimento. A investigação qualitativa reconhece que podemos incluir a interpretação pessoal: todo fato que observo sempre é produto do atravessamento de minhas ideias, sensações e ações com os elementos do contexto construído e em mudança permanente.

De algum modo, como sugere Esteban (2004), deixamos atrás, o medo ao possível descontrole, que caracteriza nossa cultura científica ocidental e que tem sido o eixo na construção do pensamento social, e abrimos passo à vertigem de conceber o conhecimento como uma construção complexa, que surge a partir das infinitas interpretações de cada ser humano diverso, reflexivo e em permanente interação.

A autoetnografia permite o envolvimento do/a pesquisador/a, a narrativa de seus pensamentos e suas opiniões reflexivas, e a reflexão nesse sentido autoetnográfico permite contextualizar a voz do indivíduo e do grupo na experiência vivida. A palavra autoetnografia vem do grego *auto* (self, em si mesmo), *ethnos* (nação, questões culturais) e *grapho* (registros, ou a forma de construção da escrita), assim a palavra nos remete a uma maneira de construir um relato sobre um grupo a partir de si mesmo.

O que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador, tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia

e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (SANTOS, 2017, p.219).

Em outras palavras, o que se evidencia é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e da pesquisadora, o pensar o papel político do/a autor/a em relação ao tema, a influência desse/dessa autor/autora nas escolhas e direções investigativas e seus possíveis avanços. Fazendo uma conexão, reconhece-se o caráter político e transformador presente nessa perspectiva autoetnográfica.

Essa perspectiva se sustenta na busca de maneiras de produzir uma investigação significativa, acessível, fundamentada na experiência pessoal, uma pesquisa que sensibilize para questões sobre identidade (numa perspectiva política e poética), para experiências envolvidas pelo silêncio (entendido aqui como silêncio acadêmico relacionado a algumas questões sociais) e ideias que buscam aprofundar nossa capacidade de empatia com pessoas que são diferentes de nós.

Ainda como estratégia metodológica, a análise do processo foi feita a partir da combinação de impressões, imagens, reações, portanto a escrita não pretende seguir uma ordem cronológica ou linear.

Buscando a utilização de uma linguagem inclusiva, uso os artigos o/a e masculino/feminino (os/as alunos/as), mas quando é possível prefiro palavras como 'estudantes', sempre fazendo a inclusão no uso de artigos e/ou pronomes demonstrativos. Algumas vezes intencionalmente inverte e começo com o feminino aluna/aluno.

Para preservar a identidade dos/das estudantes, no lugar do nome, escolho usar letras com as iniciais em maiúsculo. Por último, esclareço que estou utilizando as fotos das aulas, pois antes de iniciar o processo foi passado aos pais, mães e familiares, termo de autorização de uso da imagem.

I. **Somos desconstruídos?** Questões de gênero, sexualidade e raça.

Pontos de partida.

Existem eventos que marcam, que mudam nossa vida, que acabam facilitando ou acelerando processos de transformação. Esses marcos nem sempre indicam começo ou fim; às vezes são a transição, o despertar, geralmente não ignoram o que houve antes, mas influenciam - quase sempre sem percebermos - o que vem depois.

A prática como professora no Colégio Thales de Azevedo foi uma escola para minha vida. Minhas escolhas levaram a diversos aprendizados dentro desse processo, único e irrepetível, afinal ele ganha vida e cresce a partir das histórias pessoais, da relação com aquele espaço e com essas pessoas que – como todas as pessoas – estão em constante mudança. Nada de certezas ou verdades, mas sem dúvida muito crescimento, abertura, entrega. Um ano de experiências. Como contar essa história? Esse enredo? Mas antes disso, posso eu como pesquisadora dentro de um contexto acadêmico escutar a(s) voz(es) do meu coração?

Permito-me esse passo, fazer essa escuta, deixar que fale a minha voz. Permito-me parar para observar, uma observação ativa, presente, e deixo que guie meu olhar, permeado inevitavelmente por minhas próprias experiências, minhas inquietações, perguntas, interesses, leituras. Permito-me sentir, deixo que me atravessem sentimentos, sensações. Observo-me. Questiono. Procuro não julgar. Faço uma viagem, pelos mapas, anotações, diários, registros. Leio histórias, penso memórias, faço perguntas, encontro possíveis respostas, faço mais perguntas.

Em meio às histórias, memórias, registros, encontro comigo a todo momento, encontro com pessoas que mudaram a minha vida e deram vida a minha prática. Dentre essas muitas pessoas, encontro um menino, um menino que ao nascer recebeu um nome feminino e foi educado como tal, mas que ao crescer faz uma escolha diferente, – talvez mais que uma escolha, identifica e

assume uma identidade de gênero diferente daquela com a qual fora criado – ser um menino e ser tratado desse jeito.

Esse desejo é manifestado para mim em uma aula - durante um dos círculos de apresentação (na tentativa de aprender o nome de todos/as) - na qual pergunto aos/às estudantes com qual pronome querem ser chamados/as. Ele, que não queria estar no círculo com os/as demais, e estava sentado num canto da sala com a namorada, fez questão de levantar a mão e dizer que queria ser tratado com o pronome masculino. (Ver Apêndice A). Foi nesse momento, pela primeira vez, depois de algumas aulas, que percebi se tratar de um menino trans.

Uma das primeiras preocupações que surgiu durante a prática, tanto em sala de aula, como no grupo de *Whatsapp* criado pelos/as estudantes foi com a linguagem. (Figura 1) No grupo do *whatsapp*, por exemplo, ao usar o “x” em palavras como “todxs/meninxs”, os estudantes reagiram comentando que essa forma de escrita revelava uma desconstrução no nosso diálogo (“*prof mais desconstruide*”), seguida por uma explicação do menino trans de que já não se usava mais o “x” mas sim o “e” (todes /menines).

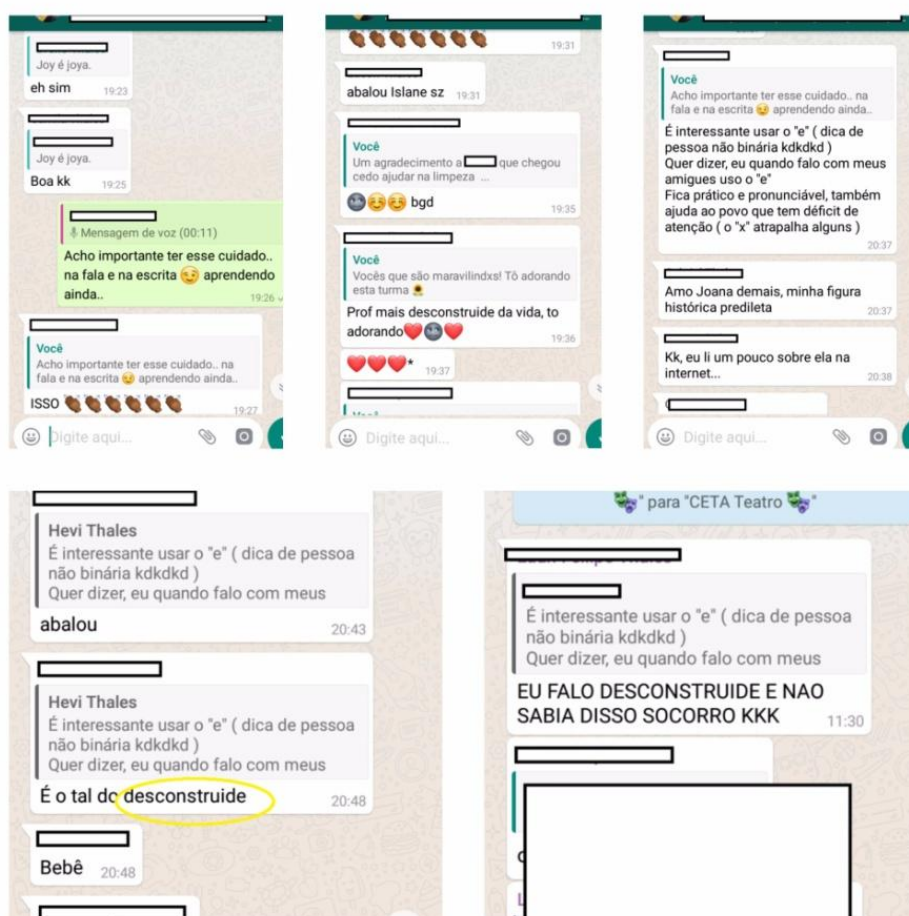


Figura 1. Conversa com alunos/as por whatsapp no dia 22 de fevereiro de 2017.

Esse diálogo abriu espaço para apresentar e discutir essa questão e a importância do cuidado que é necessário se ter com o que, e como, se fala para evitar reproduzir qualquer tipo de distinção ou desigualdade.

Em meio aos diversos espaços e áreas onde é possível observar a inserção das distinções e das desigualdades, a linguagem é o campo mais eficaz e persistente. Percebemos isso no modo como ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas e no modo como ela nos parece, na maioria das vezes, muito “natural”. A linguagem, além de expressar relações, poderes, lugares, ela os institui; veicula, produz e pretende fixar diferenças. Denise Portinari (1989, p.18) diz:

A linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega. Molda, fixa, modifica, esmaga (seria talvez a depressão: sou esmagada pela palavra) e ressuscita (não há a “palavra da salvação”?).

A linguagem é uma construção social e histórica, que se aprende e se ensina, forma nosso jeito de pensar e perceber o mundo que nos rodeia. Por intermédio da linguagem, aprendemos a nomear o mundo em função dos valores dominantes na sociedade. As palavras ganham sentido a partir das formações discursivas - que, por sua vez, representam as formações ideológicas no discurso – e mudam de sentido dependendo da posição de quem as utiliza. A ideologia se materializa no discurso, mostrando assim, uma relação recíproca entre ideologia e linguagem.

Para analistas críticas do discurso, a linguagem não é só um instrumento de comunicação, mas uma poderosa arma, já que, por ser um sistema simbólico profundamente arraigado em estruturas sociais, não só reflete como também enfatiza ideologias discriminatórias. (CALDAS-COULTHARD, 2007, pg. 231).

A relação da linguagem com as representações de gênero cultural tem sido constantemente abordada pelas analistas feministas. As primeiras questões sobre a relação entre linguagem e papéis sexuais foram levantadas na década de 60, quando começou a ser constatado que a linguagem refletia e enfatizava a supremacia masculina.

Na década de 70 as mulheres saíram a campo para desvendar como eram marcadas inferiormente em termos de linguagem e sexismo. Deparamo-nos com feministas como Adrienne Rich (1980) que falava do silêncio das mulheres e Dale Spender (1980) que considerava que a linguagem era feita por homens. No final desta década, outras pesquisas destacaram as diferenças sexuais na escolha de palavras e na sintaxe. Hoje em dia muita coisa foi mudada e os resultados das pesquisas sobre Linguagem e Gênero estendem-se ao domínio público.

Nas sociedades ocidentais patriarcais o sexo masculino é o prioritário. Casey Miller e Kate Swift (1976) apontaram que o uso genérico do “homem” como universal construía as mulheres como uma subespécie. Visitando o dicionário Aurélio, ainda encontramos as seguintes definições de “homem” e “mulher”:

Homem: 1. Mamífero primata, bípede, com capacidade de fala, e que constitui o gênero humano. 2. Indivíduo masculino do gênero humano (depois da adolescência). 3. Humanidade, gênero humano. 4. Cônjuge ou pessoa do sexo masculino com quem se mantém uma relação

sentimental e/ou sexual. 5. Pessoa do sexo masculino que demonstra força, coragem ou vigor.

Mulher: 1. Pessoa adulta do sexo feminino. 2. Cônjuge ou pessoa do sexo feminino com quem se mantém uma relação sentimental e/ou sexual. 3 Mulher pública: meretriz.¹¹

É muito significativo ainda que o significado secundário de homem inclua toda a humanidade, enquanto o de mulher se restrinja à esposa. Fica evidente que as escolhas gramaticais podem ser manipuladas a partir de determinadas ideologias.

Se pensarmos em nomes pessoais e formas de tratamento na língua portuguesa, podemos verificar aspectos interessantes que ainda não foram mudados no Brasil. Nesta língua (que requer escolha de uma forma diferente de pronome dependendo do gênero do substantivo) surge o problema de como se referir a um grupo misto constituído de pessoas de ambos os gêneros. Gramaticalmente, dar prioridade a um gênero parece mais simples.

Segundo Caldas-Coulthard, linguistas apontam que em todas as áreas da linguagem é possível encontrar o uso de uma categoria chamada “não marcada”, que inclui o significado de duas categorias. No nosso caso, a categoria “não marcada” seria o masculino. A autora chama atenção para essa questão:

Um caso especial de masculino, como forma não marcada, é o uso da palavra ‘homem’ para significar a ‘raça humana’. A facilidade com que os homens podem esquecer do significado genérico pode ser ilustrada na tão citada observação de Eric Fromm (1949: 52) de que “os interesses vitais do Homem são a vida, a alimentação e o ‘acesso às mulheres’!” (Caldas-Coulthard, 2007, p. 237).

Recentemente participei de uma vivência, com dez terapeutas (cinco homens e cinco mulheres); no total, éramos vinte e quatro participantes, das/os quais somente um homem. Na roda de apresentação, todos/as os/as terapeutas se referiram a nós no masculino: “bem-vindos”. É importante observar o modo como naturalizamos isso, de tal forma que representa um grande desafio realizar mudanças nesse sentido. Igualmente vale ressaltar que

¹¹ HOMEM. MULHER. In: DICCIONARIO Aurélio. Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/homem>>. Acesso em: 14 Jan. 2018

esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e pode ter consequências sociais importantes.

A normalização de que, desde a infância, professores/professoras usem “os alunos” e que as meninas tenham que se sentir incluídas, por muito tempo não foi questionada. Guacira Lopes (2014, p. 71) aponta questões importantes nesse sentido “Qual é [...] a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Essas regras são mutáveis? Que condições podem provocar transformações na linguagem e suas regras?”.

Como foi dito, há anos estudiosas/os feministas têm colocado essas questões e sugerido fórmulas não sexistas de tratamento (como uso de genéricos); no entanto, por termos um código linguístico marcado pelo gênero gramatical, não foi ainda encontrada uma forma que possa ser aceita indiscriminadamente.

Formas alternativas, como o uso do “x” são interessantes, mas não completamente livres de problemas, como o apontado no diálogo com os/as estudantes (Figura 1), pela questão da pronúncia – no caso de uma interação com fala –, da exclusão que pode gerar para as pessoas que tem déficit de atenção; e também das dificuldades para leitura em aplicativos para cegos, já que os aplicativos não reconhecem a estratégia do uso do X ou de @ para ampliação linguística da flexão de gênero.

Com todas essas reflexões presente, percebemos o cuidado que se deve ter com a fala e escrita na hora de se referir aos sujeitos. Como a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros, os cuidados vão além do ocultamento do feminino. Também é importante prestar atenção às diferenciadas adjetivações atribuídas aos sujeitos, uso do diminutivo, escolha dos verbos, associações e analogias feitas entre certas qualidades ou comportamentos e os gênero – do mesmo modo em relação às raças, classes, sexualidades.

Como sugere Guacira Lopes, igual ou mais importante se faz escutar o que é silenciado (“sujeitos que não são” por não poderem ser associados aos atributos desejados ou não poderem existir por não serem nomeados).

“Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola” (LOURO, 2014, pg. 71).

A autora discorre sobre isso, assinalando que, se não se fala a respeito deles e delas, talvez se pretenda evitar que os alunos e alunas considerados/as “normais” os/as conheçam e passem a desejá-los/as. Neste caso a ausência de fala aparece como uma garantia da “norma”.

A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens, gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 2014, pg. 71).

Além de trazer essa importante questão sobre aquilo que é silenciado e/ou negado, a autora destaca a necessidade de reconhecer que muitas observações do senso comum ou resultante de estudos e pesquisas, baseiam-se em concepções ou teorias que supõe dois universos opostos: o masculino e o feminino, evidenciando que a fonte que rege essa dicotomia, sob o ponto de vista da sexualidade é restritamente heterossexual. “Como consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios”. (LOURO, 2014, pg. 81)

É importante ressaltar que o referido grupo de adolescentes agrega pessoas muito diversas, e é possível identificar – no próprio grupo - múltiplas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Durante as aulas apareceram narrativas revelando que esses/essas estudantes sofrem (ou sofreram) com o racismo, com a violência, com a homofobia ou LGBTfobia. Isso ficou evidente nos relatos sobre como enfrentam o momento de contar para os pais, mães e/ou familiares sobre sua orientação sexual e como tentam lidar com pais, mães, padrastos e madrastas que consideram que “não passa de uma fase” ou que “ainda não têm a cabeça formada para fazer essa escolha”, que partem para a agressão ou aqueles/aquelas que procuram um psicólogo, um padre ou um pastor para “curar” seus/suas filhos/as.

Vemos que o que se propõe é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais e encontramos na escola um reflexo dos padrões impostos pela sociedade. A questão que surge aqui é o porquê da ênfase no caráter heterossexual; afinal, se esta identidade fosse natural, porque o empenho para garanti-la?

[...]se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem de vários modos seus prazeres e desejos. (LOURO, 2014, pg. 85)

Quando um menino ou menina assume uma prática considerada inapropriada para seu gênero é conduzida/o a silenciar ou dissimular. Quando um/a jovem reconhece sua homossexualidade, precisa, em muitos casos, primeiro se desassociar dos significados que aprendeu a vincular; afinal, como se reconhecer em algo que ensinam a rejeitar e desprezar? “Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo) sexualidade com prazer, com erotismo, como algo que pode ser exercido sem culpa?” (LOURO, 2014, pg. 87).

Essas questões nos levam a pensar sobre o tema da diferença, das desigualdades, do poder. Volto meu olhar para as práticas rotineiras, para o que observo durante as aulas e as interações com os/as alunos/as, onde é possível notar a eficiência da normalização cotidiana, continuada, naturalizada.

[...] por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder. (LOURO, 2014, pg. 88).

Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 168, apud LOURO, 2014, p. 88) afirma que o “poder está inscrito no currículo”. Para Tomaz, o poder é “aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”.

Entendendo que a linguagem – e suas emboscadas – permeia as práticas escolares, que as disciplinas escolares são esferas de um exercício de poder, questiono se o uso da linguagem inclusiva, por exemplo, deve ser uma preocupação exclusiva para as pessoas que estudam questões de gênero? E,

principalmente, como incluir efetivamente esses estudos, nas nossas práticas educativas?

O grupo

Buscando analisar o processo, identifiquei que o grupo teve três configurações diferentes. O processo todo durou quatorze meses, dentro de um fluxo de entradas e saídas de estudantes, de meu próprio momento de entrar e sair da condução do processo, e a partir também das circunstâncias da própria escola. A primeira configuração foi dentro do período de outubro a dezembro de 2016, com uma turma de doze pessoas.

Retomadas as aulas no colégio, no dia 06 de fevereiro de 2017, abrimos o espaço para que mais estudantes pudessem participar e assim dar continuidade à prática. A convocatória foi realizada pessoalmente pelos/as próprios/as estudantes que já tinham começado o processo, passando de sala em sala, fazendo o convite, anotando nomes. Para nossa surpresa, no primeiro encontro de 2017, realizado no dia 15 de fevereiro, recebemos 50 (cinquenta) alunos/as. Nos seguintes encontros continuava aparecendo mais alunos/as sendo registrados, em diferentes aulas, cerca de oitenta estudantes.

A primeira grande questão que apareceu foi se o melhor seria dividir o grupo ou mesmo fazer uma seleção; mas, no caso de uma seleção, usaríamos quais critérios? Finalmente, a decisão foi manter o grupo de cinquenta – com as/os quais se deu a segunda configuração de grupo - usando como critério a não exclusão; afinal, sem ter colocado limites de vagas previamente, um processo de seleção implicaria um julgamento (subjetivo) e isso ia contra alguns dos nossos objetivos.

Entendemos que, ao fazer essa escolha, o processo seria mais lento e haveria mais dificuldade em cumprir com o propósito de uma maior aproximação - entre a facilitadora e os/as estudantes - e de observar os avanços de cada um/uma. Entretanto, foi possível constatar que no colégio há muitos/muitas estudantes interessados/as em fazer arte, em fazer teatro, mas falta (ou faltava) esse espaço; claro que não daríamos conta dessa demanda,

mas assumimos o desafio, com aqueles/aquelas que apareceram e começaram a frequentar mais continuamente as aulas, fechando a entrada ao grupo para novos integrantes. Com esse grupo de cinquenta fizemos uma apresentação no dia 03 de maio no auditório do Colégio Thales.

Durante o processo, no meio do ano, realizei uma viagem para um evento de gênero e sexualidade, e me ausentei por três semanas. Quando retornei às atividades, tive que administrar uma crise do grupo, e uma nova configuração, de trinta estudantes, com os/as quais se realizou a apresentação final. Esta foi apresentada no colégio, num espaço localizado atrás do refeitório, no dia 23 de novembro de 2017 (na semana em que se comemora o dia da Consciência Negra e o dia Internacional da Não Violência contra a Mulher) e reapresentada no dia 07 de dezembro no teatro da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (fora dos muros da escola).

Os encontros aconteceram fora do horário de aula (das 12h00min às 13h20min), duas vezes por semana (inicialmente terças e quartas-feiras e, em seguida, por questões de espaço, quintas e sextas-feiras) com um grupo de adolescentes interessados/as na realização de um processo pedagógico do teatro. Participaram estudantes dos dois turnos (manhã e tarde) e de todas as séries atendidas pela escola (1^a, 2^a e 3^a). A diretora, inicialmente, cedeu a sala de dança, que tinha a vantagem de ter piso de madeira e colchonetes e a desvantagem dos espelhos nas paredes. Com a chegada do projeto do Programa Novo Ensino Médio (Proemi)¹² ficamos sem sala, e realizamos, por alguns dias, as aulas no corredor, no auditório e no anfiteatro; finalmente, decidimos mudar os dias para voltar para a sala de dança. Meses depois, tivemos outra (desagradável) surpresa, e fomos proibidos de usar tal sala e nos cederam a sala do Polivalente, uma espécie de galpão enorme, praticamente vazia. A última (desagradável) surpresa foi na semana da apresentação final; no dia do ensaio geral começaram uma reforma no colégio, precisamente na

¹² Para aderir ao programa Proemi as escolas devem apresentar projeto de mudança do currículo escolar e de ampliação da carga horária. Os projetos devem possibilitar o desenvolvimento de atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Entre as inovações estão o aumento da carga horária, a leitura como elemento central e básico de todas as disciplinas, o estudo da teoria aplicada à prática, o fomento das atividades culturais e professores com dedicação exclusiva. Esta imersão de projetos externos e/ou artísticos, no colégio, permite o empoderamento dos/das jovens, além de ser uma contribuição pedagógica aos conteúdos da escola.

sala do Polivalente, na sala de Dança e no Auditório, e, por isso apresentamos no corredor.

Essas surpresas desagradáveis e inesperadas acarretaram consequências para o trabalho, tais como a mudança dos dias – e com isso a saída de alguns/algumas alunos/as – a necessidade de alterar o planejamento, primeiro nos dias que houve as mudanças, e logo era preciso repensar as estratégias para as seguintes aulas, pois é muito diferente trabalhar em uma sala onde há um chão de madeira e trabalhar em outra na qual há muita poeira e calor gerando um desconforto térmico para os/as estudantes. Apesar do transtorno inicial, buscamos nos adaptar a cada nova situação e tirar o melhor proveito dela, o grupo passou a encarar como uma resistência.

Os primeiros passos

Aproveitar a oportunidade, observar o entorno, fazer as primeiras tentativas de aproximações, de perguntas. Este foi apenas um início, mas parte importante do caminho e, portanto do aprendizado.

O primeiro contato com o Colégio Thales de Azevedo foi feito através de um curso da UFBA. Inicialmente tomamos conhecimento e fizemos reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, conhecemos a instituição em diferentes áreas, observamos sua infraestrutura, conversamos com a vice-diretora e com a diretora – que nos levou para conhecer os espaços da escola, nos informou sobre a estrutura curricular, e propiciou um encontro com representantes do Grêmio Estudantil Thales de Azevedo (G.E.T.A), que nos contaram sobre como os/as estudantes estão organizados/as, as divisões das áreas dentro do Grêmio e os projetos que querem desenvolver em cada área. (ver Apêndice B).

Na área de Arte e Cultura, foi mencionada, entre outras coisas, a existência de um grupo de teatro, cujas aulas eram dadas por alunos voluntários (que tiveram alguma experiência externa e compartilhavam com o grupo) e por um professor voluntário que trabalhava com eles/elas nas sextas-feiras no horário do almoço. Definido o Colégio Thales de Azevedo como lugar

para realizar a prática proposta, como estratégia, houve uma tentativa de me aproximar do grupo de teatro já existente, mas, por diferentes circunstâncias, o mesmo estava prestes a se desfazer. Vendo aí uma oportunidade, foi feito o convite para estudantes do Grêmio, que convocaram os/as integrantes do grupo e demais interessados/as, e iniciamos os encontros com os/as estudantes no dia 7 de outubro de 2016. Foram realizados oito encontros nesse ano.

As primeiras questões que levei para a prática foram: quem são eles/elas? Como criar um espaço colaborativo? Que corpo é esse? O que quero e o que querem dizer? Nos primeiros encontros realizamos as apresentações iniciais, investigamos as intenções e motivações de cada um/uma para participar das aulas, tivemos os primeiros contatos com jogos e brincadeiras e explorações com o corpo. Foi no quarto encontro, quando perguntei sobre os temas que interessavam falar e pedi que levassem para a aula textos para compartilhar, que as questões sobre sexo, gênero e sexualidade apareceram. Em um dos textos escrito e lido por um aluno ficou muito claro como alguns/algumas deles/delas estavam lidando com esses temas:

Sou LGBT, não sou indeciso, não é uma fase, e não é para chamar a atenção, só quero amar, beijar e me divertir. Não é só a característica, não sou menos gay por ser masculinizado ou mais gay por ser afeminado. Não sou menos lésbica pela feminilidade ou mais pela masculinidade. Não sou bi por ser indeciso ou ... para chamar a atenção. Saio todo dia sem saber se vou voltar pra casa, apenas por amar. Não quero sua aceitação, muito menos o seu consentimento; respeito, isso é o que queremos. E se você não gosta, nos aguarde que nosso movimento é forte, e nossa luta resistente. Nossa luta não para. Diga não à LGBTfobia. (texto escrito e lido por aluno x)

Nessa aula, foi possível começar a investigar o que esses/essas estudantes entendem por sexo, gênero e sexualidade. Após a leitura/apresentação desses textos, tivemos uma conversa sobre temas que envolvem essas questões, já que, além de lgbtfobia, falavam de gravidez na adolescência, sexo seguro, aborto, relacionamento amoroso.

Com o objetivo de ter uma ideia inicial de suas percepções e pensando numa estratégia para aproveitar essas aproximações nas seguintes aulas, dei a cada grupo um pedaço de papel, em um coloquei a palavra “sexo”, em outro

“gênero” e num último “sexualidade”, e pedi que em cada um escrevessem as palavras que conseguiam relacionar com essa palavra, e logo passavam o papel para o seguinte grupo. Juntando os três papéis, agrupei as palavras que estavam em cada um, alterei somente a ordem com o objetivo de deixar juntas (ao lado) as palavras que se repetiam em cada papel, e assim cheguei ao seguinte resultado, ilustrado no quadro (Imagem 2):

SEXO	SEXUALIDADE	GÊNERO
Rola [pênis]	Aceitação	Aceitação
Amor	Amar	Amor
Sentimentos	Desejo	Filme
Prazer	Liberdade	Musical
Selvagem	LGBT	Diversidade
Paixão	Paixão	Não binário
24 horas	Romance	Difusão
Livre	Fetiche	Identidade
Confiança	Luta	
Desejo	Honra	
Grupal	Confusão	

Figura 2. Quadro realizado a partir da relação feita pelos/pelas estudantes com as palavras sexo, sexualidade e gênero.

No encontro seguinte levei recortadas essas palavras escritas por eles/elas; dividi a turma em dois grupos e pedi que pensassem nesses temas e definissem: quem (papel de cada integrante) e onde (local no qual estariam), além disso, cada grupo sorteou alguns dos papéis recortados, os quais deviam ser usados no meio das cenas. Ambos os grupos escolheram como situação um encontro de um grupo de amigos do colégio que se encontram depois de anos. Um dos grupos se encontra no bar e como personagens apresentam: o

evangélico/intolerante, a mulher que adora sexo, a mulher que casou e teve filhos e o maconheiro. O outro grupo não especificou o local, mas colocaram como foco pessoas que tiveram muito sucesso profissional depois do colégio, e um menino que ficou deprimido e não conseguiu fazer mais nada com sua vida.

Encontrei esses temas no corpo dos/das estudantes - a partir da observação das expressões durante as cenas/aulas -, nos desejos presentes na fala sobre os temas de interesse. Percebi o quanto era importante escutar o que eles/elas tinham a dizer, e que se trataria de uma busca por encontrar os melhores caminhos para discutir essas questões, sendo assim, a própria prática direcionaria o caminho, usando como base o que previamente havia selecionado como parte da metodologia (tais como os princípios do Teatro do Oprimido, os modelos de ação de Bertolt Brecht, e as microrrevoluções na educação apresentadas por Maria Acaso)¹³. À medida que observava o grupo e desenhava as melhores estratégias, apareciam as seguintes perguntas: que teoria ele pede? E, como dialogo com ela?

Junto com essas perguntas básicas, ou mesmo antes delas, penso em como me posiciono enquanto pesquisadora. Acredito que não seja possível deixar de lado a nossa história de socialização, já que todos/todas/todes trazemos uma bagagem cultural para nossas atividades profissionais; “educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conteúdos têm objetivos interessados” (MIKOLCI, 2012, pg. 14). Deste modo, parto de um lugar político em que não me neutralizo enquanto facilitadora, mas assumo posicionamentos críticos e busco potencializar os diálogos teórico-práticos que possam ser estabelecidos em sala de aula.

¹³ O Teatro do Oprimido é um método criado por Augusto Boal, o qual possui diferentes técnicas como o Teatro Imagem e Teatro Fórum. Boal propõe o teatro fora das instituições, qualquer lugar pode ser um lugar para o Teatro do Oprimido, já que o teatro é uma propriedade humana que permite que o sujeito possa se observar e observar os/as demais, em ação. Um método com o qual afrontar a vida, porque mais do que a técnica é a necessidade política de um teatro do oprimido.

Os modelos de ação são apresentados a partir da Teoria e peça didática de Bertolt Brecht, quem desenvolveu as possibilidades de um teatro crítico, e nos apresenta o conceito de atuante (aquela/e que realiza um ato).

As microrrevoluções na educação apresentadas por Maria Acaso são cinco: aceitar que o que ensinamos não é o que as/os estudantes aprendem, mudar as dinâmicas de poder, habitar a aula, passar do simulacro à experiência e passar de uma educação baseada na avaliação a uma educação baseada no aprendizado.

Nos seguintes capítulos desenvolveremos mais sobre os conceitos e princípios que interessam para a prática realizada no Colégio Thales.

Entre questionamentos, e posicionamentos, encontro com a palavra feminista. Como incorporá-la ao trabalho acadêmico? O que é acionado quando alguém afirma que é uma pesquisadora feminista? O que significa ser feminista hoje?

Sandra Harding (1987) aponta uma característica significativa da pesquisa feminista:

A melhor análise feminista [...] insiste que o/a próprio/a investigador/a seja colocado/a no mesmo plano crítico que o tema pesquisado, fazendo assim com que todo o processo de pesquisa possa ser avaliado através de seus resultados. Isto é, os pressupostos de classe, raça, cultura e gênero, as crenças e os comportamentos do/a próprio/a pesquisador/a devem ser colocados dentro da moldura do quadro que ele/ela pretende descrever. [...] Então o/a pesquisador/a nos aparece não como uma voz de autoridade invisível ou anônima, mas como um indivíduo real, histórico, com desejos e interesses concretos e específicos. (HARDING, 1987, p. 9, apud LOURO, 2014).

Desta forma, partindo dos Estudos Feministas, reconheço desde o início que comportamentos, crenças, representações minhas como pesquisadora interferem nos resultados da minha pesquisa.

Vale destacar que utilizo como fontes de pesquisa, diários, cartas, fotografias, depoimentos orais; observo o cotidiano, os sentimentos, os desejos, os corpos, e toda a criação de material que surge no trabalho prático nos encontros semanais com os/as alunos/as.

O objetivo inicial da prática no colégio consistiu em investigar as potencialidades de um efetivo diálogo entre a experiência pedagógica do teatro e os estudos sobre corpo, gênero e sexualidade, no processo de aprendizagem e desenvolvimento social de adolescentes, alunos do Ensino Médio. Primeiro, para pensar em uma estratégia de ação, tornou-se necessário (re) conhecer as formas de instituição das desigualdades sociais.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2014, P. 68).

Encontros

Quando uma pesquisadora decide trabalhar com um grupo de adolescentes e estudar questões de gênero e sexualidade e quando esse grupo é formado por adolescentes que chegam ao grupo voluntariamente, ter dentre esses/essas jovens um menino trans, certamente é um presente da vida, uma alegria e um grande aprendizado; sua presença no grupo se revelou uma provocação, me impulsionando a procurar saber mais sobre as questões que envolvem.

Representou um desafio, pois, embora eu já tivesse trabalhado bastante com o universo trans (em experiência anterior na pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Artes Cênicas na Costa Rica) só tinha tido o contato com mulheres trans, e mulheres adultas, e com ele o encontro era outro, tanto por ser um menino trans, como pela idade e pelo fato de estar justamente nesse processo de transição – informação que só obtive em um encontro de conversa com ele.

Durante o processo, começou a chamar a atenção o fato de ele ir às aulas frequentemente, mas optar por ficar sentado observando. Em uma das aulas que insisti que participasse, ele explicou que estava esperando que a namorada (que estava participando da dinâmica) o ajudasse a apertar o *binder* – palavra que eu desconhecia e que ele revelou se tratar de uma peça de roupa ou de tecido utilizada para minimizar ou alterar a aparência dos seios - de forma que continuou na aula como espectador.

Nessa mesma aula fiz um exercício de olhar nos olhos do outro, primeiro passei por todos/as olhando nos olhos, e foi curioso que H.S. (como informado na introdução, para preservar os/as estudantes usarei iniciais para me referir a eles/elas) não conseguia de jeito nenhum, desviava o olhar o tempo todo. Duas aulas depois ele finalmente participou. Nessa aula, como parte das dinâmicas, fizemos um aquecimento vocal, e cenas sobre as famílias nas quais ele atuou. Ao final da aula manifestei a ele que tinha gostado de vê-lo em cena, e essa foi a última vez que ele participou dessa forma.

No encontro seguinte fiz um exercício que consistia em dar um chocolate para um/uma colega e dizer algo de bom para essa pessoa. Ele se retirou da dinâmica alegando não gostar de demonstração de afeto. Mesmo tendo se retirado do círculo, o grupo fez questão de incluí-lo, ele recebeu um chocolate e para não quebrar a corrente teve que dar para alguém também, mesmo com a dificuldade de dizer qualquer palavra ou fazer qualquer gesto de afeto.

Progressivamente houve aproximações, assim como recuos, resistências, mas com a condução do processo aconteceu uma maior aproximação tanto com ele como com outros/outras estudantes. Quando surgiu a ideia de apresentar uma mostra de trabalho no show de talentos que haveria no colégio, ele ficou como responsável pelo roteiro, gerando um resultado importante para a pesquisa. Ele mesmo sugeriu um personagem trans (propôs que fosse uma menina trans, mas depois de conversar sobre seu entendimento a respeito de pessoas trans, e depois de constatar que seria uma ótima oportunidade aproveitar que ele faria parte da construção desse personagem, sugeri que fosse um menino trans, e ele e o grupo abraçaram a ideia); em conversas ele foi se soltando, falando sobre suas questões, colaborando na construção daquele personagem, e da fala desse personagem. O processo o levou a escrever um poema, numa espécie de desabafo.

Afundo-me vagarosamente em toda essa escuridão. Nesse corpo que não é meu. Dizem “Deus que te deu”. Deus deu o quê? Essa tristeza incansável? Essa solidão? Ou essas críticas sociais diárias? Não ponha a culpa em Deus. O preconceito é teu. “Preconceito teus” que geram “medos meus”. Ou nossos... Mas você acorda, vive os dias. Sobrevive a cada instante. Não abandona a solidão – sua melhor amiga. “Você não está só” – dizem eles. E ser o único nos lugares? “É exótico” – dizem eles. E olhar no espelho e não se encontrar? “É ser problemático” – dizem eles. Deitar na cama com seu parceiro e não deixá-lo tocar em teu corpo, o que é? “É problemático!” – dizem eles. Abandonado pela família. “Você é revoltado!” Ah, tudo bem. (...) (Trecho do poema criado por aluno).
(Ver Apêndice C)

O poema traz várias questões que surgem em outros momentos nas aulas e se relacionam com as opressões propostas pelos/as alunos/as para as cenas com imagens, tais como transfobia, homofobia, intolerância religiosa, racismo, *bullying*. A aluna que foi escolhida pelo menino trans, recebeu dele as orientações, e juntos fomos construindo o personagem, estruturando as cenas e fazendo as conexões e transições.

Durante a criação do roteiro para essa apresentação, uma aluna disse que esse tema das pessoas trans já era muito comentado e discutido, que devíamos falar de outra coisa, como cirurgia estética. Porém, para falar sobre cirurgia estética era necessário uma pesquisa para conhecer mais o tema e o grupo, em geral, não demonstrou muito interesse. Já falar sobre pessoas trans, se na sala há a presença de um menino trans, e esse menino manifesta desejo de falar sobre, colocar em cena um personagem de uma menina ou menino trans propondo adicionalmente um desabafo em forma de poema, independente do fato de que muitas pessoas estejam falando sobre isso, prevaleceu sendo necessário.

A escolha da aluna que interpretaria o papel do personagem trans foi feita por H.S, por uma questão de afinidade e confiança que sentia nela. Quando apresentei a decisão para J.M - o adolescente que formou parte do grupo desde o início e foi convidado por mim para continuar participando como assistente, mesmo depois de sair do colégio (já que em 2016 quando o projeto começou ele estava no último ano) –, ele interferiu sugerindo que o papel fosse interpretado por R.S., uma menina negra com cabelo curto e que segundo ele faria melhor o papel. A seguir, a interferência foi minha, destacando os estereótipos presentes nessa sugestão - tais como aparentes traços considerados masculinos (cabelo, gestos) e determinadas semelhanças com H.S. - e recomendando um cuidado com o tema.

Quando H.S me enviou o primeiro esboço de ideia de roteiro, sugerindo a entrada de um “trans queer”, me chamou a atenção a expressão e pedi que me explicasse o que entendia por esse termo.

Queer é um termo em inglês que antes era utilizado pelos jovens da gringa para chamar os “trans afeminados” e então eles (os próprios trans) resolveram usar esse termo como forma de militância, e como

espécie de denominação para pessoas que não fazem parte do binarismo de gênero (no caso, binarismo = homem, mulher. Não binarismo = tudo aquilo que não se encaixa no gênero binário). Mas atualmente, uma gringa fez uma teoria sobre esse gênero. “Teoria Queer” o nome.

Eu entendo “trans” como “(trans)cender os gêneros impostos pela sociedade ao seu nascimento” (Texto extraído de conversa com H.S.)

No poema desabafo criado pelo aluno para a apresentação, o personagem fala de si como menino trans, e fala sobre travestis. Indaguei a ele a respeito de seu entendimento sobre os termos e me apresentou suas definições.

A identidade travesti está associada a uma marcação política-identitária. Travestis são historicamente associadas a marginalidade, a prostituição, etc. Identificar-se como “travesti” trata-se de ressignificar esse termo, além disso, é um termo oriundo da cultura latino-americana, brasileira sobretudo.

Transgênero, por sua vez, é um termo mais acadêmico, que vem como um “guarda-chuva” para designar todas as identidades de gênero que divergem da cisgeneridade. (Texto extraído de conversa com H.S.)

Reconhecer a identidade de gênero das pessoas trans requer um exercício de exploração, conhecimento e sensibilização.

Como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000), a diferença e a diversidade são pontos de partida para a construção de identidade¹⁴. Mas o que é a identidade? Pode-se dizer que corresponde à visão que cada pessoa tem de si mesma ou à convicção interna do que é. Esta identidade é construída a partir de vários aspectos e deve ser vista não só como questão lógica ou filosófica, mas principalmente como histórica, social e política. Nas palavras de Joan Scott:

A identidade não seria uma classificação e sim uma experiência. Mesmo que seja imediata na percepção, a experiência traz uma história, uma verdade, não a verdade, que é sempre mediada por discursos sociais. (SCOTT, 1999, p. 42, tradução nossa).

¹⁴ A palavra “identidade” se deriva do vocábulo latino *identitas*, cuja raiz é o termo *idem*, o qual significa “o mesmo”. Em seu significado mais básico, a identidade inclui associações, por um lado, com os rasgos que caracterizam os membros de uma coletividade frente aos outros que não pertencem à mesma e, por outro lado, à consciência que um indivíduo tem de ser ele mesmo e, então, distinto aos demais. Entre o mesmo e o outro se abre, assim, o território material e simbólico da identidade. É mais um reclamo relacional que um fato dado em si, a identidade como categoria convida a análise da produção de subjetividades tanto coletivas como individuais que emergem, ou podem ser percebidas nos âmbitos das práticas cotidianas do social e a experiência material dos corpos. (In: *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, p. 140, tradução nossa).

Segundo se define nos princípios de Yogyakarta, a identidade de gênero se refere a

Vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa a sente profundamente, a qual poderia corresponder ou não com o sexo atribuído no momento do nascimento, incluindo a vivência pessoal do corpo (que poderia envolver a modificação da aparência ou a função corporal através de meios médicos, cirúrgicos ou de outra índole, desde que seja livremente escolhida) e outras expressões de gênero, incluindo a roupa, o modo de falar e os modais. (Princípios de Yogyakarta, 2007).

O conceito de identidade de gênero é de especial relevância para falar sobre as pessoas trans, já que desde o seu nascimento lhe designam um sexo e a socializam de acordo com o papel de gênero que cada sociedade atribui a esse sexo, não importando o fato destas pessoas se sentirem de outro sexo ou de outro gênero.

Transexualidade, travestilidade, transgênero são expressões identitárias que revelam divergências com as normas de gênero uma vez que estas são fundadas no dimorfismo, na heterossexualidade e nas idealizações. (BENTO, 2008, p. 17)

A heteronormatividade é um regime social e cultural que naturaliza a heterossexualidade como normal. Defende uma visão binária do gênero (homem/mulher) e impõe papéis específicos para cada um deles. Como consequência, ambos os sexos se apresentam como complementários e a heterossexualidade é considerada a única orientação sexual “normal”, como uma lei que regula e determina a vida dentro desses marcos.

Esta ideologia precisa se reafirmar continuamente para manter sua hegemonia sobre outras sexualidades não normativas. Encontra-se amplamente difundida na nossa sociedade de forma muito sutil, passando inadvertida em meios de comunicação, comportamentos sociais, leis, etc. Entendendo que a heterossexualidade se inscreve através da repetição de códigos socialmente investidos como naturais, podemos pensar a mesma como um regime de poder.

Como afirmar que existe um referente natural, original para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinado o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. (BENTO, 2008, p. 29).

Os estudos *queer*¹⁵ vão analisar as estruturas sociais, uma de suas bases de estudo será a dos mecanismos históricos e culturais responsáveis por produzir a patologização das identidades. Neste sentido, os estudos *queer* vão radicalizar a concepção feminista, ainda dentro do campo, mas reivindicando as pessoas transexuais e travestis, as drag Queen, lésbicas, gays e bissexuais.

As posições de gênero que os corpos ocupam nas estruturas sociais são interpretadas como um sistema complexo que põe em movimento múltiplas relações de poder, e no qual é sempre possível intervir, criar espaços de resistências, a exemplo da própria experiência transexual. (BENTO, 2008, p. 41)

A ordem de gênero se fundamenta na diferença sexual; apresenta-se como um sistema que estabelece a vida social baseada na produção de sujeitos considerados “normais” e sujeitos considerados “anormais”. Os corpos que escapam a esse processo de produção de gênero desobedecem às normas de gênero, e ao mesmo tempo em que se colocam em risco, revelam que há possibilidades de transformar essas normas. É o que mostram a transexualidade e outras experiências.

Esse preconceito de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos. As dúvidas “por que eu não gosto dessas roupas? Por que odeio tudo o que é de menina? Por que tenho esse corpo?”, levam os sujeitos que vivem em conflito com as normas de gênero a localizar em si a explicação para suas dores, a sentir-se uma aberração, uma coisa impossível de existir. Quais os mecanismos sociais que produzem nas subjetividades essa sensação de anormalidade? Como as instituições operam para serem eficazes no seu intento de naturalizar os gêneros? Como o centro produz e se alimenta perversamente das margens? (BENTO, 2008, p. 31)

Depois de realizar a apresentação no show de talentos, no encontro em que fizemos uma (auto) avaliação de como tinha sido montar a mostra e apresentar, os/as alunos/as disseram que houve falta de empatia e apontaram atitudes de desrespeito por parte dos/as colegas durante o processo e produto; dessa forma na aula seguinte realizamos um trabalho sobre conceitos de socialização de gênero.

¹⁵ A expressão *queer* significa esquisito, ridículo, estranho, adoentado, veado, bicha, louca, homossexual. Os estudos *queer* invertem seu uso e passam a utilizá-la como marca diferenciadora e denunciadora da heteronormatividade. No Brasil, várias pesquisas trabalham com os pressupostos teóricos *queer*, no entanto ainda não temos uma tradução para este corpo de estudos. Os trabalhos apresentados nos congressos da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH) são fortemente influenciados por esses estudos. (BENTO, 2008, p. 170).

Ao pensarmos na construção histórica da sociedade brasileira, parece evidente que ela foi estabelecida sobre uma lista de regras rígidas, originárias de várias fontes e basilares, para a definição de como homens e mulheres devem se portar, que atividades eles podem realizar, como as relações afetivas devem se dar. Esse processo, chamado de socialização de gênero, é um processo de aprendizagem através do qual se transmitem as crenças, os valores e os comportamentos dominantes de uma determinada sociedade, se constroem as relações de gênero e se designam os papéis diferenciais. A partir deste aprendizado, se interioriza nos homens e nas mulheres a divisão de tarefas em função do sexo, o que facilita, na prática, a discriminação.

As reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino” A cada reiteração de um/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2008, p. 32)

De forma lúdica, para a dinâmica, realizamos o aquecimento com bexigas, explorando a movimentação de diversas partes do corpo, interagindo com os/as colegas; dentro dessas bexigas havia papéis com frases que abrangiam esses conceitos (como: “Os homens são fortes, as mulheres débeis”, “A mulher que faz esporte é sapatão”, “um menino não brinca de casinha, senão é veado”) que foram lidas por todos/as.

Conversamos sobre o assunto e logo foram convidados a escrever outros conceitos ou frases escutadas ou herdadas e que deformam nosso pensamento para construir nossa cadeia pessoal. Algumas frases ditas por eles/elas: “*se ele te abusou sexualmente foi porque você deixou*”, “*você parece um menino, cadê aquele seu vestido rosa?*”, “*filha minha não vai virar sapatão ou eu mato*”, “*você gosta de teatro? Isso é coisa de gente vagabunda*”.

Pedi, em algum momento que fechassem os olhos, e li como estímulo o texto “os homens não choram”, começando por um grito (“não!”), e uma série de frases como “os meninos não brincam com bonecas”, “as meninas não são vulgares”, com diferentes entonações e intenções. Quando abriram os olhos comentamos sobre como se sentiam ao ouvir essas frases, e as que eles/elas

escreveram; ao final compartilharam sensações de desagrado, desconforto, indignação.

Como um ato simbólico, destruimos esses papéis rasgando-os, logo os/as estudantes foram convidados/as a escrever com tinta sobre os corpos de dois colegas o que quisessem expressar nesse momento como uma nova visão, uma construção coletiva do que se queria que esse corpo fosse como uma forma de empoderamento sobre o corpo e o ser. Alguns escritos foram: “você importa”, “ame você mesmo”, “você é único”, “acredite em você sempre”, “você é bonita”.

A primeira vez que utilizei essa dinâmica (leitura e “destruição” dos papéis com os conceitos, e os escritos sobre os corpos) foi no final da mostra que fez parte da investigação que realizei na Costa Rica com a colaboração de uma mulher trans privada de liberdade. A mostra/oficina se realizou em março de 2014 com trinta estudantes do curso “Patriarcados e formas de discriminação”, adjunto ao Instituto de Estudos da Mulher, na Universidad Nacional (UNA) da Costa Rica.

No fórum que fizemos posterior a essa mostra/oficina, quando perguntamos sobre as sensações de escrever sobre os corpos, uma estudante mencionou: *“nós reagimos assim porque estamos em um lugar diferente, mas não pode se pedir a uns estudantes de colégio que reajam igual... alguém que não tenha a mente tão aberta vai pensar totalmente diferente”*. Entende-se que cada público reage diferente, e as percepções variam de acordo com o contexto.

No colégio, com os/as adolescentes, algumas das palavras ditas ao final da aula que eles usaram para expressar o que ficou depois de ter participado da dinâmica foram “*arte*” “*libertador*”, “*pensar*”.

Meses depois, o trabalho realizado nessa aula serviu de inspiração para a criação da cena com a qual iniciamos nossa apresentação final. Esta foi construída de modo colaborativo com os/as estudantes, como resultado do processo, a partir dos estímulos levados durante as aulas e inquietações do grupo.

Cena 1 – GRITO!!

(Público entra, recebe uma venda e é conduzido pelas/os atrizes/atores a se sentar. Porta fecha).

Todes- SILÊNCIO!!!

G.C. – SILÊNCIO!!

M.S. – Melhor ladrão do que viado

F.L - Não nasci para agradar ninguém

G.L– Deus não te ama veadinho

R.G – Eu não vou mudar porque você quer

A.R – Mulher se deve ao respeito

L.S – Eu tenho liberdade de escolha

D.S– Você precisa alisar esse cabelo de Bombril

G.C- Eu gosto do que sou

P.R – Chuta que é macumba

E.G – Me deixe em paz

S.S – Ladrão bom é ladrão morto

B.O – Minha violência é a minha voz

S.S- Vira homem

R.O – Você não vai conseguir me atingir

M.R – Macho come mulher, frutinha

L.S. – Quem tá comendo não tá reclamando

J.S - sente direito, feche as pernas.

L.S- meu corpo, minhas regras.

M.R – Mulher minha não se veste desse jeito!

E.G – Eu me visto como eu quero.

M.R– Você acha que eu pago as contas dessa casa para você se vestir assim, como uma vagabunda?

E.G – Não me chama de vagabunda

M.R – Pois é uma vagabunda sim, eu que pago tudo aqui.

E.G – Você não tem que tocar no meu corpo

M.R – Ah não? (som de golpe)

E.G – Para, me larga, não toque em mim, você não tem direito de tocar no meu corpo, me solta, BASTA!!

(Todes) BASTA BASTA BASTA!!

(Enquanto J.M fala, todes se posicionam de frente para o público).

CURINGA¹⁶ – Bem-vindas e bem vindos, “Todas e todos são teatro, mesmo que não façam teatro... uma coisa é fazer teatro e outra é ser teatro. Fazer teatro é primeiro aprender um ofício ... mas ser teatro é ser humano. O ser humano é aquele que leva em si o ator e o espectador de si mesmo.” Hoje

¹⁶ Utilizamos Curinga com “u”, apesar de a grafia em português admitir o uso da vogal “o”. O Curinga é um “artista-ativista em constante processo de aprendizagem”. (SANTOS, 2016, p. 422). Sua principal função é facilitar as diversas atividades do método do Teatro do Oprimido. Na proposta da nossa apresentação no Colégio Thales, ele aparece como um “mestre de cerimônias” (utilizando uma definição dada por Augusto Boal), a partir da nossa interpretação sobre a função desse personagem. No segundo capítulo descreveremos mais detalhadamente esse papel.

criamos um espaço de liberdade onde vocês podem deixar livres suas lembranças, emoções, imaginação, pensar no passado, no presente, e inventar seu futuro ao invés de sentar a esperar de braços cruzados que as coisas aconteçam. Convidamos vocês a tirarem as vendas e serem espect-atores e espect-atrizes do que vai acontecer hoje aqui.¹⁷

Entrar em contato com os Estudos de Gênero¹⁸ para mim foi simbolicamente tirar a venda, tirar um véu que me impedia de ver uma realidade que eu ignorava. A ideia de iniciar a apresentação dessa forma: vendando os olhos do público, que seria conduzido pelos/pelas atuentes¹⁹ a sentar, surgiu como uma inspiração por parte dos/as estudantes a partir dos jogos e exercícios realizados, especialmente os da série do cego²⁰, e de experiências que tivemos em aula com vendas nos olhos²¹.

A seguir, o público ouviria uma série de frases relacionadas com diferentes opressões e logo seriam convidados/as a tirar as vendas e serem espect-atores e especta-atrizes do que iria acontecer. Esta ideia das frases surgiu à raiz da dinâmica que realizamos sobre a socialização de gênero - onde foi feita a leitura do texto “os homens não choram”, enquanto eles/elas ouviam com os olhos fechados.

¹⁷ Mesmo ciente de que antes de um discurso como esse se aplica alguns *joguexercícios* da Poética do Oprimido, por conta da estrutura dramatúrgica que escolhemos, o/a espectador/a será convidado/a durante a cena-fórum a ser participe da ação, assumindo nesse momento o lugar de espect-ator/espect-atriz. Falaremos sobre isso no capítulo II.

¹⁸ Dialogamos com estudiosas/os como Guacira Lopes Louro, Márcia Tiburi, Djamila Ribeiro, Berenice Bento, Judith Butler, Beatriz Preciado, Joan Scott, Lélia Gonzalez, bell Hooks, Patrícia Collins, Richard Miskolci, entre outros/as. Estas/estes autoras/es nos ajudam a compreender sobre o feminismo, feminismo negro, teoria queer, perspectivas que nos interessam particularmente.

¹⁹ Embora entenda que Boal ao utilizar o termo “não ator” se refira a todos/as, qualquer pessoa (que não seja ator), escolho utilizar aqui o conceito “atuate” aplicado por Brecht como aquele/aquela que realiza um ato, por considerar que é mais ativo que o termo “não ator” utilizado por Boal.

²⁰ Esta série se encontra no livro *Jogos para atores e não-atores*, e faz parte da categoria Ativando os vários sentidos – “Dentre os vários sentidos, a visão é o mais monopolizador. Porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo exterior através dos demais sentidos, que ficam adormecidos ou atrofiados” (Boal, 2002, p. 154). Desta série fizemos alguns exercícios como a *Fila de cegos* e *O vampiro de Estrasburgo*.

²¹ Uma experiência significativa foi um dia que tivemos aula no anfiteatro – um espaço ao ar livre, ao lado da quadra de esportes – e fizemos uma dinâmica em duplas, onde uma pessoa tinha os olhos vendados enquanto o/a colega o/a conduzia só com o som da voz, lendo com diferentes entonações um conto chamado *Vasto Mundo* – do livro “13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira”.

Para a criação/escolha dessas frases, retomamos o texto e a seguir dividimos o grupo em dois; um grupo representando os/as oprimidos/as e outro os/as opressores/as. Cada grupo deveria escolher, em conjunto, uma frase para cada pessoa que representasse uma opressão no caso dos/as opressores/as, e uma defesa no caso dos/as oprimidos/as. As frases foram ditas intercaladamente, e sem necessidade de racionalizar muito, a sequência de falas teve um sentido.

O aluno J.M. sugeriu que simulássemos um ato de violência, de agressão, e falamos sobre criar uma discussão de casal. As falas surgiram a partir de uma improvisação feita por quem quis interpretar esses papéis. Num primeiro momento não definimos que seria um casal hetero, dois meninos se ofereceram a interpretar, logo sugeriram trocar um deles por uma menina e trouxemos à discussão a questão da violência contra a mulher. Fizemos algumas improvisações e trocas de pessoas, até finalmente definir o casal. Decidimos começar e terminar com um grito: “silêncio” para chamar a atenção do público, e “basta” para aumentar o impacto da discussão prévia e fechar a discussão com um posicionamento.

As vendas nos olhos simbolizam nossa alienação. É possivelmente a visão o órgão dos sentidos que mais expressa um encontro de alteridade: olhando o olhar do outro, vejo e sou vista; ao mesmo tempo o olhar do outro sobre nós é importante para o estabelecimento da nossa identidade.

A alienação, a cegueira, a impossibilidade de transgredir a tradição, tudo isso contribui para a manutenção do *status quo*. Por exemplo, a cegueira da mulher na sociedade patriarcal foi usada pelo homem que se aproveitava da submissão e alienação, e racionalizava a opressão por ele praticada, alegando falta de inteligência e até mesmo de alma da mulher.

Elemento indispensável à visão é a luz, que está, por sua vez, associada à consciência. Trazer à luz, tirar as vendas, são apontamentos simbólicos para “abrir os olhos” a essas questões. É com essa intenção que convidamos o público a tirar as vendas, usando como inspiração as palavras de Augusto Boal, um convite a olhar para o presente e ensaiar um futuro possível,

observando o mundo como ele é, e questionando, é assim que queremos que ele seja?

Um pouco de historia.

No dia 04 de setembro de 2017, realizamos um exercício com o objetivo de escolher temas que usaríamos para conduzir os seguintes encontros, com o intuito de criar um material que pudéssemos apresentar como resultado final do processo. Levei pedaços de papel e caneta e pedi que cada um/uma escrevesse o tema (ou temas) que lhe interessava tratar nessa apresentação. Como em discussões anteriores, alguns/algumas estudantes ficavam calados/as e sempre os mesmos/as falavam, pedi que todos/as se colocassem de pé e eu leria tema por tema, aqueles/as que concordassem em discutir ou trabalhar o tema se posicionariam junto a mim e quem não concordasse, iria para o outro lado; essa foi uma estratégia para fazer com que todos/as estivessem envolvidos/as na dinâmica e tivessem que se posicionar minimamente a respeito. Quem não concordasse teria que apresentar os argumentos contra, e quem estava a favor teria que defender o referido tema.

Um dos temas propostos por um/a aluno/a foi “feminismo” e quando li o mesmo, algumas pessoas se posicionaram perto de mim e outras foram para o lado oposto; ao pedir argumentos uma aluna disse: *“Eu acho que não deveria ter essa divisão, eu acho que todos os sexos são iguais...”* o grupo a favor começou a argumentar e outra aluna defendeu *“... eu acho que deveríamos tratar do tema porque muitas pessoas acham que feminismo é uma coisa que não é...”*. O aluno J.M. que estava posicionado no grupo contra disse *“eu acho importante tratar sobre o tema sim, meu problema é a apresentação em si, tipo, usar um único segmento para a apresentação...”*.

Chamou minha atenção que, em outro momento, quando saíram os temas “violência”, “abuso contra a mulher no transporte público”, “coisas do nosso cotidiano” e “machismo” todos/as se posicionaram em favor desses temas. Minha surpresa foi justamente porque estas são pautas do feminismo, e

ai ficou mais evidente o quanto esse termo – ou a desinformação sobre ele - pode gerar confusões.

Nessas falas pude perceber o desconhecimento e/ou confusão sobre o termo feminismo por parte de vários/as, gerando resistência ao tema, apesar de querer discutir pautas reivindicadas pelo mesmo.

No livro *#MeuAmigoSecreto* de autoria do Coletivo Não Me Kahlo, as autoras Bruna de Lara, Bruna Rangel, Gabriela Moura, Paola Barioni e Thaysa Malaquias, abordam pautas que consideram as mais importantes no momento: aborto, racismo, maternidade, padrão de beleza, sexualização feminina, violência contra a mulher, machismo no mundo *geek*, feminismo negro e o porquê do ódio ao feminismo. Esses são alguns dos temas no livro que se divide em doze artigos - elaborados de forma conjunta pelas integrantes do coletivo.

A *hashtag* #MeuAmigoSecreto foi criada em novembro de 2015, com a intenção inicial de chamar a atenção para o machismo daqueles que são próximos (desmistificando a noção de que os agressores são sempre pessoas desconhecidas). Passou a ser utilizada para se falar, de forma indireta, sobre os abusos que mulheres sofrem por pessoas próximas, em tom de denúncia.

Fora do ciberativismo, o Coletivo Não Me Kahlo levou para as páginas do livro artigos que apresentam temas importantes do feminismo, relacionando os mesmos a alguns *tweets* da *hashtag*. Na conta do Coletivo no *Twitter*, o primeiro *tweet* publicado foi: “Meu amigo secreto diz que aborto é assassinato, mas pediu para a namorada abortar quando engravidou”. Esse *tweet* abre o artigo que trata sobre o aborto. Ao longo do livro percebemos como o abuso é uma prática naturalizada e bastante comum... infelizmente.

No artigo que trata sobre o ódio ao feminismo – que inicia com a *hashtag* “#MeuAmigoSecreto fala que feministas são iguais a miojo: ficam prontas em três minutos e são comida de universitário” – trazem questionamentos importantes:

Quantas vezes precisamos explicar a alguém que feminismo nada tem a ver com ódio aos homens? Quantas vezes nos vemos obrigadas a debater mais do mesmo, nunca fugindo do óbvio, em vez

de nos aprofundarmos nas discussões que nos são caras, devido à propagação de desinformação? E quantas vezes, mesmo diante de direitos já conquistados, temos que justificar a necessidade deles, além de, com frequência, vermos esses mesmos direitos serem ameaçados por legislações cada vez mais conservadoras? (LARA et al, 2016, p. 249).

O feminismo é uma luta que dura através dos séculos; mas, então por que algumas pessoas ainda têm tanto medo e mal entendimento acerca do termo “feminismo”? Feministas são desqualificadas como mulheres mal-amadas, frígidas, feias, rejeitadas, putas ou loucas. Isso contribui para que haja uma má compreensão do que é o feminismo e muitas mulheres tenham medo de se proclamar feministas mesmo quando defendem valores e pautas feministas. O certo é que toda ação feminista “traz a reboque uma reação conservadora de manutenção do *statu quo*” (LARA et al, 2016, p. 251).

Nesse sentido, no prefácio do livro #MeuAmigoSecreto, Djamila Ribeiro²² (2016, p.9) esclarece que os estudos feministas são essenciais para pensar “novos modelos de sociedade e possibilidades de emancipação para as mulheres”, e que o objetivo do feminismo é uma sociedade “sem hierarquia de gênero, uma sociedade na qual o gênero não seja utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão”.

No Brasil, o movimento feminista teve início no século XIX. No fim deste século o feminismo torna-se uma mobilização coletiva e as manifestações contra a discriminação feminina se tornam mais visíveis. O chamado “sufragismo”²³ – movimento que busca incluir o direito do voto às mulheres e à vida pública – mais tarde será reconhecido como a “primeira onda” do feminismo.

No final da década de 1960 inicia a “segunda onda”, em um momento de crise da democracia. Momento no qual, o feminismo vai se direcionar para as construções teóricas. “No âmbito do debate, que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de

²² É uma feminista negra e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), colunista do site da *Carta Capital*.

²³ O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico de reforma. A luta pelo voto feminino foi sempre o primeiro passo a ser alcançado no horizonte das feministas da era pós-Revolução Industrial. As “suffragettes” (em português, sufragistas), assim conhecidas por iniciarem um movimento no Reino Unido, foram as primeiras ativistas do feminismo no século XIX.

outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 2014, p. 19).

O ano de 1968 é referido como um marco da rebeldia e da contestação, de transformação, no qual o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se através de livros, jornais e revistas. Eis que surgem os estudos da mulher, a partir da inserção - dentro das universidades e escolas - de questões que mobilizavam as militantes feministas.

Lutou-se também pela valorização do trabalho da mulher e contra a violência sexual. Reconhece-se que o casamento, o trabalho doméstico e a sexualidade não caem unicamente na esfera privada - afinal o privado também é político – e que essas são partes relacionadas com instituições e formas de organização social que alimentam a opressão das mulheres.

Na terceira onda, que inicia na década de 1990, começa-se a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas. Considerando que na primeira onda, os objetivos mais imediatos estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, as críticas realizadas por algumas feministas dessa terceira onda, alavancadas por Judith Butler, vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, pois as opressões atingem mulheres de modos distintos, por tanto, como aponta Ribeiro (2016) seria necessário “discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades das mulheres”.

No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no início da década de 1980, lutando para que mulheres negras se tornassem sujeitos políticos; vale apontar que, já na década de 1970, ativistas começavam a denunciar a invisibilidade das mulheres negras nas pautas do movimento.

Outra proposta da terceira onda é a desconstrução das teorias feministas e das representações que pensam a categoria de gênero de modo binário (masculino/feminino). Acrescenta-se uma forte dimensão discursiva, a de que os gêneros não são mais simplesmente uma construção social que se opõe ao sexo biológico dito “natural”. Os gêneros e o sexo tornam-se construções discursivas ou performativas naturalizadas. O feminismo da

terceira onda, do qual o feminismo *queer* é uma ramificação, propõe cenários que apostam, sobretudo, na resistência às normas de gênero.

A “desconstrução” apareceu na prática com os/as adolescentes em diferentes momentos, um desses momentos foi quando usaram o termo “desconstruído” fazendo referência a si mesmos/as; e outro quando usam a palavra “desconstruindo” para se referir a mim (ver figura 1).

É importante esclarecer que o conceito de gênero ao qual me refiro aqui, e que interessa para a pesquisa, não aparece nos dicionários, e sim está diretamente ligado à história do movimento feminista contemporâneo.

Desconstruindo gênero

Como apontado por Louro (2014), mesmo que gênero tenha passado a ser utilizado no contexto de diversos paradigmas teóricos, uma parte das concepções desenvolvidas pelas/os feministas atuais estabelece articulações entre essa conceptualização e algumas teorizações pós-estruturalistas. “[...] feministas e pós estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; [...] problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência” (p. 33)

Conceitos pós-estruturalistas serão apropriados e assumidos por algumas/alguns e negados por outras/outros, o que irá acentuar e ampliar o debate entre as/os estudiosas/os feministas. Uma das estudiosas mais conhecidas nesse âmbito é Joan Scott, quem toma de empréstimo alguns conceitos pós-estruturalistas, elaborados por Michel Foucault e Jacques Derrida, buscando se aproximar e se apropriar de teorizações realizadas no campo da Filosofia e da Teoria Literária.

Desconstrução é a palavra mais comumente associada a Jacques Derrida; palavra que “desmonta” nossa forma de pensar em vários campos acadêmicos. Em essência, desconstrução significa “desmantelar” nossa excessiva lealdade a qualquer ideia, e aprender a ver os aspectos da verdade que podem se basear em sua antítese.

Por mais tentador que isso pareça ser, a desconstrução não pode, de acordo com Derrida, ser entendida como um conceito ou como um método, sob pena de absolutamente não entendermos a novidade do pensamento desconstrucionista, que tenta subverter as próprias noções de conceito e método. (VASCONCELOS, 2003, p.74)

Entende-se que a estrutura sustenta a história que concebe o mundo em um sistema de rígidas oposições conceituais; Derrida rejeita essa estrutura binária, de modo que cada categoria preserve o traço de sua categoria oposta. Nesse sentido, Derrida desconstruiu uma série de termos binários chaves, tais como significante/significado, causa/efeito corpo/alma, eu/outro, bom/mal, natureza/cultura; presença/ausência, homem/mulher, entendimento/percepção, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escrita, discurso/escrita, forma/sentido etc.

Refletindo sobre as relações hierárquicas do pensamento metafísico ocidental, o autor aponta a necessidade de se “transformar” essas hierarquias:

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p.48)

A desconstrução proporcionou questionamentos, deslocamentos, realocações de conceitos, e a reavaliação desses conceitos abalou a hegemonia dos discursos. Para Derrida, as verdades absolutas com as quais a metafísica está acostumada a atuar (e os termos e expressões utilizados para legitimar tais verdades) deverão ser lidas por um duplo viés (o qual não implica a noção de escolha). Jonathan Culler, teórico do estruturalismo e pós-estruturalismo literários e da desconstrução, adverte que:

Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável, mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca dismantelá-la e reinscrevê-la - isto é, não destruí-la, mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes (CULLER, 1999, p.122).

O teórico chama a atenção para o fato de que "desconstrução" não pode ser tomada como sinônimo de destruição, senão que se trata de um procedimento de questionamento, de decomposição e de reorganização dos discursos até então empreendidos pela metafísica ocidental.

Torna-se oportuno reconhecer que a Desconstrução nasce na área da filosofia, mas não é exclusivamente filosófica; apresenta-se também como uma prática de leitura crítica (tanto de textos filosóficos como de textos literários). Para Jonathan Culler, "a desconstrução tem sido variadamente apresentada como uma posição filosófica, uma estratégia política ou intelectual e um modo de leitura" (CULLER, 1997, p.99).

A historiadora Joan Scott, em 1986, argumentava sobre a ideia de que é preciso desconstruir o "caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino. (apud LOURO, 2014, p. 34). Para ela seria necessário implodir a lógica do pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros que concebem homem e mulher como polos opostos, relacionando-se em uma lógica invariável de dominação – submissão.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros [...] significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino [...] e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido. (LOURO, 2014, p. 36).

Desconstruir a oposição binária "homem dominante *versus* mulher dominada" traz a possibilidade de se compreender e incluir as diferentes formas de masculinidade que se constituem socialmente. Para Lauretis (1994, p. 209), "a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução".

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero. (LOURO, 2014, p. 39).

Se entendermos que a discriminação de gênero é uma construção social que inicia com a socialização de gênero que, por sua vez, reforça estereótipos de gênero, a pergunta que surge é o que podemos fazer para mudar essa situação?

Nesse sentido, no último encontro com os/as estudantes, em 2016, fizemos um jogo cujo objetivo era refletir sobre os papéis ou estereótipos de

homens e mulheres, ver o que sentimos, como nos atravessam, como nos identificamos com eles. Para o jogo, previamente se prepara um tabuleiro ou cartaz, com palavras e expressões que expressem comportamentos, atitudes, atividades, etc., geralmente designadas aos gêneros masculinos ou femininos (por exemplo, “usa maquiagem”, “não chora”, “fala muito”, “joga futebol”) e imagens ou símbolos de mulher e homem. Para a dinâmica, se distribuem as palavras misturadas aos estudantes e o jogo consiste em localizar as palavras no tabuleiro segundo representam a mulher e o homem, de um lado ou de outro, vale o meio também; logo se revisa e se discute, entre todos/as, o porquê se colocou em cada lugar as palavras. Foi muito interessante o fato de que os/as estudantes escolheram colocar todos os papéis no meio e a discussão se deu, na verdade, entre eles/elas antes de chegarem juntos/as a essa conclusão (ver Apêndice D).

O fato de o jogo ter sido realizado no último encontro foi devido à oportunidade de estar num espaço diferente do qual estávamos acostumados a desenvolver as atividades, e poderíamos sentar para conversar enquanto compartilhávamos comida. Nessa dinâmica, os estudantes apresentaram muitos questionamentos - dos conceitos, do que é característico de homem ou de mulher, o que é feminino, masculino, binário, não binário – e disseram se referindo a si mesmos: “a gente é muito desconstruído”; ficou claro que o trabalho nada teria a ver com ensinar sobre questões de gênero e sexualidade, mas que a experiência do teatro poderia ajudar esses/essas jovens a lidar com essas perguntas através da arte, do teatro e de uma forma mais relacionada com suas experiências pessoais.

Os/as alunos/as manifestaram uma inquietação por saber como seria realizar essa dinâmica com outros grupos dentro do colégio, pois afirmaram que provavelmente não chegariam à mesma conclusão. Decidiram, como ação para chamar a atenção às questões que surgiram, colar os cartazes do jogo nos corredores do colégio.

É importante destacar que, em 2016, eram apenas doze alunos e essa conclusão sobre o modo desconstruído, encarado por esses alunos está relacionado a esse grupo em específico; já em 2017, com uma turma de

cinquenta estudantes, a descoberta sobre como encaram essas questões foi se revelando com o processo. A pergunta que ficou: “são todos/as desconstruídos/as”?

Os questionamentos apresentados pelos/pelas estudantes, no último encontro de 2016, revelavam que, quando se autodefiniam como “desconstruídos”, estavam de fato falando de uma quebra de fronteiras entre conceitos como homem/mulher, feminino/masculino, binário/não binário, problematizando sua construção.

Na configuração de grupo com cinquenta alunos/as, a primeira descoberta foi quando usaram a palavra “desconstruído”, de modo que foi possível identificar na fala de algumas/alguns que quando se referem à desconstrução, falam a partir da linguagem inclusiva. Nesse sentido foi importante quando o menino trans chamou atenção sobre o uso do “e”, e colocou “dica de pessoa não binária”, se posicionando sobre essas questões e em seguida outro aluno manifestou “eu falo desconstruído e não sabia disso”.

Algumas pistas.

Poderíamos dizer que *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, de Judith Butler, é um dos grandes marcos teóricos da chamada terceira onda, já que propõe uma desconstrução do conceito de gênero no qual está baseada a teoria feminista. Nesta obra, Judith Butler problematiza a divisão sexo/gênero, o primeiro tido como natural e o segundo como socialmente construído.

Butler aponta como problema a inexistência do sujeito que o feminismo quer representar, um debate acadêmico que já existia, mas que ela, junto com outras pensadoras, radicaliza. Além da discussão sobre a identidade das mulheres, a filósofa acrescenta a crítica ao modelo binário, fundamental nessa discussão levantada a respeito da distinção sexo/gênero, oposição esta que serviu às teorias feministas até meados da década de 1980, quando começa a ser questionado.

A afirmação seria de que tudo só existe em um processo de diferenciação, portanto, a identidade não é algo em si mesmo, mas efeito que se manifesta em um conjunto de diferenças. Butler defenderá que a identidade é construída de forma performativa, e não existe uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero.

O gênero não está passivamente inscrito sobre o corpo, e também não está determinado pela natureza, a linguagem, o simbólico ou a avassaladora história do patriarcado. O gênero é o que a gente assume, invariavelmente, sob coação, a diário e incessantemente, com ansiedade e prazer, mas tomar erroneamente este ato contínuo por um dado natural ou linguístico é renunciar ao poder de ampliar o campo cultural corporal com *performances* subversivas de diversas classes. (Butler, 1998, p. 314, tradução nossa)

Judith Butler argumenta sobre as semelhanças entre os atos que constituem o gênero com os atos performativos ²⁴ no contexto teatral. “Compreendida em termos pedagógicos, a *performance*²⁵ torna explícitas as leis sociais.” (Butler, 1998, p. 307, tradução nossa) Destaco o conceito de *performatividade de gênero*, entendendo que o performativo é um conceito que vem da linguagem. A *performatividade* encontra-se também na linguagem teatral²⁶, e recorre para as ações, atitudes e gestos repetitivos na cena social.

Os atores sempre estão já no cenário, dentro dos termos da *performance*. Assim como um libreto que pode ser interpretado de diferentes maneiras, e como uma obra que requer ao mesmo tempo texto e interpretação, assim o corpo sexuado atua em parte em um espaço corporal culturalmente restrito, e realiza interpretações dentro nos confins de diretrizes já existentes (Butler, 1998, p. 308, tradução nossa).

Como diz Butler, as repetições não são idênticas, portanto o gênero é dinâmico. Entendendo o gênero como construção, percebe-se que assim como se faz, pode se desfazer.

²⁴ A noção de performativo foi elaborada pelo filósofo da linguagem John Austin.

²⁵ A *performance* vai se transformar em uma das palavras chave do século XXI, “não só vinculada ao campo da arte experimental, mas também à análise da funcionalidade nos sistemas tecnológicos e econômicos capitalistas; às formações linguísticas; à regulação da força de trabalho, e às repetições reguladoras de gênero, raça e sexualidade...” (Vidiella, 2009, p.110)

²⁶ Os Estudos de Performance têm o compromisso de estudar a construção social das relações que se erguem ao redor dos sistemas de crença ideológicos que nos constituem, e que organizam nossa experiência através de representações, práticas e regulações culturais. E não o fazem unicamente a partir da prática artística. (Vidiella, 2009, p. 111)

Nesta perspectiva, Judith Butler, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, lança uma série de perguntas²⁷ como proposta para que professores possam tratar esses assuntos nas escolas. Considerando a importância do tema, as perguntas que Judith Butler solta como pistas podem ser abordadas a partir de ferramentas teatrais, tais como os jogos teatrais, como mecanismo de não induzir os/as jovens a criarem uma resposta pronta.

Em uma das aulas, trabalhamos essas questões em grupo, criando, em um primeiro momento um espaço para que todos/todas pudessem falar sobre elas, encontrar possíveis respostas e (re)criar perguntas. A seguir, escolheriam juntos/as uma forma de apresentar o resultado dessa discussão, que podia ser uma cena falada ou com imagem.

Chamou minha atenção que, enquanto os grupos estavam reunidos, uma aluna se aproximou e me perguntou se poderia ficar de fora; quando questionei o porquê, me disse que aquele tema não tinha nada a ver com ela, mesmo quando entre as perguntas estava “como você se imagina no futuro?”. Fiquei me perguntando “como é que gênero não tem a ver com ela?”, entendi que não é um conceito fácil, e procurei um diálogo com ela fazendo algumas perguntas, mas a aluna insistiu em continuar na sala só observando.

Quanto às cenas, um grupo escolheu apresentar uma série de perguntas que iam sendo ditas uma a uma por cada integrante, seguida de alguma movimentação do grupo todo. Em um dos momentos, lançam a pergunta “por que as pessoas odeiam as lésbicas?”, e propõem como resposta “isso não é de Deus”. Outro grupo decide precisamente falar sobre intolerância religiosa, e exploram também, através de pequenas cenas, onde se vêem claras as opressões, os temas de preconceito contra homens e mulheres trans/e ou travestis e preconceito racial. Foi curioso que escolheram criar um personagem da morte, que era quem tinha “o controle” de descongelar cada cena para que a cena se desenvolvesse.

²⁷ Perguntas como: *Como você sabe de que gênero é? O que é gênero e como funciona? Pode deixar de funcionar?* Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1683172-sem-medo-de-fazer-genero-entrevista-com-a-filosofa-americana-judith-butler.shtml?mobile>

Quando um dos grupos compôs, aos poucos, a seguinte imagem congelada (Figura 3), pedi que fizessem a leitura da imagem e a aluna Y.B. disse: “elas se identificam com o gênero que nasceram, ele ou ela se identificam com o gênero oposto, e ela não se identifica com nenhum”. Seguida de aplausos por parte de todos/as, confirmando as intenções do grupo.



Figura 3. Registro: criação de cena, dia 8 de março de 2017. Identidade de gênero.

Fonte: acervo pessoal.

Outra imagem falava sobre não se encaixar – em padrões, conceitos, grupos:



Figura 4. Registro: criação de cena, dia 8 de março de 2017. Encaixe. Fonte: acervo pessoal.

A partir dessas pistas, podemos começar a analisar como a experiência pedagógica do teatro pode ajudar esses jovens a lidar com essas perguntas de uma maneira mais artística e mais relacionada com suas experiências pessoais, sem ser algo ditado pela professora, senão explorado de um jeito

que consigam se expressar livremente: possam refletir sobre as perguntas e descobrir quais são suas próprias perguntas.

Erving Goffman (2001), já observava que era na escola que as pessoas entrariam em contato pela primeira vez com a sociedade e suas pautas. É no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma bastante violenta. Foi dessa maneira que, historicamente, o processo de educar e a expansão do sistema de ensino tornaram-se importantes instrumentos para estruturar o que contemporaneamente nomeamos de Nação, sendo a educação uma forma poderosa de normalização coletiva.

A "normalização", segundo Foucault (1977), é um regime de poder constituído por mecanismos através dos quais são criados limites na sociedade, por meio de instituições (como por exemplo, a escola). Nesse contexto, podemos observar que um dos mais incisivos processos de normalização (e que constitui parte importante do processo educacional) relaciona-se às determinações do corpo em relação ao seu gênero e sua sexualidade, muitas vezes junto a um caráter violento de socialização escolar e assédio moral.

A sexualidade envolve desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós. A sexualidade tende a ser vista, por cada um de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes até secreta, de nosso eu. (MISKOLCI, 2012, p. 39).

Não surpreende, portanto, que a sociedade tenha encontrado na sexualidade um meio de normalizar as pessoas, pois isso acontece tornando esse sentimento íntimo e pessoal em algo que é motivo de gozação e humilhação. Surge assim uma ordem disciplinar baseada na ameaça constante de violência.

Pode-se identificar o vínculo entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como ser homem ou mulher, masculino ou feminino, hetero ou homossexual. Por causa de sua identificação de gênero e de sua sexualidade, determinados sujeitos são alvos de variadas formas de opressão. Existe,

portanto, uma necessidade de tornar visíveis essas violências, descrevendo e analisando-as para torná-las objeto de crítica e reavaliação. Foi pensando nisso, que se considerou importante a criação de um projeto pedagógico comprometido com uma discussão mais abrangente sobre o caráter instável da construção das subjetividades.

Em seu dinamismo, acredito que o processo cênico oferece variadas possibilidades de encaminhamentos metodológicos para que as pessoas possam se manifestar através da cena. As atividades dramáticas requerem a utilização e o desenvolvimento da capacidade do sujeito de resolver problemas (conflitos) que resultam na ampliação da habilidade de fazer opções conscientes, propiciando o processo de pensamentos reflexivos, críticos e propositivos.

As propostas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal, por exemplo, têm o potencial de transformar a cena em espaço político de reconstrução da realidade por meio do jogo com atores sociais. O Teatro do Oprimido (TO), criado por Boal, está interessado em operar transformações individuais e coletivas com base no entendimento de que todos os sujeitos nele envolvidos podem levar para a cena várias questões sociais. Estas escolhas metodológicas serão desenvolvidas no capítulo a seguir.

II. **Quantos caminhos cabem em um processo?** Escolhas teórico-metodológicas.

Inspirações: o modelo de ação.

“Nossa atitude nasce de nossas ações, nossas ações nascem da necessidade, quando a necessidade está organizada, de onde nascem então nossas ações? Quando a necessidade está organizada, nossas ações nascem de nossa atitude”. (BRECHT, Fragmento Fatzer).

A partir da experiência no colégio, referida no capítulo I, e de uma constante pesquisa bibliográfica, entendo, cada vez mais, o teatro como uma importante ferramenta para criar processos de transformação social. Buscando as potencialidades de uma experiência pedagógica do teatro para abordagem de questões relacionadas a gênero, sexualidade e raça, parto das reflexões do homem de teatro Bertolt Brecht com sua Teoria e Prática da Peça didática.

Brecht propôs um teatro dialético, no qual o ator e o espectador estão em constante reflexão frente à ação teatral; promoveu o compromisso político e defendeu o teatro de cunho social ao se preocupar com os problemas de sua época. Sua prática mantinha uma perspectiva transformadora do ser humano através da arte. Dessa forma, dirigiu seu trabalho aos que “necessariamente estão impacientes para efetuar grandes modificações” (Brecht, 1957, p. 191).

Desenvolveu a Teoria da peça didática, cujo objetivo era fazer do ato cênico uma prática para adquirir conhecimentos sobre as condutas dos seres humanos e suas possíveis transformações na sociedade.

O diretor Luis Gerardo Bejarano (1994) comenta sobre a peça de Brecht:

A peça didática foi concebida por Brecht como instrumento de análise de atitudes e gestos, numa perspectiva dialética. O objetivo fundamental é a aprendizagem de condutas sociais e sua crítica a partir do jogo cênico realizado pelos atores (atuante-jogador). (BEJARANO, p. 4)

Somando com o anterior, segundo Brecht (1975), o ser humano é o “conjunto de todas as relações sociais”, por isso:

Um teatro que assuma sua função em uma posição simplista e superficial com relação aos problemas da realidade, como o velho teatro, não pode reflexionar a problemática da nossa era científica com uma atitude científica. (BEJARANO, 1994, p. 98).

Neste sentido, Bejarano - na sua tese *A análise na cena: ação física e jogo gestual na análise prática do texto em teatro* - aponta que repensar totalmente a função do teatro implica repensar a função dos modos de produção teatral e que a aparição de problemas sociais novos, surgidos das novas condições históricas, obriga uma tomada de consciência. É por isso que a metodologia escolhida para abordar determinadas questões, considera implicações em nível social e busca a não reprodução de estereótipos ou formas de discriminação.

Nos procedimentos com a Peça Didática se enriquece de maneira particular o conceito de nova função do teatro. Dizia Brecht (1967), “toda nova meta exige novos métodos”. O teatro de Brecht propõe sutis contradições, profundas análises, especialmente de ordem social, apresentadas dentro de distintos climas de humor e jogo. “O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte”. (BRECHT, 1978, p. 50)

Partindo dos fundamentos de Brecht, a utilidade das técnicas de produção teatral se avalia a partir da capacidade de diversão e ensino e por seu caráter didático. Além disso, considera a capacidade crítica e transformadora que o exercício da dialética²⁸ provoca no interior das produções do discurso teatral e sua recepção. Assim, para Brecht, toda arte deveria constituir-se em termos de utilidade para alguém. Na teoria e prática da peça didática, essa utilidade é prática e está a serviço do esclarecimento das estruturas sociais e da construção de novas atitudes.

Esta conceptualização²⁹ interessa na medida em que se pretende potencializar nas/nos atuantes uma atitude crítica construtiva. Brecht é escolhido como referente, pois interessa essa perspectiva transformadora do homem através da arte, e a relação que estabelece em seu modelo pedagógico: atuante (jogador) – ação (atitudes – gestos – gestus social) –

²⁸ A origem grega da palavra dialética, *dialektiké*, significa a arte da discussão filosófica ou discurso, a arte do diálogo. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debater-las com mais clareza. Para Kant, a dialética é uma lógica de aparências, uma ilusão, pois se baseia em princípios muito subjetivos. A dialética propõe um método de pensamento que é baseado nas contradições entre a unidade e multiplicidade, o singular e o universal e o movimento da imobilidade.

²⁹ No dicionário <<1. ação de formar conceitos; 2. ação de organizar em conceitos>> (in Dicionário da Língua Portuguesa 2003, da Porto Editora).

textos (modelos de ação). Assim, são selecionadas algumas categorias da teoria e prática da peça didática como estratégia metodológica para potencializar as questões a serem trabalhadas.

A teoria e prática da peça didática apresenta uma série de técnicas para a análise das ações e condutas. Desde esta perspectiva teórica e metodológica, se busca que o/a jogador/a ou atuante desenvolva uma relação crítica com tais ações e condutas. Segundo Bejarano, “a atitude crítica a desenvolver se encontra na base de uma crítica dialética a partir dos *modelos de ação*”. (Bejarano, 1994, p. 44)

Brecht, interessado no caráter pedagógico do teatro estabelece um procedimento teórico-prático, no qual, a partir do jogo com as ações, as atitudes e os gestos, o jogador-atuante da peça didática submete as condutas surgidas à imitação e à crítica dialética. Com isso, pretende tornar compreensível o universo das estruturas sociais. O domínio que se pode obter das ações, as atitudes e os gestos, incidirá na transformação dos indivíduos.

Pode-se compreender a peça didática como “jogo de aprendizagem”, afinal, “a peça didática ensina quando nela atuamos. Em princípio não há necessidade de plateia, embora ela possa ser utilizada” (Brecht, in Koudela, 1991, p.40). As relações entre os seres humanos serão exploradas, a partir dos textos (e/ou imagens) – que são *modelos de ação*.

Os “modelos de ação” são percebidos como processo. O ser humano “só pode ser apreendido através dos processos nos quais e pelos quais ele vive”. (Brecht, 1967). O “modelo de ação” contém uma determinada concepção de mundo.

O termo ‘modelo’ tem sido utilizado no contexto de investigação sobre as peças didáticas, é a tradução usual da palavra alemã *muster*³⁰. No trabalho com a teoria e prática da peça didática, o conceito “modelo” é utilizado como algo em construção, de forma que o texto permanece aberto para experimento.

Os “modelos de ação” propiciam as associações com as estruturas sociais ou formas de comportamento (condutas) por elas determinadas. São as

³⁰ *Muster* é uma palavra em alemão, sinônimo de desenho, amostra, protótipo, padrão, ou exemplo.

atitudes, os gestos e o *gestus* os que materializam tais relações como ato crítico baseado em sua análise dialética. Desta forma, os textos com os quais se escolheu trabalhar, os jogos e outros materiais que se utilizaram e surgiram durante o processo – ações, gestos, escritos – serviram como *modelo de ação* que, ao mesmo tempo, permitiu analisar como se dá uma ação transformadora.

A fragmentação da ação e dos elementos cênicos a ela articulados, como acontece em Brecht, possibilita o conhecimento dialético (gestos-indivíduo-sociedade) dos gestos, que podem provocar posteriormente uma mudança de atitude no jogador, um dos objetivos da teoria e prática com a peça didática. (BEJARANO, 1994, p. 119).

Vale esclarecer que o jogo com a teoria e prática da peça didática pressupõe o entendimento da problemática social por parte de quem propõe a atividade, para que quem a joga possa entrar em contato com o tema de discussão. Em concordância com isto, foi necessária uma sensibilização previa e continuada referente às questões de gênero, sexualidade e raça. Esclarecemos, também, que não trabalhamos com as peças didáticas escritas por Brecht, mas com categorias de sua teoria.

O *gestus* aparece como um instrumento de trabalho para a construção em cena. Refere-se a um conjunto de gestos articulados, ligados a um entorno social. Assim, todo gesto se converte em signo capaz de ser lido, suscetível a que o contexto social o identifique e o interprete. Trata-se, então, de um signo para expressar uma mudança a partir do universo interior, que comunica.

O *gestus* não busca o estereótipo, e sim o reconhecimento de uma condição social, de uma profissão, nacionalidade, de valores ou convicções do personagem, ou seja, atitudes- padrão que irão se consagrar como representação de um povo e de uma época. (POTY, 2013, p. 2).

A organização gestual é a organização de um conjunto de gestos articulados em determinado contexto. Para isto, se tem presente que o corpo é o meio fisiológico capaz de construir gestos, ao mesmo tempo em que se entende que todo corpo é cultura, e que o gesto só se pode entender a partir dessa relação corpo - cultura.

Dentro desta categoria, destacam-se outros dois elementos: a desmontagem ou desconstrução dos elementos do gesto para distingui-lo, e o

texto literário, que pode ser separado do elemento gestual, já que é tratado de maneira independente.

Recorreu-se a estes instrumentos principalmente na etapa de criação das apresentações, para a articulação das ações. Deste modo, os gestos encontrados no processo foram postos em relação com textos, músicas, e com a temática proposta.

Os *modelos de ação* foram os materiais surgidos a partir do trabalho prático (textos, poesias, canções), e utilizados no processo da criação de dramaturgia ou ficção (roteiro das apresentações), usando distintas linguagens que permitiam construir uma narrativa ou ponto de vista que logo se poderia expor, interpretar, dramatizar.

Os instrumentos que se utilizam para trabalhar com os *modelos de ação* – os quais se aplicaram tanto nos encontros como nas apresentações – são as sequências de ações, narrativas, relatos, linguagens artísticas como a dança, a música e a poesia para expor distintas visões de mundo.

Bertolt Brecht afirmava que o teatro e a poesia são ferramentas para a liberdade de espírito. Uma das pretensões do trabalho num contexto escolar é conduzir os sujeitos a uma confrontação de seus valores com os do meio social, através do questionamento e da atividade reflexiva. Este tipo de reflexões possibilita também uma leitura e compreensão dos fenômenos que direta ou indiretamente determinam o comportamento do indivíduo. O processo teatral é entendido como meio privilegiado de encontro do ser humano com sua capacidade de se envolver com sua própria história, levando-o a compreender o sistema que o rodeia.

A escolha de Brecht, com sua teoria e prática da peça didática, e de Boal com o Teatro do Oprimido e a aplicação de alguns de seus conceitos permitiu observar a relação dos/das atuantes e a automodificação de condutas. Os sujeitos partem de sua própria vida, sua própria experiência, para modificar sua conduta e a de outros/as. Assim, os *modelos de ação* dentro da tipologia brechtiana permitiram valorizar o potencial que tem um texto criado por um/uma aluno/a, por exemplo. Também permitiu trabalhar a partir dos relatos

deles/delas ou das poesias. Posteriormente, os materiais que se reuniram no processo serviram como modelos de ação para a criação do roteiro surgido para a apresentação.

Utilizando a Brecht como referente, entendemos que o papel do/da autor/autora dramático/a não se reduz a reproduzir a sociedade de seu tempo, mas que seu principal objetivo, é exercer a função transformadora que atue sobre o ambiente social.

O Teatro do Oprimido

O Teatro do Oprimido (TO) é um método e uma formulação teórica de um teatro democrático, para o povo, desenvolvido pelo dramaturgo, escritor e diretor do teatro brasileiro Augusto Boal durante seu exílio na Europa, entre os anos 1977 e 1979.

O teatro do Oprimido é um sistema de exercícios, jogos e técnicas baseado no que Boal chama de Teatro Essencial³¹, que parte da capacidade reflexiva, da coexistência de ser humano com o ser ator e espectador – cada ser humano é capaz de observar a situação e de se observar em tal situação. Este teatro apresenta alguns elementos:

- O teatro subjetivo surge da ideia de que cada ser humano é capaz de atuar: para sobreviver, necessariamente temos que produzir ações e observar essas ações e seus efeitos sobre o mundo exterior. Ser humano significa ser teatro: a coexistência do ator e espectador no mesmo indivíduo.

- Todo ser humano faz uso, na sua vida cotidiana, dos mesmos elementos que compõe a linguagem que os/as atores/atrizes usam sobre o cenário: suas vozes, seus corpos, seus movimentos e suas expressões traduzem suas ideias, emoções e desejos na linguagem teatral.

³¹ No Teatro Essencial entende-se que todo ser humano carrega o ator e espectador (e também o dramaturgo) em si mesmo. Augusto Boal narra quando a primeira espectadora “invade” o espaço que normalmente pertence aos atores, e com isso ele diz que ocorre uma transgressão que simboliza as ações que precisamos assumir para nos libertar das opressões. Quando essa mulher sobe no palco ela era ao mesmo tempo personagem e espectadora, capacidade que Boal aponta que todos nós temos: a capacidade de nos vermos em ação.

O Teatro do Oprimido ajuda aos seres humanos a recuperar uma linguagem que já possuem, considerando que já aprendemos como viver na sociedade; aprendemos como sentir, sentindo; como pensar, pensando; como agir, agindo. “Teatro do oprimido é o teatro de pessoas comuns que querem se expressar a través do teatro.” (Boal, 2000, p.23).

Augusto Boal acreditava que o teatro deveria levar as pessoas a refletirem sobre o mundo ao seu redor. Mais do que isso, deveria motivá-las a atuar e a buscar soluções aos problemas. Sua finalidade é tornar acessível a linguagem teatral como método pedagógico e forma de conhecimento para a transformação da realidade social.

O Teatro do Oprimido recebe influência do Teatro épico de Bertolt Brecht e da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. As técnicas são as que envolvem os jogos e dinâmicas múltiplas que se descrevem no seu livro *Jogos para atores e não atores*. Após e junto com estas técnicas de jogo, se analisam as opressões e relações de poder para combatê-las. Particularmente para o presente trabalho, interessam alguns jogos, as técnicas de Teatro Imagem e Teatro Fórum, e principalmente seus princípios.

Os jogos e exercícios propostos por Boal tratam a expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Dividem-se em cinco categorias: (1) diminuir a distância entre sentir e tocar; (2) diminuir a distância entre escutar e ouvir; (3) desenvolver os diferentes sentidos ao mesmo tempo; (4) ver tudo o que olhamos e (5) trabalhar a memória e os sentidos. Os exercícios selecionados para o trabalho prático pretendiam também explorar estas categorias.

O Teatro do Oprimido se escolhe como parte do marco técnico metodológico, pois constitui uma ferramenta com um potencial político e pedagógico que empodera os/as que o praticam, já que desenvolve, entre outras, a responsabilidade e a autonomia³².

³² “Falar de autonomia é aludir à capacidade de pensar e atuar livremente” (BERLANGA, 2018, p. 18).

Este teatro acredita em cada indivíduo como um potente ator social e como capacitado para anunciar propostas indispensáveis sobre sua condição e os caminhos alternativos.

Boal deixa seus métodos como armas teatrais que funcionam para lutar contra as ditaduras e as opressões; mais importante que a técnica é a necessidade política de um teatro do/a oprimido/a.

Considero importante esclarecer que não utilizamos as técnicas exatamente como sistematizadas por Boal, e sim como uma interpretação – minha e dos/as estudantes – de alguns elementos básicos do teatro do oprimido, neste caso adaptados ao contexto.

Os Jogos-exercícios

Dia 15 de fevereiro de 2017, primeiro encontro desse ano com os/as adolescentes do colégio. No caderno um planejamento, na prática, uma surpresa (grata e de início assustadora), um número inesperado de alunos/as, cinquenta adolescentes ansiosos/as, curiosos/as e com vontade de conhecer ou fazer teatro.

Ver esse número de estudantes interessados/as pelas aulas de teatro foi sem dúvida um ponto positivo. Meu planejamento não tinha contemplado isso, e eu própria não sabia muito bem o que fazer com essa surpresa. Não houve muito tempo para ficar pensando ou desesperar, respirei fundo e comecei, usando as ferramentas que trazia como bagagem.

Fiz uma grande roda (a roda preenchia a sala praticamente), e comecei o encontro perguntando sobre quem já tinha feito teatro, quais são os instrumentos do/da ator/atriz, falamos sobre o corpo como instrumento a ser treinado e afinado assim como a voz. Falamos sobre motivações, sobre a intenção de estar aí.

Feita essa introdução, fizemos uma sequência de exercícios para aquecimento vocal; e um exercício para que dissessem seus nomes – no círculo, em sequência olhando para o/a colega até todo/as falarem seus

nomes, depois mudando de direção e por último mudando de lugar. Entretanto, pelo grande número de alunos/as foi difícil manter a atenção.

Falamos sobre o espaço como conceito, caminhamos pelo espaço, acrescentamos a interação, dando um abraço em alguém e interagindo com essa pessoa, e assim formamos duplas. Nesse momento a intenção era que se apresentassem uns para os outros, e depois pediria que cada um apresentasse o outro para o grupo. Claro que rapidamente descartei essa opção, pois isso duraria o encontro todo.

Passamos para os *jogos-exercícios*, começando pelo jogo *A princesa, o urso e o caçador*. Neste jogo os/as integrantes da dupla devem se virar de costas e escolher adotar uma postura física, já seja a do urso (com as mãos levantadas sobre a cabeça), a da princesa (com um gesto de inclinação do corpo segurando uma saia imaginária com as mãos) e a do caçador (com o gesto de arco e flecha). Escolhida a postura a pessoa se vira para o/a colega realizando a mesma, observa-se a postura do outro e aí se descobre quem venceu quem (ou se houve empate). As regras, que para eles/elas foram ditas previamente, são as de que o urso vence a princesa, a princesa vence o caçador e o caçador vence o urso.

Ao final do jogo fizemos uma série de perguntas, entre elas, por que o caçador vence o urso e uma das respostas foi “*porque ele tem uma arma*”. E “por que a princesa vence o caçador?” pergunto, “*porque ela tem dinheiro*”, “*por seu encanto*” respondem. Em geral, causa surpresa e questionamento o comando que a princesa vence o caçador, as outras duas opções - do caçador vencer o urso e o urso vencer a princesa - parecem muito evidentes para os/as estudantes - pela arma no primeiro caso e pela força e tamanho do animal no segundo.

Boal (2002) utiliza a palavra “exercício” para designar todo movimento físico, respiratório, vocal que ajude a quem o faz conhecer e reconhecer seu corpo, “é uma *reflexão física* sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão” (p. 87) Já os jogos, cuidam da expressividade dos corpos, “são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*” (pg. 87). Boal utiliza o termo

joguexercícios explicando que há muito de exercício nos jogos e vice-versa, sendo a diferença didática.

Desta forma, o interesse por começar uma aula com os jogos e exercícios, ou usá-los durante o processo, se encontra no fato de que permitem trabalhar com o corpo, conhecê-lo melhor e assim conseguir torná-lo mais expressivo.

Como mencionei no capítulo I, o estudante J.M. fora convidado a continuar no grupo, a proposta foi que ele acompanhasse o processo como assistente, e poderia também fazer intervenções nas aulas. Nesse dia ele guiou a dinâmica denominada *Detetive, assassino e vítimas*. No jogo, há um assassino e um detetive, os/as demais serão vítimas. Todos/as fecham os olhos, o instrutor toca nas costas dos/as estudantes, se forem dois toques essa pessoa será o assassino e se forem três será o detetive. Em seguida, abrem os olhos, caminham pelo espaço, se a vítima for tocada pelo assassino com dois toques cai e morre depois de dar alguns passos para não “delatar” de cara o assassino. O detetive terá a missão de descobrir quem é o assassino. Quando considerar que sabe quem é, irá prendê-lo; entretanto se prender a pessoa errada perde o jogo. As regras podem ir variando, segundo as necessidades ou para tornar o exercício mais complexo.

O jogo abre também várias possibilidades de diálogo depois. Perguntei para eles no final do jogo em qual papel se sentiram melhor e por que. As respostas foram das mais diversas: “*eu dei graças a Deus de não ser o assassino porque me sentiria mal matando gente*”, “*eu queria ser o assassino*”, “*eu preferia ser morta a ficar caminhando*”, “*eu queria ser o detetive para perseguir o assassino*”.

Tanto no primeiro, como neste segundo jogo, mesmo que não tenhamos falado sobre o conceito de opressão, já estávamos introduzindo o Teatro do Oprimido; no jogo do *Urso, caçador e princesa* já apareciam questões de gênero, e no segundo jogo o entendimento do que era uma vítima. Falamos sobre o método do TO e Augusto Boal no final da aula, mas antes disso fizemos um último exercício que foi o de *Jana Cabana*.

Neste exercício, duas pessoas formam uma cabana e uma pessoa a ocupa. Grita-se “cabana” e todas as pessoas que estão como personagens da cabana mudam de posição, em outro momento se grita “pessoa” somente as pessoas ocupando as cabanas trocam de posição enquanto estas permanecem no mesmo lugar, grita-se “tempestade” e todos/as os/as participantes trocam de posições.

Foi bastante caótico fazer esse exercício com um número tão grande de pessoas e, a princípio, tive a sensação de que “não havia funcionado”. Entretanto, fazendo uma reflexão posterior, concluí que foi o disparador das inquietações sobre os alcances possíveis de se manter um grupo tão grande, tais como: até que ponto poderia aprofundar? Poderia lidar com esses momentos de caos? Como faria para propiciar o diálogo se a cada fala tinha que gritar “silêncio”?

Na terceira configuração de grupo, em outubro de 2017, meses depois desse primeiro encontro, repeti o jogo de *Jana Cabana* e o resultado foi muito distinto. Os/as alunos/as ficaram bastante entusiasmados/as e foi possível um melhor aproveitamento do jogo.

Considerando o tempo disponível para cada encontro, uma estrutura que “funcionou” muito bem com esse grupo foi iniciar o encontro com um *jogo-exercício* como forma de aquecimento – pois envolvia o trabalho com o corpo, a interação com os outros e não demandava muito tempo, além de preparar para o que viria a seguir –, em seguida trabalhar com um *modelo de ação* – que serviria como estímulo de criação, e logo criar cenas curtas para apresentar no final da aula.

Durante a prática as escolhas dos *jogos-exercícios* foram acontecendo dependendo da necessidade que o grupo apresentava. Em alguns momentos pela necessidade de aquecer, em outros para problematizar, em outros para experimentar, e em todos os momentos levando em consideração o processo e a articulação dos jogos e exercícios com as demais técnicas.

Sobre os exercícios e jogos, Boal (2002) ressalva que não devem ser feitos em um espírito de competição, que temos que tentar sempre ser

melhores do que nós mesmos, e não melhores que os outros. Neste sentido, é importante avaliar todo o processo entendendo que cada estudante vai avançar segundo seu ponto de partida, seu crescimento, entendimento, etc. e não a partir de uma fórmula que caiba para todos/as ou de forma comparativa.

Um elemento importante a considerar é que os jogos e exercícios têm regras, e que isso também contribui a ir estabelecendo limites. Em um trabalho com adolescentes onde a fronteira entre o limite e a liberdade é complexa, esse elemento se torna fundamental. Da mesma forma, vale lembrar que na arte, regras são sugestões, não leis imperativas.

Espaço de liberdade

A escolha de ter feito a prática em caráter de oficina, em horário de almoço, foi com o intuito de abarcar todas as séries de ambos horários (manhã e tarde), e as portas se abriram para que participasse quem realmente quisesse. Em aulas também mantive essa postura flexível quanto à participação nas dinâmicas. A vantagem disso era que ninguém se sentia obrigada/o a estar aí, e a desvantagem principal era a dificuldade de manter um processo que todos/todas pudessem acompanhar.

Uma grande tensão que gerou a prática com os/as adolescentes foi pensar no lugar da disciplina e da liberdade. As tensões ao lidar com um grupo grande de adolescentes me faziam constantemente questionar sobre como conseguir manter um lugar de respeito sem usar de imposições, abuso de poder ou chantagem emocional.

Para o filósofo Jean-Paul Sartre, a liberdade reside no ato da escolha, uma vez que, sem escolhas, não há liberdade. Essa liberdade deve ser manifestada em atos concretos, fazemos escolhas sempre, inclusive quando “não escolhemos” isso representa uma escolha.

A questão aqui, pensando no processo pedagógico, é como lidar com a relação, sempre tensa da autoridade – liberdade. Para o educador Paulo Freire “Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição

autoridade- liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade”. (FREIRE, 2017, p. 60).

Dentro da comunidade educativa, encontramos corpos cansados de estar quietos e calados em lugares com os quais não se identificam. A disciplina, submissão, ordem e bom comportamento têm assumido o lugar da criatividade, liberdade e reflexão.

Será que essa liberdade é apenas uma ilusão? E qual é o papel da disciplina na prática educativa? Fala-se muito de disciplina no teatro, no sentido do tempo, de treinamento, de concentração. Até que ponto o teatro quebra com os corpos disciplinados pela sociedade, pela própria escola, e até onde reforça esse discurso? Até que ponto é possível “exigir” essa disciplina, necessária no teatro, no contexto educativo? É de disciplina que os/as jovens precisam?

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade de limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais curiosidade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (Freire, 2017 p. 103).

Liberdade sem limite corre o risco de invadir o espaço do outro e se tornar um espaço de opressão. Para que haja autonomia, liberdade e democracia são necessárias regras e limites. Seguindo o pensamento e posicionamento de Paulo Freire (2017), considera-se importante recusar - em nome do próprio respeito à liberdade - a distorção em licenciosidade; viver a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade; apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na esperança, na palavra do outro, na sua vontade de erguer-se e reerguer-se.

Outra questão importante refere-se à autonomia. Como trabalhar sobre a autonomia e fazer com que cada um/uma seja responsável por si mesmo? Uma proposta para incentivar isso dentro da prática foi a divisão por grupos de trabalho no momento da criação de material para apresentação. A partir dessa divisão os/as estudantes puderam propor e fazer escolhas sobre o roteiro, os textos, o cenário, figurino, maquiagem. Foram consultados/as sobre manter o grupo com tantos alunos/as ou dividir a turma, sobre não permitir novas

entradas no grupo, sobre a participação no show de talentos, a criação da peça, apresentação no colégio e logo no teatro.

Após algumas saídas, permiti duas novas entradas de pessoas, sem consultar o grupo todo, o que desencadeou uma crise rapidamente. Alunos/as sentiram o espaço de confiança ameaçado, justificando assim outras saídas. É fundamental para o/a jovem que possa assumir responsavelmente suas decisões, gerindo sua autonomia.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2017, p. 105).

O Teatro do Oprimido é o *jogo do diálogo*: jogamos e aprendemos juntos/as. É necessário destacar que todo tipo de jogo deve ter uma disciplina – regras claras que devemos seguir. Ao mesmo tempo, os jogos têm a necessidade absoluta da criatividade e liberdade. O TO é a perfeita síntese entre a antítese da disciplina e a liberdade.

O teatro pode ser esse lugar de incentivo à curiosidade, à criatividade, a despertar o corpo, explorar as possibilidades do corpo, da voz, da interação, da reflexão, do posicionamento, um lugar de reunião, sem perder a seriedade e permitindo que o aprendizado aconteça. Muitas vezes o aprendizado não acontece na aula, ele vai acontecer quando se der a compreensão, quando os dados ou as informações se misturarem, fizerem rizoma.

Teatro é ação, é conhecimento. O espaço estético possui propriedades que estimulam a descoberta e o saber, que instiga o aprendizado. Memória e imaginação projetam sobre o espaço estético as dimensões subjetivas, que incluem a afetividade e o sonho.

Eis aqui a função terapêutica do teatro: permite ver e escutar e se ver e se escutar, e ao fazer isso a pessoa adquire conhecimentos sobre si. Nesse sentido, além das ideias, também as emoções e as sensações caracterizam esse processo de conhecimento.

No Teatro do Oprimido, ser humano, é ser teatro. A existência humana é teatro. Trata-se da capacidade de sermos dois em um: ao mesmo tempo ator e espectador de nossos atos. Vemo-nos agindo enquanto agimos. Assistimo-nos durante essa ação. Em Boal, a linguagem teatral se define como linguagem humana, utilizada cotidianamente por todas as pessoas. Por isso, a própria existência humana é compreendida como teatro. (Bárbara, 2016, p. 162).

Muitas vezes, na vida cotidiana, nossa atenção está projetada para pessoas ou coisas externas a nós. No cenário, quando atuamos, nossa atenção também se dirige a nós mesmos/as. O/a atuante faz e se vê fazendo, mostra e observa enquanto mostra, fala e escuta o que diz.

Na batalha de corpo com o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. (Boal, 2002, p. 89)

Interessada no que Boal fala sobre a *desmecanização* ou *des-especialização* dos corpos, em se tornar mais consciente das ações, aliei os *joguexercícios* com práticas alternativas, como o yoga e a meditação, baseadas na atenção plena.

A aplicação dos *jogos-exercícios* estimulou a interação do grupo, assim como a (auto)observação, e serviram como disparadores, tanto para gerar discussões como para pensar e propor possíveis soluções para questões específicas. Além destes elementos, introduzimos no grupo as técnicas/formas de ação teatral (que formam parte da organização da poética do TO): o Teatro Imagem e o Teatro Fórum.

Primeiras aproximações: teatro imagem e teatro fórum

A técnica do *Teatro-Imagem* é um ensaio para a transformação da realidade, usando a imagem corporal. Uma das formas de utilizá-la é: escolher um tema/problema a ser tratado que tenha um significado para a maioria do grupo, e trabalhar com imagens congeladas (estátuas) que procuram representar imagetivamente a situação em questão, logo os/as espect-

atores/espect-atrizes³³ são convidados/as a modificar as *imagens problema* para uma situação *ideal*, criando uma transição entre problema e solução. Já na técnica do *Teatro Fórum* representa-se uma cena até apresentar-se o problema, e em seguida se propõe que os espect-atores mostrem soluções por meio da ação cênica. Utiliza-se durante a aplicação dessas técnicas o conceito de *espect-ator* – quem não só é espectador da cena senão que age também – proposto por Boal.

Essas duas técnicas e esse conceito se aplicaram – e se encontraram – na terceira aula de 2017. O teatro imagem foi apresentado através de um exercício, no qual duplas dão um aperto de mãos, ficam congelados/as, uma pessoa sai olha para a outra congelada e volta com uma nova composição corporal. Em seguida, a pessoa que tinha permanecido congelada sai, olha para esse outro corpo congelado, e volta propondo outra postura que componha essa imagem, e assim se revezam por um tempo.

Depois dessa exploração com as imagens e com o corpo, falamos sobre as opressões, que começaram a se revelar nessas imagens, e pediu-se que contassem alguma história de opressão que tivessem vivido ou que vivam em suas vidas, ou de pessoas próximas. Foram contados casos sobre situações onde revelam para familiares que são homossexuais e como lidam com as situações geradas por essa revelação, e foram narradas histórias de opressões vividas no colégio.

Duas particularmente ganharam destaque no grupo, a de um aluno que contou o que sofreu com um professor opressor, com o qual muitos/as alunos/as se identificaram. E a de outro aluno que contou que o pai e mãe morreram e uma tia ficou responsável por sua criação, mas que por conta de sua orientação sexual, ele sofre uma série de opressões.

Após o momento de compartilhar histórias, em duplas (ou trios), formadas/os desde o exercício anterior, escolheriam a cena e fariam suas adaptações. Em uma das cenas apresentadas aparece um tio e a sobrinha lésbica. A cena acontece quando ele descobre que ela tem uma namorada: *“namorada? Como você pode ter me feito passar por essa vergonha? Eu ter*

³³ Boal utiliza o termo “espect-ator”, mas como para este trabalho interessa a linguagem inclusiva utilizo também a expressão “espect-atriz”.

pego você para cuidar de você e agora isso”, a reação dela é dizer “*Você acha que eu quero morar com você, pelo amor de Deus! Não seja hipócrita.*”, ao que ele responde “*eu não estou aqui para criar sapatona embaixo do meu teto!*” “*então suma e não volte nunca mais!*”, fim da cena. O grupo responde com aplausos.

Em outras cenas aparecem frases opressoras como:

“isso é uma vergonha, o que é isso?”, “desde quando eu te criei assim? Para ficar com mulher? Uma sapatão na minha casa, comendo da minha comida”. “saia dessa casa agora! Agora! Eu não quero te ver aqui.”, “você tranquila assim, como se fosse normal, uma aberração. Sai agora!”. “você acha que teatro dá futuro né”. “Você fica aí com essas viadagens que você tem, não tem nada é frescura mesmo. Só para chamar a atenção dos outros”.

Com todas essas frases, é possível começar a perceber como é para eles/elas ter que lidar com essas questões em suas casas, com seus familiares; afinal, desde o momento do compartilhamento das histórias, eles/elas estão falando de si e das opressões que vivenciam.

Uma cena que chamou a atenção foi uma discussão entre a tia e o menino, presenciada pela avó:

Tia – não importa, a casa é minha não quero você aqui.

Ele- mas eu quero respeito

Tia – respeito, você quer respeito?

Ele – quero sim!

Tia – você acha que EU vou te dar respeito?

Ele – por que a sociedade é assim?

Tia – porque É assim!

Segue a discussão, a avó tenta interferir, mas recebe uma grosseria da tia também; a tia dá as costas para eles, o menino faz o gesto de pegar uma arma e a mata. Alunos/ alunas aplaudem com entusiasmo, celebrando o final.

Terminadas as apresentações, escolhi fazer um fórum sobre essa cena com a tia, não por privilegiar um tema (da opressão do professor) sobre o outro (da homofobia e opressão da tia), ou uma atuação sobre a outra, senão porque as cenas sobre o segundo tema foram mais aprofundadas e permitiam esse jogo de personagens para buscar resolver uma situação de opressão. Ao ver a

proposta da solução radical de matar a tia, aproveitei para propor refazer essa cena procurando alternativas de resolução.

Refizemos a cena com os personagens: o protagonista (oprimido) – menino, a opressora – tia, e a aliada³⁴ – avó. Convidei os/as alunos/as a assumirem o lugar do protagonista quando assim o desejassem. A primeira aluna a querer assumir o lugar, entra num enfrentamento quando a tia fala para ela sair de casa, *“eu não sou obrigada”*, provocando como resposta *“é sim, é a minha casa”*, deixando claro quem tinha o poder ali. Em outras falas a aluna no lugar do protagonista diz *“eu sou igual a você”* e continua o enfrentamento *“ridícula você, qual é o seu problema comigo?”*, tia continua exercendo sua opressão e homofobia, *“eu tenho nojo de você”*.

Depois dessa, ainda houve mais cinco intervenções. Em uma a tia aproveita para oprimir também a avó – que fazia o papel de aliada – por ser uma senhora de idade avançada, e é o protagonista que entra na sua defesa, *“não fala assim dela, ela é minha avó”*. A maioria das propostas era de enfrentamento e acabamos não chegando a nenhuma resolução da opressão.

Sai dessa aula com a inquietação e a sensação de que esse era um tema urgente para eles/elas, e pensando em como poderia dar continuidade a esse trabalho, e me perguntando se eles/elas teriam interesse nisso, e se, nas cenas poderíamos pensar juntos/as possíveis soluções ou ações para esse tipo de opressão que claramente era vivenciada por vários/as deles/delas.

Sobre as técnicas, aparentemente desde o início compreenderam quando falei sobre imagem congelada. Com os/as adolescentes tive maior cuidado cada vez que me referia a um novo conceito. Lembro-me que na minha experiência anterior do trabalho na prisão com a mulher trans (referida no início da dissertação), a primeira vez que falei sobre “andar pelo espaço” sem maior introdução, ela começou a fazer gestos de estar “andando pelo espaço sideral”, o qual causa certa graça, mas revela que a linguagem teatral deve ser cuidadosamente utilizada e às vezes pede um preparo ou explicação previa.

³⁴ A/o possível aliada/o é um/a personagem sensível ao problema mostrado em cena, com quem talvez o/a protagonista possa contar para tentar sair da situação de opressão.

A proposta de se trabalhar com as imagens dentro do Teatro Imagem é permitir que se possa debater um problema sem utilizar a palavra, usando apenas o corpo (posições, expressões, distâncias, proximidades, etc.). Entender que o corpo também pode expressar ou comunicar, que uma imagem criada com o corpo pode provocar uma reação, ativar outro sentido, e isso permite criar associações.

Em uma das aulas, trabalhando com Teatro Imagem, para uma mesma imagem os/as estudantes fizeram diferentes interpretações: *“eu leio como aborto, essas apoiam o aborto, os outros são os religiosos que não apoiam”*; em outra interpretação a aluna diz que vê *“um jovem LGBT, (...) e ali as pessoas que atacam os lgbs”*; um aluno levanta a mão e diz que consegue interpretar algo diferente *“Um adolescente com depressão, que pode querer cometer suicídio, [...] do lado dele a personificação da depressão, que ajuda ele a tentar se matar, e ali os motivos para ele não se matar (...) ali os hormônios, os amigos”*.

Aproveitando essa fala surge a pergunta: o que leva um adolescente à depressão? E os/as alunos/as respondem *“trauma familiar”, “preconceito”, “pressão social” “pressão da escola, da família”*, revelando assim a relação entre as opressões e suas possíveis consequências, bem como as questões que interessam a esses/essas adolescentes.

Analizando-se cada imagem, tem-se uma visão mais clara do que pensam os participantes sobre os temas propostos. Especialmente no trabalho com adolescentes ou crianças, muitas vezes é difícil entender o que querem eles dizer com as palavras que usam, pois devem aprender a usá-las e quase sempre usam um vocabulário restrito, que aprendem com dificuldade. As imagens, porém, são sua própria criação, e, por isso, eles sentem maior facilidade em expressar por este meio seus pensamentos. Imagens são mais fáceis de inventar do que palavras. E, até certo ponto, mais ricas em significados possíveis, mais polissêmicas. (BOAL, 2002, p.8)

Entendemos que a leitura das imagens, expressa a subjetividade, provoca o pensar e traduz em palavras o que as pessoas estão vendo, representado na imagem. Todas as leituras são possíveis, não se trata de estar “certo” ou “errado”. Junto com isso é importante fazer – além da leitura de situações cotidianas – a leitura da macroestrutura; por exemplo, se vemos uma

situação da vida real, uma imagem que possa ser lida como violência contra a mulher, questionar quais são os motivos do machismo?

No Teatro Fórum, todos/as aprendemos juntos/as, é teatro e é pedagógico. Nessa técnica também há regras e uma busca por entender os mecanismos que estão por trás das opressões.

O Teatro Fórum é um tipo de jogo e, como tal, tem suas regras, estas foram descobertas. Para que o efeito desejado se produza são necessários: “o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta das táticas e estratégias para evitá-las e o ensaio dessas práticas”. (BOAL, 2002, p.28)

Na técnica de Teatro Fórum, geralmente, antes da representação, são apresentados os objetivos da Poética do Oprimido, a partir da proposta de alguns exercícios, passa-se da teoria para a prática, e espectadores são convidados/as a tomar consciência da mecanização do corpo. Em seguida, representa-se o anti-modelo. O anti-modelo é uma

peça escrita sobre um tema único, a opressão, cujas formas são numerosas e variadas. No desenrolar da ação, nós assistimos à vitória dos opressores sobre os oprimidos, ainda que estes últimos sejam eles também opressores em outros momentos do espetáculo. (PEREIRA, 2015, p. 428).

Num segundo momento da representação, os/as espectadores poderão entrar em cena para substituir o/a oprimido/a, nesse momento, passam a ser o que Augusto Boal chama de *espect-atores*. Boal usa esse termo, como proposta de transformar o espectador – ser passivo – em protagonista da ação dramática. “Liberando o espectador da sua condição de espectador, ele poderá liberar-se de outras opressões” (BOAL, 2009 *apud* PEREIRA, 2015, p.415).

Durante a reapresentação da peça – após a exposição sobre o desacordo com o representado num primeiro momento – quando um/uma espectador/a considerar que a opressão está sendo favorecida e o personagem está cometendo um erro, poderá gritar “Pare” entrar em cena, substituir o/a personagem oprimido/a, e os/as demais em cena vão improvisar, junto com o/a espectador/a, a solução proposta.

Quem organiza o jogo é o Curinga³⁵, que acaba por exercer uma função pedagógica. Especialmente em um espetáculo-fórum, o curinga assumirá o papel de mediador do jogo, interagindo com o público na busca de soluções para lutar contra determinadas formas de opressões.

O anti-modelo repousa sobre as oposições binárias opressor-oprimidos. Contrariamente às fábulas clássicas, o protagonista do anti-modelo é aquele que o espectador identifica como oprimido, e com quem, supostamente, ele deve solidarizar-se, e não o ator predominante. Isto exige do Fórum que a opressão seja claramente exposta, para que seja objetiva a intervenção do espectador. (PEREIRA, 2009, p. 5).

A escolha da técnica de Teatro-Fórum para a pesquisa permitiu discutir em cena questões de gênero, sexualidade e raça, construindo junto com os/as atuentes e logo com os/as espectadores um diálogo sobre suas visões a respeito dessas questões. Através da ação, um ensaio para a transformação da realidade.

Os elementos utilizados durante o processo, e durante as apresentações pretendiam dar a possibilidade do/da espect-ator/espect-atriz de se reconhecer, exercitando a ação de observar e ao mesmo tempo, ser participe da ação. Frente a uma situação de opressão específica, por meio do teatro, o/a espect-ator/espect-atriz cria uma ação, com a intenção de usá-la também em sua vida cotidiana, como uma espécie de memória.

A cena do ônibus

No dia 18 de julho de 2017, num encontro que fizemos no anfiteatro – espaço ao lado da quadra de esportes – pedi que começassem pensando numa história e a anotassem num papel, logo fizemos duplas, um exercício com música e pedi que contassem suas histórias para seu/sua colega. Com base no que cada um/uma ouviu esculpiria no corpo do outro uma imagem congelada. A seguir, cada dupla apresentou sua imagem, um/uma deles/delas descongelava e contava a história do/da colega (que nesse momento sustentava a imagem esculpida em seu corpo).

³⁵ Mais adiante, falaremos mais sobre esse papel.

Contaram diferentes tipos de histórias. Na dupla de L.F. e N.C., esta conta sobre o dia que a casa de L.F. se incendiou, e este conta a história de N.C. de uma situação que ela viveu no ônibus.

Ela estava em uma festa, ai ela saiu da festa, estava toda feliz com os amigos, e foi, e foi para o ponto pegar o ônibus, ai ela entrou no ônibus e sentou ao lado de uma senhora, a senhora começou a atacar ela verbalmente com frases racistas e ameaçadoras, ela se sentiu muito mal e ela não sabia o que fazer ai uma outra senhora... falou alguma coisa para a senhora que atacou ela, ai essa senhora pediu desculpa e saiu do ônibus. Ela chegou em casa depois e ficou refletindo sobre ela, se sentindo insuficiente (...) depois disso ela percebeu que ela era linda e que isso não justificava nada. (Narração feita por aluno em sala de aula).

Depois que todas as duplas apresentaram suas respectivas imagens, e contaram as histórias, pedi que o grupo escolhesse somente uma. A primeira escolhida foi a de L.F., porém este disse não querer falar sobre o assunto, então escolheram a de N.C.

Chamei N.C. para que escolhesse alguém para representá-la, alguém para representar a senhora que a “atacou” verbalmente e alguém para representar a outra senhora. Pedi que posicionasse as personagens onde considerasse melhor que elas comesçassem a interpretação, e então que a ação se desenvolvesse. As representantes iniciaram a cena já no momento que a “outra senhora” está defendendo N.C. e falando com a senhora opressora. Peço que voltem ao momento anterior, quando a opressão acontece.

Antes disso faço ao grupo uma provocação sobre frases opressoras que poderiam ser ditas onde ficasse clara a opressão sofrida pela protagonista. Sugeriram frases como “*sai daqui sua macaca*”, “*carvão*”, “*cocô*”. A ação inicia com a seguinte frase “*argh, que ar poluído, negro. Ah, tinha que sentar uma dessa do meu lado. Não gosto de macaco, não gosto*”. Como a protagonista (oprimida) da história real conta que não reagiu, a menina que a interpretou manteve-se em silêncio. A menina interpretando a senhora começa a exercer seu papel de opressora, e a que interpreta a senhora que irá defender a protagonista fica como uma aliada.

Dou essa explicação, peço para refazermos a cena e no momento que alguém se sentir incomodado/a pode gritar “Pare”, e a cena para. Reinicia a

cena, mas agora com mais texto, *“eu não sei nem porque eu nasci nesse lugar, eu odeio negro, preto, fedido, odeio... olhe, eu acho desnecessário, pra que é a existência né gente, podia ser só branco...”*. Um aluno (espect-ator) grita “para”, a cena para, ele assume o lugar da protagonista, que fica ao seu lado como *ego auxiliar*³⁶.

No diálogo que segue ele começa a se defender e dizer para a mulher coisas como *“meu amor, se mate... Vá embora... Para ai que eu quero descer”*. Permito que a cena se desenvolva um pouco mais e logo questiono para o grupo se essas falas resolvem a opressão. A resposta é negativa, pois *“ele também agrediu ela”*.

Então começamos a pensar e procurar outra solução. Outra pessoa assume o lugar da protagonista, e após algumas falas, faz um gesto de pegar o celular e fazer uma ligação e diz *“alô polícia, eu queria fazer uma denúncia aqui no... uma senhora”*. Todos/as aplaudem e o grupo assume que ligar para a polícia é uma boa solução, alguém sugere de *“falar com o motorista para levar o ônibus para a delegacia, porque racismo é crime”*.

A aula chega ao final, e mesmo sabendo que isso não resolve a opressão, concordamos que o grupo chegou a uma possível solução para essa situação. E esta foi uma segunda aproximação do Teatro-Fórum em aula.

Desde já, considero importante destacar que esta cena foi incluída na nossa apresentação final, a pedido da aluna que contou sua história. Durante o processo ela se afastou do grupo, e quando escrevi para ela perguntando se iria continuar, e dizendo que sentíamos sua falta, sua reação foi de surpresa, argumentando que pensava que os/as colegas não iam perceber sua ausência. Semanas depois, quando estávamos na construção dramatúrgica para a apresentação, ela se aproximou perguntando se poderia voltar e se

³⁶ Esse conceito operacional é do psicodrama. O psicólogo, filósofo e dramaturgo Jacob Moreno, tomando do modelo teatral, seus elementos, distingue para a cena psicodramática, entre outros, os “egos-auxiliares” como sendo as pessoas que contracenam com o protagonista, podendo ser profissionais ou participantes do público que são convidados a subir no palco terapêutico. No Teatro do Oprimido o/a ator/atriz substituído (que interpretava o papel do/da oprimido/a protagonista) permanece como um *ego auxiliar*, encorajando o/a espectador/a e corrigindo caso se engane em algo crucial. Embora tivéssemos utilizado esse conceito nas aulas, durante as cenas-fórum das apresentações os/as atuantes não interferiram nas intervenções.

poderíamos incluir na peça a cena de teatro fórum, não hesitei, o grupo concordou e assim o fizemos.

É preciso observar e insistir sobre um ponto fundamental: o oprimido se exerce como sujeito nos dois mundos. No combate contra opressões que existem no mundo imaginário, ele se exercita e se fortalece para o combate posterior que travará contra as suas opressões reais, e não apenas contra as imagens reais dessas opressões. (BOAL, 2002, p. 346)

Um dos conceitos básicos do Teatro do Oprimido é entender que a imagem do real é real enquanto imagem. Para a criação dessa imagem do real, a primeira etapa é um exercício de ver o real, entender o real, e representar o meu real como eu estou entendendo. Esse real poderá ser visto de muitas maneiras diferentes, e isso vai depender do meu lugar, o lugar desde o qual eu olho. Em cena, se ensaia a metáfora, se ensaia a transformação desse real. Nesse sentido imaginar é fundamental, afinal o teatro é um exercício de imaginação, de visão, de criação.

O método do Teatro do Oprimido permite que ao representar o real, seja possível contestar essa “realidade”, narrar um novo mundo. Permite que eu possa me posicionar de uma maneira distinta, desde uma perspectiva política, e uma perspectiva feminista, uma perspectiva com a qual seja mais possível interferir.

Perspectiva de gênero

Falar de perspectiva de gênero implica reconhecer as relações de poder que acontecem entre os gêneros, em geral favoráveis aos homens como grupo social; que tais relações foram construídas social e historicamente e são constitutivas das pessoas; e que atravessam toda a estrutura social e se articulam com outras relações sociais como classe, raça, idade, orientação sexual e religião.

Quais são os marcos ontológicos e de visibilidade que determinam o que é o masculino e o feminino? Que posição costuma ocupar um em relação ao outro? Em que momento certos sujeitos passam a ser só corpos? Qual é a gramática que naturaliza a violência que recai sobre eles? (BERLANGA, 2018, p. 20, tradução nossa).

Essas são algumas das questões levantadas por Mariana Berlanga em seu livro *Una mirada al feminicidio*. Ela as busca responder no segundo capítulo, *Narrativas de la imagen: encuadres de la vida y de la muerte*, e a partir delas busca revisar uma das categorias mais importantes da teoria feminista que é o patriarcado.

O patriarcado se refere a um “sistema que privilegia o masculino em todas as dimensões da ordem social”, e que é definido pela ideia do “homem como medida de todas as coisas”. (Berlanga, 2018, p. 20, tradução nossa).

A autora realiza uma aproximação ao tema do feminicídio, com uma ênfase em distintas fronteiras: academia e o ativismo; entre texto e imagem; entre a dimensão jurídica e a pedagógica, a política e a cultural. Pensar na noção de fronteira permite que possa transitar entre formas de ativismo, dimensões do conhecimento; permite localizar tensões.

Segundo Berlanga (2018), “O gênero [...] é o que determina uma das primeiras formas de poder à qual nos enfrentamos no mundo” (p. 30). Trata-se de um ato performativo, cujo caráter se relaciona com a repetição de atos, gestos e atitudes que acabam constituindo a norma.

Desde o ponto de vista dos marcos que delineiam a representatividade, o patriarcado é uma forma de construir visualmente o mundo. Pode se dizer que é um sistema produtor de imagens que se reproduzem e cobram significado na esfera do social, e onde homens e mulheres aparecem em posições mais ou menos fixas. (BERLANGA, 2018, p. 102, tradução nossa).

Ao olhar para o feminismo, percebemos que sempre foi uma desconstrução do sistema; sempre foi uma crítica sociopolítica, sempre foi um lugar da mulher que, historicamente, pergunta: por que não posso isso? Por que não estou inserida?

Em uma sociedade patriarcal, costumamos nos posicionar diante do feminismo. Seja qual for a posição que se assuma, é um fato que ele deveria sempre ser pensado de modo analítico, crítico e autocrítico, como se deve fazer quando se tratam de posturas teóricas e práticas que exigem nosso senso de consequência. (TIBURI, 2018, p. 9)

Aqui falamos sobre feminismo, pensando nesse espaço onde se busca lutar contra as injustiças e desigualdades sociais. É importante questionar

constantemente, e ao fazer as perguntas, considerar as condições e os contextos onde se situam os sujeitos.

Embora, eu tivesse ingressado no curso de mestrado e no colégio para realizar a prática, com interesse em olhar para as questões de gênero e sexualidade, procurei não interferir sobre as escolhas dos temas a serem tratados. Fui conduzindo sim, mas muito a partir do que eles/elas propunham.

Sobre isso Boal defende que “Tratando-se de um teatro que se quer libertador, é indispensável permitir que os próprios interessados proponham seus temas.” (BOAL, 2002, p. 5).

No trabalho com o teatro do oprimido, o conceito de opressão deve ser definidor; esse conceito está ligado com o contexto de injustiça, e é esse contexto que cria o/a oprimido/a.

É importante ter clara que a diferença e entender que oprimido/a não é uma vítima. Por exemplo, uma mulher vítima de estupro, é uma vítima, não uma oprimida. O mesmo serve para um exemplo de uma pessoa que está sendo ameaçada com um revólver, ela não é oprimida nesse momento, ela é uma vítima ou está sofrendo uma repressão.

Quem são os/as oprimidos/as? São as pessoas que reconhecem que algo não está bem, que percebem o contexto de injustiça. Dentro do TO, o/a oprimido/a reconhece que há algo errado, mas tem o desejo de fazer alguma coisa, de mudar, de interferir.

Um tema proposto, uma imagem criada, uma história contada, confissões durante as aulas, comentários que surgem durante os momentos de interpretação, de fórum, e a percepção do quanto esse espaço abre para tratar desses temas. Com interesse num efetivo diálogo entre o teatro e os estudos sobre gênero e sexualidade, entendemos que é necessário que os questionamentos em torno desses campos possam ir além de perguntas ingênuas e dicotomizadas.

É necessário um olhar aberto, uma problematização mais ampla que terá que lidar com as múltiplas e complicadas combinações de gênero,

sexualidade, classe, raça, etnia. Considerando que essas dimensões estão presentes nos arranjos escolares, e que estamos envolvidas nesses arranjos, a tarefa é difícil, afinal, “trata-se de pôr em questão, relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.” (LOURO, 2014, pg. 69).

Nas relações de poder, algumas características da espécie, como sexo, idade e força de trabalho, desempenharam um papel fundamental na classificação social. A partir da conquista da América outra característica que se acrescenta é o fenótipo.

O sexo e a idade são atributos biológicos diferenciais, apesar de que seu lugar nas relações de exploração/dominação/conflito está associado à elaboração de tais atributos como categorias sociais. Em contrapartida, a força de trabalho e o fenótipo não são atributos naturais. A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc. não têm nenhuma consequência na estrutura biológica da pessoa e, certamente, menos ainda nas suas capacidades históricas. E, do mesmo modo, ser trabalhador “manual” ou “intelectual” não tem relação com a estrutura biológica. (Quijano, 2007, p. 118, tradução nossa).

O sociólogo e pensador humanista Aníbal Quijano (2007) destaca que o papel de cada um desses elementos na distribuição do poder é o resultado das disputas pelo controle nos âmbitos sociais. O autor questiona porque as categorias que identificam lugares e papéis nas relações de poder pretendem se passar por fenômenos “naturais”, o que indica que todo poder se serve desse mecanismo para sua reprodução.

Desta forma, entende-se raça como construção social, uma categoria que tem justificado a dominação e traz consigo uma ideia de superioridade. Na América Latina, foi a colonização que organizou as sociedades em função da raça.

Enquanto a produção social da categoria “gênero”, a partir do sexo, é sem dúvida a mais antiga na história social, a produção da categoria “raça”, a partir do fenótipo, é relativamente recente, e sua plena incorporação à classificação das pessoas nas relações de poder tem apenas 500 anos: começa com América e a mundialização do padrão de poder. (Quijano, 2007, p. 119, tradução nossa).

Cena 7: Racismo? No Brasil?

(Entra E.G. varrendo, cantando...)

...Eu posso ser a empregada
Da empregada da empregada
Da empregada do seu tio.

Que piada (joga a vassoura)

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para levar coisas, e devem abrir a porta do carro para que entrem, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a levar nada, ou abriu a porta de um carro para mim e nunca me ofereceram melhor lugar algum. E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei colheita, e homem algum poderia estar à minha frente! E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar os golpes também! E não sou uma mulher? ³⁷

(M.S. chama a atenção)

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é bem-tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico: educadíssimo, culto, elegante e com feições tão finas... Nem parece que é preto. ³⁸

Curinga – Racismo? No Brasil? Vamos mostrar pra vocês uma cena, inspirada em fatos reais... a cena vai acontecer normalmente, se acharem que está tudo bem, a cena fica como está, se alguém achar que algo deve ser feito, vão gritar “para!”, e a cena para, para que proponham soluções....

(Cena do ônibus)

A prática numa escola pública da Bahia – e toda essa mudança de sair do sul do país e vir morar aqui em Salvador - me trouxe à consciência questões sobre classe e principalmente sobre raça. A própria prática, e o aprofundamento nos Estudos de gênero permitiram ler e conhecer mais sobre feminismo negro e, dentro do processo, ficou evidente que as questões de

³⁷ Modelo de ação. Em seu famoso discurso chamado “E eu não sou uma mulher?”, proferido na Convenção dos Direitos da Mulher, em 1851, Sojourner Truth fala do que era considerado feminino para a sociedade norte-americana da época e de como as mulheres negras eram deliberadamente excluídas; se não eram mulheres, o que eram então?

Para a apresentação foi feita uma adaptação do texto original.

³⁸ Modelo de ação. Ironia escrita por Lélia Gonzalez (1980), nesse texto a autora escancara o reducionismo em torno do debate sobre tensões raciais.

gênero claramente não podiam ser tratadas sem, igualmente, discutir classe e raça. Uma das primeiras perguntas que me fiz, quando entendi que era necessário falar sobre racismo, foi se eu, como mulher branca poderia fazer isso, especialmente me encontrando num lugar de privilégio, como é a academia?

No livro *#MeuAmigoSecreto*, no capítulo intitulado “Mulheres negras: o sujeito desconhecido” – que inicia com a *hashtag* *#MeuAmigoSecreto acha que feminismo negro é segregacionista e vai dividir o movimento, afinal, somos todas mulheres* -, as autoras tratam do surgimento de um feminismo negro que busca promover espaços e debates sobre essa camada da população ainda ignorada, propondo, assim, que essa análise possa ser uma abertura para uma nova forma de ver a luta das mulheres no Brasil. Neste capítulo, o coletivo destaca a importância da mulher negra como sujeito político, as autoras trazem figuras como Sojourner Truth, que com seu discurso “E eu não sou uma mulher?” (1851), nos ensinava que não era possível falar em mulher como um sujeito único.

Uma mulher é oprimida pelo machismo; uma mulher negra é violentada também pelo racismo, e uma mulher negra e pobre sofrerá com o acréscimo de uma violência que a segregará por sua condição social, além de sua cor e gênero. (LARA et al, 2016, p. 52)

A filósofa Djamila Ribeiro debate sobre “o lugar de fala”, um tema que ganhou grande repercussão e sobre o qual se considera fundamental tratar e pensar. Para a filósofa é essencial falar a partir de nossas percepções de mundo e olhares, pois fazendo isso se rompe com o discurso autorizado que legitima certas vozes em detrimento de outras.

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez traz reflexões que nos dão uma pista sobre quais vozes são legitimadas e quais não. Segundo a autora, o racismo se constitui “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. (GOZALEZ, 1984).

No livro *O que é lugar de fala?* Djamila Ribeiro (2017) aponta algumas perguntas que nos provoca a reflexão sobre como as condições sociais dificultam a visibilidade e legitimidade das produções de grupos subalternizados: quantas autoras e autores negros pessoas como eu que

curramos a faculdade, lemos ou tivemos acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros/os tivemos? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país ou até mesmo nas mídias ditas alternativas? (p. 63-64)

Isso faz pensar no acesso que pessoas negras têm a certos espaços. Como a autora esclarece, pensa-se lugar de fala como “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. (p. 64) Por tanto falar de direito à voz, e de direito a uma existência digna é refletir sobre o *locus* social, o que não quer dizer que só o negro pode falar sobre racismo.

Em *Intelectuais negras*, bell hooks³⁹ fala sobre a construção da mulher negra ligada ao corpo; ela se define como uma intelectual, alguém que une pensamento e prática para entender uma realidade concreta. Sendo, assim, pensamento e prática são realidades dialéticas, conversam entre si.

Sueli Carneiro apresenta uma perspectiva de entendimento sobre a categoria mulheres negras.

[...] para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas como afirmam Linda Alcoff e Elizabeth Potter, que não “pode ser separada de outros eixos de opressão” e que não “é possível em uma única análise. Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (CARNEIRO 2003, p. 50-51, apud RIBEIRO, 2017, p. 49).

Conhecer sobre o feminismo negro me permitiu um despertar e um novo olhar a questões que antes não eram tão claras para mim. Sem um olhar crítico, ou simplesmente por ignorância, é comum acreditar que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando, de fato, é justamente o contrário.

Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em *Mulheres negras na construção de uma nova utopia*, “primazia de uma opressão em relação a outras”. Pensar em

³⁹ Nascida Gloria Watkins, adotou o nome de sua bisavó e pede que o usem assim em minúsculo.

feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual, logo é pensar projetos, novos marcos civilizatórios para que pensemos em um novo modelo de sociedade.(RIBEIRO, 2017, p.13-14)

Nesse sentido, é muito importante falar sobre o conceito de *interseccionalidade*, um conceito cunhado por mulheres, feministas negras, que convida a refletir como as opressões se inter cruzam, são combinadas e observar que não é possível pensar as categorias raça, gênero e classe de forma isolada. Essas mulheres buscam, além de possibilidades emancipatórias para seu grupo, outro modelo de sociedade.

Tudo estava bem até que os negros quisessem deixar os quatinhos de empregada para ocupar cadeiras universitárias. O feminismo negro tem um caminho a trilhar que vai além de repetir à exaustão o que o mundo parece ainda não ter aprendido: não nascemos para ser a próxima Globeleza nem eternas reencarnações de Tia Anastácia. Nosso papel não é ser mulata para fazer estrangeiro babar nem empregada sempre à disposição. E mexer no *status quo* jamais será uma tarefa fácil, tampouco bem aceita por quem se beneficia de um sistema discriminatório. (LARA et al, 2016, p. 52)

Quando se fala em *interseccionalidade* não se está pensando só nas mulheres negras, mas se buscam formas de combater todas as opressões. Um convite a pensar no modelo de sociedade que queremos, onde possamos criar mecanismos de combate às opressões que não são somente aquelas que nos atingem.

Na oficina que realizei com Bárbara Santos, “Do Teatro do Oprimido ao Teatro das Oprimidas”, uma das falas que ressoou em mim foi a de como encontro meu lugar de artista e meu lugar de ativista, que não é lutar pela causa do outro, mas entender que a luta dele/dela colabora com a minha luta e vice-versa, respeitando as especificidades. E que isso é importante para pensar que se eu me interesso por falar, por exemplo, sobre as questões raciais, sendo eu uma mulher branca, esse problema pode sim ser um problema meu, mas desde o meu lugar.

É importante reconhecer nossas diferenças, mas ter uma especial atenção quando diferença significa desigualdade. É necessário reconhecer que partimos de lugares diferentes, já que experienciamos gênero de modo diferente. Patrícia Hill Collins explica que falar de pontos de partida é se referir

as condições sociais que permitem (ou não) que determinados grupos acessem lugares de cidadania, portanto se trata de um debate estrutural.

Seria preciso entender as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades e criam grupos em vez de pensar essas categorias como descritivas da identidade aplicada aos indivíduos. (RIBEIRO, 2017, p. 61)

O anterior permite entender como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à humanidade e a fala.

Por mais que sujeitos negros sejam reacionários, por exemplo, eles não deixam de sofrer com a opressão racista – o mesmo exemplo vale para outros grupos subalternizados. O contrário também é verdadeiro: por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos. O que estamos questionando é a legitimidade que é conferida a quem pertence ao grupo localizado no poder. (RIBEIRO, 2017, p. 68)

Dentro disso é necessário perguntar, qual é o privilégio dentro do qual eu vivo? O debate que traz a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala é sobre a posição que cada grupo ocupa, entendendo que são geradas diferentes formas de experienciar opressões, já que raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam. É por isso que não é possível hierarquizar as opressões - uma vez que elas estruturam as relações sociais.

Assim, considera-se muito importante pensar em todas as formas de opressão, e analisar que de nada adianta lutar contra uma opressão e reforçar outra, porque dessa forma se continua a alimentar a mesma estrutura. Por tanto, seria necessário pensar em uma lógica que vá além das estruturas.

Grada Kilomba - no primeiro capítulo de *Plantations Memories: Episodes of Everyday Racism* intitulado *A máscara: colonialismo, memória, trauma e descolonização* - faz importantes perguntas para a reflexão sobre: “quem pode falar”? “O que acontece quando nós falamos?” e “Sobre o que é nos permitido falar?”. (RIBEIRO, 2017, p. 76) Questionamentos fundamentais para entender lugares de fala.

O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo

de sobrevivência? E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? (RIBEIRO, 2017, p. 77)

O último dia da Oficina que realizei com Bárbara Santos, aconteceu um dia após a trágica morte da Vereadora Marielle Franco⁴⁰, e fez parte da oficina falar sobre isso, afinal não podemos ignorar o contexto, a realidade e relacioná-los com nossas próprias vidas. Fora ela silenciada?

Kilomba chama a atenção para a escuta, para a necessidade de escutar por parte de quem sempre fora autorizado a falar, e isto é essencial quando se discute lugares de fala. A autora discorre sobre o incômodo que as vozes silenciadas trazem.

Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro*, serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados. (RIBEIRO, 2017, P. 78).

A filósofa Djamila Ribeiro aponta a necessidade de que cada vez mais homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos; e deixa a reflexão de que pensar lugar de fala é uma postura ética, citando a Rosane Borges que fala sobre o tema para a matéria *O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público*, “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. (RIBEIRO, 2017, p. 84)

Fica claro que todos/todas temos lugares de fala, e que, a partir disso, podemos debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos (RIBEIRO, 2017, p. 86).

⁴⁰ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml>

O show de Talentos

Além dos encontros em sala de aula, criamos juntos/as dois resultados, um dentro da segunda configuração de grupo - aproveitando uma oportunidade de espaço de apresentação no colégio e o desejo de construir cenas integrando diferentes linguagens – e outro com a terceira configuração, que chamamos de resultado final do processo. Falarei sobre as apresentações como um todo mais adiante.

A primeira criação foi apresentada no evento *show de talentos* do colégio. Foi uma apresentação de quinze minutos que misturou música, imagens, poesia, dança e canto.

O disparador desse desejo de apresentação foi a música “*Triste, louca ou má*”, uma canção que levei para eles/elas em uma aula que fizemos um exercício de dança livre usando tecidos. Através do *whatsapp* os/as alunos/as compartilharam a música, e motivados por J.M. decidiram fazer uma surpresa para mim, começaram a ensaiar a canção, um aluno levou o teclado e outros/outras cantavam.

Quando ouvi a canção sendo tocada e cantada por elas/eles, me emocionei, e logo me deram mais uma surpresa. Queriam apresentá-la no show de talentos, representando o grupo de teatro *Persona* – era assim como eles se autodenominavam. A minha maior preocupação com essa situação foi o fato de que os/as que apresentariam até aquele momento, eram os que talvez os/as estudantes consideraram ser os/as “mais talentosos/as” do grupo.

A solução encontrada para aquela situação foi aceitar o desafio de em duas semanas, ou seja, quatro encontros, montar com cinquenta adolescentes um material que pudesse ser apresentado no show de talentos, que falasse do grupo e que correspondesse ao processo. A condição colocada para eles/elas foi de que todos/as teriam que aceitar participar da apresentação, mesmo que não estivessem em cena, estariam nos grupos encarregados/as de determinadas funções. O grupo todo aceitou o desafio.

Fizemos uma divisão de grupos com as diferentes funções: roteiro, figurino/maquiagem, cenário/acessórios, dança/corporal, música/sonoplastia,

poesia, interpretação. Surpreendeu-me o fato de somente seis alunos/as escolherem participar permanecendo fora da cena.

Num primeiro momento, todos os grupos receberam a instrução de juntos/as escreverem através de uma chuva de ideias (figura 5), para a apresentação. Esse processo é didático e prático, o próprio nome sugere o pensar rápido, de forma espontânea em ideias ou palavras que possam relacionar-se com um tema previamente definido.

No caso do grupo, determinamos que os elementos detonantes fossem a canção (que fala sobre questões de gênero, de enquadramentos sociais aos quais são submetidas as mulheres e o que acontece quando decidem romper com isso), e as opressões que trabalhamos durante as aulas. A chuva de ideias permitiria ampliar e democratizar a participação. Numa segunda etapa essas ideias seriam selecionadas e organizadas. Fizemos um esboço de roteiro, e na prática a estrutura foi se materializando (ver apêndice E).

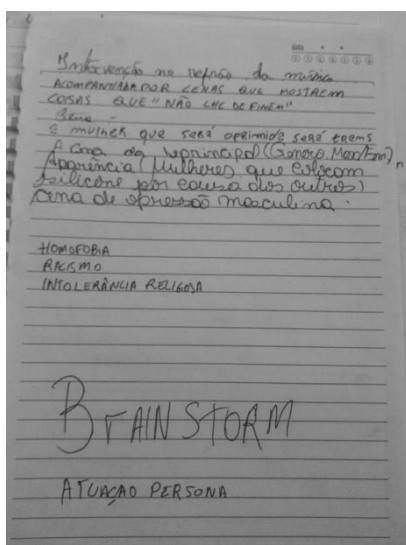


Figura 5. Chuva de ideias. Fonte: acervo pessoal (2017)

Na construção da apresentação, definidos os personagens - curinga, opressores/as e oprimidos/as, menino trans, poetas, cantores, músicos e dançarinas - a equipe de maquiagem pensou sua proposta a partir de sua interpretação do que representariam esses personagens, e sua leitura do Teatro do Oprimido.

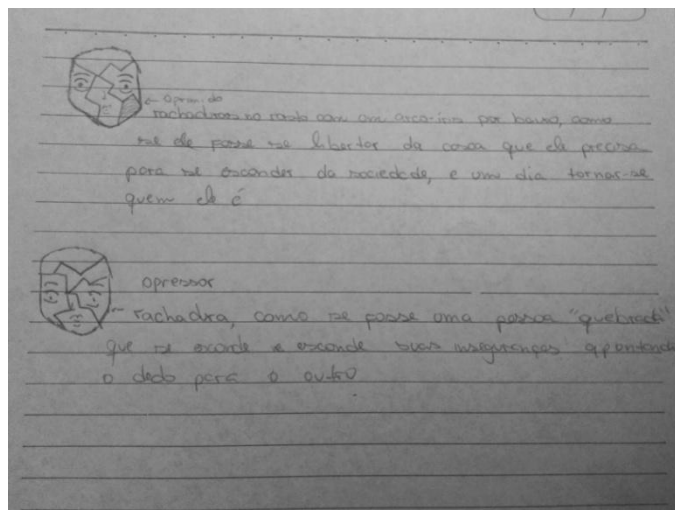


Figura 6. Proposta de maquiagem oprimidas/os e opressores/as. Fonte: acervo pessoal (2017)

Os/as opressores/as teriam uma rachadura *“como se fosse uma pessoa “quebrada” que se esconde e esconde suas inseguranças apontando o dedo para o outro”*. E o/a oprimido/a além da rachadura teria um arco-íris, *“como se ele fosse se libertar da casca que ele precisa para se esconder da sociedade, e um dia tornar-se quem ele é.”*. A roupa escolhida para os/as oprimidos/as, opressores/as e poetas seria toda preta, pela praticidade e para colocar todos/as iguais. A maquiagem dos/as poetas seria uma rachadura bem no meio do rosto. O figurino dos cantores e músicos seria branco. As dançarinas usariam calça preta com blusa branca e batom vermelho, e os músicos e as cantoras usariam roupa inteira branca.

O personagem do Curinga teria uma maquiagem diferenciada, muito mais colorida, algo que representasse a diversidade, a mistura. Além disso, seu papel passou a ser a de um mestre de orquestra, havendo um momento de quebra da quarta parede, mas sem passar a um fórum. O figurino também teria um diferencial, que seria a blusa bordô.

Embora não tenhamos tido muito tempo para fazer um estudo aprofundado sobre o figurino e maquiagem percebe-se que escolheram elementos simbólicos, representativos para eles/elas quanto ao tema tratado, e correspondente com a visão deles/delas sobre essas figuras que estavam representando.



Figura 7. Foto maquiagem/figurino. Fonte: acervo pessoal (2017)

Definimos iniciar a apresentação com uma canção proposta por H.S., chamada “*Não recomendado*”, e junto com ela teríamos cenas de imagens congeladas das diferentes opressões (figura 6): machismo/violência contra a mulher, intolerância religiosa, racismo, *bullying*, homofobia.



Figura 8. Imagens de opressões. Fonte: acervo pessoal (2017)

Foi possível perceber no processo que o contato com o Teatro Imagem anteriormente nas aulas, facilitou muito a criação das imagens de opressão no momento da montagem para a apresentação do show de talentos, pois já tinham essa linguagem clara.

No meio da primeira canção, na parte da letra que diz “*Perverso, mal-amado, menino malvado, muito cuidado! Má influência, péssima aparência,*

menino indecente, viado!”, entraria o menino trans. Frases opressoras seriam ditas para ele – pelas mesmas pessoas que nas cenas congeladas representavam situações de opressões - até o personagem do Curinga gritar “para” e provocar o público perguntando se eles iriam ficar em silêncio frente a essa cena. O personagem do menino trans fala o poema, que representa um grito, um desabafo do que ele quer dizer para a sociedade, uma sociedade que aponta com o dedo, julga, oprime e mata.



Figura 9. Entrada de menino trans/frases opressoras. Fonte: acervo pessoal (2017).

Parece-me importante comentar sobre o engajamento de G.S., aluna que interpretou o menino trans. Na semana próxima a apresentação ela apareceu com o cabelo cortado, disse já sentir vontade de fazer isso há algum tempo e fora motivada pelo personagem. De modo nenhum, buscou-se reforçar estereótipos, pelo contrário, como mencionei no capítulo I com o momento da escolha da pessoa que faria esse personagem. Ela estudou o personagem, pintaram seu rosto com a bandeira trans, e isso fala também de um posicionamento político, uma compreensão sobre a diversidade, e respeito às identidades.

Teatro das/dos oprimidas/os

O resultado final do processo foi uma peça na qual incluímos duas cenas específicas para servir de fórum. Assim, o ensaio, o exercício era também para os/as atuantes que criaram e ensaiaram as cenas e para o aluno que se propôs a fazer o papel de curinga. A interação com o público foi a verdadeira prática, embora entre eles/elas já tivessem ensaiado antes como atores/atrizes e como espect-atores/espect-atrizes.

A escolha da estrutura da dramaturgia teve consequências como a não inclusão de exercícios ou jogos de aquecimento. Com o objetivo de buscar certa fluidez e conexão entre uma cena e outra, optamos por textos curtos e ensaiados, inclusive os que seriam ditos pelo curinga, entendendo que nas cenas de teatro fórum, teriam que lidar com o imprevisto da intervenção do público.

Foram realizadas duas apresentações, uma no colégio, com adolescentes, estudantes do Colégio Estadual Thales de Azevedo e outra no teatro da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, para público em geral. Nesta última, estiveram presentes estudantes do colégio, amigos/as dos alunos/as, familiares (pais, mães, tias, avós), e funcionários/as da Biblioteca.

Como cada apresentação tinha duas cenas de Fórum, ao final foram quatro fóruns e em todos tivemos participação.

O primeiro fórum tratou sobre a relação do pai com a filha, e o desejo desta de estudar outra carreira profissional. Por ser ela uma menina negra, pobre, da favela, o pai não aceita a mudança para uma carreira artística, que é a dança, alegando que passará fome, o que traz também todos os estereótipos e preconceitos que acompanham as artes. Essa questão diz respeito a vários/várias integrantes do grupo, pois familiares tiveram algumas dessas reações quando eles/elas comentaram sobre as aulas de teatro, o que os/as levou a enfrentá-los e a lutarem pela permanência no grupo.

Observando a opressão sofrida pela protagonista percebemos a complexidade das opressões: não é só uma adolescente que quer estudar outra carreira – no caso uma carreira que passa por esse desafio de aceitação

social pela falsa crença de que com ela a pessoa “vai passar fome” e é coisa de “gente maconheira” – é uma adolescente negra e pobre, da favela. Aparece também a questão de gênero, já que a protagonista é uma menina e isso gera outras pressões e opressões em nível social. Ao mesmo tempo buscamos desconstruir os papéis de gênero ao colocar um pai realizando as tarefas domésticas, cuidando da casa, do filho e da filha.

No momento dos/das espect-atores/ espect-atrizes assumirem o lugar da protagonista, não colocamos nenhuma regra sobre quem poderia assumir, principalmente no contexto do colégio, entendendo que todos/as os/as adolescentes presentes podem se identificar com a questão principal: ela quer estudar outra carreira, seguir seus sonhos e o pai não quer aceitar, “o que E. pode fazer nessa situação?”.

A adolescência é uma etapa de muitas transições, e de escolhas. Especialmente os/as que estão no terceiro ano, começam a receber questionamentos e cobranças por parte dos/as professores/as, dos familiares, da sociedade sobre a escolha da carreira profissional.

Na apresentação do Colégio, logo após a pergunta do Curinga, alguém aponta, “*ela pode largar a faculdade e seguir o sonho dela*”, mas quando pedimos para que ocupe o lugar da protagonista se nega. Uma espectadora traz um questionamento, “*porque uma pessoa quando quer largar a faculdade tem que dizer aos pais, os pais não são donos de ninguém sabe (...) porque é a sua vida sabe*” a convite do curinga, aceita assumir o lugar da protagonista. Retoma-se a cena.

Pai - olha aqui você sabe que eu paguei tudo, sua faculdade está toda paga, eu mando em você, eu sou seu pai, você vai ter que me obedecer.

Espect-atriz - você é meu pai, você não é meu dono (postura de enfrentamento).

Pai - E aí? Eu te criei, eu fiz tudo por você, você vai jogar tudo pra seguir dança?

Espect-atriz - você fez tudo por mim, agora quero fazer por mim também, quero seguir meu sonho.

Pai - você suma da minha frente!

Espect-atriz - tá bom (dá as costas para o pai e sai)

Quando o curinga questiona para o público se a situação se resolveu, este responde negativamente, já que o que houve foi um enfrentamento e logo ela deu as costas e saiu. Pergunta-se se alguém tem outra ideia e um aluno diz “*questionar*”. Convidado a assumir o lugar da protagonista ele começa perguntando “*pai, o que você quer que eu seja?*”, após a resposta do pai ele defende “*mas esse não é meu sonho... você quer que eu siga o seu sonho e não o meu (...) isso só vai agradar ao senhor e não a mim, o que me diz?*”. O pai continua respondendo. E após ouvir o pai, ele defende:

Pai (...) você quer que eu faça arquitetura, mas não é isso que eu vou fazer porque vou chegar lá e não vou saber desenvolver (...) eu não nasci pra ser isso, nasci pra ser um artista, não nasci pra ser arquiteto, entenda isso pai. Você quer que eu seja um fake, um horror pra sociedade (...) ou uma pessoa que faz o que gosta que faz por orgulho? (...). Um homem rico, infeliz, com carro, uma mulher bonita, mas sem felicidade. E aí? Você quer isso? Sou preto? Sim sou preto, sou pobre? Sim sou pobre, mas o que importa é o que está no coração.

A partir dessa fala o pai começa a ceder e a cena termina em abraço. A proposta de dialogar e falar sobre seus verdadeiros desejos, sonhos, abrindo esse espaço para ouvir, antes de se defender, parece ter um resultado.

Na apresentação da Biblioteca, o primeiro menino que assumiu o lugar da protagonista, acabou projetando a situação dele.

Sabe pai, durante 16 anos, 16, eu aguentei a vida toda porque você sumiu (...) durante dezesseis anos, eu aprendi a me barbear, aprendi a fazer comida, a lavar prato (...) aprendi a cuidar da minha mãe.

Eu aprendi a fazer tudo sem você, tudo. Não preciso de você agora. E se um dia você voltar para minha vida, eu vou te negar, do mesmo jeito que você fez comigo (chorando).

Mesmo que não tenha lidado com a questão da situação em cena, revelou a si mesmo naquele momento, trazendo o que poderia ser outra questão: no caso dele, fora abandonado pelo pai, então como alguém assim poderia querer te obrigar ou exigir a fazer alguma coisa quando essa pessoa não te acompanhou? No caso dele, quem o acompanhou fora a mãe. Diferente da situação apresentada, onde inclusive cabia a dúvida se a mãe está viva, ou está trabalhando.

Quando o curinga pergunta se foi possível resolver alguma coisa e o público diz que não, uma *espect-atriz* esclarece

Porque o que ele está falando é um fato da vida dele né, uma razão muito forte pela qual ele realmente não teria porque depender do pai pra fazer a vida dele, mas acho que talvez uma outra alternativa seria pedir para o pai confiar nele porque o pai já tem a vida feita e a gente precisa também...

A seguir, ela sobe ao palco, assumindo o lugar da protagonista, e procura dialogar com o pai, pedindo que ele confie nela, até que o pai comece a ceder.

Pai - é muito fácil você falar, sou eu que mantenho essa casa, você está vestida, você está comida. E aí?

Espect-atriz - sim pai, eu agradeço, mas ao mesmo tempo eu acho que você tem que confiar na gente, você tem sua vida feita, você tem seu caminho feito e eu tô iniciando minha vida.

(...)

Pai - você não entende que eu apenas quero o melhor para você

Espect-atriz - é, e agradeço mesmo que você queira o melhor para mim, mas realmente preciso que você confie que você acredite que eu posso fazer as coisas.

Pai - mas eu dou um duro danado... ai... você...

Espect-atriz - mas pai, é serio, eu estou querendo chegar no seu coração, para além do que você acha da vida, o duro que foi para você fazer as coisas, eu sei que você quer o melhor para mim, mas eu preciso que você confie em mim que você acredite que eu posso fazer as coisas o contrario seria continuar assim brigando, ou terminar fugindo de casa, contando as coisas para outras pessoas e aí a gente vai se afastar um do outro

Pai - onde foi que eu errei?

Espect-atriz - você não errou, você fez o que tinha que fazer, podia fazer.

Parecido ao que aconteceu na apresentação no Colégio, a estratégia que parece ter melhor efeito, foi procurar dialogar com o pai, buscar conquistar a sua confiança.

No Teatro do Oprimido o que interessa é buscar os caminhos da libertação, não provocar resignação ou catarse. “Na ficção ensaio a ação! O Teatro-Fórum não produz catarse: produz um estimulante para o nosso desejo de mudar o mundo. Produz a dinamização!” (BOAL, 2002, p. 42).

Na cena do racismo, na apresentação na Biblioteca, demos as instruções sobre a possibilidade de gritar “para” e assumir o lugar da protagonista. Foi o personagem Curinga quem gritou “para” e questionou ao público se havia alguém incomodado com a situação; praticamente todos/as na plateia levantaram a mão, o que fez com que ele procurasse estratégias para

encorajar a plateia a participar, que alguém assumisse o lugar da protagonista, e ensaiássemos possíveis soluções para aquela opressão.

Um senhor, que parecia bastante incomodado com a situação, conversa com alguém que explica para ele que pode subir no palco para dar sua proposta, quando o curinga pergunta se ele gostaria, ele diz que *“subir não. Eu posso dar sugestão. Se ninguém tomar atitude nenhuma, isso vai durar a vida toda, pra todo sempre.”*; entendendo que justamente essa é a proposta com o fórum, o curinga insiste para que suba, sendo encorajado também pela pessoa sentada ao lado dele.

O senhor diz que não pode subir, pois tem um impedimento na perna, uma aluna que estava no palco, filha desse senhor, explica que ele fez uma cirurgia no joelho, mas que ela vai assumir o lugar por ele. Ficou a curiosidade de saber quais possíveis atitudes esse espectador acha que poderiam ter sido tomadas. Ao mesmo tempo, é fundamental recordar que “No Teatro do Oprimido, ninguém é compelido a fazer nada que não queira. E cada um deve saber o que quer, e o que pode.” (BOAL, 2002, p. 89).

A menina que assume o lugar da protagonista utiliza argumentos como:

o senhor devia cuidar mais da sua vida. Eu me sinto muito confortável com o meu cabelo, tem muitas pessoas do mundo inteiro que precisam ouvir que seu cabelo é lindo, que sua pele é linda, que não precisam de pessoas como você opinando na vida alheia, ofuscadas com a própria vida, não sei o porquê você está me falando palavras tão (...).

Apesar de serem argumentos importantes, não impede que o personagem do homem continue exercendo sua opressão, dizendo que *“conselho legal não vai te dar emprego num lugar legal”*. Frente a isso ela responde dizendo que sim *“porque tudo depende da minha força de vontade”*. É interessante pensar aqui, que essa é uma resposta de quem pensa que a mudança é possível, e não aceita uma realidade na qual uma mulher negra, por ser negra, ou por seu cabelo, não possa conseguir um bom emprego.

Uma senhora (mãe de uma aluna) levanta a mão e comenta:

Tem gente que fica incomodada com a cor do outro, a cor não é importante, o importante é a alma, a nossa alma não tem cor. O que você quer fazer com o outro é o que você vai querer pra você, não é

isso? Então, o mundo só vai melhorar quando usar isso na minha vida eu vou fazer pra você aquilo que quero para minha vida.

No momento que o Curinga questiona o que a protagonista poderia fazer nessa situação, ela fala que *“não adianta ficar discutindo com uma pessoa ignorante como essa que teve a ousadia de falar do cabelo, da cor, do trabalho, deixa livre, ele não sabe quem é ela, e vem falar...”*, o Curinga então pergunta se o que ela propõe é não continuar a discussão, e ela argumenta que *“esse tipo de cena que ele fez não deveria existir no mundo, existe infelizmente, mas não deveria existir pessoas assim.”*, o que mostra que ela está falando sobre o opressor, e o que ele poderia fazer para não ser mais opressor. Outra pessoa do público questiona: *“não continuar a discussão vai mudar a mente dele de que ele tem que tratar todo mundo igual independente da raça?”*.

O fato é que essa é uma cena criada a partir de uma situação real vivida por uma estudante, e de fato é uma realidade, e o que podemos fazer frente a essa realidade é ensaiar ações para enfrentar esse tipo de opressão. No primeiro fórum as possíveis soluções procuravam que houvesse diálogo, respeito e compreensão. Numa situação como essa, com um homem desconhecido no ônibus, racista, é possível dialogar?

Depois dessa conversa toda, subiu ao palco uma pessoa com necessidade especial querendo recitar um poema, usando o local no qual se criou a situação da ficção que foi um ônibus. Ele cumprimentou quem fazia o papel de motorista e pediu licença para recitar seu poema, cumprimentou quem fazia o papel de cobrador, e fez questão de incluir os personagens de dentro do ônibus, mas também os/as outras atuantes e todo o público.

Na ficção o espaço se abriu para que ele entrasse em cena, falasse o que ele tinha pra falar, que era a necessidade humana dele nesse momento. Mesmo não entrando na brincadeira do fórum, foi importante permitir a intervenção dele porque, do contrário, seria uma contradição, já que abrimos um espaço para expressão, para pensar em possibilidades de soluções, e ali nos encontramos com um menino que tem essa situação de vida específica e que faz isso na vida real.

Embora o menino não tenha substituído o oprimido para sugerir ou tentar propor uma possível solução para aquela opressão em específico, o curinga aproveita para questionar a plateia se a poesia, o amor, ajuda a resolver a situação, e o público responde afirmativamente.

O mais intrigante com essa cena, apresentada no espaço do teatro da Biblioteca, foi perceber que todos/as – pais, familiares, colegas - estavam incomodados/as com a situação e ninguém fazia nada. O que nos faz questionar se será por vergonha de entrar em cena? E se for vergonha, questionar até que ponto se nega essa possibilidade de entrar em cena, porque é teatro, porque não são próximos dessas linguagens artísticas? Ou porque “o que vão pensar”? “vou me sentir ridículo/a”.

Esta dificuldade faz pensar também que pode ser uma analogia com a realidade, pois na vida real a gente para e pensa que pode ser julgado/a, que pode gerar um problema, que pode chegar a polícia, e você entrar numa situação de risco.

Embora em todos os fóruns, tenhamos tido participação, por influência do curinga, penso que poderia caber mais fala explicando sobre o que é o Teatro do Oprimido e explicando de que forma o/a espect-ator/espect-atriz pode participar. Principalmente na apresentação da Biblioteca (um contexto fora dos muros do colégio), para deixar mais claras as regras, e considerando que os familiares não conhecem. Claro, que isso não garantiria que o público reagisse de uma forma diferente, afinal, não temos controle sobre a vergonha e as especificidades de cada um.

Como mencionei no capítulo anterior, a entrada do público foi com os olhos vendados, o que os/as coloca em um lugar de vulnerabilidade, no qual tem que confiar nas/nos atuantes. De fato, durante as aulas, criamos um espaço de confiança, mas talvez para o público de fora, criar esse espaço exige outras intervenções. Como fazer que o público sinta que esse é um espaço de confiança, no qual ele pode entrar e sair, dentro dessa mesma estrutura dramatúrgica? Se pensarmos nos resultados de processos de teatro dentro das escolas o mais “comum” é que os pais e mães fiquem no lugar do

espectador, que não é um espectador ativo, sequer imaginam a possibilidade de ser um/uma espect-ator/espect-atriz.

Conversando com dois adolescentes depois da apresentação, estes comentaram que tiveram desejos de falar, participar, mas que não o fizeram por timidez. Estando as regras do jogo claras, sabendo que, como espectadores podem parar a cena quando quiserem, gritar “para” e democraticamente, dar sua opinião, em cena, se escolhem não dizer nada, “essa escolha já é uma participação. Para não dizer nada, o espectador tem que se decidir a não dizer nada: isso já é uma ação.” (BOAL, 2002, p. 344).

Na apresentação da cena do racismo no Colégio, a participação foi maior. O espectador que tinha levantado a mão na primeira cena-fórum, mas não quis substituir a protagonista, se levantou no segundo fórum. Ele tenta dialogar.

Homem - eu só estou falando o que o Brasil inteiro pensa, se o Brasil todo estivesse aqui te daria um conselho.

Espect-ator - é, sou advogado

Homem - você não parece advogado (...) porque quando você entrou achei que você era um ladrão.

Espect-ator - a gente não pode julgar as pessoas pelo que a gente vê (...) o senhor vem fazendo vários comentário racistas

Homem - você quer me chamar de racista?

Espect-ator - eu não tô te chamando de racista

Homem - você que é o racista aqui, você acha que todo branco é racista?

Espect-ator - (...)

Homem - não sou racista não meu amor

Espect-ator - não existe só racismo com negro

Homem - vocês não se ajudam, vocês pretos não se gostam.

Apesar das tentativas de argumentos, as respostas continuavam sendo opressivas, agressivas. Alguém do público grita: “*vou levantar e vou dar na sua cara*”, e o espect-ator confessa “*até eu senti essa vontade*”, outro aluno grita “*nem branco você é*”. O Curinga intervém perguntando se bater no homem resolveria, o público responde que não e alguém complementa, “*mas dá vontade*”. Outra aluna na plateia grita, “*ô moto, abre a porta dos fundos para*

jogar esse bicho pra fora. Dá descarga ai motorista.”, manifestações de revolta pelas falas e atitudes do homem racista.

Outro espectador assume o lugar da oprimida, o homem racista retoma sua fala de onde tinha parado anteriormente, e para a surpresa dele, e de todos/as, o espect-ator o abraça. Tomado pela surpresa o ator corresponde o abraço, mas logo voltando ao papel opressor diz “*o que está fazendo? Vai me roubar é?*”.

O espect-ator diz palavras de afeto. O ator - que até então vinha sustentando seu papel de opressor – cede frente a essa ação. O público aplaude. O curinga pergunta, então, se o amor resolve as coisas. A maioria diz que sim, mas alguém diz que não, todos/as olham para ele, e ele conclui “*depende do amor de quem você está querendo*”. Outra aluna intervém.

Só o amor não é suficiente. Porque assim, observe, uma pessoa homofóbica tem amor a fé dela, por ter amor a fé dela, ela vai se comportar de acordo com o dogma daquilo que foi imposto a ela. Ela tem amor, mas só o amor não é suficiente. Falta a ela respeito, porque antes de você amar uma pessoa você precisa respeitá-la, sabe, eu não vou amar uma pessoa que encontrei no ônibus e sentou do meu lado. Caguei pra pessoa. Mas vou respeitá-la.

Uma aluna diz “*mas é isso, se uma pessoa não tem respeito, não é amor*”. Um espectador contesta, “*eu só acho que a pessoa precisa dar o que ela recebe entendeu? Porque eu não vou dar espinhos esperando uma flor de volta. Eu vou te dar uma flor para você me dar uma flor de volta*”.

Antes de concluir o fórum, outro aluno levanta mão e fala “*Moço, só uma coisa, eu estava me preparando para terminar a cena, eu ia pegar esse livro “Como não ser um babaca”, e emprestar a ele*.” Todos/as aplaudem e o curinga fecha o fórum.

Para os/as estudantes ficou claro que ninguém vai mudar o mundo em seu lugar, é necessário começar a ensaiar mudanças; e isso é o que o fórum permite, ensaiar, fortalecer.

No fórum, o chamado *jogo-luta* está na tentativa, de quem atua de refazer a cena como antes e no esforço dos/das espect-atores/espect-atrizes para modificá-la, apresentando novas soluções possíveis e viáveis, novas

alternativas. Representa-se uma determinada visão do mundo, e é feito o convite para que a intervenção aconteça, pois se ninguém fizer nada para tentar mudar o mundo, ele simplesmente ficará como está; para isso, informa-se aos espectadores que poderão assumir o lugar do/da protagonista e procurar uma solução melhor para a situação apresentada.

O jogo consiste nessa luta entre espect-ator/espect-atriz tentando uma nova solução para mudar o mundo e os/as atuantes tentando oprimi-lo/a, como seria na realidade. Como diz Boal (2002) “O fórum é um jogo, é lúdico – uma maneira rica de aprendermos uns com os outros.” (p.32).

É colocando em cena suas ideias que os/as espect-atores/espect-atrizes se exercitam para a ação na vida real; tanto atuantes como plateia, atuando, tomam conhecimento das possíveis consequências de suas ações. É um exercício, um convite. Como Boal, acreditamos que provocar um bom debate é mais importante que chegar a uma boa solução.

O papel do curinga

O *Curinga*, segundo Boal é o *mestre-de-cerimônias do espetáculo*. Ele procura esclarecer pensamentos, opiniões e propostas.

O curinga não é um conferencista, não é o dono da verdade. Seu trabalho consiste em fazer com que as pessoas que sabem um pouco mais exponham seu conhecimento, e aqueles que se atrevem poucoousem um pouco mais, mostrando aquilo de que são capazes. (BOAL, 2002, p.33)

Cada curinga terá sua personalidade própria e se comportará diante do público segundo suas próprias características; porém, Boal (2002) sugere algumas dicas para a conduta do curinga no fórum, tais como evitar todo tipo de manipulação, de indução, ou tirar conclusões não evidentes; enunciar as regras do jogo e aceitar que a plateia as modifique; deve constantemente reenviar as dúvidas à plateia para que ela decida e ter uma atenção à sua atitude física, buscando estar atento e dinâmico, sem ser impositivo.

Sua função principal é estimular o público a participar da representação. Auxilia na construção do texto, debatendo com os/as espect-atores/espect-atrizes se as alternativas propostas podem ser efetivamente realizadas.

Durante as aulas eu fazia o papel de curinga, e em algumas ocasiões J.M. intervinha, mas foi nos dias da apresentação que a experiência para ele de fato aconteceu. Acredito que a relação com esse aluno tenha sido tanto de troca quanto de aprendizado. Ele pôde me observar durante as aulas; logo, nas apresentações eu aprendi vendo-o fazer, e assim pude também repensar o meu próprio papel ao realizar as leituras e análises do processo.

Encontro ressonância na palavra *Dysgu*, palavra que Boal aprendeu em uma viagem, que no idioma galês significa aprendizagem, e também aprender e ensinar. O que mais interessa dessa palavra, e da relação com o Teatro do Oprimido é esse entendimento que esse método não é nem estático nem concluído, mas que “se amplia a cada descoberta, se aprofunda a cada sistematização e segue sendo desafiado diante de novas demandas da realidade.” (SANTOS, 2016, p. 428).

Essa palavra também fala do que deveria ser o processo pedagógico, um espaço aonde a aprendizagem acontece, mas não em uma relação vertical e sim numa troca, através da qual ao ensinar estou aprendendo e ao aprender posso ensinar. Parafraseando Paulo Freire, *só pode ensinar quem está aberto a aprender*.

Pensando no método do TO e no meu papel como professora, entendo que estou constantemente em movimento, aprendendo. O *curinga* – assim como o/a professor/a – é uma pessoa em processo infinito de formação.

Um Método em constante movimento e desenvolvimento, por princípio, não pode ter especialistas “prontos”. Seus praticantes devem ser pessoas em movimento, em estado de aprendizagem, conscientes de que conhecimento é processo de vida e não acúmulo burocrático de informação. (SANTOS, p. 429)

O processo – tal como o método do TO que é representado por uma árvore⁴¹ - é vivo, sempre em construção, assim como os sujeitos que dele fazem parte, e a figura que facilita ou media o processo.

Pensando nessa figura facilitadora ou mediadora, convidei, como estratégia dentro do processo, duas pessoas para darem uma oficina para o grupo de adolescentes.

Durante meu Estágio Docente Orientado, onde acompanhei as aulas de Teatro do Oprimido da Professora Dra. Antonia Pereira, surgiu a ideia de convidar Armindo Rodrigues Pinto, um estudante que trabalha há bastante tempo com o Teatro do Oprimido. Este método - e alguns dos seus elementos - já tinha sido apresentado para os/as estudantes, mas o convidado certamente traria uma bagagem, ou uma forma de apresentar esses elementos de modo diferente.

As escolhas que ele fez dos exercícios de aquecimento, jogos, e por fim a forma como se conduziu a criação das imagens, e posteriormente a leitura das mesmas alcançou o objetivo de fazê-los conhecer mais sobre a técnica de Teatro Imagem. Os/as alunos/as revelaram terem aproveitado a aula, resultando em um maior interesse pela técnica. Depois desse encontro segui retomando o que havia sido feito e os avanços foram positivos.

Semanas depois convidei Ixchel Castro, mestranda do PPGAC para dar uma oficina, com foco em aspectos tais como disciplina, presença e trabalho em grupo. A questão da disciplina para ela se relaciona com o horário de início da aula, e com decisões como fechar a porta e que esta não seja constantemente aberta. O aquecimento realizado, que incluiu já dinâmicas de interação, trabalhava a atenção, o estar presentes.

O *feedback* dos/das alunos/as sobre essa aula também foi positivo porque se deram conta do quanto a falta de atenção e foco pode atrapalhar, e nos permitiu conversar sobre as diferentes formas de condução.

⁴¹ Ver árvore em <http://somostodosartistasboal.blogspot.com/2011/01/arvore-do-oprimido-e-seus-galhos.html>, acesso em: julho de 2018.

Ter levado esse convidado e essa convidada me permitiu sentar para observar, não só a condução, mas o comportamento dos/das estudantes, além de que para eles/elas foi um presente já que puderam conhecer outros elementos, um incentivo e inclusive uma chamada de atenção necessária em seu momento. Para mim, um aprendizado, como professora, facilitadora, como observadora, que certamente somou ao processo. Cada intervenção tem suas individualidades, meu jeito de conduzir as aulas certamente é muito diferente ao dele e dela, nem melhor nem pior, simplesmente diferente.

É necessário dar tempo ao processo. Aceitar o tempo das coisas. Tempo para a reflexão e conhecimento (que não é o mesmo que informação), tempo de aula. O sujeito da informação, da formação permanente e acelerada:

É um sujeito que usa o tempo como um valor ou uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2016, p. 23).

É importante esclarecer que todas as metodologias, princípios, e ferramentas foram utilizadas, adaptadas, reelaboradas, com a clareza de que o foco estava no processo pedagógico do teatro.

Quando menciono processo pedagógico do teatro, além de entender que se trata de um processo, e como o mesmo conversa com as teorias do teatro que escolhi para essa investigação, devo voltar-me para o pedagógico. Que pedagogia é essa da qual estou falando? É o que buscarei responder no seguinte capítulo.

III. **Fazer a revolução na educação... é possível?** Reflexões sobre a prática pedagógica do teatro.

Manifesto.⁴²

As aulas são conversas.

A relação é dinâmica e a dinâmica é relacional.

Seja como o caminhante, que faz caminho ao andar.

Seja mediador/a – não medidor/a – do conhecimento.

Os papéis devem estar em constante movimento e desenvolvimento.

Assuma a mudança, é uma questão de atitude!

Sinta-se parte do trabalho coletivo.

Misture, copie, se aproprie, seja curioso/a, jogue, transforme, faça.

Sem colaboração, a educação é uma ficção.

Seja um/a ator/atriz do seu meio, investigue através da AÇÃO.

Mais do que um faça você mesmo/a, faça *com* os/as outros/outras.

Destrua este manifesto, faça o seu e depois, destrua-o.

⁴² Inspirado no *Manifiesto Edupunk*, criado colaborativamente na cidade argentina de Rosário em 2010, para repensar as práticas docentes.

No mundo de hoje, no qual o desenvolvimento tecnológico cresce em ritmo acelerado, o modelo de escola que é mantido ainda não acompanha tal desenvolvimento nem as transformações que vivemos neste mundo líquido⁴³. Seguimos tendo um sistema educacional que desconsidera a noção do todo, e não provoca uma maturidade política e social.

Enquanto tudo muda, e especialmente os setores e indústrias relacionados com a gestão do conhecimento, o mundo da educação permanece igual que há muito tempo, ancorado em um paradigma mais próximo ao século XIX e a produção industrial que as dinâmicas próprias do século XXI, líquidas, pós-modernas e imprevisíveis, tais como a que vivemos hoje em dia. (ACASO, 2014, p.10, tradução nossa).

É com isso presente, que se afirma a necessidade de colocar em prática o que há algum tempo se conhece como revolução educativa, ou o que Maria Acaso define como rEDUvolution, um termo que aponta para a necessidade de realizar uma transformação real em lugares que se destinam à que a educação aconteça.

Acredito que para que tal transformação aconteça se requer uma série de micro revoluções, ou seja, não se trata de uma mudança absoluta e total das práticas, mas de olhar a educação desde outra ótica: “mais reflexiva, analítica e autocrítica, o que nos levará à transformação daquilo que não funciona de maneira não violenta, de forma gradual, pouco a pouco” (ACASO, 2014, p. 12, tradução nossa).

As cinco micro-revoluções apontadas por Maria Acaso (2014) são: (1) aceitar que o que ensinamos não é o que os estudantes aprendem – ou aceitar o inconsciente; (2) mudar as dinâmicas de poder – ou dividir o poder; (3) habitar a aula – ou repensar tempos e espaços; (4) passar do simulacro à experiência; e (5) passar de uma educação baseada na avaliação a uma educação baseada no aprendizado. São convites para transformar a educação, que vão muito além de renovar os conteúdos.

⁴³ Zygmunt Bauman traz o conceito de “modernidade líquida” - mundo líquido, vida líquida, “tempos líquidos” - Líquido porque tudo muda rapidamente, nada é feito para durar, ser “sólido”. Um mundo de incertezas.

A primeira micro-revolução – pedagogia e verdade

Começamos por aceitar que “o que nós ensinamos não é o que os/as estudantes aprendem”. Através deste ponto podemos investigar um terreno inexplorado na pedagogia que tem a ver com suas relações com o inconsciente⁴⁴. Se ninguém vê o mesmo filme ou lê a mesma novela, porque devemos aprender o mesmo? Aceitar o inconsciente como o terceiro participante leva a aceitar o trabalho com o invisível de forma quase tão ativa quanto com o visível.

Bem-vindo inconsciente

Durante uma das aulas de teatro no Colégio Thales, fizemos uma roda de conversa para saber quais foram as impressões que ficaram depois da leitura do conto “A felicidade”⁴⁵ de Andrés Neuman. Alguns/algumas estudantes disseram que se identificaram com o personagem Marcos, que deseja ser alguém que não ele mesmo para obter alguma coisa, outros/as se identificam com o Cristovão, que está - nas palavras deles/delas - “de boas, tendo o que quer”. Também falaram que Marcos estava preso na imagem de Cristovão, para não reconhecer a tristeza e o fato de Gabriela estar traindo ele. Teve quem não disse nada, pois “estava em choque” com o conto. Teve quem confessou que não conseguiu acompanhar a história porque “viajou”.

Um mesmo conto, muitos pontos de vista. A seguir, a provocação foi que fizessem uma cena na qual se revelasse o que para cada um representava a felicidade e, assim como na identificação com elementos do conto, cada grupo apresentou uma versão bem diferente do que era para si a felicidade, e dentro de um mesmo grupo cada um/uma apresentava algo diferente do/da colega.

⁴⁴ Carl Jung define o inconsciente como sendo “um conceito-limite psicológico que abrange todos os conteúdos ou processos psíquicos que não são conscientes, isto é, que não estão relacionados com o eu de modo perceptível” (JUNG, 2008, p.424). Maria Acaso não situa o inconsciente a partir de nenhuma referência ou teoria específica, porém quando fala sobre o inconsciente entende-se pelo contexto que ela está falando desses conteúdos que não são perceptíveis, ao dar às boas-vindas ao inconsciente, entendemos que “o que ensinamos não é o que os/as estudantes aprendem”, pois vão fazer suas próprias conexões a partir de suas percepções e vivências, conexões que em aula devemos considerar que existem, embora não possamos necessariamente acessar.

⁴⁵ No conto narra-se em primeira pessoa a história de Marcos, que sempre quis ser Cristovão, seu melhor, ou único, amigo. Marcos é casado com Gabriela, quem mantém uma relação com Cristovão. Marcos justifica essa relação alegando que ela o adora tanto que está treinando e esperando pacientemente a que ele (Marcos) seja esse homem que ele quer ser (Cristovão).

No capítulo anterior mencionei que nas leituras das imagens congeladas, as interpretações de cada imagem variavam dependendo da subjetividade de cada um/uma. O fato é que todos/todas criam interpretações diferentes sobre a mesma experiência. É o que acontece em aula: “cada estudante elaborará uma versão individual que enlaçará com ideias, conceitos, lugares e inclusive com sabores que nós, como professores, jamais controlaremos” (ACASO, 2014, p. 34, tradução nossa).

É com isso em mente que se considera necessário abrir as portas para o inconsciente, e aceitar que ele desempenha um papel fundamental no processo pedagógico (assim como nas outras esferas humanas). Trabalhando assim, aceitamos também que o inesperado e a surpresa entrem na aula, sem ancorar nosso trabalho em um paradigma que busca o predeterminado, o encerramento da tarefa, o concreto ou o repetitivo.

Aceitar que o que os professores ensinam não é o que os estudantes aprendem requer dar as boas-vindas à participação ativa do inconsciente de estudantes e professores no processo de aprendizado, e reconhecer que tudo o que incomoda à educação tradicional (como a vergonha, o medo, o desejo e o prazer) comece a se entender como um ingrediente habitual do pedagógico. (ACASO, 2014, p. 35, tradução nossa).

No segundo encontro de 2017, com a configuração dos/das cinquenta alunos/as - após o aquecimento (saudação ao sol, aquecimento vocal), jogos (*ninguém com ninguém*)⁴⁶ e exercícios (*as máquinas*)⁴⁷ – indaguei sobre quais eram suas principais inquietações. Os/as estudantes falaram, entre outras coisas, que parte do que mais os/as incomodava era sentir que tinham que corresponder às expectativas dos/as demais. Logo pedi que alguém contasse alguma história, de algo que tivesse vivido ou de alguém próximo.

O inesperado ocorreu quando uma aluna foi à frente, na área separada para a cena, e contou sobre sua própria história e de como estava enfrentando o momento de divórcio dos pais, ela desabafou, chorou. Os/as colegas se levantaram e a abraçaram. Outra aluna quis falar sobre a tentativa de suicídio

⁴⁶ Este jogo encontra-se no livro *Jogos para atores e não atores*, Boal, p. 110.

⁴⁷ Este jogo encontra-se no livro *Jogos para atores e não atores*, Boal, p. 129. Na aula usamos as variantes pedindo aos/às estudantes que construíssem a máquina do amor, a do ódio, a máquina do Colégio Thales de Azevedo, a máquina do Brasil, do Brasil ideal e da Educação.

de uma amiga, e de como isso mexeu com ela, o medo que causou. E assim se seguiram algumas histórias, desabafos, lágrimas.

Ciente de que não havia muito que falar, e com a aproximação do horário que indicava o fim do encontro fiz uma grande roda, comentei rapidamente sobre o entendimento da necessidade de falar sobre suas questões, sobre o papel da arte e sobre aquele ser um espaço de confiança. Encerramos a aula cantando a canção “Oração”.⁴⁸

Mesmo que antes das aulas, nos proponhamos certas metas, resulta incontável as variadas direções nas quais essas metas irão se expandir, se reformular, que conexões serão feitas, e que conhecimento vai ser gerado a partir delas. Saí dessa aula com muitas perguntas. Sobre aquele ser ou não um espaço terapêutico, sobre como lidar com os/as adolescentes e as questões e emoções que eles/elas apresentam. Que cuidados ter na hora de introduzir um tema, ou mesmo de dar uma coordenada.

Durante o processo buscou-se observar também as opressões ligadas à subjetividade ou opressões internalizadas. Em seu livro *Teatro do Oprimido – raízes e asas*, Bárbara Santos (2016, p. 91) conta que Augusto Boal nas oficinas de Teatro do Oprimido na Europa fora surpreendido com “histórias de opressões difusas, emaranhadas em subjetividades”. A autora comenta sobre o conjunto de técnicas que foram desenvolvidas para analisar o processo de internalização e cristalização de opressões, que recebeu o nome de *Arco-íris do desejo*.

O conjunto de técnicas de *Arco-íris do Desejo* se define como teatro e, como bom teatro, seu desenvolvimento tende a ser terapêutico, no sentido de ampliar as possibilidades de compreensão das variáveis e das implicações envolvidas na situação analisada. (SANTOS, 2016, p.94)

Aprofundar nestas técnicas não fez parte dos objetivos da pesquisa, mas serviu para identificar essas opressões. Durante as aulas, cada vez que trabalhamos com uma das técnicas do Teatro do Oprimido, naturalmente os/as estudantes falavam das opressões vivenciadas por eles/elas.

⁴⁸ Oração – A banda mais bonita da cidade. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/a-banda-mais-bonita-da-cidade/1890483/> (acesso em maio de 2018).

Em uma aula foi pedido que formassem duplas e com os olhos fechados contassem para os/as colegas situações de opressões que tivessem vivenciado. Fazer isso com os olhos fechados facilita o acesso e o conectar-se com as emoções.

Durante e após a dinâmica, algumas histórias foram compartilhadas comigo e com o grupo. Uma aluna contou que um homem tinha tocado na sua coxa, e que isso despertou nela as memórias do assédio que sofria na infância (entre sete e oito anos) por um parente. Um aluno falou abertamente sobre a mãe dele ter tentado suicídio quando ele tinha quatro anos. Outra aluna expôs sobre a não aceitação do padrasto sobre sua sexualidade. Ficaram evidentes as conexões feitas com as memórias e emoções, e a necessidade que as/os adolescentes apresentam de falar sobre essas questões/opressões.

No final dessa aula, um aluno se aproximou e me perguntou como iam conseguir se “livrar da dor” se continuavam falando sobre ela? Simbolicamente naquele momento essa frase soou para mim como “um balde de água fria”, pois a realidade é que eu não havia questionado sobre esse lugar da dor, se todos/as queriam olhar para essa dor.

Concordo com Paulo Freire quando diz que por estar lidando com pessoas não posso recusar minha atenção - uma atenção dedicada e amorosa - à problemática mais pessoal de cada aluno/a.

Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 2017, p. 141).

Bárbara Santos, quando questionei sobre esse lugar do teatro e da terapia, logo defendeu “*qualquer teatro é terapêutico*” (informação verbal)⁴⁹. Pensando nas histórias compartilhadas durante as aulas, sinto que é importante também aceitar que a tristeza faz parte da vida, não é nenhum monstro e geralmente não podemos evitar. A vantagem de estar em coletivo, é que é possível compartilhar, e por isso é que se considera importante ter um

⁴⁹ Informação concedida por SANTOS, Bárbara. Durante a Oficina: Do Teatro do Oprimido ao Teatro das Oprimidas, no Fórum Social Mundial, no dia 15 de março de 2018.

ambiente de confiança. Falar tem sua magia, e no teatro a linguagem ganha um lugar de destaque.

Nosso trabalho deve ser criado num ambiente de confiança, onde seja possível chorar. Não se trata de que seja catártico, mas eu posso chorar, e não vou precisar ter vergonha do/a colega porque fiquei triste, porque há coisas que nos deixam triste. Entender que a tristeza não é algo que precisamos descartar, é uma sensação, é um momento, a questão mesmo é como nós criamos essa confiança.

Entendi que os adolescentes precisam liberar energia, são como um pequeno vulcão; precisam sempre de espaços para falar. Percebi a importância que era para eles/elas terem um espaço onde pudessem se expressar, ser o que não podem na vida real (ou acreditam que não podem), fazer e dizer o que não os/as deixam por medo. Provavelmente isso não resolva problemas, mas pode ajudar a lidar com o turbilhão de emoções.

Como professora, considero importante desenvolver empatia pelo que o/a estudante possa estar passando, para entender como ele/ela possa estar se sentindo.

No capítulo I narrei a atividade que fizemos de socialização de gênero, que surgiu como proposta após ter ouvido comentários de que entre os/as estudantes havia falta de empatia, e comportamentos de desrespeito. Depois dessa aula, três semanas se passaram sem vê-los/las, a vida pediu uma pausa. Emoções ainda “a flor da pele” e a decisão foi aplicar (por primeira vez) um exercício utilizado em grupos de teatro, com o objetivo de retomar e aprofundar sobre a empatia, tema que, como falei, havia sido exposto por eles/elas em aulas anteriores.

Comecei a aula perguntando o que entendiam por empatia. A primeira resposta que ouvi foi “*não aguento mais essa palavra*”. A conversa segue e um aluno fala que é “*tomar as dores do outro*”, pergunto se é possível fazer isso e o grupo responde que não. Pergunto também se sempre posso entender as dores do outro e ao ouvir a negativa questiono sobre o que posso fazer. Falam de gentileza, palavras, gestos, e concluímos que para ter empatia é preciso me

conectar com o outro e que isso exige uma vulnerabilidade, pois para me conectar com você, preciso me conectar com algo dentro de mim que reconheça esse sentimento.

Falar de empatia é falar de não julgamento (algo difícil, pois fazemos isso o tempo todo), de reconhecer as emoções do outro e para isso é preciso certa sensibilidade. Penso na empatia como uma espécie de lugar sagrado, trata-se de uma escolha vulnerável.

O exercício que fizemos se relaciona com reconhecimento (eu me reconheço no que o outro disse), escolha (eu escolho o que mostro para as pessoas) e não há observadores, porque há um nível de exposição que exige que todos/todas participem na dinâmica; além disso, exige respeito, confiança e silêncio.

Antes de o jogo começar o grupo todo se junta. No momento que alguém sentir o impulso se desloca desse grupo, fica de frente para ele e diz uma frase que comece com “eu” – podendo dizer qualquer coisa a seguir, eu já... eu estou... eu me sinto... eu prefiro... – encara as pessoas que estão a sua frente e se alguém se identificar com aquela frase irá se aproximar daquela pessoa. Caso só se identifiquem algumas pessoas, estas deverão encarar as que permaneceram no lugar. Quando o grupo sentir que foi suficiente o tempo de ficarem nessa posição olhando uns para os outros, se aproximam e todos/as se juntam novamente. A dinâmica se repete.

Sem entrar em julgamentos ou análises sobre o que foi dito nessa aula, destaco algumas frases que me chamaram a atenção: “*eu estou triste*”, “*eu me odeio*”, “*eu sou ansiosa*”, “*eu me culpo por tudo*”, “*eu sinto que tudo vai melhorar*”, “*eu me sinto forte e preparado*”, “*eu já me auto mutilo*”, “*eu me sinto à deriva*”, “*eu me sinto desconfortável com o meu próprio corpo*”, “*eu sou bulímico*”, “*eu sempre bebo e como compulsivamente no período menstrual*”, “*eu já fui abusada sexualmente*”. Quando esta última frase foi dita vários/as alunos/as aparentemente identificados/as com a fala se aproximam. Um aluno começa a chorar bastante, e se joga no chão, o que faz com que paremos para ir abraçá-lo. Após esse momento, decidimos seguir o jogo e logo são feitos comentários como “*eu não tenho psicológico forte para isso*”, “*eu não aguento*

mais". O fim do jogo aconteceu a pedido dos/as estudantes; foi curioso notar que mesmo vendo que os/as colegas queriam acabar – por cansaço, pela emoção – alguns/algumas insistiram em querer continuar por um tempo.

Considero importante salientar que não havia regras sobre dizer a verdade ou mentira, nem sobre dizer coisas alegres ou tristes, embora considere que uma frase muitas vezes puxasse a outra. Chamou-me a atenção também que antes de fazer o exercício perguntei se queriam fazê-lo e um aluno disse *"eu quero fazer o exercício, mas eu não confio em mim mesmo"*. O convite afinal foi treinar atitudes como o não julgamento e a confiança. Infelizmente por falta de tempo não foi possível fazer uma roda no final e avaliar a dinâmica, mas as consequências seriam sentidas nos próximos encontros.

Aceitando o inconsciente como elemento dentro do processo pedagógico, podemos trabalhar com a ideia de que o ato pedagógico não tem um fechamento, mas que se trata de uma *produção cultural inacabada*. Assim, embora a aula tenha final, coloquemos prazos e façamos diferentes atividades ou mostra de resultado, o processo estará em permanente construção.

Pedagogias invisíveis

A recuperação do inconsciente leva-nos a considerar o invisível no mesmo nível de importância que é dado ao trabalho do "visível" dentro da pedagogia tradicional, e passamos a suspeitar do que acontece também em nossa aula.

As pedagogias invisíveis se referem ao

Conjunto infinito e incontrolável de microdiscursos que acontecem e/ou não acontecem ao mesmo tempo em um ato pedagógico, que acontecem em um segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos a um destinatário ideal e que transformam o corpo e a mente dos participantes do ato pedagógico em questão (ACASO, 2014, p. 40, tradução nossa).

Refere-se a informações que transmitimos aos/às estudantes que vão além do discurso oral, como, por exemplo, através da vestimenta, da postura,

do tom de voz, se deixamos a porta aberta ou fechada, ou se permitimos ou não a entrada dos/das alunos/as depois de certa hora.

Neste ponto, somos convidadas/os a observar e revisar criticamente o nosso trabalho, suspeitar de nós mesmos/as, revisar a informação que selecionamos, detectar o quão democráticos/as somos realmente – observar quando pensamos que estamos abertos/as ao diálogo e não estamos, analisar a quem prestamos mais atenção ou menos atenção (por semelhança ou por diferença conosco).

A experiência de detectar e analisar nossas ações pode se converter em um hábito transformador. Transformar implica fazer algo com relação ao que detectamos e analisamos como, por exemplo, sermos amáveis com os/as estudantes que não se parecem conosco e nivelar nossa atenção com relação aos/às que se parecem; sermos realmente democráticos/as, posicionarmos numa situação de maior horizontalidade, sem reproduzir falas como “aqui se faz o que eu mando”. Parte de transformar é também buscar novos materiais e estar em processo contínuo de formação e aprimoramento.

Quase no final do processo, pedi aos/às estudantes que fizessem uma caricatura minha, com o intuito de refletir sobre suas percepções com relação a mim.



Figura 10– Foto Caricatura. Fonte: acervo pessoal (2017)

No que essas caricaturas me definem? Achei curioso que três colocaram as flores, eu “como uma flor” e “a mulher de flores na cabeça”. De onde tiraram isso? Possivelmente das flores que coloco nas mensagens de *whatsapp*, em especial minha escolha de usar muitas vezes o girassol (uma flor amarela), talvez até da tatuagem que fiz durante uma viagem em meio ao processo, ou quem sabe percebam a tentativa de delicadeza no tratamento para com eles/elas.

Achei significativo ler “amor nos olhos e no sorriso”, pois esse lugar do afeto é complexo. O afeto com os/as estudantes não se expressa só em abraços; também, mas principalmente na escuta, no olhar atento, nos gestos, na atenção para com eles/elas e suas propostas.

Falar de uma educação afetiva é falar de permitir que os/as jovens tomem decisões e exerçam liderança, que tenham vez e voz, ou seja, que possam expressar suas necessidades. E que a autoridade docente é aquela responsável por conduzir um espaço pedagógico no qual está incluso o ensino e o aprendizado. Alegria, afeto e a capacidade de prazer naquilo que se faz são elementos para a eficiência no aprendizado.

As semelhanças dessas três caricaturas também têm a ver com a proximidade e a troca de experiências das/dos três estudantes que a desenharam. Estudantes com os/as quais continuei em contato após o processo. Isto me leva a outra reflexão, sobre a amizade entre professores/as e alunos/as, acredito que ela seja genuína e válida, e que, de preferência, não deve ser confundida com intimidade, pois esta pode abrandar um pouco da autoridade.

A primeira caricatura me transmite mais um ar de seriedade, que considero ser outra característica relevante no trabalho.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. (FREIRE, 2017, p. 94).

Partindo das propostas rEDUvolucionárias, durante o processo busquei estar atenta às percepções dos/as alunos/as e suspeitar de mim mesma, no

sentido de revisar criticamente meu trabalho. Perceber as pedagogias invisíveis é ver a quantidade infinita de microdiscursos para poder transformar o ato pedagógico em um exercício mais democrático, aberto e conectado com o inconsciente.

Dentro desta primeira micro-revolução, Maria Acaso discorre também sobre o conceito de *ignorância ativa*, que consiste em saber selecionar e rejeitar determinado tipo de informação, sendo a ignorância neste sentido algo positivo. Uma das ideias básicas que a autora apresenta é “a necessidade de desenvolver o pensamento crítico, porque uma pessoa capaz de rejeitar certa informação é uma pessoa que analisou tal informação e tomou uma decisão” (ACASO, 2014, p. 47, tradução nossa).

Neste sentido, o paradigma contemporâneo – que se busca na rEDUvolution - considera também o que é invisível e se oculta inconscientemente. A ausência de papel higiênico no banheiro dos/as estudantes, por exemplo, nos diz que a figura com quem a instituição realmente se importa é a do/a professor/a. Mas qual professor/a?

Questionando o tema da verdade, um tema tabu na pedagogia, Maria Acaso traz a ideia de professor(a) como defraudador(a) – o qual reconhece que a objetividade não existe nem na ciência, nem na arte, nem na política, nem na pedagogia - e o/a estudante como alguém que suspeita .

A rEDUvolution convida a criar novas formas de fazer baseada num mundo onde a verdade é questionada e onde professores não são os/as únicos/as intelectuais ancorados em modos de verdade absolutos. Os/as estudantes que compartilham conosco a experiência do aprendizado precisam aprender a suspeitar e com isso aprender a ser cidadãos e cidadãs críticos/as que questionam o que está a seu redor.

Este ponto é fundamental, pois desenvolver uma visão crítica da vida nos converte em indivíduos livres; se conseguimos ensinar os/as estudantes a serem críticos em nossas aulas, os/as estamos ensinando a ser críticos/as com o sistema. “Sem capacidade crítica não há conhecimento próprio e sem

conhecimento próprio não há liberdade”. (ACASO, 2014, p. 55, tradução nossa).

Preparamo-nos para pensar um modelo que entende a pedagogia como ficção, como dramaturgia, como obra de arte, como uma construção que não se baseia sobre uma verdade absoluta. Pensar nas pedagogias invisíveis é pensar no processo pedagógico como construção que se estabelece sobre uma verdade subjetiva que nasce das experiências pessoais do/da professor/a e que se verá transformada pela experiência pessoal do/da estudante.

O/a professor/a como DJ

Conversando com a DJ profissional Ana Carolina Langhammer, perguntei o que para ela significa ser DJ.

... na realidade, a meu ver eu me tornei o que sempre fui, ser DJ é uma meditação, pois deve se estar atento e relaxado ao mesmo tempo. Como o mundo em que me permite trabalhar/ me expressar é um movimento contra cultural, onde o principal objetivo é ser livre e desprender-se de padrões sociais, acredito que já “nascemos prontos”, temos dentro de nós a ânsia de vivermos sem amarras, a então profissão DJ (disk jockey) me permite de certa forma expressar a energia espiritual que possuo, seja na escolha das músicas, seja nas minhas mixagens. A música nada mais é que elemento curador, e como bons trabalhadores de luz que somos nos permite oferecer a cura de modo livre... (informação verbal)⁵⁰

Encontro nessas palavras algumas associações e identificações. Penso no processo que o/a professor/a faz – e que se faz no teatro – como uma meditação ativa, que requer um estado de presença e entrega, de estar consciente de tudo o que faço no momento que estou fazendo.

Depois de nos olharmos como defraudadores, a rEDUvolution nos convida a olharmos para o trabalho do/a professor/a, como a de uma/um criadora/criador, produtora/produtor, artista. Vendo-me nessa função assumo que uma habilidade que devo desenvolver é a da criatividade, que é, afinal de contas, uma habilidade necessária para a prática pedagógica.

⁵⁰ Informação concedida por LANGHAMMER, Carol. Durante conversa sobre seu trabalho como DJ. Paraná, 2018.

Junto com isso também considero necessário aceitar que a informação que um/a professor/a seleciona e processa para dar aula não é um conjunto de conhecimentos objetivos e neutrais, afinal neles participa sua biografia e o contexto.

Uma das ideias chaves da rEDUvolution é aceitar que a informação que selecionamos, ordenamos e compartilhamos com os estudantes é um corpo de conhecimentos tão pessoal, único, subjetivo e biográfico como um filme, uma novela ou uma sinfonia. (ACASO, 2014, p. 57, tradução nossa).

Os conteúdos das nossas aulas são resultado de variadas interações da informação que decidimos integrar com nosso estado de ânimo, o que está acontecendo no exterior da aula naquele momento, o que aconteceu com a gente no dia anterior da aula, o que aconteceu com a gente na nossa infância, e aquilo que faz parte do nosso inconsciente.

Segundo Nicolas Bourriaud, no século XXI a palavra autor (seja este músico, cozinheiro/a ou professor/a) tem um novo sentido, que é o de que criamos a partir das ideias de outros/as. Tanto a prática artística como a prática pedagógica inscrevem a peça e o currículo respectivamente, numa rede de símbolos e significados.

Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari propuseram pensar a produção de conhecimento de forma rizomática; essa ideia defende que copiar é gerar novamente, assim como um/a DJ quando remixa gera um discurso pessoal no momento que organiza a música dos/das demais. A ideia de professor/a como DJ é entender nosso trabalho como alguém que faz remixagens, aceitando que *remixar* é criar e não copiar.

Esta ideia se conecta diretamente com o rizoma⁵¹. Entender o processo vivenciado no Colégio como rizomático, me permite defender que minhas

⁵¹ **Rizoma**— Bot: *Caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal*. Deleuze e Guattari “roubam” esta definição da botânica para aplicá-la à filosofia. O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. São linhas de intensidade. As estruturas quebram o rizoma, o aprisionam. Veja o que acontece com todas as teorias: elas cortam as multiplicidades, elas reduzem seu objeto. Pesadelo do pensamento linear, o rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. As conexões se multiplicam, logo, a intensidade também. Aí sim temos a chance de criar novos sentidos, micro-conexões se

ideias surgem a partir das ideias dos outros, e talvez se misturem com as ideias dos demais, criando um rizoma de conhecimento inacabado.

Entendo a escola como um espaço que precisa caminhar em conjunto com todos os processos que tendem a uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, as definições de pedagogia e currículo devem transcender os limites restritos ao domínio de técnicas e metodologias, pois:

A pedagogia é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada, ética e politicamente, pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítima. (Giroux, 2002, p.100).

Nessa perspectiva, a escola, como espaço dedicado a formas de fortalecimento pessoal e social, deve oferecer aos estudantes a oportunidade para que desenvolvam a capacidade de questionamento do sistema atual de dominação e submissão.

A segunda micro-revolução – pedagogia e poder

Essa segunda micro-revolução pressupõe que “não só é necessário *parecer* democráticos/as, mas é necessário *ser* democrático/a”, e consiste em um convite a analisar como se desenvolvem as dinâmicas de poder na sala de aula e questionar essas relações. A partir do entendimento da dimensão política do ato pedagógico, busca-se trabalhar para criar situações horizontais, colaborativas, mais democráticas. Outro convite, consiste ainda em repensar os papéis clássicos para abandonar a ideia do/da professor/a como guia, para começar a considerar a professores e estudantes como um todo, agrupados no conceito de comunidade.

Aprendendo com as/os estudantes.

Maria Acaso reflete sobre os usos do poder nos atos pedagógicos e como, depois do superdesenvolvimento técnico e concretamente da aparição de internet, estes modos de fazer precisam mudar. Segundo Acaso (2014) para

difundindo, se diluindo, se confundindo, se disseminando. (In: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>)

fazer a rEDUvolution é necessário entender a dimensão política do ato pedagógico e mudar as dinâmicas de poder.

Antigamente ter a informação significava dominar o outro. Mas hoje em dia, grande parte do conhecimento está à disposição de quem quiser acessar na rede. Com a chegada da internet e a distribuição massiva e livre de qualquer tipo de informação, a figura do *expert* é questionada, já que qualquer pessoa pode se tornar “um *expert*” com apenas alguns “cliques”.

Considerando que os/as estudantes não recebem aula de educação sexual no colégio e pouco se discute sobre questões de gênero e sexualidade durante as aulas, quando se referiram a eles/elas mesmos/as como “desconstruídos” ou “desconstruídes”, e toda a discussão sobre masculino/feminino, binário/não binário, ficou evidente que a informação vinha de outro lugar. Quando questionei sobre os espaços de onde chegavam essas informações, a resposta foi do parque⁵² e da internet –*youtube*. Como aponta Augusto Boal (1980, p. 15) “devemos responder com novas formas aos novos desafios da realidade”.

Uma das metas centrais da rEDUvolution, que nos interessa, é romper com a dicotomia professor(a)/aluno(a), onde o medo ao docente desaparece, e os/as estudantes se empoderam. Que o medo desapareça não significa que desaparece o respeito, respeito esse que o/a professor/a também deve demonstrar pelo/pela estudante. Um acompanha o outro.

O paradigma da educação industrial se consolida na dicotomia professor/estudante como figuras que entendemos como opostas, como inimigas, que ao invés de colaborar, se enfrentam, ao invés de compartilhar, desconfiam uma da outra. Na rEDUvolution procura-se distribuir o poder da forma mais democrática possível através da supressão de hierarquias, colocando em posição de igualdade essas figuras que apareciam como

⁵² O Colégio Estadual Thales de Azevedo fica próximo ao Parque Costa Azul. Nas primeiras aproximações para conhecer o contexto do Colégio em reunião com alguns/algumas estudantes falando sobre o alto índice de reprovação no primeiro ano, nos deparamos com alunos/as que de fato tinham reprovado nesse ano; indagamos sobre as possíveis causas que eles/elas achavam que explica isso, e uma das razões colocadas por eles/elas foi que preferiam ficar no parque a se dedicar aos estudos. É um espaço bastante frequentado pelos/as alunos/as, para se reunirem, embora cada vez menos devido ao alto índice de assaltos e agressões de policiais que acontecem no parque.

antagônicas, de modo que a organização da aula do século XXI represente a dissolução de papéis através da ideia de comunidade.

O/a professor/a *coacher* é outra proposta para pensar esse papel como alguém que aprende a gerar responsabilidade e compromisso nos/nas alunos/as (sem deixar de ser assertiva); não desiste quando não obtém resultados imediatos ao tentar fomentar a participação na aula; valoriza a autoestima, a motivação, a confiança e outros aspectos emocionais dos/as alunos/as; seu objetivo como professor/a é principalmente ajudar as pessoas a treinar suas habilidades e atitudes; atualiza e adapta as ferramentas educativas permanentemente; é consciente de que o que faz na aula é muito mais importante do que o que diz; e que quanto mais se cala e mais conversas e interação consegue gerar entre os/as alunos, melhor!⁵³

A chamada Educação disruptiva busca romper com as formas e modelos hegemônicos de fazer pedagogia. Não se trata de um modelo, mas um posicionamento pedagógico. Maria Acaso utiliza o termo *edupunk* como uma forma de trabalhar na qual mergulhamos na incerteza de uma metodologia sem certezas. Ser docente *edupunk* significa que

[...] estamos buscando alternativas e que essas alternativas começarão a mudar no momento exato em que as encontrarmos, significa aceitar o caos, a falta de apoios, assumir que os processos pedagógicos são inesperados, significa explicitar a assunção de que a principal função de um docente é conseguir que o estudante aprenda por si mesmo. (ACASO, 2014, p. 91)

Penso que o teatro dentro do colégio já apresenta algumas formas distanciadas dos modelos tradicionais, mesmo assim muitas vezes seguimos encaixando o processo pedagógico do teatro dentro do “desenho” de organização das atividades com objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, como se fosse o único método existente, ignorando que outras metodologias são possíveis, ou uma mistura delas.

Uma escolha dentro do processo, e uma escolha que teria repercussão até o final do mesmo, foi convidar J.M., aluno que fez parte da primeira configuração, para seguir acompanhando as aulas como assistente. J.M. tivera

⁵³ Essas ideias são apresentadas dentro dos dez mandamentos do professor *coacher* (<coachingcritico.com>), desenvolvido por Raúl González, México e apresentado por Maria Acaso como um decálogo da rEDUvolution (2014, p. 80-81).

a iniciativa de criar um grupo de teatro no colégio, como havia tido algum contato prévio com o teatro, e, como manifestou, tinha (ou tem) muito desejo de ser professor ou diretor teatral, assumiu a condução desse grupo por um tempo.

Por entender esse desejo, e a pedido dele, e de alunos/as, em várias aulas ele pôde sugerir e/ou conduzir diferentes dinâmicas. Entendi esse como um espaço pedagógico, já que antes disso acontecer discutíamos sobre as propostas e ao final dessas intervenções era feito um *feedback* e trocávamos impressões e ideias.

Apesar das “boas intenções”, tivemos algumas crises e conflitos, no sentido de ter objetivos muito diferentes. Foi um constante exercício conduzir o processo – e buscar dialogar com ele, assim como foi muito desafiador buscar aplicar o conceito de comunidade dentro do grupo. Embora considere, por um lado, importante saber e fazer valer meu lugar de professora e pesquisadora, reconhecendo que tenho uma experiência e uma bagagem, por outro lado, no momento que me proponho a dialogar com eles/elas, devo respeitar seus conhecimentos.

Como questiona Acaso (2014), por que privilegiar o conhecimento acadêmico do/da professor/a sobre o conhecimento experiencial dos/das estudantes? Em sua proposta, se todo tipo de conhecimento for respeitado e validado, pode ser ensinado e aprendido, através de processos dialógicos, mediante um fluxo de dupla direção. E os processos dialógicos partem da horizontalidade, de uma sensação de igualdade, de que não há ninguém superior a ninguém. A horizontalidade deve ser ademais física, ou seja, como nos posicionamos na sala, a cadeira que usamos, se sentamos – ou não – no chão com os/as alunos/as.

Essa relação, tensa e complexa, com J.M. se tornou um grande desafio para mim, de modo que aprendi muito com ele. E não só com ele, mas com todos/todas, afinal, o/a professor/a também aprende do/da estudante, todos/as temos a capacidade de ensinar e aprender. Aprendemos em qualquer momento e em qualquer lugar se vivemos o aprendizado em primeira pessoa, através das experiências.

Considero que este processo de aprendizado mútuo se relaciona também com alguns cuidados como “aprender o nome dos estudantes, mimar as aulas, aprofundar nos temas, sorrir e ser afetuoso uns com outros” (ACASO, 2013, p. 127, tradução nossa). Sobre isto, faço questão de aprender o nome dos/das alunos/as – na segunda configuração isso era o que mais me incomodava, pois ao serem muitos/as esse processo foi mais lento -, acredito que o nome de alguém é o som mais importante para essa pessoa.

A terceira micro-revolução – pedagogia e corpo

Após dar as boas-vindas ao inconsciente e à democracia, damos as boas-vindas à arquitetura, entendendo esta como uma estrutura sobre a qual construiremos nossa forma de exercitar o aprendizado. Esta micro-revolução que fala de passar “da aula à reunião” trata sobre habitar a aula, ou repensar o espaço, o tempo, o humor, os sons, e resto dos sentidos. Questionar sobre os móveis, as paredes; refletir sobre os tempos; aceitar que o aprendizado acontece em qualquer momento e em qualquer lugar. A sala deve se tornar um lugar aberto, cálido e negociado por todos os membros da comunidade de aprendizado. Deixar a noção de sala como cadeia para entender a sala de aula como salão, cafeteria, como praça, como recreio, como espaço de encontro e de intercâmbio onde todo mundo aprende.

Sobre espaços e umbrais

Minhas primeiras aproximações com o Colégio Thales foram a partir do curso ACCS Educação em rede: articulações entre a UFBA e a escola pública, que promoveu uma abertura junto à instituição para observar a infraestrutura, conversar com a vice-diretora e com a diretora que nos levou para conhecer os espaços da escola, ter reuniões com estudantes do colégio e conversar com eles/elas sobre diferentes questões.

Algumas informações foram vistas antes mesmo de entrar no colégio, como a proximidade com o mar, que gera problemas na infraestrutura, infra/estrutura esta que desde o início pareceu ter enorme potencial.

Recebemos também a informação sobre os problemas de segurança, por conta do acesso, e sobre a falta de funcionários/as.

Num dos encontros a diretora nos levou para conhecer alguns espaços do colégio. Fomos a um espaço que era destinado a esportes (sala de educação física) – que tempos depois eu saberia que se tratava da sala polivalente – e que, no momento da visita, tinha se tornado uma espécie de depósito; ali havia muitas carteiras entulhadas (e em não muito bom estado), PCs, colchonetes, caixas, livros fechados e empoeirados. Encontramos em meio a essas caixas, entre outros, materiais didáticos do PEI - Programa de enriquecimento Instrumental, que poderiam ser aproveitados.



Figura 11– Foto Polivalente, durante as primeiras visitas ao Colégio. Fonte: acervo pessoal (2016).

Conversando com estudantes, sobre a infraestrutura, comentaram das cores e do estado das paredes do colégio, “*cor morta, só vê tristeza nessa cor*”. Como comentei, desde o primeiro dia pudemos perceber que o colégio tem um tremendo potencial, mas falta, por exemplo, manutenção, como o caso da quadra de esportes que caiu o alambrado.

A infraestrutura do Colégio Thales, assim como a da grande maioria dos colégios no país, não foi repensada (apresenta o modelo que lembra uma prisão) e mantém um espaço fragmentado que poderia ser mais bem aproveitado e integrado. Existem áreas verdes, assim como área de jogos que poderiam ser utilizadas com diversos fins. Uma das primeiras coisas que me

veio à cabeça quando conheci o colégio foi a necessidade de ocupar os espaços! Cuidar deles e dar-lhes vida.

É incrível o descaso pelas condições materiais das escolas. Quais as consequências disso? Se um lugar está cheio de lixo, muito sujo, se não se ocupa ou simplesmente não se cuida do espaço, a consequência muitas vezes é a falta de respeito. Parafraseando Paulo Freire, como cobrar dos/as alunos/as um mínimo de respeito às estruturas da escola, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela total desconsideração à coisa pública?

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2017, p. 45).

Podemos identificar na maioria dos espaços destinados à educação, cinco estruturas fáceis de reconhecer: o chão, o teto, as paredes, as janelas e a porta. Como essas estruturas ganham relevância na prática?

No capítulo I falei sobre os diferentes espaços que acabamos utilizando por circunstâncias diversas, começando pela sala de dança (com chão de madeira e espelhos).

Reconheço que ter aulas num local como a sala de dança foi uma oportunidade única, considerando o contexto de ser um colégio público. Pelo fato do chão ser de madeira, o espaço servia perfeitamente como zona de trabalho, onde podíamos nos jogar e sentar, tirar os sapatos. Só era preciso que fosse limpo, em algumas ocasiões consegui chegar antes, pegar os materiais de limpeza (às vezes correr de cima pra baixo atrás dos responsáveis por esse material), limpar a sala antes dos/das alunos/as chegarem; em outras ocasiões os/as estudantes chegavam para me ajudar, ou até mesmo faziam sozinhos/as. Em algum momento do processo, uma das senhoras responsável pela limpeza passou a fazer a limpeza antes de chegarmos à sala.

Nas paredes, espelhos, que mantinham um ambiente agradável. Para o trabalho cênico algumas vezes atrapalhava, pois os/as estudantes focavam sua atenção aí. Pensando na relação do/a adolescente com sua imagem, sabemos que a adolescência é a fase de formação da identidade do jovem, uma etapa da vida que apresenta intensas transformações no processo de crescimento e

desenvolvimento, de descobertas e da busca do autoconhecimento. O espelho é simbólico se pensarmos na percepção dos/das adolescentes com relação ao seu corpo e os reflexos da auto-imagem na vida social. Alguns/algumas receiam ver sua imagem refletida no espelho, outros/as aceitam-no melhor.

Ainda sobre a estrutura na sala de dança, no teto, ventiladores que ligávamos todas as aulas, e com isso o ambiente era mais confortável. Havia colchonetes (que também precisavam ser limpas cada vez que queríamos utilizá-las), bolas suíça, bambolês, caixa de som (embora nem sempre funcionasse). Foi a primeira sala que ocupamos.



Figura 12 – Foto Sala de dança ocupada e estruturas. Fonte: acervo pessoal (2016 e 2017)

Em julho de 2017 tivemos uma surpresa, iniciaram as aulas de dança que fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com apoio financeiro do Ministério da Educação e ocuparam, claro, a sala de dança. Como não fui avisada sobre o fato com antecedência, e tinha planejado minha aula pensando no espaço que vinha usando até então, nesse dia foi preciso adaptar e improvisar, especialmente porque não me deram outra opção de sala.

O resultado disso foi que nos encontros seguintes ocupamos vários espaços: o corredor, um espaço atrás do refeitório, o auditório, o anfiteatro e a quadra de esportes.



Figura 13 – Foto espaços ocupados: corredor, anfiteatro e quadra de esportes. Fonte: acervo pessoal (2017).

Fomos encontrando formas, explorando as possibilidades. No dia em que houve a ocupação da sala pela dança, ficamos no corredor; entretanto, logo em seguida, alguém sugeriu irmos para o auditório. O corredor era um local inadequado para nossas atividades em função de ser lugar aberto e de trânsito de estudantes, o que causa muita dispersão; contudo, em alguns momentos, foi a melhor opção pelo fato de ser ventilado, ao contrário do auditório, um lugar extremamente abafado, que dificulta muitíssimo manter a atenção e que, por isso, foi rapidamente descartado como opção.

A melhor descoberta foi o anfiteatro, apesar de ser muito pequeno, considerando o grande número de alunos, além de ser limitado para determinadas ações, como sentar no chão, por exemplo, tem uma estrutura interessante que pode ser bem aproveitada. Pelo fato de estar num espaço aberto, foi possível fazer um trabalho sensível com o uso de vendas e texto do livro *13 dos Melhores contos de amor*, uma atividade que permitiu abarcar toda

a área próxima ao anfiteatro, incluindo a quadra de esportes, que também utilizamos outras vezes.

As maiores desvantagens do lugar se referem a algo que não podemos controlar: o clima. O sol forte de Salvador, que limitava muitas vezes o trabalho, pois não aguentávamos ficar sob ele muito tempo, e a chuva que podia cair a qualquer momento. Após uma conversa com os/as estudantes decidimos finalmente mudar os dias das aulas para conseguir voltar para a sala de dança, já que nas quintas e nas sextas não havia aula de dança do Proemi.

Dois meses depois, mais uma surpresa: a diretora me comunicou que não poderíamos mais utilizar a sala de dança, pois haviam roubado uma bola suíça, e só professores da casa poderiam ter acesso às chaves. Entretanto, o verdadeiro motivo dessa proibição continua até hoje desconhecido para mim.

Contudo, insisti por um espaço e nos deram a sala que ficava em frente à sala de dança, denominada polivalente (Figura 11), a qual já não tinha todo o entulho das primeiras visitas. Deparamos-nos com um chão “frio”, de cimento, muito sujo, paredes “sem vida”, teto alto, porém sem nenhuma ventilação e por onde entra muito sol, então faz muito calor e é bastante abafado. Ao mesmo tempo, encontramos outro espaço com grandes possibilidades.



Figura 14 – Foto polivalente ocupado. Fonte: acervo pessoal (2017).

Na segunda aula nesse espaço, os alunos levaram material de limpeza e limparam-no. Conversamos sobre a possibilidade de intervir, fazer mudanças na sala, habitá-la com elementos, porém além da limpeza isso não aconteceu. As aulas seguiram na sala polivalente, mas por conta do calor às vezes saíamos, e nos deparamos com situações como a do dia que as chaves da

sala tinham ficado com uma professora, pois estavam usando o lugar para guardar material do sarau na sala, já que ela “não estava sendo utilizada”.

Mesmo com essa limitação do calor, decidimos que a apresentação final aconteceria no polivalente e fomos ensaiando considerando esse espaço. Para fechar com “chave de ouro” as surpresas, na semana da apresentação final, iniciaram reformas na sala polivalente, na sala de dança e no auditório, todas ao mesmo tempo. Quando cheguei no dia do ensaio geral na sala me deparei com funcionários destruindo as paredes, e nossas coisas - colchonetes, caixotes de fruta (madeira) que eram os elementos principais do nosso cenário – empilhadas no meio do espaço.



Figura 15 - Foto polivalente no dia do ensaio geral. Fonte: acervo pessoal (2017)

Essas mudanças todas deixaram uma grande inquietação, qual o lugar do teatro, das artes no espaço escolar? E a solução para a última surpresa? Apresentar no corredor ou em um espaço vazio atrás da sala de dança, antes de chegar aos vestiários.



Figura 16 - Foto apresentação final no Colégio, espaço corredor. Fonte: acervo pessoal (2017)

Outros espaços foram ocupados no decorrer do processo. Fizemos uma intervenção próxima aos portões de entrada do colégio (Ver Apêndice F), após a réplica da oficina [Des]inventando Objetos: laboratório de Corpo Criação⁵⁴. A instalação de cenas-imagem nesses espaços possibilitou experimentar os procedimentos trabalhados diante de outros/as estudantes, explorando as possibilidades que o momento da ação performática e o contato com o olhar daqueles/as que estavam ali ou por ali passaram possibilitava.

Utilizamos também a área do refeitório, um lugar que chamam de salão de jogos, que fica na frente do auditório, antes de chegar às salas Polivalente e de dança. Nesse espaço onde ensaiávamos realizamos nossos últimos encontros, em formato de reunião, com comida. (Ver Apêndice G).

O primeiro resultado cênico do grupo ocorreu no auditório (ver Apêndice H), durante o show de Talentos. Após a apresentação os/as estudantes pegaram o cartaz usado durante a mesma, no qual estava o nome escolhido

⁵⁴ Oficina criada e ministrada em conjunto pelas pesquisadoras Milena Flick Arruda (doutoranda), Camila Guilerá (mestranda) e Joyce Sangolet (mestranda), no 13º Mundo de Mulheres & Fazendo Gênero II que aconteceu em Florianópolis entre 30 de julho e 04 de agosto de 2017.

para representar essa mostra – Não Recomendado – assinaram o cartaz e o colocaram na sala de dança onde estávamos tendo aulas naquele momento.

Considereei esse ato, uma micro ação, pensando que as paredes podem ser espaço para colocar ideias, possibilidades, como fazemos em nossas casas, elementos que nos representam como fotos, cartazes, postais, frases. “Por que não usar estes mesmos mecanismos de autorreferência em aula?” (ACASO, 2014, p. 109).

Por fim, saímos dos muros do colégio e reapresentamos o resultado final – a peça “Descolonizada” - no teatro da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. (ver Apêndice I). Como mencionei anteriormente, realizamos essa apresentação por um desejo dos/as estudantes de apresentar em outro espaço, no qual pudessem levar seus familiares e colegas que já não eram estudantes do colégio, e um desejo – que tivemos a sorte de conseguir realizar – de apresentar em um teatro.

Chamou a atenção como os/as alunos/as se sentiram bem nesse espaço, e afirmo isso pelos comentários feitos sobre o lugar dispor de ar condicionado (que funcionava), as cadeiras na plateia, o chão de madeira limpo, as cortinas, as luzes.

Esse percurso ajuda a perceber a relação do teatro com esses espaços dentro do colégio, e a resignificação dos mesmos. Ficou evidente como o ambiente interfere no desenvolvimento cognitivo do/da aluno/a. Sentiu-se a necessidade de limpeza dos lugares para a produção. E abrimos os olhos para as diferentes e diversas possibilidades dos espaços.

Questões como o espaço – que parecem ser pormenores na cotidianidade do/a professor/a e do/a aluno/a e por tanto não recebem muita atenção – ganham um peso significativo quando pensamos na experiência docente.

O espaço que nos rodeia é muito mais importante do que pensamos. E como lidamos com ele e com as estruturas fala muito sobre nós, nossa pedagogia. Por exemplo, o uso da porta, que funciona como mecanismo regulador da liberdade. Quando o professor decide que a porta permaneça fechada e que ninguém mais pode abri-la “está deixando claro de maneira invisível quem tem o poder” (ACASO, 2014, p. 110).

Qual é a melhor organização espaço-temporal para aprender. Qual é a temperatura ótima? É possível aprender em cidades como Salvador nos meses mais quentes em salas mal ventiladas? Por que nos banheiros dos professores há papel higiênico e no dos estudantes não?

Essas questões se tornam importantes, na medida em que pensamos que os/as estudantes não terão o mesmo nível de aprendizagem em locais aonde se sintam bem e aonde se sintam mal. Maria Acaso fala que habitar um espaço é torná-lo seu território, e as instituições não gostam que isso aconteça, já que se consideram as donas dos equipamentos.

Sentir-se bem no espaço não se refere só ao espaço físico, mas principalmente a relação que se estabelece com ele e os outros espaços que se abrem, pensando na questão pedagógica do teatro: um espaço de liberdade, de confiança e de afeto.

Sobre o espaço pedagógico Paulo Freire defende:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2017, p. 65)

Sobre a duração dos tempos de aula –além da crítica que já fazemos – pensar em soluções, existe alguma estratégia possível? Ter uma hora para começar, mas principalmente não ter uma hora para terminar é uma das coisas que faz a grande diferença com a ideia de reunião, produzindo a sensação de ser algo que a pessoa escolheu (não imposto), que se sintam livres (não obrigados), que sintam a experiência como própria (não alheia).

Para Maria Acaso (2014, p. 120) aprende-se mais numa reunião com amigos/a porque entendemos esse tempo como tempo de liberdade, de experiência real, tempo de vida. Por outro lado, aceitamos que o aprendizado é um processo *expandido*, ou seja, que não sabemos exatamente quando começa nem quando termina.

Claro que temos que sermos realistas, porque as aulas presenciais sempre terão um horário de início e de final, mas hoje em dia podemos, por exemplo, prolongar este através dos “cenários virtuais”, como foi algumas vezes o caso no grupo de *whatsapp*, criado pelos/as estudantes. Sabemos que na realidade, no dia a dia, isso na maioria das vezes não é possível, mas acreditamos que o aprendizado vai continuar, mesmo depois de o sinal ter tocado.

Pensando na arquitetura, como estrutura sobre a qual construímos nossa forma de empreender o aprendizado, temos duas opções: uma estrutura vertical, hierárquica e obcecada com cumprir os objetivos; e uma estrutura horizontal, rizomática e que *abraça o inesperado*. Escolhemos a segunda opção.

Penso na importância de fazer um trabalho em conjunto com os/as professores/as e profissionais do Colégio. Particularmente vi no colégio uma abertura, e sinto que a partir dessa experiência pedagógica do teatro foi possível dar pelo menos um passo.

Teatro é resistência, é um ato político, é um pensar, e um agir. É um se observar, observar o outro, colocar-se, expor-se, posicionar-se sobre um determinado assunto ou questioná-lo. Teatro é resistir, um espaço de liberdade, um espaço de expressão, um espaço de confiança, e porque não, um espaço de luta, de questionar os esquemas, as estruturas, as normas.

A quarta micro revolução – pedagogia e simulacro

Tendo repensado a verdade, o poder e o corpo, a quarta micro-revolução, a partir da frase “não tenho tempo para aprender porque tenho que estudar”, propõe passar do simulacro (à qual a educação é reduzida muitas vezes) à experiência. O convite é passar do descritivo para o narrativo – vinculando a educação com o suspense, a surpresa e o prazer, passar de uma única linguagem para múltiplas linguagens – utilizando formatos dialógicos e flexíveis que se entrelacem com o lúdico; e finalmente migrar do contemplativo ao experiencial.

Um aprendizado pela experiência

A pedagogia encontra-se há muito ancorada em dinâmicas relacionadas com a dor e o tédio.

A ansiedade, o medo, os castigos, os elementos panópticos que Foucault analisou em *Vigiar e Punir*⁵⁵ nas cadeias tem um eco muito similar nas escolas e na universidade. E o sistema que temos para mudar o medo, não é outro que seu oposto: o prazer. (ACASO, 2014, p. 141, tradução nossa).

É com isso presente que o processo pedagógico do teatro abre as portas para o prazer, o suspenso, a surpresa, o estranhamento, palavras pouco usadas na educação, mas que na vida real, permitem que o aprendizado aconteça.

A origem grega da palavra teatro, o *theatron*, revela uma propriedade fundamental:

O teatro é mesmo, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento: um olhar, um ângulo de visão, e raios ópticos o constituem. Tão somente pelo deslocamento da relação entre olhar e objeto olhado é que ocorre a construção onde tem lugar a representação. (PAVIS, 2008, p. 372)

É importante considerar que cada indivíduo é particular e único. As experiências de sua vida constituem processos sociais que podem analisar-se e compreender-se. De igual forma, as diferentes expressões no relato dessas experiências obedecem à necessidade inerente do ser humano não só de comunicar aos outros o que sente ou pensa, senão também de revisar sua história em diálogo com uma consciência coletiva.

⁵⁵ O filósofo Michel Foucault, em sua obra, “Vigiar e punir”, analisa o desenvolvimento da sociedade por ele denominada como sociedade disciplinar. O capítulo III, que trata do *panoptismo* nos permite entender como esse desenvolvimento se sucedeu, Foucault analisa o poder disciplinar na sociedade moderna, tratando das formas de pensamento como relações de poder, que geram opressão e imposição. Originalmente, o sistema panóptico tratava-se de um projeto de penitenciária, mas poderia servir também para uma escola, hospital ou asilo. Nas palavras de Guacira Lopes (2014, p. 44) Foucault “nos faz observar que o poder produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos”. A autora acrescenta que os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder, homens e mulheres são construídos/os através de práticas e relações que *estabelecem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, e condutas consideradas *apropriadas*.

Quando nós professores/as selecionamos e montamos uma aula, projetamos nela nossa interpretação do mundo, nosso ponto de vista, a forma como olhamos para vida e para a representação do real. Ainda pensando nas estruturas, o/a professor/a como arquiteto/a, constrói a experiência de aprendizado e tem a capacidade de decidir como quer que seja essa experiência, embora quando se fala de experiência entendemos que esta não pode ser antecipada nem tem a ver com planejamento ou previsão.

Sobre isto é importante saber, como aponta Jorge Larrosa (2016), que “a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (p. 40).

A escola é muitas vezes esse lugar onde se vive um processo que não deixa tempo para realizar as atividades que realmente interessam. Um processo que “não te deixa tempo para aprender porque você tem que estudar” (ACASO, 2014, p. 139, tradução nossa). Trata-se de um aprendizado que se apresenta como um simulacro bulímico – vomita-se todo o conteúdo na prova – costuma ser chato, meramente descritivo e contemplativo.

A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional, etc., é indubitavelmente penosa. Mas deve-se ter em conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processa. (BRECHT, 1978, p. 49).

Os/as estudantes muitas vezes se esquecem da informação pelo fato das informações não terem uma função concreta no mundo real, porque “o jogo pedagógico que desenvolvemos na maioria de nossa vida como estudantes é um jogo abstrato e alheio, que nos servirá muito pouco quando sairmos para o mundo exterior” (ACASO, 2014, p. 139, tradução nossa). O educador e escritor Rubem Alvez traz uma questão pertinente:

[...]poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida? (ALVEZ, 1994, p. 14)

Por outro lado, um aprendizado pela experiência é participativo, inclui a narração, é prazeroso e valoriza o experiencial. Encontramos-nos aqui com a

“responsabilidade de transformar o simulacro em experiência”, o quarto elemento chave da rEDUvolution.

Quando o que ocorre na aula se conecta com a vida real conseguimos que o conhecimento passe de ser uma representação a ser uma experiência, de ser algo alheio a ser algo nosso, e de ser algo morto a ser algo vivo (ACASO, 2014, p. 17, tradução nossa).

Como é o nosso mundo hoje? Um mundo caracterizado pela liquidez, uma civilização sem cimentos firmes, onde impera a incerteza/insegurança, a qual se entende muitas vezes como risco. O sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (2007, p. 8), se refere à *vida líquida*, como uma vida vivida em condições de constante incerteza. É uma sucessão de reinícios, significa um constante auto-exame e autocrítica.

Segundo o autor vivemos numa sociedade “líquido-moderna”, ou seja, uma sociedade “em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2007, p. 7).

Zygmunt Bauman (2013), no livro *Sobre la educación en un mundo líquido*, nos traz importantes reflexões sobre o papel da educação e dos educadores num mundo que, há um tempo, não conta com as certezas que confortavam nossos predecessores, e sobre a difícil situação na qual se encontram os/as jovens na atualidade. Em que medida é possível que a proposta escolar seja compatível com um mundo “líquido”? Qual é o grau de afinidade entre a cultura própria do mundo atual e a cultura tradicional do mundo escolar? São algumas das perguntas chaves que se desenvolvem no livro.

Bauman (2013) defende que o modo de vida dos/das jovens de hoje está marcado por uma cultura do *aqui* e *agora* na qual se promove o culto à novidade. A identidade se carrega atualmente como uma camiseta que pode ser rapidamente substituída. Metaforicamente aponta que a arte de navegar sobre as ondas, substituiu a arte de nadar nas profundezas.

Para o autor, e concordo com isso, essa cultura característica do mundo atual bate de frente com a rigidez da cultura escolar, para ele, ambas são incompatíveis. Segundo a filósofa Viviane Mosé (2013, p. 50) “[...] a escola

acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade”.

Os/as alunos/alunas são visuais, são tecnológicos/as. Motivados/as por uma série de coisas que não são as mesmas que motivam o/a professor/a. Nasceram já na época da Internet. Eu particularmente não sei o que é viver a adolescência na época do *whatsapp* e *facebook*, e só entrei em contato com os estudos de gênero estando na faculdade, fazendo cursos. Eles/elas têm toda a informação à sua disposição, a seu alcance. Então provavelmente neste momento não seja tão importante gerar conhecimento novo, mas saber trabalhar o conhecimento que existe em diversas fontes, incluindo-se a internet e que, além disso, está totalmente conectado com suas vidas.

Neste mundo líquido, as informações se atualizam a cada instante. Nos estudos de gênero e sexualidade, leituras de dois anos atrás podem ser consideradas “antigas” ou talvez precisem ser atualizadas. Até porque as teorias em torno a essas questões estão sendo constantemente (re)criadas, (re)pensadas, (re)inventadas, e trazendo novos questionamentos e provocações.

Mas então, por que, no nosso mundo, onde se passam tantas coisas, a experiência é cada vez mais rara? O professor Jorge Larrosa (2016), explica que é, em primeiro lugar, pelo excesso de informação, em segundo, por excesso de opinião, em terceiro lugar, por falta de tempo, e em quarto lugar, por excesso de trabalho. Podemos ressaltar que, apesar de haver muita informação, também há muita superficialidade, principalmente na internet.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2016, p. 22)

A velocidade com que tudo acontece, a falta de silêncio e de memória se opõe à experiência. Experiência, do latim *experiri*, significa provar/experimentar. Em outras línguas, raiz e radical da palavra nos trazem outros significados, apontando algumas palavras-chave que podemos associar à palavra experiência, tais como: perigo, travessia, prova, percorrido, passagem, atravessar, limite, estrangeiro, estranho, existência, viajar, deriva.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2016, p.18)

O sujeito moderno é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Diferente do sujeito da experiência que é, segundo Larrosa (2016), um espaço onde os acontecimentos têm lugar. Assim, o sujeito da experiência, se define por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. Trata-se de uma passividade “feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (LARROSA, 2016, p. 26). Para o autor pensar a experiência a partir da paixão – não da ação -, pode se referir a *certa heteronomia*⁵⁶, ou responsabilidade em relação com o outro.

Uma das precauções que o autor sugere evitar sobre a palavra experiência é fazer dela um conceito, por isso a coloca perto da palavra vida, perto da palavra existência.

E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento.” (LARROSA, 2016, p. 43)

Quando nos contam uma história, se ela nos provoca, é bem provável que nos lembremos dela muito tempo depois. Um som, muitas vezes desperta em nós, lembranças, memórias. Às vezes ouvimos uma música e imediatamente fazemos conexões, com um evento, uma pessoa ou um sentimento.

⁵⁶ A palavra heteronomia é de origem grega que vem da junção de dois termos *heteros* “diversos” e *nomos* “regras”. A heteronomia é um estado de dependência que leva o ser humano a seguir máximas/leis/normas ditadas por outros, ou seja, é a pessoa se tornar dependente da vontade de outros, sejam instituições, pessoas, sociedade ou grupo social. Segundo Kant, alguém só pode assumir-se como um fim em si mesmo/a apenas se for autônomo/a. O próprio termo autonomia tem origem nas palavras *autos* “si próprio” e *nomos* “regras”. É a liberdade e independência, é a faculdade de se reger por si mesmo, é a propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. A autonomia não nega sua influência externa, os condicionamentos e os determinismos, mas recoloca no homem sua capacidade de refletir sobre as limitações que lhe são impostas, e que observadas lhe dão a direção a seguir.

O narrativo se recria nos usos conotativos da linguagem (já seja oral, escrito, audiovisual, etc.) e explora o inconsciente criando conexões rizomáticas que enlaçam com a emoção, as lembranças, os desejos, o proibido, o monstruoso, o bonito... e é precisamente neste lugar onde se produz a lembrança e o aprendizado acontece (ACASO, 2014 p. 145, tradução nossa)

Propõe-se no processo pedagógico abrir a porta à surpresa, passar do que se pode prever ao inesperado, introduzir o estranhamento, e os detonantes. No teatro lidamos com a surpresa nos momentos de improvisação, nos quais não é possível prever o que virá a seguir.

O *detonante* é apresentado por Maria Acaso (2014, p. 150), como um elemento *disruptivo* que – ao ser usado no início de um ato pedagógico - cria um ambiente de estranhamento e, conseqüentemente, uma experiência diferente com relação ao que vai acontecer. Agitar as consciências por meio de potentes *detonantes* – que pode ser cantar uma canção, projetar uma imagem impactante – é uma das ações através das quais podemos abrir a porta para o inesperado.

Neste sentido, utilizei o conceito *detonante*⁵⁷ em algumas aulas. Um dia levei objetos que representassem os quatro elementos (terra, ar, fogo, água) dentro de uma caixa. Criei no espaço com fita adesiva uma cruz separando quatro espaços. Comecei perguntando aos alunos o que achavam que tinha dentro da caixa, falamos um pouco sobre a caixa de Pandora, mito que tinha sido comentado dias antes por uma aluna, e a conversa foi se desenvolvendo até chegar aos quatro elementos.

Coloquei em cada quadrado os objetos representando cada elemento e, a partir do signo de cada um/uma foram convidados/as a se posicionar em cada espaço. Comentamos sobre as características de cada signo, relacionadas a cada elemento. E isso serviria de estímulo para a criação de cenas dentro dos grupos. Cada grupo fez uma proposta diferente, o grupo de água, por exemplo, aproveitando que alguém tinha levado um violão e ali estava a cumbuca com água, resolveram usar esses elementos para fazer algo mais poético, utilizando somente o corpo, o violão, a água, passando por uma

⁵⁷ Detonante: “Metodologia de início de uma ação pedagógica através de mecanismos de surpresa que produzem uma ruptura do previsível e consegue que o inesperado se introduza no aprendizado.” (ACASO, 2014, p. 219).

sequência de movimentos e interação com o público que também tocou a água.

O grupo de terra (que no dia ficou sendo composto somente por duas pessoas), a partir dos estímulos de palavras (como estabilidade, confiança, segurança, trabalho), criou a cena de um pai e uma filha que estudava arquitetura e que quis ter uma conversa com o pai para dizer que estudaria dança, seguir outro caminho. Mais tarde essa cena seria retomada, e seria proposta para um dos fóruns da apresentação final.

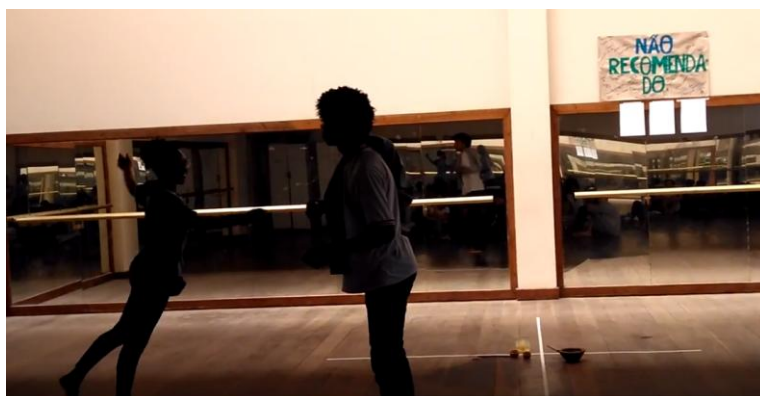


Figura 17. Foto: cena criada a partir dos *detonantes*, e cena-fórum. Fonte: acervo pessoal (2017).

Isto serviu também para pensar sobre liberdade, essa que “só amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 2017, p. 103). Mesmo que o adolescente, a partir de sua liberdade, não faça a melhor decisão

com respeito a seu amanhã, é fundamental que os pais conversem com os/as filhos/as sobre esse amanhã.

Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o *futuro* é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que têm a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e minha mãe a decidir por mim. (FREIRE, 2017, p. 104).

Apresento essa narrativa por ser um exemplo de como o uso de *detonante* causa uma surpresa – que foi o caso do momento com a caixa -, se desenvolve numa experiência diferente – como entrar em contato com objetos simbólicos dos elementos e signos - e como aquele material criado terá outros desdobramentos.

Os *detonantes* também se aproximam do uso de textos como *modelo de ação*, outra das estratégias usadas durante o processo, que também proporcionaram estranhamento, e que permitem- junto com outros elementos - que possamos abrir a porta à surpresa, ao inesperado.

Para Brecht, estranhar um fato é:

(...) antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade. (...) ‘Distanciar’ é, pois, ‘historicizar’, é representar os fatos e os personagens como fatos e personagens históricos, isto é, efêmeros (BRECHT, 1967, p. 137).

Nada neste mundo é previsível, e na pedagogia também não. “Os professores temos que aceitar que a pedagogia é uma prática cultural inacabada e que, ao estar projetada em direção ao futuro, não pode nem deve ser prevista.” (ACASO, 2014, p. 148, tradução nossa).

Para Acaso o *estranhamento* “consiste em olhar as coisas como se fosse a primeira vez que entramos em contato com elas” (p. 148). Viver cada experiência com um frescor de primeira vez, cada uma, única e irrepetível. E, pensando em nossas práticas pedagógicas, vê-las desde uma ótica diferente à cotidiana.

Essa novidade foi possível também ao se trabalhar com diferentes linguagens na apresentação. Procurou-se integrar o que cada um sabia e/ou

gostava de fazer: cantar, dançar, recitar poesia, interpretar. Para muitos/as foi, de fato, a primeira vez que subiram em um palco, e a primeira vez trabalhando com determinada linguagem.

Além do narrativo, e dos detonantes, me propus trabalhar com o autobiográfico, habitando os conteúdos, dando-lhes vida, vinculando-os com a experiência e a realidade. É possível que também sintamos emoções fortes em aula, “porque só o conhecimento que está carregado de emoção é capaz de se tornar significativo” (ACASO, 2014, p. 152).

O vivencial impregna todas as atividades. Uma pergunta que fazemos é como podemos levar até a educação formal aquilo que funciona na educação não formal? Atividades em grupo, relacionadas com o jogo, os rituais, momentos nos quais as vivências se convertem em aprendizado devido a que o corpo se encontra completamente entregue à experiência. Como colocar isso em prática nos contextos educativos? Como levar para os horários formais o que nos propusemos fazer no processo abrindo espaço para a participação e vivência sem obrigação ou imposição.

Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. (LARROSA, 2016, p. 74)

É por isso que Larrosa afirma que colocar a relação educativa sob a tutela da experiência é enfatizar sua implicação com a vida.

Como fazer isso? Através da abertura “para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez” (LARROSA, 2016, p. 75).

Aqui nos propusemos a construir uma jornada da experiência para a teoria, entendendo a experiência como aquilo que nos passa, nos atravessa,

abraçando o novo, o inesperado, as incertezas de um processo em construção, como a vida mesma, aceitando a impermanência das coisas.

Com tudo isso presente, afirma-se que o importante não é a peça final, o resultado, o importante são as experiências que se desenvolvem enquanto dura o processo, fomentar a participação e o trabalho colaborativo. “Quando participamos [...] a experiência se multiplica, não se esquece, permanece e na maioria dos casos, nos transforma.” (ACASO, 2014, p. 168, tradução nossa). Reivindicamos aqui a ideia de processo, e a necessidade de que este tenha seu tempo.

O teatro nos convida a voltar a brincar, à conexão com o corpo, a prestar atenção na respiração, interagir com os outros, pensar em estratégias de ação, refletir criticamente. No teatro contamos histórias, trocamos sorrisos, derramamos lágrimas, criamos afeto. Aqui compartilho eventos, palavras, momentos que marcaram. Exercitamos a nossa capacidade de aprender e ensinar “quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (LARROSA, 2016, p. 58) A experiência forma. Somos o que somos pelas experiências históricas que vivemos, e pelo modo como vivemos o que o nosso tempo nos permite viver. A experiência no Colégio Thales me atravessou, me ensinou muito e me transformou.

A quinta micro revolução – pedagogia e avaliação

A última micro-revolução nos faz refletir sobre a importância de passar “de uma educação baseada na avaliação a uma educação baseada no aprendizado”. Aqui o convite é descentrar a avaliação além de relacioná-la à investigação; interessa falar de motivação, responsabilidade a longo prazo e trabalho em equipe.

[Auto]avaliações e subjetividades

O sistema educativo atual está doente. Vivemos numa sociedade obsessiva pelas notas, por medir processos que não se podem quantificar. Deparamo-nos com a realidade de uma educação baseada na avaliação; e

seguindo a proposta *rEDUvolucionaria* interessa-nos pensar numa educação baseada no aprendizado.

Se partirmos da base de que aprender é uma experiência subjetiva na qual o inconsciente tem muito a ver, como poderemos saber o que alguém aprendeu? Mais ainda, como podemos saber o que nós mesmos aprendemos? [...] Onde, uma vez mais, deixamos estacionado o inconsciente? Quando *aprendo*, mais do que lembrar dados o que experimento é a sensação de estar segura de *ter aprendido*, uma sensação poderosa, mas que em nenhum momento me habilita de forma imediata para especificar o que aprendi. (ACASO, 2014, p. 190, tradução nossa).

Como podemos avaliar o aprendizado de um processo, se aprender é algo intangível e inacabado? De fato, é impossível avaliar como se faz nos contextos educativos formais, pois a avaliação é um processo subjetivo. Nas palavras de Maria Acaso (2014, p. 192, tradução nossa) “mediante a *rEDUvolution* temos que aceitar o caráter completamente subjetivo da avaliação, como acontece com a maioria das práticas humanas. É absolutamente impossível sermos neutros, sermos imparciais.”

Embora a prática no Colégio Thales tenha se desenvolvido fora da grade do ensino formal, e por tanto, não tenha tido qualquer exigência com relação à nota como forma de avaliação, refletir sobre as diferentes formas de se avaliar um processo, aponta caminhos para se (re)pensar a centralização da avaliação na educação do modo como é feita com números, afinal, não resulta simples explicar a complexidade da realidade social que nos rodeia, uma cifra não dá conta disso.

Considera-se necessário analisar o que está acontecendo em sala de aula, refletir sobre o processo – refletir deveria ser inseparável de qualquer momento de aprendizado –, saber como vão as coisas, que problemas existem, qual é a evolução – do grupo como um todo e o grau de transformação de cada uma/um.

Processo pedagógico do teatro

Com o objetivo de desenvolver um processo pedagógico do teatro, algumas perguntas foram chaves: Onde será produzido o processo de aprendizado? Qual é o espaço de trabalho? É valorizado? Se for desenvolvido

dentro de uma instituição, conta com seu aval? Está dentro do currículo? Quanto tempo nós temos? Ocorre em instituição pública? Quem são os/as alunos/as? Vieram voluntariamente? O que os/as estudantes vêm aprender? Quais são suas expectativas? Têm modelos que querem imitar? O que queremos ensinar? Em que estamos capacitadas/os? Qual é nosso desejo? Queremos ensinar ou dirigir?

Esclarecer essas (e outras) perguntas, antes do processo, ou reelaborá-las durante o mesmo, colabora na toma de decisões, e na construção do caminho. Quando nos fazemos essas perguntas nos deparamos com os desejos dos/das estudantes de adquirir novos conhecimentos, e a nossa tarefa como professores/as de acompanhar nesse processo.

Para falar de processo pedagógico do teatro, é importante definir didática e didática teatral. Entendemos a didática⁵⁸ como o suporte de um aprendizado, “baseada em uma série de princípios e normas técnicas que requerem um campo, um plano de ação e um objetivo *específico*”. (ASTROSKY, 2013, p. 22, tradução nossa); e didática teatral como metodologia de aprendizado, que busca comunicar conhecimentos, desenvolver habilidades, e a modificação de atitudes.

Pensando nessa didática teatral e na (auto) modificação de condutas, o autor Bertolt Brecht nos traz importantes questionamentos.

Como pode o teatro ser, ao mesmo tempo, fonte de prazer e de conhecimento? Como tirá-lo do comércio de drogas intelectual, da feira das ilusões, e fazer dele o lugar onde se vivem experiências? (BRECHT, 1967, p. 140).

Como estratégia metodológica, busquei saber, no início do processo, quais eram as expectativas das/dos alunas/os do Colégio Thales de Azevedo ao escolher fazer as aulas de teatro? Algumas delas foram expressas por escrito durante as primeiras aulas: “*Aprender um pouco sobre o teatro a*

⁵⁸ Etimologicamente, “didática” procede do grego *didaktikós* (ensinar, instruir, expor com clareza). Como parte das ciências da *Educação* possui duas finalidades: como ciência teórica, adquirir e aumentar o conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem – ou seja, que o descreve, o explica e o interpreta –; como ciência prática, elaborar estratégias de ação – baseadas em conhecimento adquirido – para assim regular e dirigir os processos reais de ensino-aprendizado. (ASTROSKY, 2013, p. 28)

aprimorar minha atuação”; “ser mais extrovertida. Aprender a me comunicar melhor.”; “experimentar coisas novas. Conhecer novas pessoas. Me preparar para o futuro. Ajudar a me libertar mais. Me divertir, aprender, conhecimento.”; “conhecer uma nova forma de me expressar, viver novas experiências”. “Conhecer mais o meio teatral. Fazer amizade com pessoas de turnos opostos”. “Descobrir quem eu realmente sou! Ter mais respeito com quem é diferente de mim”. “Aprender a expressar melhor minhas emoções”

Revisitando esses escritos tempos depois de iniciado o processo, foi possível entender alguns comportamentos e ter uma visão geral do que havia de desejo e do que foi possível construir.

Uma aluna que escreveu: *“meu objetivo é distrair minha mente e passar menos tempo em casa”*, me ajudou a entender porque, em determinadas ocasiões, algumas/alguns alunas/os iam para a aula, mas ficavam sentadas/os e não queriam participar fazendo as dinâmicas, mas sim como espectadores/as. Aquele era (para varias/os) um espaço diferente, onde se sentiam bem por diversas razões. Mesmo essa aluna que escreveu isso nos primeiros dias, teve uma importante e ativa participação, contribuindo com ideias e interagindo com as/os colegas.

O aluno que escreveu *“iniciar minha carreira de ator”*, foi desafiador durante o processo, desde o momento que me expôs a situação de seu interesse em teatro, e as dificuldades que enfrentava em casa, as resistências e impedimentos da família de que ele estivesse no grupo, pois consideravam *“perda de tempo”*, que nada acrescentava, e não daria futuro.

Identifico, como comum, que a primeira, ou principal motivação de muitos/as ao decidir fazer as aulas seja por conta da timidez, pensando o teatro como meio para ser mais desenvolto; e a motivação da diversão. Muitas/os também foram em busca de novas experiências e amizades. Será que quem chega com essa expectativa estará disposta/o a uma disciplina do teatro?

Partindo de uma escolha democrática quanto à condução, necessária se faz a escuta, e a construção (junto com o grupo) de condições favoráveis para

todos/as. É importante considerar dois elementos fundamentais, o grupo e o processo.

Um grupo de pessoas que, por alguma razão, escolheram fazer aula de teatro em determinado horário, por isso tem características de homogeneidade. Mas cada um/uma deles/delas chega com diferentes modelos ou ideias do que é teatro na cabeça, distintas expectativas de conquistas, diversas formas de se relacionar com os outros, ou seja, muitas características de heterogeneidade.

Aos poucos, junto com essas pessoas que talvez não se conheciam antes, vamos construindo um *nós*, gerando redes de confiança próprias. “E só sob este nome os sujeitos se permitirão reconhecer-se a si mesmos e diferenciar-se do outro em um âmbito de respeito e diálogo permanente” (ASTROSKY, 2013, p. 35, tradução nossa).

Devemos considerar que o grupo está em permanente movimento, e funciona como espelho na relação que implica caminhar o processo. É preciso estar atenta a tudo o que acontece no grupo, lendo constantemente o que está acontecendo e como, sem determinar papéis fixos ou qualificar.

Debora Astrosky (2013, p. 38) se refere a *aprendizado* como *modificação de conduta*, como o processo de abandonar algo, conhecido, que temos, para buscar algo novo, desconhecido. Abandonar a ignorância ou o muito conhecido dói; se geram novas perguntas, novas inquietações que rompem nosso cômodo esquema anterior; e isso incomoda.

Como professores/as querendo acompanhar os/as estudantes em seu processo, precisamos elaborar estratégias para que fiquem e se permitam transitar a experiência, descobrir novos desejos, e reconhecer que o processo estará repleto de idas e vindas.

E o que será necessário para que o/a aluno/a reconheça a ideia de *processo*? Aprendemos o mundo de forma processual, foi assim que começamos a caminhar. Assim foi com a cultura, falar uma língua determinada, escrever, etc. E assim é com o teatro.

Pensando nisso, as atividades propostas devem ser possíveis de realizar para os/as estudantes, e às vezes requer baixar o nível de exigência. Se habilitarmos o espaço para que nossos/nossas alunos/as coloquem as dúvidas e as perguntas durante a experiência, a cada encontro, os incômodos vão se transformando em desejo de trabalho.

No segundo capítulo falamos sobre a análise das ações e condutas, dentro da teoria e peça didática. Brecht propôs, com seu teatro épico, mostrar a ação, possibilitando a crítica e a reflexão; despertar a consciência crítica do espectador, retirando-o de sua passividade, para torná-lo atuante.

Trabalhamos sobre processos, não procuramos um resultado específico, senão o movimento, as modificações de conduta que se conseguiram durante o processo de trabalho.

Avaliar é analisar um recorte do processo de ensino-aprendizagem para que o docente, o grupo e cada aluno em particular reflexionem sobre onde estão, como chegaram até aqui e como devem e querem seguir o processo. (Astrosky, 2013, p.59, tradução nossa).

Em aula, as/os estudantes eram alunos e alunas, atuantes, espectadores/as, espect-atores e espect-atrizes. A proposta, com a apresentação final, era que pudessem compartilhar o processo com um público. A dramaturgia contemplou cenas criadas por eles/elas em conjunto a partir dos modelos de ação levados em aula, e monólogos que escolhemos e costuramos de forma colaborativa. (Ver Apêndice J).

Desde o início, meu olhar se dirigiu para o processo, mas, ao mesmo tempo, entendi que o resultado, esse que é (quase sempre) inacabado, contribuiu como uma forma de avaliação desse processo.

A apresentação na Biblioteca foi uma consequência, um desdobramento. Primeiro, da excitação deles/delas de reapresentar, depois de terem feito a apresentação no colégio, segundo, procurando realizar um desejo deles/delas de se apresentar num teatro. Procurei o local, a oportunidade se deu e apresentamos no dia sete de dezembro no Teatro da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato.



Figura 18. Foto apresentação na Biblioteca. Fonte: acervo pessoal (2017)

Chegando no teatro as falas foram: “*nossa tem ar condicionado e funciona*”, “*tem um palco e está limpo*”, “*tem luzes*”. Foi uma ótima oportunidade para todos/as, principalmente porque pudemos convidar familiares e amizades. Estes também deram seus *feedbacks* através dos/as alunos/as. Ao final, os *feedbacks* que escolho apresentar são os dos/as estudantes, pois fizeram parte do processo como um todo, e, portanto, permitem avaliar o mesmo.

Como formas de avaliação das aulas, em diversas ocasiões iniciava a aula perguntando “como você se sente hoje?”, e repetia a dinâmica no final da aula, procurando perceber as diferenças e de que modo a aula poderia ter gerado algum tipo de modificação nos/nas estudantes. Ao final da aula, fazer as rodas e perguntar sobre as impressões, tirar dúvidas, ouvir como foi para eles/elas realizar determinadas dinâmicas também foi uma prática constante de avaliação.

Segundo a autora Astrosky (2013, p.63), a autoavaliação,

é o momento no qual o aluno pode revisar seu trânsito. Ele se responsabiliza por seu próprio aprendizado, já que reconhece e valoriza sua mudança de conduta. É ideal para que os alunos desenvolvam a área cognoscitiva.

Após nossa primeira apresentação, no show de Talentos, fizemos uma avaliação individual, através da qual descreveram sobre como foi para eles/elas estar em cena, do que mais gostaram, menos gostaram e aprendizados.

Segundo o que escreveram, estar em cena foi... “um aprendizado”, “desafiador, maravilhoso, libertador, divertido”, “muito complicado porque foi minha primeira vez”. Relataram terem gostado, “dos temas e da união do grupo”, “trabalhar em equipe e da harmonia dos que participaram”, “a sensação de pertencer a algo, e principalmente fazer parte do grupo é uma das poucas coisas que me deixam feliz pra valer”. Algumas das coisas que menos gostaram foram, “barulho e falta de organização”, “falta de tempo para ensaiar”, “o calor e o ambiente”,

Dentro dos aprendizados, apontaram “o preconceito mata as pessoas”, “aprendi a lidar com vários tipos de pessoas e formas de liderar, percebi também que não lido muito bem com falta de interesse”; “devemos conhecer as pessoas por dentro e não pela aparência e que peças de teatro são complicadas de elaborar”; “precisamos uns dos outros”; “trabalhar em grupo”, “aprendi que independente de cor, religião ou sexualidade não devemos nos ‘rebaixar’ a opinião da sociedade”; “trabalho em equipe pode ser top”, “ter uma certa responsabilidade”; “fazendo parte da apresentação pude refletir sobre diversas questões sobre a sociedade e opiniões que tinha antes”.

Em seguida à avaliação individual escrita, fizemos uma roda, e uma dinâmica com o barbante, na qual cada um falava um acerto e um ponto para melhorar, segurava um pedaço do barbante e jogava para outra pessoa, assim até todos/as falarem, e o barbante formar uma espécie de teia. Um aluno ficou encarregado de ir escrevendo o que ia sendo dito em uma cartolina que ficou exposta algumas semanas na sala.

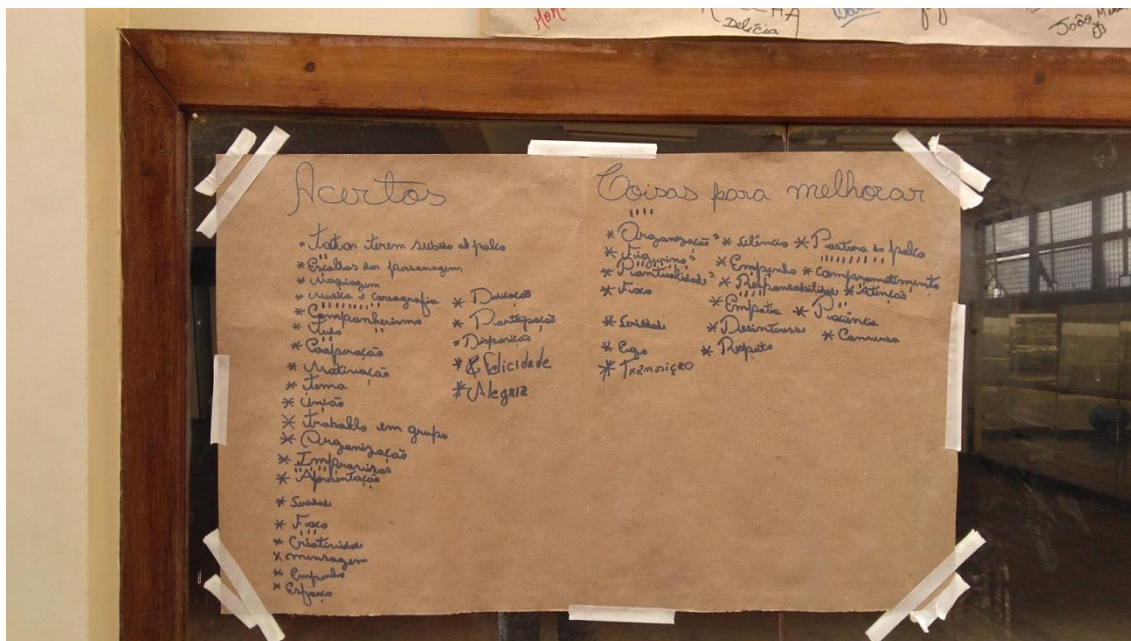


Figura 19. Cartaz de autoavaliação após a apresentação “Não recomendado” no show de Talentos. Fonte: acervo pessoal (2017).

Alguns dos acertos apontados foram: todos terem subido ao palco, escolhas dos personagens, música e coreografia, tudo, cooperação, motivação, temas, união, trabalho em grupo, improvisos, apresentação, criatividade, mensagem, esforço, dedicação, participação, disposição, felicidade e alegria. Como coisas para melhorar: pontualidade, ego, transição, silêncio, responsabilidade, desinteresse, respeito, postura de palco, comportamento, atenção, paciência e conversa.

Destaco o fato de terem colocado a maquiagem como acerto e o figurino como coisas para melhorar, pois realmente não houve um aprofundamento, e foi definido com muito pouco tempo. Chama a atenção que colocassem companheirismo como acerto, mas acusam falta de empatia e respeito como aspectos para melhorar.

Algumas coisas foram apontadas por alguns/algumas como acerto e essas mesmas coisas por outros/as como algo a ser melhorado, tais como a organização, o foco, a seriedade e o empenho.

Ao se auto avaliar, o/a aluno/a, pode “se apropriar de seu processo formativo e ser o verdadeiro protagonista do aprendizado.” (ASTROSKY, 2013, p. 64).

Como já falei, o que mais interessa é o processo – rico, complexo, rizomático-, a experiência do grupo, a divisão de poder, a criatividade, voltar a experimentar a paixão pelo conhecimento, pela investigação. Quando participamos, a experiência se multiplica, permanece e, na maioria dos casos, nos transforma.

Quando relacionamos os conteúdos com seu contexto de produção, passamos de algo abstrato a algo tangível. Como coloca a autora Maria Acaso (2014, p. 179, tradução nossa). “O participativo, o grupal, o conectado com a realidade exterior... a longo prazo, com repercussão e vivido em primeira pessoa, transformarão a prática educativa em uma força poderosa.”

Desta forma, as considerações dos/as estudantes permitiram identificar como foram percebendo o processo, e, portanto, como o que estava sendo proposto foi objetivamente repercutindo neles/nelas ou não.

[Auto]avaliações finais.

No último encontro de 2017, no Colégio Thales de Azevedo, utilizamos novamente o espaço do refeitório. Desta vez levei duas fôrmas de bolo de chocolate feito por mim. Alguns/algumas estudantes levaram doces ou bebida para compartilhar e fizemos uma roda de conversa para a (auto)avaliação final. Como diz Maria Acaso (2014, p. 127, tradução nossa) “comer é um ato não só físico, mas simbólico: quando comemos nos comunicamos e criamos comunidade”.

Como eu havia pedido que levassem uma cartinha para dar seu *feedback* sobre o processo, embora poucos/as tivessem feito isso, estabelecemos que falaríamos sobre como tinha sido para eles/elas a apresentação final, qual foi a diferença com a primeira apresentação, pontos positivos e negativos, e o espaço ficou aberto para que falassem o que sentissem vontade ou necessidade também.

Pedi uma salva de palmas para D.B. que ficou encarregada do som, uma tarefa difícil, pois no dia o som teve interferências e ela teve que lidar com isso. Quando chegou a vez dela falar, confessou “O som foi frustrante, não

gostei. E eu gostei muito de estar assistindo, eu percebi que todo mundo se esforçou demais para estar ali, pra falar, e pra mostrar o que sabia. E eu gostei demais.”. Como ela estaria em cena, mas dias antes desistira, perguntei se havia ficado com vontade de estar em cena e ela disse *“fiquei, mas ao mesmo tempo fiquei nervosa por estar lá. Eu não fui porque achava que eu não ia conseguir, eu fico muito nervosa em apresentações e eu senti por todo mundo que estava apresentando”*. Claro que, neste ponto me questiono sobre o quanto poderia ter interferido para que ela encarasse a cena, ao mesmo tempo, que considero importante ter encontrado uma função para ela, pois, mesmo que ela não tenha gostado, fez parte da experiência.

Com outra aluna foi possível detectar esse receio antes; ela quase desistiu, se afastou por um tempo do grupo, logo se reaproximou, e, depois de um pouco de incentivo, encarou o desafio de um monólogo, venceu o medo e se apresentou. A apresentação permitiu aos/às adolescentes lidar com os medos, anseios e também com as frustrações. Um aluno esqueceu a fala em um momento do seu monólogo, ao final da apresentação, chorou muito e foi bastante acolhido pelos/as colegas. Ele declara, *“para mim foi gostoso estar de novo no palco, foi decepcionante um pouco porque errei. Acho que foi gratificante estar com todo mundo porque foi um ano incrível”*.

Alguns relatos traziam cenas específicas, como a da entrada. *“Gostei muito da cena de G.S., gostei daquela cena, de todo mundo vendado, amei essa proposta.”*, *“a interação com o público, pegar a galerinha e sair andando foi muito bacana ver que as pessoas confiaram na gente pra levar os corpos delas para sentar”*.

Uma aluna do colégio que participou na plateia – e esteve também no dia do ensaio geral-, estava presente nesse encontro, deu seu depoimento, *“eu gostei, eu vi que vocês evoluíram bastante. Desde o primeiro ensaio que eu vi vocês.”* Na sua fala se dirige para o aluno que fez o papel do homem racista *“Eu senti vontade de atacar você”*. Foi importante poder ver a reverberação dessas cenas no público, e nos próprios atuentes: *“amei essa cena do racismo, essa coisa de trazer o racismo, botar em pauta, estar em cena, ter essa*

conexão com o público, eu adorei”. Outra aluna comentou sobre o tema e também se referiu a essa menina que estava na plateia.

E as apresentações, eu me senti muito grata porque a gente conseguiu trazer muita coisa que na vida, assim, prática a gente não consegue. Pautar o racismo da forma que a gente pautou com a cena de M.S., N.C., essas coisas, a gente não consegue pautar na vida cotidiana e a gente conseguiu pautar e foi muito bom, porque eu via a cara de surpresa das pessoas, Por exemplo. A., ela se incomodou muito nessa cena, não foi? Na do racismo. Eu ficava olhando para a cara dela, ela estava muito incomodada.

Puderam perceber como é realmente ter uma interação com um público, e como este pode reagir de diversas formas. Em um dos relatos o aluno diz que era como se o público fizesse parte da apresentação. *“Eles não estavam julgando a gente, do tipo, eles estavam ali, estavam rindo, compartilhando com a gente.”*

Como pontos negativos apontaram o colocar coisa encima da hora, como a tentativa de posturas feitas por eles/elas enquanto estavam sentados/as nos caixotes. Apesar de ter sido uma tentativa para dar mais dinamicidade às cenas, requeria ensaio, como tudo. Outro ponto negativo mencionado foi o da falta de comprometimento e responsabilidade.

Por exemplo, nos ensaios, a gente falava “é essencial ter esse ensaio com todo mundo, tem que repassar tudo do começo”, e iam umas sete pessoas, o resto ia chegando no meio do caminho, uns nem sabiam o que iam fazer, a gente ficou muito nervoso já que a apresentação já estava encima da hora.

Acredito que os interesses pelos quais os/as adolescentes estavam fazendo as aulas de teatro, influenciaram sobre o comprometimento – ou a falta de, pois nem todos/as entendiam as necessidades dos ensaios, da assistência, ou do horário de chegada.

Nesse sentido, foram feitos comentários sobre o que os/as levou ao teatro. Como principais razões apontaram que tinham ouvido falar sobre teatro e se interessaram, ou algum/alguma amiga recomendou e foram conhecer. Em uma das falas também foi possível perceber o que representava para alguns/algumas aquele espaço.

Quando eu estava triste por alguma coisa do colégio, fora do teatro, eu ia pra lá e eu me sentia muito melhor. E aí eu falei pra ela, se você for, você vai se sentir bem, então vem comigo. Aí ela foi e falou eu amei eu vou ficar.

Ainda como ponto negativo, e que realmente foi um grande desafio durante as aulas, falou-se sobre a questão da escuta, *“pessoas que ficavam conversando enquanto as outras estão falando”, “a falta de educação de algumas pessoas, que ficava atrapalhando as aulas com brincadeira fora de hora, no momento que os outros estavam explicando alguma coisa”*. E não foi a exceção no último encontro. Esse tema levou a falar sobre a liberdade.

Tipo essa coisa que você fez Joy de dar o espaço para a gente fazer, a gente criar, eu acho isso muito maravilhoso, tipo você deu uma liberdade pra gente, pra gente dizer o que a gente quer, a gente pensa, trabalhar o que a gente quiser. [...] acho que como diretora e tudo mais, acho que o pulso, tipo, aquela coisa de, dar liberdade, mas na hora de falar assim “olha gente, isso não vai funcionar”[...] assim pra gente seria bom, porque às vezes liberdade demais extrapola.

Para mim, este foi um comentário muito importante, já que me ajudou a avaliar a questão da liberdade e dos limites, necessários em qualquer processo, e a prestar maior atenção em minhas atitudes com relação a esse tema.

A sala de dança e as mudanças de sala também foram mencionadas, *“a gente foi bem humilhado viu”, “em relação a isso, toda hora tiravam a gente de uma sala, botavam em outra, tiravam a gente de uma coisa, não respeitaram a gente mesmo, poxa”, “e um dia antes da apresentação, o pior, a reforma”*. Todos esses comentários foram espontâneos, não houve necessidade de fazer qualquer pergunta a respeito, e considero interessante expor, já que foi uma das questões que marcou a experiência toda.

[...] a gente foi um grupo que resistiu, apesar de muitas coisas como o que aconteceu com a sala de dança, era aula ali fora, era aula lá na quadra, aula não sei aonde, e a gente está aqui porque ninguém vai tirar a gente.

Embora, como já mencionei, não seja possível verificar e traduzir em palavras quais foram os aprendizados, o mais valioso é a sensação poderosa de ter aprendido, sensação manifestada por muitos/as. *“Eu aprendi muita coisa com o teatro também esse ano. Aproveitei muitas coisas, isso também é top, e aprendi muita coisa também (...)”*.

Com o teatro em geral eu evolui bastante, a experiência foi tipo maravilhosa, meu sonho estar aqui no teatro, e tipo assim eu evolui como pessoa, também muitas concepções, muitas coisas que eu tinha que hoje eu vejo que eram erradas, que eu mudei totalmente,

tipo consegui me soltar, consegui fazer mais amigos, que eu não conseguia. Eu amei demais estar no teatro, amei demais a peça.

Chamou-me a atenção as falas que indicam que houve mudanças na forma de olhar ou pensar sobre determinados temas, questões de estereótipos e julgamentos.

[...] aprendi muita coisa com vocês, adorei tudo, aprendi a julgar menos as pessoas, antes eu tinha um julgamento diferente, eu ficava “aquela moça”, “aquela roupa”, agora eu tô tipo “deixa ela, ela está se vestindo como quer”.

[...] a pesar de sempre ficar na minha, quieta, eu sempre observava cada um de vocês, eu gostava muito e gosto muito de cada um de vocês, vocês são, diferentes e iguais, era muito bom a diferença e o jeito de cada um ser, se eu não convivesse com vocês, sei lá, eu era muito estereotipada também, então eu vi que, meu Deus, não tinha nada a ver minhas ideias sabe, e eu aprendi muito aqui no teatro por isso, e eu mudei muito a minha cabeça e pude ver que eu era uma idiota antes, mas agora eu não sou mais. Muito obrigada a cada um de vocês.

Eu saí do particular e o pessoal que está no particular tem uma visão muito errada [...] Eu vim pra cá eu vi pessoas que são autênticas, que falam mesmo e aí eu me encontrei, tanto que se alguém do meu antigo colégio chegar e falar comigo eu vou dizer “não eu não gostei dessa brincadeira”. Sofri muito bullying e eu levava na brincadeira isso, eu ficava rindo, aqui eu fiz uma nova D., uma nova mulher. Se alguém chegar assim, eu vou debater e falar minha opinião, não vou calar.

Ficou evidente que o aprendizado vem de todos os lados, da própria interação, das percepções de si e dos/as demais. Alguns/algumas descobriram outras habilidades a partir das aulas e estímulos, *“o teatro me fez bem desde o ano passado, e foi assim que eu descobri uma das minhas paixões que é a dança”, “Eu nunca tinha cantado no colégio (...) se alguém chegar assim canta, eu vou poder cantar com mais segurança, e liberdade porque antes eu era muito travada”.*

Sobre o teatro, também houve novas descobertas: *“eu não sabia que teatro era acolhimento, era você aprender novos conhecimentos, formar seus próprios conceitos”.* E para vários/as foi possível perceber suas próprias capacidades, *“em relação a apresentação, eu falei “meu Deus porque eu não fiz isso antes, eu sou uma Deusa”. Foi tão legal veí, eu ri tanto”.*

A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais. Há que aprender a ler. Há que lutar pelos nossos direitos, há que utilizar todas as formas possíveis para promover a libertação. (BOAL, 1980, p. 17)

Dentro disso, o fato de termos conseguido fazer duas apresentações, uma no meio do ano e outra no final, deu a oportunidade para que quem não tivesse conseguido se soltar ou aproveitar a primeira pudesse fazê-lo na

segunda, *“gostei muito de estar em cena dessa vez porque na primeira apresentação eu não estive porque estava com muita vergonha, (...) eu realmente me senti orgulhoso de estar ali apresentando”*.

Eu gostei muito da peça, foi sensacional, e na primeira peça eu não tive muita coisa assim porque eu só dancei, porque eu não tive coragem mesmo de tentar atuar alguma coisa, eu achava que eu não era capaz de atuar, eu achava que eu não ia conseguir mesmo, fazer uma peça, e eu não tive coragem nenhuma (...) no dia eu fiquei muito nervosa, meu coração estava quase que parecia que ia sair pela boca, mas aí eu falei vou ir na frente e vou fazer um show, aí eu consegui e foi maravilhoso, e aí eu percebi que sim eu era capaz de fazer aquilo.

Muito se falou sobre as amizades, da importância de ter conhecido e compartilhado com essas pessoas, algo que fora do grupo talvez não tivesse sido possível, por serem de turmas, turnos e idades diferentes. A aluna que tinha ficado com o “elo de confiança” (simbolizado por um fio) lembrou – e mostrou – que ainda estava com ela, e que continuaria aí. Foram expressos sentimentos de gratidão e de muito carinho uns pelos outros, *“vocês foram extremamente importantes para mim, para minha formação, para a pessoa que hoje eu sou”*.

Eu queria dizer que a palavra que define tudo para mim aqui é gratidão, e eu sou muito grata a vocês. No início do ano eu estava que nem J.M., me sentindo fora do grupo. Eu consegui me sentir mais grupo com vocês no final mesmo, nessa apresentação. [...] E eu só queria agradecer mesmo.

Com um sentimento de gratidão, terminei esse encontro, agradecendo pela presença, pela entrega e lendo para eles/elas uma carta que fiz para, simbolicamente, fechar o processo. (ver Apêndice K).

A educação implica para mim uma transformação, mas como posso calcular que o que eu contei (ou fiz) na aula os transformou?

O aprendizado é uma produção cultural inacabada, é um rizoma cada vez maior de conceitos que se conectam ao mesmo tempo e em múltiplas direções, algo verdadeiramente inapreensível que nos empenhamos uma e outra vez em apreender. (ACASO, 2014, p. 191, tradução nossa).

Os escritos dos/das estudantes - sobre suas expectativas, sobre a primeira apresentação-, as mensagens, cartinhas, as conversas, os diários de campo, as entrevistas, são ferramentas que utilizamos como formas de avaliação nesta etapa final.

A subjetividade⁵⁹, o narrativo, o situado, entram para formar parte do jogo, um jogo que passará a “*relacionar, interpretar e narrar* a informação que obtemos como produto da reflexão sobre as dinâmicas de aprendizado.” (ACASO, 2014, p. 198)

A avaliação não deve ser unidirecional, é preciso inclusive repensar a avaliação como uma criação, que sirva para motivar aos/às estudantes.

⁵⁹ O conceito de subjetividade se vincula com o adjetivo *subjetivo*, o qual se origina do latim *subiectivus*, que se refere ao que pertence ao sujeito, estabelecendo uma oposição com o externo, e um jeito de sentir e pensar que é próprio dele. De acordo com a filosofia, a subjetividade está vinculada a uma interpretação que se realiza sobre a experiência, portanto só é acessível à pessoa que passou pela experiência. Assim o sujeito desenvolve suas ideias, de acordo com sua percepção particular, determinadas pelo vivenciado.

IV. Espaço de confiança

Pontos de encontro e encaminhamentos conclusivos

Toda quinta e sexta... ou ah! As crises.

A crise se produz quando o velho não acaba de morrer e quando o novo não acaba de nascer⁶⁰ (Bertolt Brecht)

Muitas vezes é preciso (se) perder para poder (se) encontrar. É preciso caos para trazer a ordem e o equilíbrio. E é preciso crise para (re)novar, (re)formular, (re)pensar, buscar (novas) estratégias de ação. É preciso olhar para a inconsciência para despertar a consciência, afinal, não se pode combater a escuridão lutando contra ela, só se pode mudar a escuridão trazendo luz.

Que processo não tem suas crises? O que acontece quando há uma quebra do espaço de confiança?

Encontro do dia quatro de setembro, os grupos trabalhando, chega uma aluna e fica sentada.

Eu- Vai participar?

Aluna- Não

Eu- O que veio fazer aqui então?

Aluna- Vim conversar com a senhora.

Eu- Vamos conversar.

Aluna- Posso apresentar algo?

Eu- Pode sim.

Aluna- Daqui a pouco...

O que veio a seguir foi uma surpresa, provavelmente meio improvisada, um desabafo, uma exposição necessária, de uma crise que não (re)conhecia ainda muito bem.

(...) contei meus medos, segredos, ilusões, decepções, contei quem eu era, o que eu esperava que eu era, meus distúrbios ansiosos, a minha ânsia, por ser... meu amor. Por ser... outras pessoas em cena.

⁶⁰ Tradução nossa. "La crisis se produce cuando lo viejo no acaba de morir y cuando lo nuevo no acaba de nacer".

Outros Eus. Passou a ser não só eu. Passou a ser um grupo. Passou a crescer. E um grupo, um grupo de pessoas, provocativo (...), um grupo mentiroso (...) se tornou um grupo. Um grupo com lágrimas falsas, verdadeiras, corajosas. Um grupo. Um grupo com pessoas que confiava. Um grupo com pessoas que era eu, que era mais que eu. Um grupo. *Persona*. *Persona* ou... Apenas pessoas, tentando agradar as outras. Empatia! Empatia o que? Empatia? Quem são vocês? Qual o medo de vocês? Se tornou quintas e sextas. Se tornou vocês e mais pessoas desconhecidas. Rostos desconhecidos. (trecho de desabafo feito por aluna em sala de aula)

Fica claro nessa fala o reconhecimento do grupo, como tal. Grupo, que como mencionei em capítulo anterior se autodenominava *Persona*⁶¹. Sobre empatia já havíamos falado em sala de aula, e feito trabalhos a respeito. Para mim já era visível que em aula, medos, anseios, desejos, segredos eram compartilhados, revelados, por isso também constantemente insistíamos na criação de um espaço de confiança. A novidade para mim foi a menção das pessoas desconhecidas, pois não fazia ideia do que a entrada de novas pessoas teria trazido como consequência, e desconhecia boa parte dos motivos que levaram muitas pessoas a saírem.

Não se trata de vocês. Se trata de nós, de confiança, de amor, de liberdade, se trata da vida. Aqui não é só um grupo. Aqui é uma vida. Foram lágrimas, foram pessoas desconfiadas, foram amores jogados fora. Foram vidas. Choradas e abraçadas. Foram confianças que vocês traíram. Foi cada palavra que vocês falaram que fizeram pessoas chegar ao seu limite. São choros que vocês não percebem toda sexta e quinta. Pessoas tremendo. Ânsia de vomito por palavras que vocês falaram. Que eu falei. Isso se trata de todo mundo. (...) Por que estamos aqui? Qual a verdadeira intenção de todo mundo? Eu não sei qual é minha verdadeira intenção! Toda sexta e quinta. (...) Pessoas na mesma roda que vocês. Sentindo o mesmo que vocês. Chorando o mesmo que vocês. Só que diferente. (...) ele tremeu, com medo, medo do que vocês iam falar, se ele dissesse que ia faltar, se ele dissesse que não gostou Medo. Porque vocês esqueceram o real objetivo (...). Mas tudo bem, essa é minha carta de suicídio, não a mim, a vocês, ao *persona*, a vida, a sexta e quinta. [...]a pessoas desconhecidas que nem estavam aqui, que invadiram grupos, que invadiram vidas, que invadiram mais que eu, invadiram vocês. O segredo de vocês. Eles entraram aqui porque outros saíram daqui. E se saíram foi porque a gente deixou. Foi porque ele não se sentiu confortável o suficiente, ele não teve tempo suficiente. Mas isso vocês acham que se trata só de vocês né? Então tá bom, que se trate. (trecho do desabafo feito por aluna em sala de aula)

Para mim ficou evidente que a saída de vários/as alunos/as se relacionava com as interações entre eles/elas. Difícil dimensionar o que disso

⁶¹ *Persona*. 1. (psic) na teoria de C.G. Jung, personalidade que o indivíduo apresenta como real, mas que, na verdade, é uma variante às vezes muito diferente da verdadeira. 2. Máscara, figura, personagem de teatro, papel representado por um ator.

acontecendo durante minhas aulas, e o que acontecia fora desse espaço onde eu os/as podia observar, escutar, e com eles/elas conversar.

Mudei o final da aula, e propus uma roda de conversa sobre tudo o que estava incomodando os/as estudantes. Foram expostas algumas questões, mas outras ficaram em suspense. Para mim não ficou claro quem era esse “ele” que “tremeu com medo” e que “não se sentiu confortável o suficiente” ao qual a aluna se referiu. Na primeira pessoa que pensei foi no menino trans.

Com o menino, o ciclo fechou antes do encerramento da prática. Durante umas semanas que me ausentei para uma viagem, recebi a notícia de que ele e a namorada iam sair do colégio (porque estavam tendo muitos problemas lá) e, portanto, do grupo. A notícia me abalou, pois tinha interesse de que eles continuassem no processo, e representou naquele momento para mim uma grande perda.

Fora dos muros da escola, depois de meses, reencontro com eles em companhia de alguns/algumas colegas. Vindo da praça do Parque Costa Azul em direção ao colégio, se aproximam H.S. e Y.B. Senti uma grande alegria ao vê-los, recebi abraços apertados, e a boa notícia de que estavam bem (*“bem melhor”*) no novo colégio. Ao manifestar saudades, H.S. me diz *“saudades do teatro, eu quase não participava, mas sinto falta”*, aproveitei para questionar porque não participava e sua resposta foi *“sei lá, preferia ser observador, não sei se porque me sentia mal no colégio e quem estava no teatro era do colégio, às vezes tinha vontade de participar mais, mas não sei”*. Acredito que só o fato dele ter estado nas aulas e de ter podido escrever aquele texto de desabafo do personagem e se engajar na primeira apresentação, foi muito valioso.

Identifico que essa ausência minha por algumas semanas contribuiu para a crise. E me questiono o que poderia ter feito se estivesse presente quando veio a notícia sobre a saída desse aluno e dessa aluna do colégio. Especificamente os relatos sobre o mal estar vivido no colégio por parte desses alunos – principalmente por palavras e atos de discriminação - mereciam uma discussão em sala de aula, ou na escola, sobre respeito, diversidade e diferença.

O que nós professores/as podemos fazer para não encarar essa mudança como algo inevitável e natural? E o que a instituição pode fazer para proteger suas/seus alunas/os vítimas desse tipo de violência, que não seja simplesmente assinar o termo de transferência?

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos Direitos Humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contra-discursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa. (BENTO, 2008, p. 137)

Um ponto central: o diálogo

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação. Mas esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1975, p. 100, tradução nossa)

Em meio ao processo, após uma aula na qual senti dificuldade com relação ao silêncio, à escuta e à fala escrevi em meu bloco de notas a seguinte pergunta: *“Desde o início me propus a escutá-los, mas elxs estão dispostos a me escutar?”*.

Fiquei pensando nisso a partir do fato de que trazia minha bagagem e estava realizando uma pesquisa acadêmica, e a partir da dificuldade que sentia em alguns momentos que eu – ou um/uma colega – falava e muitos/as não ouviam. Comecei a me questionar sobre como conseguir um efetivo diálogo com os/as estudantes, com suas expectativas, vontades, anseios, e com os objetivos projetados para a prática.

As escolhas de teorias de gênero, os referenciais sobre a educação, as metodologias teatrais utilizadas e o processo pedagógico do teatro que foi desenvolvido, apontaram para uma questão central: o diálogo.

Vivemos numa sociedade do monólogo, as pessoas geralmente se encontram para intercambiar monólogo: alguém espera o outro falar para logo convencê-lo/a, enquanto o outro tem seu monólogo interno e quer apresentar a sua verdade para convencer o primeiro.

Para falar de diálogo é importante e necessário *saber escutar*.

E é incrível como as pessoas não se escutam. Os poderosos não escutam os sem poder, os capitalistas não escutam os trabalhadores, os homens não escutam as mulheres, os heterossexuais não escutam os não normativos, os brancos não escutam os negros, os opressores, afinal, não escutam os oprimidos. (TIBURI, 2018, p. 57)

O diálogo exige a escuta e a escuta exige o treinamento. Para poder instigar os/as estudantes devo aprender a escutar suas dúvidas, seus receios, e quando escuto, aprendo a falar *com* eles/elas. Essa escuta - uma escuta atenta, sem julgamento – permite que eu possa compreender o que o outro está querendo me dizer, para que a conversa aconteça, e o outro possa oferecer sua capacidade de escutar o que talvez não compreenda.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que em certas ocasiões, precise falar *a ele*. (FREIRE, 2017, p. 111).

Não interessa saber quem tem a razão. Interessa-nos a criação de um ambiente de escuta, de confiança. Por que é tão difícil manter um diálogo – ou uma conversa⁶² - nos dias de hoje? Como conseguir de fato um bom e efetivo diálogo? O que se requer? Basta disposição? Por que se considera difícil dialogar com os/as jovens? Como se lida com as visões de cada um/uma? Como instaurar um espaço de diálogo? Eis que nos encontramos com alguns desafios.

⁶² Jorge Larrosa prefere usar a palavra “conversação” defendendo que essa palavra sugere horizontalidade, oralidade e experiência. “Necessitamos de uma língua que nos permita uma relação horizontal, uma relação em que você e eu possamos nos sentir do mesmo tamanho, na mesma altura” (LARROSA, 2016, p. 71).

No capítulo anterior falamos que “o que ensinamos não é o que os estudantes aprendem”, aceitamos o inconsciente, e sabemos que não vemos a mesma coisa que o outro; vemos – e ouvimos – com nossa história, nossa memória, nossa imaginação. Para poder saber o que ele/ela viu, tenho que escutar o que foi que ele/ela viu, mesmo que eu tenha visto uma coisa muito diferente. Lidar com as visões de cada um/uma sem diálogo e, portanto, sem escuta, parece impossível.

A escuta diz respeito a todo o corpo e ao contexto da conversa: engloba a palavra dita, o tom e o volume da voz, as pausas, as emoções e os gestos, o olhar e a postura do corpo; inclui, também, ambiente, tempo disponível, interesses envolvidos, entre outros fatores. (SANTOS, 2016, p. 261)

Dialogar tem a ver com criar uma maneira de falar que não seja uma maneira de julgar, nem de acusar, nem de dizer quem teve a melhor intervenção, a melhor fala. Diálogo, reitero, significa que estamos abertos/as o suficiente para escutar um ao outro. Só assim é possível entendê-lo, aprender com ele/ela, mesmo que eu não concorde, posso entender melhor sua realidade, seu contexto.

O Teatro do Oprimido se baseia na premissa de que todas as relações humanas deveriam ser de tipo dialógico, em todas as relações o diálogo deveria prevalecer. E (re)conhecendo a realidade da tendência que os “diálogos” se transformem em monólogos, busca-se restaurar esse diálogo entre os seres humanos, estimular que ele aconteça, através de uma visão crítica da sociedade buscar a conversa, a troca de experiências sobre a representação do real. Não dialogamos a partir da minha perspectiva, pois dessa forma, não é diálogo. “Se a estrutura do meu pensamento é a única certa irrepreensível, não posso *escutar* quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (FREIRE, 2017, p. 118).

O Teatro do Oprimido propõe o diálogo entre as partes, na busca de alternativas para transformar o real, mesmo quando se trata do/a opressor/a eu preciso escutar também porque é a maneira de entender qual é a estratégia dele/dela, e assim, ter mais chance de melhorar a estratégia; para oprimidos e oprimidas é fundamental entender o/a opressor/a. “Diálogo é a busca do entendimento, da compreensão mútua e do enfrentamento de problemas

comuns, por isso seu exercício é estratégico para solução de conflitos.” (SANTOS, 2016, p. 260)

Em meio a uma crise que o grupo estava passando – que resultou numa transição entre a segunda e a terceira configuração do grupo – uma estudante me disse que sairia do teatro, pois já não se sentia confortável como antes. O que me chamou a atenção no argumento foi quando falou que o problema era que em todas as aulas que tinha uma cena, tinha que se tratar de racismo ou homofobia e sempre a escolhiam para ser a agressora e ela considerava isso chato e cansativo. Disse também que os alunos se prendiam muito nisso e que ela achava que queriam ser vítimas sempre por serem gays ou negros. Ela expôs como opinião dela, mas acrescentou que essa era opinião de outros que saíram e não tiveram coragem para falar.

Ela disse que me amava como professora, que, apesar do que ela estava falando, ela tinha amado todas as aulas e dinâmicas e que sentiria minha falta. Embora ela tenha dito isso, a primeira sensação ao ler a mensagem veio com perguntas: qual a minha responsabilidade para que ela decidisse sair por essas razões? Faltou escuta, conversa?

Agradei sua honestidade, e convidei-a a expor isso ao grupo para pensarmos em mudanças, defendi o diálogo e o fato de que nada precisa permanecer de uma forma ou de outra. Colocar a questão no grupo seria colaborar para construir algo diferente. Também manifestei que respeitaria caso quisesse manter a posição de sair do grupo, lamentando, pois sua participação e presença eram muito significativas e importantes. Mesmo com os questionamentos e com as provocações de buscarmos uma solução, ela optou por manter seu posicionamento e saiu do grupo.

Refletindo sobre isso, percebo que o que ela expôs são questões muito importantes, e revelam muito sobre essa relação oprimido/a (diferente de vítima) – opressor/a. Ficou claro que ela não se identificava com aquelas opressões, o que não quer dizer que não sofresse outras. Também, apesar de ela falar sobre o incomodo de ser sempre escolhida para ser opressora, não quer dizer que de fato fosse. Um ponto importante a observar é sobre a visão de que aqueles/aquelas que viviam determinadas situações por ser gay ou

negro/a se consideravam vítimas, o que da fala deles/delas poderia revelar isso?

O Teatro do Oprimido pressupõe a escuta, ela é necessária para que possamos elaborar as estratégias de transformação do real, e para que essa escuta possa se dar é fundamental aceitar e respeitar a diferença.

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas *a* elas, de *cima para baixo*. Sobretudo me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. (FREIRE, 2017, p. 118).

A história do Teatro do Oprimido está muito relacionada com a educação, e tem uma relação profunda com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, quem defende que as pessoas precisam ser alfabetizadas a partir da leitura que fazem do mundo. Não basta entender a palavra, é preciso entender o mundo para entender o que essa palavra significa e poder usá-la a favor.

O teatro é a maneira como interpretamos o real, criamos nossa própria narrativa sobre o real e o colocamos em discussão, para então pensar em estratégias para transformá-lo. Como cidadão/cidadã preciso conhecer sobre o real, para então poder intervir nele.

Boal faz um convite, ao pensar no fracasso dos/das alunos/as, a que indaguemos, será que, como professora, tenho algo a ver com esse fracasso? Devemos todos/as sentar e discutir esse fracasso? Afinal, não seria o fracasso de uma pessoa (aluno/aluna), mas também da sociedade.

Durante a prática, em alguns momentos o que os/as estudantes propunham e pediam, se relacionava completamente com o que eu vinha pesquisando. Em outros momentos, as expectativas não coincidiam. Era necessário revisar objetivos, repensar propostas, discutir alternativas. Ambas as situações convidavam à escuta necessária para um bom entendimento.

Quando interesses antagônicos se confrontam e não se pode identificar interesse comum ou acordo possível, ou quando se perde a possibilidade de interagir através de argumentos, inviabiliza-se o diálogo. (SANTOS, 2016, p. 263).

Analisando o processo pedagógico e minha pergunta inicial sobre a escuta, e do silêncio, reconheço que no espaço da comunicação a importância do silêncio é fundamental. Reconheço também que o diálogo provoca um clima de confiança entre os sujeitos

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá ao outro, de suas intenções reais e concretas. Não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo de confiança. (FREIRE, 1975, p. 103, tradução nossa).

Falar de diálogo é também falar de esperança. Paulo Freire fala sobre a inconclusividade dos seres humanos, a partir da qual nos movemos em uma busca permanente e que a esperança está na raiz dessa inconclusividade. Essa busca não acontece de forma isolada, mas em comunhão com as pessoas. Dessa forma, a realidade é percebida como um processo, que se capta em constante devir, em movimento.

Como dizia Augusto Boal, temos a obrigação de inventar outro mundo, porque sabemos que outro mundo é possível. E como o que importa é o espelho múltiplo do olhar dos outros, e não uma interpretação única, necessário se faz abrir espaço para discutir as questões que interessam às pessoas com as quais trabalhamos (sejam questões da comunidade, da escola, as próprias questões).

Iniciou-se com os/as estudantes a observação a partir de suas vivências, com suas famílias, em seu meio, para, a partir daí, passar a entender o sistema patriarcal. Uma jornada que vai da experiência para a teoria.

Na teoria, como apontamos no capítulo II, a partir do feminismo compreendemos o que é lugar de fala. Mas de que feminismo estamos falando?

Todo feminismo é particular e geral ao mesmo tempo. Todo feminismo está, na lógica da presença, ligado a outro feminismo; todo feminismo está em relação dialética, em tensão com o outro, para usar uma palavra altamente feminina, amada ou temida por muitos filósofos. (TIBURI, 2018, p. 43).

São muitos os feminismos⁶³, diferentes pontos de vista, às vezes contraditórios, outras vezes complementares. Mas uma característica importante, e aparentemente ameaçadora para a sociedade, que é apontada pela filósofa Márcia Tiburi é que o feminismo se torna complexo, pois possui um caráter inventivo, um modo de ser que é processual, capaz, portanto, de se recriar e se reinventar.

O feminismo [...] mais do que uma teoria e uma prática intimamente enlaçadas, é a invenção de um outro mundo possível, a partir da desmontagem do jogo patriarcal, mas apenas enquanto a invenção de um outro mundo constitui a utopia. (TIBURI, 2018, p. 43).

O feminismo também é método e, assim como no teatro do Oprimido, o caminho se faz ao caminhar. O/a caminhanter é que vai fazendo ao definir: para onde quero ir? A partir daí se abre estradas, se faz as pontes, porque o caminho não existe. E esse caráter aberto, incomoda muita gente.

Márcia Tiburi (2018, p.53) aponta que assim como é necessário lutar pela fala, é necessário permitir “a solidariedade entre os discursos que exigem direitos.” Para a autora, se pensarmos na luta como um conceito que implica oposição, necessariamente vai implicar o diálogo, sem o qual não é possível sustentar a conquista, a defesa de direitos e a ocupação dos lugares de fala.

Na realidade, onde fica o lugar de fala? E o lugar de escuta?

É verdade que, em um contexto democrático, pressupõe-se que todos podem falar. No entanto, os caminhos da fala, bem como os da produção de discursos e os meios de comunicação, pertencem às elites econômicas, que vivem no contexto dos privilégios de raça, gênero, sexualidade, plasticidade, idade e classe social. Fora do sistema dos privilégios a expressão é contida, digamos que ela é econômica e politicamente administrada. (TIBURI, 2018, p. 57).

É importante pensar que pessoas em contexto de privilégio estão discutindo privilégio, e eu não escapo disso. Reconheço que como mulher branca, estudante universitária, bolsista, encontro-me em um lugar de

⁶³ Dentre esses muitos Feminismos, encontra-se o feminismo descolonial, um “movimento em pleno crescimento e maturação que pretende passar em revista a teoria e a proposta política do feminismo precisamente no tocante ao seu viés ocidental, branco e burguês.” (Espinosa, 2012, p. 150, tradução nossa). Autoras como María Lugones (2008) e Yoderkys Espinosa (2012) entendem que o feminismo descolonial recolhe, revisa e dialoga com o pensamento e as produções que tem sido desenvolvidas por “pensadoras, intelectuais, ativistas, e lutadoras, feministas ou não, de descendência africana, indígena, mestiça popular, campesina, migrantes racializadas, assim como aquelas acadêmicas brancas, comprometidas com a subalternidade na América Latina e no mundo” (Espinosa, p. 151, tradução nossa).

privilégio. Como me posicionei no capítulo anterior, falo, mas falo desde o meu lugar, na esperança que minha luta possa colaborar com outras lutas.

Em aula, com o objetivo de discutir sobre os privilégios, fizemos uma dinâmica, proposta pelo aluno J.M., inspirada num vídeo que ganhou grande repercussão na internet. As instruções dadas foram: aqui está uma cadeira, e esta cadeira é uma vaga, só uma pessoa pode chegar lá. As regras: vamos dizer frases, se você sentir que se encaixa com sua realidade vai dar dois passos para frente, se sentir que não se encaixa fica no lugar, e durante toda dinâmica permanece com os olhos fechados.

Usamos as seguintes frases: dois passos para frente quem...possui os pais casados; quem cresceu com a presença paterna dentro de casa; quem nunca teve medo de revelar a sua sexualidade para os pais; quem já estudou em rede privada de ensino; quem nunca se preocupou com as contas de casa, em ajudar os pais e querer arranjar emprego para ajudar nas contas; quem nunca foi privado ou humilhado pela cor da pele; quem nunca foi privado de algo ou criticado pelo cabelo; quem nunca teve medo da polícia.

A seguir, pediu-se que abrissem os olhos. A reação foi imediata, ver a diferença, o quanto cada um/uma tinha dado passos e os/as que quase não saíram do lugar. A última instrução foi: agora vão ter que correr para chegar na vaga. Evidentemente quem estava mais perto da cadeira a alcançou rapidamente.

Num momento posterior de reflexão, os comentários em geral eram de tristeza, mas também de necessidade de mudanças. A grande provocação que fazemos é: o mundo está desse jeito, e aí? Vamos deixar ele do jeito que está ou fazer algo para mudar?

Segundo Boal, para que uma sessão de Teatro-Fórum seja realmente Teatro do Oprimido, apenas os espect-atores que sofrem com o mesmo tipo de opressão experimentado pelo personagem (por identidade ou por intensa analogia) poderão substituir o/a protagonista-oprimido/a para tentar novos caminhos ou novas formas de libertação.

Se um espectador que não sofre a mesma opressão trata de substituir o protagonista oprimido, é claro que cairemos no teatro exemplar: uma pessoa mostrando a outra o que ela deve fazer – o velho teatro evangelista, o teatro político de antigamente. (BOAL, 2002, p. 340)

Apesar de conhecer essa indicação não restringimos a participação do público nos fóruns apresentados. Uma das pessoas que participou do segundo fórum, na apresentação do teatro da Biblioteca declara:

Se eu vou para o lugar do humano, eu me sinto identificada, porque também sou um ser humano, mesmo que eu não seja negra, mesmo que eu não tenha sido oprimida por querer fazer arte. Mas como humana, claro que chega para mim. Ou seja, não vai causar um sofrimento, porque isso não faz parte da minha vida pessoal, isso não está na minha carne, mas ao mesmo tempo é uma coisa que está ao meu redor, está no mundo, está na sociedade na qual eu tô vivendo todos os dias. Então nesse sentido eu me identifico e eu me sinto afetada.

Como seres humanos podemos sentir identificação com determinadas opressões, e falar sobre elas, sempre com o cuidado de não dizer a outra pessoa o que ela tem que fazer, mas um posicionamento a partir de nossos lugares de fala.

Para Márcia Tiburi “a interseccionalidade das lutas nos leva a pensar que toda luta é luta quando é luta “junto com” o outro, o companheiro, contra um estado de coisas injusto.” (TIBURI, 2018, p. 55). Lutar por um lugar de fala é lutar pelo lugar de todas/todos. É treinando a capacidade de escuta e de fala que posso falar de luta. A luta requer presença, aceitação das diferenças, das subjetividades, requer instaurar o diálogo.

Retrospectiva

Antes de realizar a viagem para o evento de gênero em Florianópolis, no final de julho de 2017, e antes da crise que trouxe uma nova configuração de grupo, fiz uma retrospectiva com as/os estudantes sobre os conceitos que tínhamos visto e trabalhado até o momento, como uma forma de perceber o que estavam assimilando e o que resultou mais significativo para eles/elas.

A cada conceito que mencionava, pedi que explicassem o que entendiam e com que jogos, exercícios ou dinâmicas relacionavam tais

conceitos. Começando por *intenção* e *objetivo*, a resposta foi que isso esteve a todo o momento, como o focar em algo, o qual me pareceu muito importante, já que nenhum exercício é dado sem objetivo ou propósito, mesmo que a percepção do/da aluno/a leve para outro lugar, diferente do que eu pensei no momento que propus determinada dinâmica.

Sobre os *aquecimentos corporais e vocais*, os que mais ficaram registrados foram: a saudação ao sol, os exercícios de alongamentos (propostos por mim e pelos/as próprios/as estudantes), as caminhadas, exercícios de contato e conexão com os/as colegas, os de respiração, soltar em “s”, sons. Comentamos sobre as práticas de *meditação ativa* - recordando principalmente as danças feitas com os tecidos, e a *meditação guiada* - especialmente uma que fez J.M. sobre uma caixa onde guardariam suas dores e jogariam fora. Experiência que terminou em choros e abraços e gerou que alguém depois da aula mudasse o nome do grupo do *whatsapp* para *Família Persona*.

Falamos sobre o conceito de *espaço*, como ambiente que utilizamos, como limites, como lugar de representação. Quando falei sobre os jogos e exercícios, mencionaram vários, como *Jana Cabana*, *Isso não é uma cadeira*, *Vampiro de Estrasburgo*⁶⁴, exercícios com bexigas, a *máquina de ritmos* e suas variantes.

Quando mencionei a palavra *histórias*, lembraram-se do conto *Vasto Mundo* (conto que lemos no anfiteatro com as vendas) e do personagem *Preá*, do dia dos depoimentos (desabafos que narrei aqui no capítulo anterior), das leituras de textos e poesias.

Ao falar sobre *Teatro do Oprimido*, relacionaram imediatamente com o Teatro Imagem, as cenas congeladas, o Teatro Fórum, o conceito de espectadores/espect-atrizes, protagonista, opressão, buscar soluções, mudanças. Declararam também ser possível fazer teatro fórum a partir do teatro imagem. Esta parte foi bastante importante, pois eles/elas além de terem presentes os nomes, puderam explicar como entendiam a aplicação das técnicas.

⁶⁴ Este exercício encontra-se no livro de Augusto Boal, *Jogos para atores e não atores*, 2002, p.161.



Figura 20. Experiências com Teatro Imagem. Fonte: acervo pessoal (2017).

Outros conceitos mencionados foram *improvisação*, *atenção*, *concentração*, *ação*, *música* (que relacionaram com cantar e dançar), *poesia*, *caminhadas*, *ritmo* (lembrando de andar lento, rápido), *maquiagem* e *figurino* (que puderam trabalhar na primeira mostra). Quando a palavra foi *sentidos*, comentaram sobre os exercícios com os olhos fechados (que muitos/as diziam ter dificuldades e outros/as diziam gostar muito), ouvindo gritos, sussurros, encarando as pessoas.



Figura 21. Foto canto e dança na apresentação no Show de Talentos /Música: *Triste, Louca ou má*. Fonte: acervo pessoal (2017).

Falamos também sobre o *ritual*, que os/as fez lembrar-se do exercício de destruir os papéis com as frases limitadoras e a pintura dos corpos. Aproveitei para perguntar o que acontece quando a gente faz um ritual, e alguém respondeu “a gente se liberta de algo que estava preso”. Sobre *exposição e empatia*, o exercício do “eu já... eu sinto...” foi logo lembrado, relacionando com o *não julgamento*, foi possível perceber ainda como esse exercício os/as mobilizou, e a curiosidade que gerou nas pessoas que não participaram nesse dia.

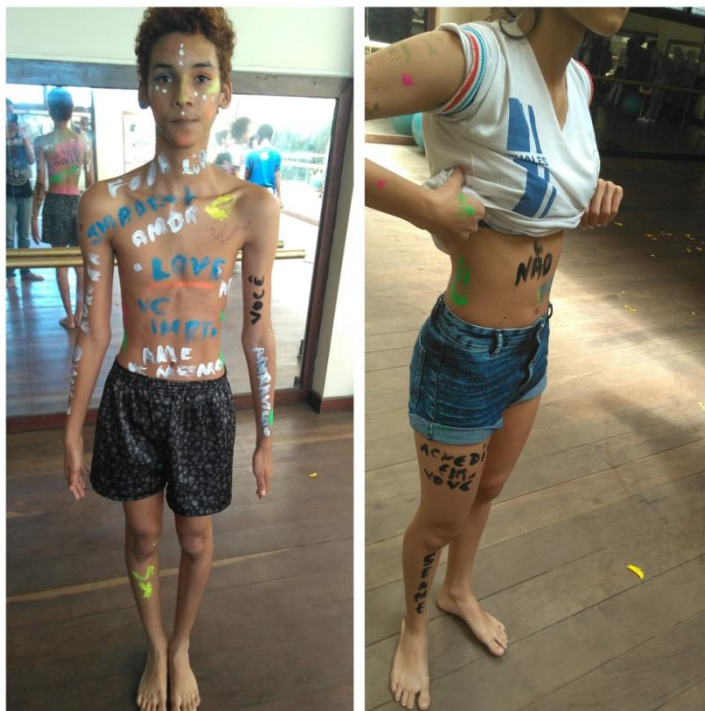


Figura 22. Foto ritual, pintura dos corpos. Fonte: acervo pessoal (2017)

Recordamos os *temas* que apareceram, e os mais citados foram machismo, homofobia e racismo. A palavra *escuta* gerou como comentários “o *tempo todo*”, “*essa é uma coisa que a gente está trabalhando né*”. Quanto à palavra *olhar*, a lembrança foi o exercício onde tinham que encarar os/as colegas.

Sobre a *avaliação*, relacionaram com a fala e com a (auto)avaliação que tinham feito já em outros momentos. E finalmente, com a palavra *confiança*, mencionaram-se os exercícios de confiança, como *João-bobo ou João-teimoso*⁶⁵, voltaram a trazer a dinâmica de “eu já...”, e a dinâmica de conduzir as pessoas vendadas. Numa aula em que tivemos uma conversa séria sobre como estavam sendo as aulas, o que estava acontecendo no grupo e os próximos passos, realizei uma dinâmica com um fio (simbolicamente o “fio da vida”); o fio representou nosso *elo de confiança* e ficou com uma aluna que se comprometeu a guardá-lo em nome do grupo.

Após a crise e com a terceira configuração de grupo o processo foi caminhando de modo que foi possível explorar, construir e selecionar material

⁶⁵ Este exercício encontra-se no livro *Jogos para atores e não-atores*. de Augusto Boal, 2002, p. 95.

para a criação da apresentação final. No capítulo anterior apresentei os resultados alcançados com essa apresentação, a partir dos relatos dos/das estudantes, no último encontro no Colégio Thales de Azevedo.



Figura 23. Foto último encontro no Colégio Thales de Azevedo. Fonte: acervo pessoal (2017)

Escritos delas/delas

O que as/os estudantes “levam” das aulas? Como poderiam eles/elas próprios/as avaliar e descrever a experiência? Falo de subjetividades, ciente de que cada relato é subjetivo, único, e talvez só fale de uma pequena parte do processo.

Se pudesse resumir minha experiência nas aulas de teatro com a professora Joy em uma palavra ela seria “libertadora”, a maioria das dinâmicas me fazia colocar para fora sentimentos ruins que guardava comigo, e isso me ajudou muito no dia-a-dia. No teatro me sentia numa bolha do bem onde podia esquecer do mundo fora da sala e dos problemas. Me divertia, mas chorava quando preciso. Apesar de pontos ruins vindo dos alunos (estou incluída nisso) foi uma experiência incrível, Joy respeitava o espaço de todos e tentava nos

ajudar como podia, nenhuma aula era em vão, nenhuma dinâmica era dispensável, sempre havia uma lição por trás, foi lindo. (Y.B.)⁶⁶

Coloco aqui algumas das palavras recebidas nas cartinhas que me entregaram no último encontro no Colégio. Compartilho à guisa de (auto)avaliação, e especialmente para agradecer, pois receber esses *feedbacks* motiva a continuar trabalhando, melhorando, confiando, crescendo e aprendendo.

Eu não tenho palavras para descrever meu amor por você e pelo teatro. Você Joy me inspirou, motivou e trouxe um significado muito maravilhoso ao teatro, acrescentou um grande conteúdo e nos deu uma experiência muito boa. Pode acreditar que você me fez uma pessoa melhor, me ensinou a confiar mais nas pessoas, ter mais empatia e conexão com o próximo. Espero que você continue sendo essa pessoa maravilhosa e compartilhando seu brilho interior.

Eu adorei fazer o teatro esse ano, amei, no início eu não curti, pois eu não tinha amigo. Mas depois de um tempo gostei. Teve dinâmica, brincadeira e muito mais... foi bem divertido.

Joy, você é daqueles tipos de professores que são inesquecíveis, tipo a professora Raimunda da terceira e quarta série, a Claudeci de matemática na sexta série e Marcia Patrícia de biologia agora no terceiro ano, mas diferente delas você ensinou uma coisa que eu amo demais e eu te agradeço muito. Sou muito grato. Eu desejo do fundo do meu coração que você tenha muito sucesso na sua vida pessoal e profissional e que a gente se encontre algum dia, em algum trabalho, vai ser um Oscar trabalhar contigo daqui uns 10 anos no mínimo. (Cartas de alunos/as)

Para Bertolt Brecht, não existe oposição entre aprender e divertir-se. Para ele, “não fora esta possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro, em que pese toda sua estrutura, não seria capaz de ensinar.” (BRECHT, 1978, p.49).

Recebi um pedacinho de papel com três palavras, que acredito resumiram a experiência para essa pessoa, *amizade, libertação, união*. E um aluno me entregou uma história (ou será um conto?) escrita por ele, dividida em capítulos, uma iniciativa inesperada e rica para ser estudada e compartilhada com outres.

⁶⁶ Feedback recebido de aluna no meio do ano (2017), após ter sido transferida de Colégio, e ter, assim, saído do grupo.

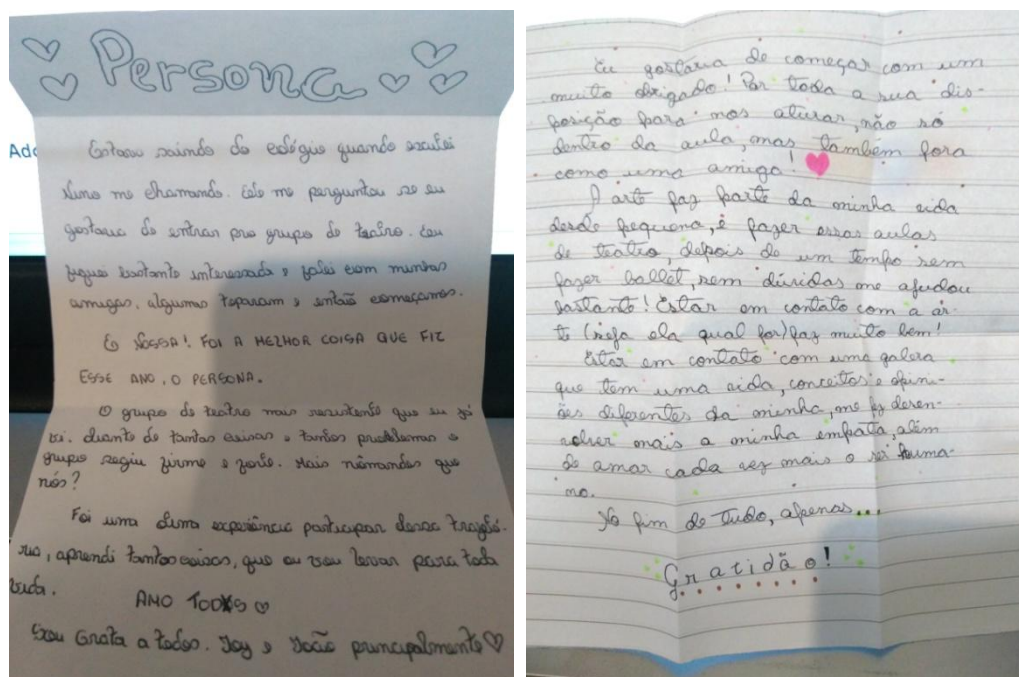


Figura 24. Cartas de alunas, *feedback* das aulas. Fonte: acervo pessoal (2017).

Quando escolhi para este trabalho falar sobre corpo, gênero e sexualidade, parti dos sujeitos, dos seres humanos, portanto, da vida. Com tristeza me deparo com histórias de jovens que foram abusados/as, que sofrem discriminação racial, de orientação sexual, que sentem a necessidade de falar sobre temas considerados da atualidade: machismo, homofobia (LGBTfobia), racismo, intolerância religiosa, violência contra a mulher. E, com entusiasmo, abraço o desafio de incentivar (e abro espaço para o incentivo) a pensar em um mundo melhor, com mais justiça, respeito e empatia.

Com o processo pedagógico do teatro, desenvolvido no Colégio Thales de Azevedo, aprendi a cada momento, escolha, decisão, descoberta, surpresa, atitude, conversa.

Para Boal, o teatro deve trazer felicidade e ajudar a conhecermos melhor a nós mesmos/as, nosso tempo e o mundo que habitamos para poder transformá-lo da melhor forma. “SIM às técnicas que ajudam qualquer pessoa a utilizar o teatro como meio válido de comunicação.” (BOAL, 1980, p. 17)

Vivemos em uma sociedade marcada pelo domínio patriarcal. Entendemos que o patriarcado é uma ordem social que gera poder, baseado

em um modo de dominação cujo modelo é o homem (heteronormativo). Esta ordem assegura a supremacia dos homens e do masculino, sobre a submissão das mulheres e do feminino.

Podemos falar de uma ordem que estabelece o tipo de atividades que realiza o gênero masculino e o gênero feminino e sua localização social. É uma espécie de rede estruturada de poderes, hierarquias e valores, uma construção social baseada em marcas corporais. Sua base é o sexo e se concretiza na construção da sexualidade.

No centro dessa organização, como sistema de poder baseado no sexo está o corpo. Como o sentido da vida está concretizado nele, o corpo é o mais precioso objeto de poder na ordem dos gêneros. As instituições disciplinam, controlam e recriam corpos através de vários processos que permitem às mulheres e aos homens ensinar, aprender, atuar, internalizar ou recusar as formas do corpo.

Pensando na instituição das escolas, e em como lidam com as questões de gênero e diversidade, considero fundamental ficarmos atentas/os ao modo como essas questões são tratadas.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar”, como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas ter claro que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. (BENTO, 2008, p. 131)

É com isso presente que se considera imprescindível a geração de movimentos culturais, por meio das distintas artes, que resultem dos setores desfavorecidos e violentados pelo sistema social. Nesse sentido, o teatro pode ser uma das artes mais potentes, já que permite um trabalho de potencialização de emoções, expressividade, pensamentos e esperanças tanto individuais quanto coletivas, o qual permite o fomento da criatividade e a reflexão, como agente dinamizador e transformador da sociedade.

...na luta contra a opressão devem-se usar todas as armas. O teatro e todas as demais artes também são armas. (Augusto Boal, Lisboa, 1977).

E é com as palavras inspiradoras de Augusto Boal que fecho este capítulo.

Caminhar não é fácil. A sociedade se move pelo confronto de forças, não pelo bom senso, pela caridade e pela Justiça. Não basta consumir cultura, é necessário produzi-la. Não basta gozar arte, é necessário ser artista. Não basta produzir ideias, é necessário transformá-las em atos sociais concretos e continuados, porque nós entendemos que arte e cultura são formas de combate tão importantes como ocupação de terras improdutivas e organização política solidária. Sonho com o dia em que o Brasil inteiro e no inteiro mundo haverá em cada cidade, em cada povoado, em cada vilarejo, um ponto de cultura onde a cidadania possa criar e expressar a sua arte a fim de compreender melhor a realidade que deve transformar. Nesse dia finalmente terá nascido a democracia. Ser cidadão meus companheiros não é viver em sociedade é transformar a sociedade em que se vive com a cabeça nas alturas, os pés no chão e mãos a obra.⁶⁷

⁶⁷ In: <https://youtu.be/IL3-Wc305Gg>. Acesso em: 14 de fevereiro, 2018.

Algumas conclusões, longe de serem finais.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, p. 30, 2017)

Neste trabalho, falo a partir de mim, do meu tempo, das minhas experiências, dos meus anseios, das minhas inquietações, do vivenciado, experienciado, falo dos/das estudantes, do processo. Com o autor Jorge Larrosa (2016), compreendi que falar e/ou escrever na primeira pessoa, significa falar e/ou escrever me colocando em jogo, me expondo no que digo ou penso; falar e/ou escrever em nome próprio significa que me exponho na insegurança das minhas próprias palavras, na incerteza de meus próprios pensamentos.

Na qualificação me falaram sobre a coragem do trabalho. Confesso que o que mais senti ao início deste mestrado foi medo. Em algum lugar estive constantemente a certeza de que eu queria falar sobre as questões de gênero, de que considero importante falar sobre isso. Escolher trabalhar com adolescência foi escolher ir ao “olho do furacão”, entendendo também que é uma boa etapa para trabalhar essas questões, pois estão em seus corpos, em seus discursos, nas suas necessidades. Constantemente ficava em dúvida sobre estar “fazendo a coisa certa”. Apaixonei-me, pela prática, e por esses meninos e essas meninas e meninos.

Acredito que o “como” sempre foi a maior questão. Como desenvolver um processo pedagógico teatral com adolescentes para trabalhar essas questões? Como levar minha bagagem e ao mesmo tempo ouvir e trabalhar com as necessidades, desejos e interesses desse grupo?

O “como” foram as estratégias metodológicas utilizadas, especialmente os elementos escolhidos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, da Teoria e Prática da Peça Didática de Bertolt Brecht, das micro-revoluções presentes na rEDUvolution de Maria Acaso e a pedagogia revolucionária de Paulo Freire.

Ficou claro para mim, a importância de não perder de vista a filosofia, as bases teóricas na hora de se trabalhar com o Teatro do Oprimido, afinal, como o próprio nome sugere, ele é teatro e é do oprimido. Os elementos e técnicas utilizadas do TO enriqueceram o trabalho e foi possível compreender, na prática, suas bases.

Pensando nos jogos, sabemos que estes promovem/permitem a cooperação, os estímulos, a empatia. O próprio jogo gera prazer. Cumprem uma função importante na educação que busca o desenvolvimento humano e social do indivíduo, pois o papel da instrução ajuda a colocar limites, olhar para si, para o outro e interagir, de forma que este caráter de educação social só é possível se desenvolvido em grupo.

Quando os/as estudantes se engajam, vivenciam a experiência, e se dá uma integração física, o relacionamento social se torna mais profundo. No caso dos/das adolescentes, entrar nos jogos, abriu espaço para a liberação da parte emocional, estimulou o esforço, a cooperação, o propósito. Como resultado é possível ver o esforço individual, o aprendizado que proporciona e observar as falhas e acertos de si e dos/das demais. Os jogos e exercícios permitiram aos/às estudantes se divertirem, brincar com o desconhecido.

Ficou evidente que as técnicas que fazem parte do Teatro do Oprimido cumprem muitas funções, mas, são as bases (os princípios) do TO que fazem com que seja um método de grande potencial para trabalhar com as opressões vividas por esses/essas jovens, totalmente relacionadas com as questões de gênero, sexualidade, diversidade e raça.

Ainda como estratégia metodológica, a escolha pela educação disruptiva interessou especialmente, pois esta pretende romper com o paradigma educativo estabelecido pela pedagogia tradicional ou pedagogia tóxica - definida por Maria Acaso como um tipo de pedagogia que envenena a capacidade para criar conhecimento próprio (um paradigma que pertence a épocas anteriores, uma pedagogia obsoleta), para passar a uma educação baseada no mundo que nos rodeia, e a uma pedagogia contemporânea.

Relacionando as cinco micro-revoluções, propostas pela rEDUvolution, com a prática, no capítulo III discorro como elas puderam ser aplicadas, e concluo que a própria prática foi nossa micro-revolução dentro do colégio. Falo nossa, pois não fiz nada sozinha, sem a colaboração dos/das pessoas envolvidas, sem o entusiasmo e engajamentos dos/das adolescentes simplesmente não teria acontecido.

Outra pedagogia revolucionária é a pedagogia de Paulo Freire. Seus ensinamentos e o que encontrei na proposta rEDUvolucionária de Maria Acaso permitiram acreditar e botar em prática alguns elementos, refletir sobre essas possibilidades. Pergunto-me se é possível levar este formato para o ensino formal? E acredito que sim, que através das micro-revoluções, passo a passo, seja possível.

Os/as teóricos/as com os/as quais trabalhei deram enraizamento e consistência à pesquisa. Com Paulo Freire, por exemplo, aprendi sobre respeito à autonomia do ser, sobre ética, aprendi a refletir criticamente sobre a prática, sobre minhas atitudes, sobre alegria, esperança, curiosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, generosidade.

Em geral, as ferramentas utilizadas durante o processo, foram apropriadas, criadas e estão à disposição para serem (re)criadas, (re)inventadas.

Sobre os temas, para mim, trabalhar com as questões de gênero, é assumir que é um “trabalho de formiguinha”, o trabalho é intenso e contínuo, mas muitas vezes requer muita paciência, e caminhar passo a passo. Quando nos referimos a trabalho de formiguinha, a primeira sensação se relaciona com uma interpretação de tempo – ligada à ideia de que as coisas vão acontecer, mas que requer calma e persistência. Além desses elementos interessa dessa analogia, o trabalho em equipe, o comprometimento coletivo, as formas de superação, a abrangência de atuação. Trabalho de “formiguinha” significa que precisa de esforço de todos/as, rumo a um objetivo comum e necessário, compreendido por todas/os, afinal as formiguinhas trabalham coletivamente.

São muitos os avanços no trabalho com as questões de gênero, em estudos, em discussões, na disseminação da informação (através da internet principalmente, mas também dos livros, de diversos eventos), mas ao mesmo tempo nos deparamos no atual contexto político (e social) com tentativas de retrocessos, com atos de violência, com a violação dos direitos humanos, com ignorância. Ao contrário da *ignorância ativa* da qual fala Maria Acaso, entendo este tipo de ignorância como negativa, pois revela simplesmente uma falta de conhecimento prévio, antes de decidir rejeitar a informação, emitir uma opinião, ou um “achismo”, colocando uma barreira enorme para o elemento essencial que é a escuta e o diálogo.

Este trabalho pretende afirmar que é possível falar sobre essas questões urgentes em sala de aula; não só é possível como é necessário, mesmo com todas as dificuldades, resistências, formas de pensar arraigadas. Pretende também afirmar um posicionamento político, afinal, não pensamos, planejamos, agimos ou avaliamos de forma neutra, não é possível deixar de lado nossa bagagem.

O entendimento de gênero como construção social, leva a pensar em que é possível transformar as relações de gênero, sair dessa repetição, desnaturalizar a violência, atitudes, gestos, afinal o tempo todo estamos rompendo as normas de gênero, criando outro tipo de relações. Podemos e devemos criar relações mais respeitadas, livres, democráticas.

Muitas perguntas surgiram e se abriram a partir da prática. A partir delas, seria possível aprofundar no papel do/da professor/a, pensar em como manter a motivação e interesse dos/das estudantes, problematizar as perspectivas de diferença e diversidade na escola. Mesmo não podendo responder a todas elas, levantam pistas para futuras investigações/pesquisas.

Considero importante ressaltar que o resultado da pesquisa que apresento esteve guiado pela prática. A prática foi de fato o lugar onde a pesquisa pôde acontecer. A partir dela é que foi possível encontrar o que para mim era essencial falar, daí surgiram perguntas, problemas, desafios, soluções, propostas, busca, descobertas, tentativas, erros, aprendizados e o foco foi se

afirmando. A prática constituiu-se um lugar de incertezas, instabilidades e emergência do que estava sendo feito.

Durante a prática, a dificuldade com o silêncio levou a uma questão central, a escuta, elemento essencial para o diálogo, a partir do qual acredito que seja possível criar um espaço de confiança, um espaço para expor questões, indagar, criar, se expressar livremente.

A confiança entre pessoas, participantes e sujeitos de um processo de aprendizado, social, cultural, não acontece de uma hora para outra, se desenvolve aos poucos, com o que cada pessoa tem de melhor. É através de nossas ações e atitudes que conquistamos a confiança. Uma relação de confiança cria espaço para a cooperação, o comprometimento, a criatividade, a superação das diferenças, a melhora na comunicação, e, assim, o vínculo se estabelece em um terreno de sinceridade, de compaixão e de empatia. Acredito que as histórias pessoais dos/as adolescentes puderam ser compartilhadas, e puderam se expressar justamente porque se criou esse espaço de confiança, com todos esses aspectos presentes.

Quando falo de espaço de confiança, entendo que é esse espaço no qual os/as estudantes puderam falar livremente de si, expressar suas emoções, compartilhar com outras pessoas, um espaço ao qual podiam ir e se sentiam bem por diversas razões.

A troca com os/as estudantes foi de informações sim, mas principalmente de afeto, de compartilhamento, de aprendizado, de crescimento. O afeto também se expressa na escuta, no olhar atento, nos gestos, na qualidade da atenção que dou aos/as estudantes. Afeto se relaciona com dar espaço para que os/as adolescentes tomem decisões, possam exercer liderança e expressar suas necessidades.

Ao me propor uma relação de escuta com os/as estudantes, um diálogo constante, o desafio foi relacionar o que era apontado por eles/elas, e todas as experiências vividas, com a teoria.

Procurando estabelecer uma relação dialógica, o que aprendi com os/as estudantes?

Com o aluno J.M. aprendi que ter um estudante dessa faixa etária trabalhando junto comigo facilitou a aproximação com os/as adolescentes; aprendi que quando há muita vontade de fazer algo (como é o caso dele de fazer teatro, escrever e dirigir uma peça, guiar um grupo) buscam-se as oportunidades; e aprendi que um aliado adolescente, cheio de vontades e ainda com pouca experiência, pode trazer alguns problemas para ter que se resolver.

Aprendi que, se o processo precisa de um número mais reduzido de pessoas, a oficina deve ser oferecida com um limite de vagas. Aprendi que, para realizar um processo como me propus, me aproximando dos/das alunos/as o máximo possível, conhecendo cada um/uma pelo nome, assumir trabalhar com cinquenta pessoas dificultaria muito sua realização. Mas ainda assim entendi que é possível dar aula para um número grande de estudantes.

O grupo do *whatsapp* me ensinou que é muito difícil colocar regras ou ter muito controle sobre esse tipo de grupos e conversas; aprendi muito sobre as gírias e memes usadas por esses/essas jovens. E, através das conversas geradas nessa ferramenta de comunicação, também aprendi muito sobre o que estava investigando a partir do referencial dos/das estudantes.

Entendi que, para os/as adolescentes, é importante ter um espaço para falar, expor suas questões, um lugar de acolhimento e confiança, e que muitas vezes falta esse lugar. Aprendi que o teatro pode ser esse espaço, sem deixar o pedagógico ou o criativo de lado.

Descobri que vários/várias estudantes não sabiam o que estavam fazendo nas aulas, ou iam pensando que seria um lugar para conhecer pessoas, ou um espaço terapêutico. Mas, ao ouvir seus relatos nos *feedbacks* e em momentos de (auto)avaliação percebi que participar das aulas foi ganhando outros significados e trazendo novos aprendizados para eles/elas.

Identifiquei a importância de trabalhar sobre a autonomia dos/das adolescentes. Parte das estratégias para conseguir isso foi a divisão em grupos de trabalho, e ao final foi possível perceber que aprenderam a trabalhar em equipe.

Aprendi que faz toda a diferença a energia com que se inicia o encontro, e ter uma atividade que encerre o mesmo. Aprendi a importância de reconhecer as potencialidades de cada pessoa, e o que ela tem de melhor.

E quem melhor para falar dos possíveis resultados do processo do que os/as estudantes? No capítulo III, na subseção (auto)avaliações aponto algumas dessas conclusões trazidas pelos/pelas estudantes sobre a experiência. Narrei possibilidades, relatos dos/das estudantes, e resultados que cumprem essa função de avaliar, entendendo que a avaliação considera o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que pode acontecer depois; é dinâmica, identifica o que está ocorrendo para uma possibilidade de melhoria; é dialógica, mediadora e inclusiva.

.As (auto)avaliações dos/das estudantes, a retrospectiva, as cartinhas, os *feedbacks*, foram utilizadas como estratégias de avaliação. E o resultado cênico também, pois, a partir da experiência de montar e apresentar, foi possível avaliar mais claramente o processo. Os relatos do último encontro revelam que muitas das expectativas que tinham sobre as aulas de teatro foram cumpridas, tais como aprender mais sobre o teatro, experimentar coisas novas, ajudar a se libertar mais, se divertir, aprender, conhecer novas formas de se expressar, viver novas experiências, fazer amizades com pessoas de outros turnos, ter mais respeito pelas demais pessoas, aprender a expressar melhor as emoções.

Eu falei em um dos encontros, que se avalia o progresso do aluno/a em comparação a ele/ela mesmo/a. E nesse sentido, foi possível acompanhar o progresso deles/delas; de quem era mais tímido/a e se permitiu, se soltou, de quem desistiu e voltou e se superou; de quem se permitiu descobrir e explorar seus talentos e aptidões, descobrir outras habilidades.

O/a jovem se pergunta, qual é o meu lugar no mundo? O universo da arte se caracteriza como um conhecimento produzido pelo ser humano, que permite lidar com essa questão, e com outras questões importantes para ele/ela, sobre si, sobre o mundo e sobre sua relação com o mundo. O teatro é acolhimento, é reflexão sobre a vida, e se reflete na vida, a experiência teatral pode ser realmente transformadora.

Foi possível perceber que o teatro está apontando para questões de saúde, há uma demanda nesse sentido que requer um trabalho social. Considera-se importante encarar a escola como espaço de promoção da saúde, dando atenção aos quadros de ansiedade e depressão que apresentam os/as jovens, mas, principalmente, promovendo um espaço no qual aprendem a lidar com as emoções, com os pensamentos e as frustrações. Onde podem falar de si, pedir ajuda. Onde trabalhem com questões como a sexualidade, aprendem a se cuidar, a se conhecer, a se (auto)examinar, a se prevenir.

Pensando no anterior, defendo que seria interessante que um processo como o que nós realizamos pudesse contar com o apoio de algum/a psicólogo/a ou terapeuta, outres estudantes de teatro, pessoas que trabalhem com fotografia, fonoaudiologia, etc., pois enriqueceria muito o trabalho.

Sobre a questão estrutural, foi possível perceber as diferenças nos espaços físicos trabalhados. A diferença de ter uma sala com chão de madeira, de um espaço limpo ou cheio de poeira, com boa ou má ventilação, um espaço aberto, ao ar livre, ou um de muita circulação de pessoas. Ocupar os diferentes espaços foi uma grande oportunidade. Porém a dificuldade de ter um espaço para se trabalhar com o teatro dentro de um colégio onde há uma grande demanda aponta que isso deveria ser revisado.

Considero muito rico ter tido a participação e ter podido ver o interesse – de um número grande de adolescentes, interessadas/os pelo teatro, numa escola pública. Para mim, muito importante foi pensar em soluções, que pudessem ir além da identificação de problemas. A atitude frente às situações foi determinante para o processo e os possíveis resultados.

Para mim foi muito importante escutar e dialogar com os/as estudantes e suas propostas, sem perder o foco e o olhar sobre as questões que me interessavam investigar e observar com a pesquisa, e sem deixar de lado minha bagagem. Entendi que escutá-los não implicaria dar conta de todas as suas expectativas.

Nada é por acaso. Oportunidades se apresentaram e, na medida do possível, foram exploradas e deram bons resultados, ou melhor, bons

aprendizados. E os aprendizados foram além de olhar para o outro, para a prática, para a pesquisa, foi um trabalho que me permitiu olhar, também, para mim mesma e me revisar constantemente.

Há muito que me identifico com a palavra facilitadora; com Paulo Freire, (re)significo a palavra professora, e assumo esse lugar, que pode sim ser horizontal, de troca, de democracia, de afeto, de liberdade e de confiança.

Hoje posso afirmar, sou professora. Sou docente. Sou facilitadora. Sou pesquisadora. Sou artista. Sou o melhor que consigo extrair de cada uma dessas palavras. Sou artista de formação, professora/facilitadora por experiência, diretora por consequência, e estando no lugar de pesquisadora, interessa-me além do teatro e da pedagogia, estudar sobre questões de gênero e sexualidade.

Estou construindo meu caminho, e conforme caminho, aprendo. As descobertas apareciam enquanto fazia, o caminho foi indicado enquanto se caminhava. Eu, como facilitadora e pesquisadora desse processo, fui fazendo as conexões e dialogando com a teoria, tanto aquela previamente selecionada, quanto com aquela que as descobertas da prática iam sugerindo. Mais do que teóricos/as, conceitos que enriqueceram o processo da prática e o da escrita, como interseccionalidade, lugar de fala, linguagem, desconstrução, feminismos, autonomia, liberdade, diálogo, autoridade, transgeneridade, performatividade de gênero, experiência, aprendizado pela experiência.

O aprendizado acontece de muitas formas e vem de muitas direções; não se trata do que o/a professor/a ensina para o/a estudante, como um depósito de informação. Para mim, um processo de educação sugere uma transformação, embora não seja possível dimensionar o quanto se transformou.

A transformação se dá com pequenos atos, como esse lugar do/a professor/a que escuta e que, com isso, é capaz de transformar a prática pedagógica. Quando questionamos o que geralmente não é questionado, quando ajudamos os/as adolescentes a questionar essas coisas. Quando transformamos as relações da escola que nos define, que constitui pedagogia.

As transformações que foram possíveis realizar dentro do colégio, com todos os problemas que isso trouxe.

Vejo a educação como uma constante reconstrução da experiência. O mundo em transformação requer um novo tipo de consciência, e exige uma educação em permanente mudança. Acredito que a mudança e a transformação são possíveis, e acredito que essas ocorrem a partir das (pequenas) ações ou micro revoluções, pequenas mudanças que realizamos no nosso dia a dia, no contexto onde estamos inseridos/as.

Vemos o mundo, vemos opressores/as e oprimidos/as, em todas as sociedades, gêneros, classes, etnias. Ao nos depararmos com um mundo com injustiça e crueldade, temos a obrigação de pensar, de inventar outro mundo, mas principalmente temos a obrigação de construí-lo, no cenário e na vida.

Aqui traço caminhos, percursos possíveis, que talvez sirvam de inspiração para futuros trabalhos. Com certeza não falo de nenhuma fórmula ou receita que funcione para um processo pedagógico do teatro, afinal cada processo é único, os sujeitos também, e a descoberta é constante.

Fundamental para mim foi estar numa autorrevisão constante, revisando posicionamentos, discursos, estar em formação constante, principalmente para não tratar os temas de forma superficial, encarar o desafio que traz o diálogo e a confiança, embora pareçam elementos muito simples e básicos. E como parte dessa (auto)revisão, estar o tempo todo atenta ao uso da linguagem (tanto na fala como nas atitudes).

Na prática, formou-se um grupo, que se autodenominou *família persona*. Família é diversão, é educação, é suporte, é coração, é ligação. É reconhecer-se, diferenciar-se, é respeito. É liberdade de colocar os sentimentos para fora. É um espaço para falar sobre preconceitos, discriminação, falar sobre as opressões, a partir de suas vivências e experiências, aprender a trabalhar em conjunto.

A *família persona* para mim é afeto, é troca, é uma oportunidade de compartilhamento e de aprendizado. Estar com esse grupo me permitiu abandonar o conhecido, buscar o novo, acolher o desconhecido. Acompanhar

cada estudante em seu processo. Aprender sobre colocar limites, ao mesmo tempo em que se criava um espaço de confiança.

Ao pensar na prática com esses/essas adolescentes sinto uma expansão no peito, a certeza de que foi rico em aprendizados, trocas, afetos, vivências e experiência. Esta experiência vai além de uma experiência única, encontra ressonância em muitos pontos que se consideram importante discutir, apresentar. Pode servir para inspirar futuras experiências.

O melhor que me deixou a prática foi o vivido, o experienciado, o compartilhado, aquilo que tocou, mexeu, bagunçou, desafiou, atravessou, doeu, curou. Aquilo que me fez sentir, vibrar, apaixonar, entregar, aprender, crescer, transformar.

No início da dissertação há um espaço destinado para agradecimentos; mas estes devem vir ao final também, afinal gratidão é o sentimento que permanece. A todas, todes e todos que fizeram parte deste caminho, GRATIDÃO!... E para citar Clarice Lispector “até onde posso, vou deixando o melhor de mim...”

REFERÊNCIAS

ACASO, Maria. **rEDUvolution hacer la revolución en la educación**. Barcelona: Paidós contextos, 2014.

ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: an overview. In: **Historical Social Research**, v. 36, p. 273-290, 2011.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª edição, ARS Poética Editora Ltda, 1994.

ASTROSKY, Debora. **Pedagogía teatral: una mirada posible: reflexiones y técnicas para un abordaje formativo del actor**. Buenos Aires: t.ediciones, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo**. Buenos Aires, Paidós, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEJARANO, Gerardo. **A análise na cena: ação física e jogo gestual na análise prática do texto em teatro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BERLANGA, Mariana Gayón. **Una mirada al feminicidio**. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Editorial Itaca, 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. Função social do teatro. Seleção e Tradução de Heitor O'Dwyer. p. 65-119, 1967. In: SOCIOLOGIA DA ARTE III. **Herbert Read, Pierre Francastel, Bertolt Brecht**. Textos Básicos de Ciências Sociais. Organização e Introdução de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético Ensaio**. Rio de Janeiro: Ed. civilização Brasileira, 1967.

BRECHT, Bertolt. **Breviario de Estética Teatral**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1957

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização. Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista**. *Debate feminista* (18). México, 1998, pp.296-314

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. Em IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. v. 8, n. 1. 2007.

CABRAL, M. & LEIMGRUBER, J. **Um glosario en construcción**. En Series para el debate N° 3, Campaña por la convención de los Derechos Sexuales y Derechos reproductivos. Lima, Perú.

CALDAS-COULTHARD, Carmen R. Caro Colega: exclusão lingüística e invisibilidade. In: **Discurso & Sociedad**, Vol 1(2), p. 230 -246, 2007.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com o outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. *Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/RmjB7R>. Acesso em: 12 set. 2017.

CULLER, Jonathan. **Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Becca, 1999.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v.2, n.27, p.168-183, Dezembro 2016.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

ESPINOSA, Yuderkys M. **De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad**. Solar, vol. 12, num. 1, Lima, pp. 171. 2012.

ESTEBAN, M. L. Antropología encarnada: antropología desde una misma. In **Papeles del CEIC**, País Vasco, n. 12, p. 1-21, 2004.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade, integração. In **Art Research Journal**, Natal, v. 1, n.2, p. 76-95, 2014.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. n.7, p. 77-88, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, v.1, 1977. Ou Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia del Oprimido*. 48ª ed. Madrid: Editora Siglo XXI, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GIROUX, Henri. **Educated hope in na age of privatized visions**. Cultural Studies, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://goo.gl/VFdjdq>. Acesso em: 29 mar. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Intelectuais negras**. Disponível em: <https://goo.gl/bEwfrQ>. Acesso em: 29 mar. 2018.

JUNG, Carl G. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis, Vozes. 2008.

KABAT-ZINN, Jon. **Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença**. Tradução de Márcia Epstein. Ed. rev. e atual. – São Paulo: Palas Athena, 2017.

KOUDELA, Ingrid, Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. 2a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

LARA, Bruna et al. [Coletivo Não Me Kahlo]. **#MeuAmigoSecreto: Feminismo além das redes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H (org.). **Tendências e impasses – O feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIONÇO, Tatiana. “Ideologia de gênero”: a emergência de uma teoria religiosa sobre os riscos da democracia sexual. In: <http://www.geledes.org.br/ideologia-de-genero-emergencia-de-uma-teoria-religiosa-sobre-os-riscos-da-democracia-sexual/#ixzz3kGv3vVX8>, publicada em 28 de setembro de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

_____. **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autentica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. **O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público**. *Nexo Jornal*, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/kgMHZQ>. Acesso em: 21 set. 2017.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Teatro e comunidade**. Em Florentino, Adilson, Telles Narciso. *Cartografia do Ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira, 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Antônia. **Verdade na cena, Verdade na Vida: Boal e Stanislavski**. In: *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 413-430, maio/ago. 2015.

PEREIRA, Antônia. **O Teatro do Oprimido e outros diálogos possíveis**. In: *ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Maio. 2009.

PORTINARI, Denise. **O discurso da homossexualidade feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POTY, Vanja. **Conceito de “gestus” e técnica de construção**. In: *Performatus*. Ed. 6, set., 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** / Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (ed.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

REZENDE, Maria. Vasto Mundo. In: STRAUZ, Rosa (org). **Treze dos melhores contos de amor da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Latramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”.** *Carta Capital*, 13 maio 2017. Disponível em: <https://goo.gl/ARsknv>. Acesso em: 28 set. 2017.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Revista Estudos Feministas.** Vol. 13 no. 1, jan./abr. Florianópolis, 2005.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e asas – uma teoria da práxis.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Silvio M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, p.214-241, 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Educação e Realidade, 1995.

SCOTT, Joan. **Experiência. Falas de Gênero.** Ilha de Santa Catarina: Mulheres. 1999.

SILVA, Tomaz. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Carmela. **Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo.** In: Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. Rio de Janeiro: Yendis, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 3 ed. trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SZURMUK, Mónica; IRWÍN, Robert. (Coord.) **Diccionario de estudios culturales latinoamericanos.** México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora, 2009.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum- para todas, todes e todos.** Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro. 2018.

VASCONCELOS, José Antonio. O que é desconstrução? **Revista de Filosofia**, v. 15 n.17, p. 73-78, jul./dez. Curitiba, 2003.

VASSEN, Florian; KOUDELA, Ingrid Dormien. Teatro +- pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. ***A[l]berto: revista da SP Escola de Teatro***. 2014.

VIDIELLA, Judit. **Escenarios y acciones para una teoría de la performance**. Revista Zehar, núm. 65, pp.106-115, Arteleku Diputación Foral de Gipuzkoa. 2009.

WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. **Atenção plena**. Tradução de Ivo Korytowski; Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

YOGYAKARTA, Principios de. **Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género**. Nova York: ONU, 2007.

JORNAIS

“Sem medo de fazer gênero: entrevista com a filósofa americana Judith Butler”. **Jornal Folha de São Paulo**, 20 set. 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Gravação aula dia 08 de março de 2017. (35 minutos) Local: Colégio Thales de Azevedo.

Contexto: Alunos/alunas estão falando seus nomes. (muitas conversas no meio de cada fala)

Joy: Vou pedir para acrescentar uma coisa: a idade, e se alguém quer ser tratado com um nome diferente ou pronome específico me diz também que é importante

((ruído))

Aluna: fala o signo por favor.

Joy: então, aumentamos o número de informações, é o nome, a idade, o signo, algo positivo sobre vocês e o pronome se acharem necessário.

(H.S. que estava sentado fora do círculo levanta a mão.)

Joy: você quer falar?

H.S.: eu só quero que coloquem o pronome masculino. Só isso.

Joy: (nome), né?

H.S.: É

Joy: Quantos anos (nome)?

H.S.: Dezesseis.

((ruído))

(segue o círculo de apresentação).

APÊNDICE B

Fotos Colégio. Encontro com o Grêmio.



**COLÉGIO ESTADUAL
THALES DE AZEVEDO**



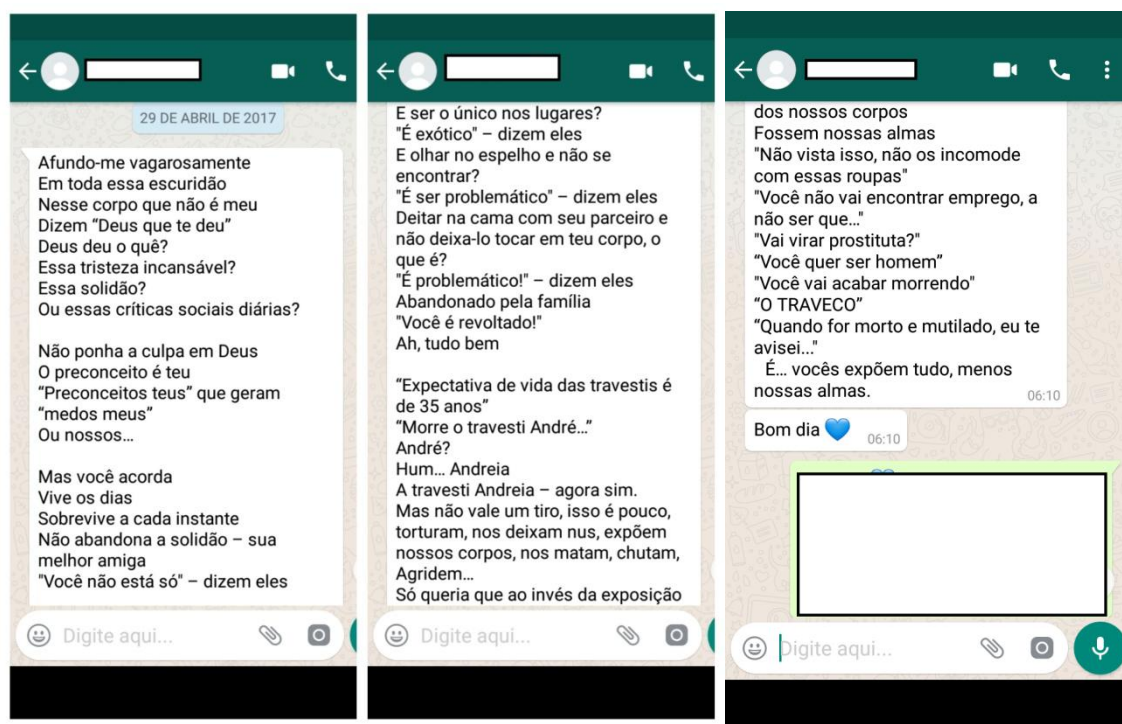
Grêmio Estudantil

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| 1- Arte e cultura | 4 - Educação e cidadania → |
| 2 - Ciência e tecnologia | 5 - Esportes |
| 3 - Comunicação | 6 - Meio ambiente |

Debate sobre cultura de estupro,
Depressão na adolescência, Prevenção,
AIDS, Sexualidade, Racismo, LGBT,
Machismo, Intolerância Religiosa

APÊNDICE C

Imagem de texto enviado por *watsapp* por aluno.



APÊNDICE E

Esqueleto apresentação show de Talentos Thales – Não recomendado

Em cena teclado. Cartaz ao fundo. (Não recomendado)

-Grupos/ personagens:

1. Homem, mulher, sociedade.
2. Oprimidos, religiosos.
3. Oprimidas, pessoas fazendo bullying
4. Casal de lésbicas, opressora, aliado.
5. Casal homossexual, pai e mãe.

-Personagem do Curinga. Vai atuar como um mestre de orquestra.

-Personagem menino trans.

[CANÇÃO – modelo de ação]

Não Recomendado

Caio Prado

[Na primeira parte, cada grupo, representando uma opressão, compõe duas imagens congeladas com uma transição no meio].

Uma foto uma foto [Grupo 1. Imagens Machismo/ violência contra a mulher]

Estampada numa grande avenida

Uma foto uma foto [Grupo 2. Imagens Intolerância religiosa]

Publicada no jornal pela manhã

Uma foto uma foto [Grupo 3. Imagens Racismo]

Na denúncia de perigo na televisão

Uma foto [Grupo 4. Imagens Homofobia colegas]

Estampada na avenida

Uma foto [Grupo 5. Imagens Homofobia pai e mãe]

Publicada no jornal

Uma foto

Na denúncia de perigo na televisão.

[Aqui a imagem vai desenrolar em ação e terminar em outra imagem]

A placa de censura no meu rosto diz:

Não recomendado a sociedade

A tarja de conforto no meu corpo diz:

Não recomendado a sociedade

[Entra personagem menino trans. Todes param para olhar para ele].

Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado!

Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!

A placa de censura no meu rosto diz:

Não recomendado a sociedade

A tarja de conforto no meu corpo diz:

Não recomendado a sociedade

Não olhe nos seus olhos

Não creia no seu coração

Não beba do seu copo

Não tenha compaixão

Diga não à aberração

[Baixa volume da música, em cada grupo alguém gritará frases de opressão:

1. “Que indecência, é um perverso”; 2. “cuidado, isso é coisa do diabo”; 3.

“Aparência péssima esse aí”; 4. “nossa esse menino deve ser muito mal

amado”; “meu filho, não se misture, é má influência”. Logo, ao mesmo tempo

começam a falar alto. Curinga grita “Para”! Todes se calam Curinga pergunta

ao público se ninguém fará nada, e abre espaço para que o menino trans fale seu poema-desabafo.]

POEMA MENINO TRANS

Fim da cena. Transição.

Entra o grupo da poesia, de mãos dadas, e formam uma roda, virados de costas uns para os outros, a medida que cada um vai falando a roda vai girando, quando o último vai falar os/as demais caem no chão.

POEMA - criado pelos/pelas alunos/as

Tudo começou em 1500

Foi cultura por 517 anos

Aqui nessa terra, Brasil.

Pátria que trouxe medo descaso, preconceito.

Não só ela que não foi bela

Porém é nela que tu vives.

Feminismo já extinto

Nunca agradei tanto por poder passar em becos escuros

Sem medo, sem receio do estupro, esse que agredia.

Físico e emocional

Diziam que era carnal

Eu diria doença mental

Irreal, fui feminista por anos.

Fiz o movimento acontecer

Não me desfaça do proceder em dizer que quando a casa grande estava em silêncio algum negro estava em tormento

Intenso,

O que acontecia lá e nas senzalas era tenso.

Abuso, logo se liga a mulheres, mulheres pretas servente de camas?!

Porque não damas?

O que a cor da pele te refere

Lá anos atrás se referia ao racismo preconceito esse

Já extinto

O povo praticava por puro capricho, isso, isso aí.

A diferença assustava, incomodava.

O gay era expulso de casa, apanhava quando "afeminava".

Mulheres violentadas quando se recusavam de com ele se deitar, isso até o feminismo chegar, as minas estavam lá pra afrontar.

E então no peito outra treta, sem tiro de escopeta, atingimos com a tinta da caneta, preparados pra tombar e há de quem fosse nos trombar, as mulheres começaram a se tornar o próprio lar.

Começaram a incomodar mais ainda, porém seja bem vinda ao movimento que mudou a sua vida.

Mal vivido aquele que abominava outras vidas, querendo impor sua religião vivida em outros peitos gerando mais preconceito, seja do amém ao axé, não consideravam tudo como fé, agradeço por tudo isso ter ficado no passado.

Hoje em dia o que reina é igualdade e empatia, tudo aquilo de ruim em 2017 teve fim...

A globo passou em rede nacional

"Jovem, que foi estuprada por causa da saia que usava, sofria de ansiedade e depressão se suicidou"

Mais uma vez manipulou

Do sonho me acordou

Outro jovem no armário ficou, seja abuso por poder do padre, juiz ou pastor.

A luta dos jovens ativistas continuou.

[Entra coro e meninas que vão dançar].

[CANÇÃO – modelo de ação]

Triste, Louca Ou Má.⁶⁸

Francisco, El Hombre

⁶⁸ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/> (acesso, maio de 2018).

APÊNDICE F

Fotos da intervenção no Colégio Thales, a partir da Oficina [Des]inventando Objetos: laboratório de Corpo Criação.



APÊNDICE G

Foto do último encontro 2016, espaço salão de jogos.



APÊNDICE H

Foto Apresentação “Não recomendado” no auditório do Colégio Thales durante o Show de Talentos. E *micro ação* cartaz na sala de dança.



APÊNDICE I

Foto Apresentação no Teatro da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato.



APÊNDICE J

Roteiro da apresentação Descolonizad@

Grupo de Teatro Persona apresenta:

DESCOLONIZAD@

Cena 1- – GRITO!! (Todes)

(Público entra, recebe uma venda e é conduzido pelos/as atrizes/atores a se sentar. Porta fecha).

Todes- SILÊNCIO!!!

G.C. – SILÊNCIO!!

M.S. – Melhor ladrão do que viado

F.L - Não nasci para agradar ninguém

G.L– Deus não te ama veadinho

R.G – Eu não vou mudar porque você quer

A.R – Mulher se deve ao respeito

L.S – Eu tenho liberdade de escolha

D.S– Você precisa alisar esse cabelo de Bombril

G.C- Eu gosto do que sou

P.R – Chuta que é macumba

E.G – Me deixe em paz

S.S – Ladrão bom é ladrão morto

B.O – Minha violência é a minha voz

S.S- Vira homem

R.O – Você não vai conseguir me atingir

M.R – Macho come mulher, frutinha

L.S. – Quem tá comendo não tá reclamando

J.S - sente direito, feche as pernas.

L.S- meu corpo, minhas regras.

M.R – Mulher minha não se veste desse jeito!

E.G – Eu me visto como eu quero.

M.R– Você acha que eu pago as contas dessa casa para você se vestir assim, como uma vagabunda?

E.G – Não me chama de vagabunda

M.R – Pois é uma vagabunda sim, eu que pago tudo aqui.

E.G – Você não tem que tocar no meu corpo

M.R – Ah não? (som de golpe)

E.G – Para, me larga, não toque em mim, você não tem direito de tocar no meu corpo, me solta, BASTA!!

(Todxs) BASTA BASTA BASTA!!

(Enquanto J.M. fala – abre cortina - todes se posicionam de frente para o público).

CURINGA – Bem-vindas e bem vindos, “Todas e todos são teatro, mesmo que não façam teatro... uma coisa é fazer teatro e outra é ser teatro. Fazer teatro é primeiro aprender um ofício ... mas ser teatro é ser humano. O ser humano é aquele que leva em si o ator e o espectador de si mesmo.” Hoje criamos um espaço de liberdade onde vocês podem deixar livres suas lembranças, emoções, imaginação, pensar no passado, no presente, e inventar seu futuro ao invés de sentar a esperar de braços cruzados a que aconteça. Convidamos vocês a tirarem as vendas e serem espect-actores e especta-atrizes do que vai acontecer hoje aqui.

Cena 2 - ESTRANHAMENTO⁶⁹ (Todes)

(Todes olhando para o público. Alguns/algumas alunos/as vão passar no meio do público olhando fixamente nos olhos. As/os demais permanecem em cena, parados, olhando o público de longe).

Todxs voltam para a fila, M.G. inicia o texto: Era uma vez... e todes vão sentar. (atentas/os!)

Cena 3– EU CRIANÇA⁷⁰ - (M.G.)

Era uma vez uma menina que tinha o olho maior que a barriga, fogo no rabo e vento nos pés.

Umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)

E macaquinhos no sótão (embora nem soubesse o que significava macaquinhos no sótão)

Ela era muito sabida, sabia de tudo! A única coisa que não sabia era como ficar quieta.

Seu canto, seu riso, seu som, nunca estavam onde ela estava. / Se quebrava um vaso aqui, logo já estava lá... às vezes cantava lá e logo já estava aqui.

⁶⁹ Brecht cria o efeito de distanciamento ou estranhamento, Distanciar um fato ou caráter é tirar desse fato ou caráter, tudo o que ele tem de natural, conhecido ou evidente e fazer nascer em seu lugar, o espanto e a curiosidade. Para Brecht, distanciar é historicizar. Leva ao rompimento da quarta parede, quebra a ilusão.

⁷⁰ Modelo de ação: *O Menino Maluquinho*, do escritor e cartunista brasileiro Ziraldo.

Se ela perdia um caderno no colégio (e ela perdia um caderno todo dia) era fácil encontrar sua dona. Seu caderno era assim: um dever e um desenho. Uma lição e um versinho. Um mapa e um passarinho.

A melhor coisa do mundo na casa da menina era quando ela voltava da escola. A pasta e os livros chegavam sempre primeiro voando na frente.

Na casa da menina era assim: se tinha chuva, ela queria inventar o sol pois sabia onde achar o azul e o amarelo.;

Se tinha sombras, ela inventava de criar o riso pois ele era cheio de graça; Se, de repente, ficasse muito vazio ela inventava o abraço pois sabia onde estavam os braços que queria; Se havia o silêncio, ela inventava a conversa pois havia sempre um tempo para escutar o que a menina gostava de conversar;

E quanto mais deixavam a menina criar, mais ela inventava.

A menina jogava futebol. E toda a turma ficava esperando ela chegar pra começar o jogo. É que o time era cheio de craques e ninguém queria ficar no gol. Só a menina que dizia sempre: "Deixa comigo!"

E ia rindo pro gol, para o jogo começar. / E a menina voava na bola e caía de lado e caía de frente e caía de pernas pro ar e caía de bunda no chão e dançava no espaço com a bola nas mãos. / E a torcida ria e gostava de ver a alegria daquela goleira. / A menina pegava todas!

Mas teve uma coisa que ela não pôde pegar, não deu pra ela segurar embora ela soubesse transá-la como um milagre.
A menina não conseguiu segurar o tempo!

E aí, o tempo passou. / E, como todo mundo, a menina cresceu...

Cena 4 - CANTIGAS E INFÂNCIA (Todes)

Cantigas (cantam): (G.L.) *"o cravo brigou com a rosa, debaixo de uma sacada, o cravo ficou ferido e a rosa despedaçada"*, (M.S.) *"dorme, dorme, dorme, dorme meu nenezinho lindo, dorme, dorme.."*, (E.G.) *"pra onde vai menino? eu vou andar, pra onde vai menino? Eu vou andar. O que leva aí na mão, um apitinho, toque apito um pouquinho. Tutu zambê minha mãe bem me dizia, se eu fosse na fontinha, vinha um bicho e me comia. Tutu zambê minha mãe bem me dizia, se eu fosse na fontinha, vinha um bicho e me comia."*

Criação coletiva: cantigas e jogos (2 círculos, se posicionam ao lado e a cada brincadeira invadem o centro do espaço)

M.G. - Vamos brincar?

(Círculo 1 – A.R., E.G., R.G., R.S., S.S., G.G., F.L., G.C., G.L.)

(Círculo 2 – A.S., B.O., M.S., P.R., V.R., L.S., M.G., L.S.; J.S.; M.R.)

1.a. Escravos de Jó. *Escravos de Jô jogavam caxangá, tira, bota, deixa ficar, Guerreiro com Guerreiros fazem zig, zig, zá. Guerreiros com guerreiro, fazem zig zig zá.*

2.a. *Mão na cabeça, mão na cintura, um pé na frente, o outro atrás, agora ninguém pode se mexer, estátua.*

1.b. *Com quem, com quem será que xx vai se casar, loiro, moreno, careca, cabelo, rei, capitão, soldado, ladrão, menino bonito do seu coração, ceninha um, ceninha dois, ceninha três.*

2.b. *Batom, batom, eu tiro o ba e deixo o tom, é masculino, é feminino, quem bater palma beija o menino*

(V.R. pede para brincar com todo mundo) Gente, borá brincar de peão. (forma um círculo ao redor dele) *R. não é capaz de jogar o peão no chão, R. não é capaz de jogar o peão no chão, lá vai, lá vai, lá vai, lá vai o peão no chão lá vai, lá vai, lá vai, lá vai o peão no chão.*

L.S. - Vamos brincar de Yapó?

(Todes se juntam para fazer a brincadeira.). *Yapo ia, ia, e, e, o. Yapo ia ia e. Yapo ia ia yapo, e tuque, tuque, yapo, e tuque e tuque e.*

(Terminada a brincadeira, S.S. fala alto para chamar a atenção: *Cada um tem seu talento! ...continua o texto*). (Todes vão sentar novamente. Atentos/as)

Cena 5– EU ADOLESCENTE⁷¹ - Sarah

Cada um tem seu talento: há quem coma chocolate e há quem colecionasse últimas palavras. Eu sou um destes.

Quando os adultos dizem: “Os adolescentes se acham invencíveis”, com aquele sorriso malicioso estampado na cara, eles não sabem quanto estão certos. Não devemos perder a esperança, pois jamais seremos irremediavelmente feridos. Pensamos que somos invencíveis porque realmente somos. Não nascemos, nem morremos. Como toda energia, nós simplesmente mudamos de forma, de tamanho e de manifestação. Os adultos se esquecem disso quando envelhecem. Ficam com medo de perder e de fracassar. Mas essa parte que é maior do que a soma das partes não tem começo e não tem fim, e, portanto, não pode falhar.

⁷¹ Modelo de ação: Livro *Quem é você, Alasca?* De John Green.

Passamos a vida inteira no labirinto, perdidos, pensando em como um dia conseguiremos escapar e em como será legal. Imaginar esse futuro é o que nos impulsiona para frente, mas nunca fazemos nada. Simplesmente usamos o futuro para escapar do presente.

Não posso ser uma dessas pessoas que ficam sentadas falando que pretendem fazer isso e aquilo. Eu vou fazer e pronto. Imaginar o futuro é uma espécie de nostalgia.

CURINGA – Imaginar o futuro é uma espécie de nostalgia. No presente inventamos um futuro possível, vemos o mundo como ele é e perguntamos: é assim que queremos que seja? (enquanto fala, em cena entram E.G. e R.G. Ao terminar de falar apresenta a cena...).

R.G. e E.G. – *pai e filha* (filha quer estudar arte)

(Pai está lavando a louça, arrumando a casa. Chega a filha dançando)

Pai - ai meu Deus essa casa toda bagunçada, essa miséria desses meninos não fazem nada, eu tô muito estressado.

(arrumando a casa, chega E. e o chama)

Filha - Pai

Pai - ih o que é Elen, não está vendo que eu estou ocupado, cheio de coisa pra fazer? Diga logo

Filha - precisamos conversar.

Pai - iiiii, você é sapatão é? Se for, fale logo.

Filha - não é isso não, é sobre a faculdade.

Pai - o que tem a faculdade Elen? O que tem a faculdade? Você sabe que eu acordei cedo, fui para aquela merda daquele metrô, cheio de gente com sovaquera de uma semana, que eu não sei como eles não sabem o significado da palavra Rexona, entendeu, eu não sei como não sabem, então assim, tá tudo pago, não quero problema com meu nome.

Filha - é... eu não gosto do que eu faço, arquitetura pra mim não dá.

Pai - como é? Arquitetura pra você não dá? Eu paguei aquele negocio todo. Você é pobre, preta e favelada, o que você acha que vai conseguir na vida?

Filha - eu quero fazer dança, fotografia.

Pai - DANÇA? E.! Você vai passar fome!

Filha - Não, não vou passar fome, é o que eu quero, eu consigo.

Pai - E.,olha, eu abri mão de muitas coisas em minha vida. Você sabe que eu trabalhei duro. Nós somos pobres, nós somos favelados. Nós somos pretos e você acha que a gente vai conseguir alguma coisa na vida fazendo dança E.? Pelo amor de Deus. Você está sob meu teto, você vai ter que me obedecer.

Filha - Acho, é o que eu quero, eu vou conseguir!

Pai - Ai meu Deus do céu, minha filha é maconheira. (risadas) Suma da minha frente E.

Filha - Você quer que eu evapore?

[FORUM um]

CURINGA – Este é o momento que vocês são convidadas e convidados a agir, a pensar soluções. O que E. pode fazer?

[Intervenção do público ou do grupo. Se alguém substitui E. pai mantém postura e posicionamento, até chegar a uma possível solução]

CURINGA – Para tudo! (em cena congelam). (Alunos/as tiram os personagens da cena como marionetes)

Cena 6 – DESCOLONIZADXS (J.M., F.L., B.O., G.L. e R.S.)

(Entram: V.R., A.S., B.O., L.S., F.L., S.S., G.C., os quais farão as cenas mecânicas enquanto o texto está sendo narrado).

Pós⁷² (J.M.)

os homens as mulheres nascem crescem

veem como os outros nascem

como desaparecem

desse mistério brota um cemitério

enterram carcaças depois esquecem

os homens as mulheres nascem crescem

veem como os outros nascem

⁷² Modelo de ação: livro *Um útero é do tamanho de um punho*, de Angélica Freitas.

como desaparecem
 registram registram com o celular
 fazem planilhas depois esquecem

torcem pra que demore sua vez
 os homens as mulheres
 não sabem o que vem depois
 então fazem uma pós

os homens as mulheres nascem crescem
 sabem que um dia nascem
 noutro desaparecem
 mas nem por isso se esquecem
 de apagar o gás e a luz

(Metade sai para um lado, metade para o outro, só fica F.L. no chão em cena).

(F.L. vê o público. Senta).

Loucura⁷³ (F.L.)

Acabei de voltar do psicólogo, e foi um saco, já tô de saco cheio dele, sempre fica querendo que eu fale e fica me olhando. As vozes falam que ele fica me julgando, sempre tentando me forçar a tomar uns remédios, odeio eles, odeio, eles me deixam estranho, odeio ser forçado a fazer coisas que não quero, das vozes falando que tenho problemas. E daí se eu quase matei meu colega de quarto? Ele roubou meus chocolates, era meu direito arrancar cada dedo dele. E daí se eu estrangulei o policial? Ele colocou as algemas muito apertadas. E daí se eu arranquei a língua de uma mulher no cinema? Ela tava falando muito, foi simples justiça.

(olhando o público) Não

(ouvindo as vozes na cabeça) Eles não vão fazer isso

Sim, a gente pode fazer isso. (Tira uma faca do bolso e vai até o público com a intenção de pegar alguém)

(Levanta B.O. e grita: *Senhor cidadão!!* F.L. para, cai. G.C. retira ele de cena.)

⁷³ Monólogo escrito pelo aluno F.L.

Senhor cidadão⁷⁴ (B.O.)

Tom Zé

(Entram G.L., A.S., V.R., G.C. , L.S. e S.S. repetindo três vezes “*Me diga Por quê, me diga por quê, me diga por quê*”... G.L. fica no meio e os/as demais continuam girando ao redor dela, falando muitas coisas, ela diz “*cala a boca*”, todes juntos/as: “*cala a boca! .. nós somos a sua mente!*”.

G.L. fala: *Presa!* (continua o texto). Os/as demais saem).

Presa⁷⁵ (G.L.)

Presa! É essa como me sinto nesse lugar...

Tudo o que faço não é o suficiente, tudo que crio não é suficiente, tudo que me torno não é suficiente.

Eles querem que eu seja como todas, se não sou assim sou julgada como errada, *a diferente!*

Não é fácil viver aqui, eles não param pra ouvir o que você, você ainda nem falou e já é julgado...

Não me lembro de quantas vezes já mudei todo o meu ser só para lhe agradar. Eu nunca fui suficiente.

Eu não sou suficiente para essa sociedade hipócrita, com cidadãos resumidos a ser algo pior que o lixo.

Odeio todos que odeiam a diferença, na sua visão até não pode ser certo mas quem é você pra me dizer o que é certo?

Aquele ou aquela que se esconde atrás de um rótulo? Atrás de máscara? Atrás de outros que nem mesmo se importam de verdade com você?

Tolo, tolos, todos vocês que acham que falar e sair por aí vai melhorar a merda de mundo que vivemos... Até pode tirar um pouco mais da merda, porém, todos que nele vivem são iguais aqueles que julgam errado, que vai contra seus ideais, contra uns conceitos que tem como certo para vocês, idiotas!

Sinto pena por vocês, cegos, cegados pelo dinheiro. Comandados por robôs, que só sabem colocar cada um de vocês pra baixo dizendo que isso é para seu bem, se você não matar cada vez mais seus sentimentos e se tornar como eles... Você será o próximo de sua lista, próximo? Próximo para que?

Próximo para morrer! Aqueles que deveriam proteger sua vida acima de tudo estão matando seus iguais a sangue frio... tudo por causa de dinheiro, *status*.

Iludidos aqueles que acham que isso é só mais uma fase, que tudo ficará bem, que logo o fim chegará.

O fim chegará, mas pra sua vida inútil e miserável!

(R.S. se aproxima, abraça G.L., leva-a para sentar junto com os/as demais).

⁷⁴ Modelo de ação: música *Senhor Cidadão*, de Tom Zé. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/tom-ze/164912/> (acesso em maio de 2018).

⁷⁵ Monólogo criado pela aluna G.L.

A vida⁷⁶ (R.S.)

A vida vai além de estar sentado se "divertindo" com um vídeo game, vai além de ter um relacionamento, vai além de sair e beber, vai além de transar com alguém diferente todo dia, vai além de ser feliz nas redes sociais e dar conselhos pra alguém ser feliz, sendo que nem você os segue.

Viver não quer dizer ser feliz ou triste, eu entendi o dia e a noite, eu tive fé, não em um Deus, mas eu tive. Amei outras pessoas e acima de tudo me amei, confesso eu já me magoei e tive minha segurança abalada, eu aprendi a viver sozinha e convidar umas companhias pra viver também, talvez por saber viver eu esteja com medo de morrer.

Mas é que eu aprendi a aproveitar meus dias ou conversar com as pessoas na fila do mercado, não ter medo de pedir desculpa ou relevar quando alguém me machuca, eu apenas vi que temos que aproveitar.

Viver não é estar feliz sempre, é tentar entender as coisas e seguir em frente, é mais que uma questão de razão, é enxergar a necessidade do perdão e de ir além de um não.

Apenas acorde e sorria quando sentir vontade, ou chore. Apenas seja você de verdade e não distorça a realidade. Cometa erros e aprenda com eles. Viver está na leveza de levar as coisas e as pessoas. Na honestidade de ser você mesma.

Ser livre⁷⁷ (D.S.)

Ai eu tô tão cheia... cheia de comer, cheia de beber, cheia de pessoas, cheias de nada. Um vazio imenso estampado no peito. Seu olhar? Fico até sem jeito. Vivem dia após dia. Que nem um robô sabe? Por falar em saber, você sabe o verdadeiro significado do saber? Saber!? Saber ser livre, livre para ser o que quiser, na hora que quiser, quando quiser. Viver, sem pensar no que os outros irão pensar. Olha a onda, ela tá forte. Pensou o que moço? Oxe, to falando da vida, ela vai e volta, às vezes calma, às vezes nervosa. Bem raro, turbulenta. Mas tá ai, aceite quem quiser. A vida é pra viver, ser livre não importa o que aconteça. Ser livre é uma dádiva da vida.

(Entra E.G. varrendo, cantando).

⁷⁶ Monólogo criado pela aluna R.S.

⁷⁷ Monólogo criado pela aluna D.S.

Cena 7 – RACISMO (EG., M.S., A.R.e G.L., N.C., P.R., G.G., L.S.)

(Entra E.G. varrendo, cantando...).

...Eu posso ser a empregada
Da empregada da empregada
Da empregada do seu tio.

Que piada (joga a vassoura)

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para levar coisas, e devem abrir a porta do carro para que entrem, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a levar nada, ou abriu a porta de um carro para mim e nunca me ofereceram melhor lugar algum. E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei colheita, e homem algum poderia estar à minha frente! E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar os golpes também! E não sou uma mulher? ⁷⁸

(M.S. chama a atenção)

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é bem-tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico: educadíssimo, culto, elegante e com feições tão finas... Nem parece que é preto. ⁷⁹

Curinga – Racismo? No Brasil? Vamos mostrar pra vocês uma cena, inspirada em fatos reais... a cena vai acontecer normalmente, se acharem que está tudo bem, a cena fica como está, se alguém achar que algo deve ser feito, vão gritar “para!”, e a cena para, para que proponham soluções....

(Cena do ônibus)

No ônibus – (N.C., P.R., L.S., M.S., G.G)

Em cena: M.S. como motorista, G.G. como cobrador, P.R. será o opressor e N.C. a oprimida (faz sinal para o ônibus parar). L.S. será a aliada.

(Ônibus para, N.C. entra, passa o cartão, senta ao lado de P.R.)

⁷⁸ Modelo de ação. Em seu famoso discurso chamado “E eu não sou uma mulher?”, proferido na Convenção dos Direitos da Mulher, em 1851, Sojourner Truth fala do que era considerado feminino para a sociedade norte-americana da época e de como as mulheres negras eram deliberadamente excluídas; se não eram mulheres, o que eram então?
Para a apresentação foi feita uma adaptação do texto original.

⁷⁹ Modelo de ação. Ironia escrita por Lélia Gonzalez (1980), nesse texto a autora escancara o reducionismo em torno do debate sobre tensões raciais.

N.C. (para motorista e cobrador) – Boa tarde.

P.R. – Só entra mulato dentro desse ônibus, e ainda tem a audácia de sentar do meu lado, com tanta cadeira vazia. Olha esse cabelo... Não tem uma prancha não? Ô querida você não quer se sentar em outro lado não? O prefeito deveria criar um ônibus especial para essas pessoas de... sabe? Botar um preço mais acessível, como é que você conseguiu os 3,60 para pagar o ônibus hein? Não vai me roubar não né?

(segue cena com uma série de opressões. Sobre cota, etc. L.S. como aliada pode se aproximar para saber o que está acontecendo, mas também será oprimida).

[Fórum dois]

(Caso ninguém faça nada o curinga poderá intervir: ninguém vai fazer nada? Após o fórum, os personagens saem de cena).

(A.R. e G.L. serão colocadas em cena como se fossem bonecas/marionetes).

Música/dança– BONECAS PRETAS/DESCOLONIZADA/MEU SEXO⁸⁰

Dançam A.R. e G.L.)

(Entram J.S. e G.S. com as cadeiras).

Cena 8– EU (J.S. e G.S.)

...a solidão é um bálsamo valioso para o meu coração... / ...ser incompreendido é o destino de muitos de nós... / ...a vida humana é apenas um sonho...

...haveria menos sofrimento entre os homens, se eles (...) não concentrassem toda a força de sua imaginação na lembrança dos males passados, e sim em tornar o presente mais suportável...

...quando vejo os limites que aprisionam a capacidade humana de ação e pesquisa; quando vejo que toda a atividade se esgota na satisfação de necessidades, cujo único propósito é prolongar a nossa pobre existência e, ainda, que toda a tranquilidade em relação a certas questões não passa de uma resignação sonhadora, pois as paredes que nos aprisionam estão cobertas de formas coloridas e perspectivas luminosas... isso tudo, (...), me deixa mudo. Volto-me para dentro de mim mesmo e encontro um mundo! Mais pressentimentos e desejos do que de raciocínios e forças vitais. E, então, tudo

⁸⁰ Modelo de ação: canções *Bonecas pretas*, *Descolonizada*, *Meu sexo*, de Larissa Luz.

flutua ante meus olhos, sorrio e, sonhando, penetro ainda mais neste mundo...⁸¹

(G.S.)

Não me deem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre.
 Não me mostre o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração!
 Não me façam ser o que não sou. Não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente!
 Não sei amar pela metade, não sei viver de mentiras, não sei voar com os pés no chão.
 Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma pra SEMPRE!
 Gosto dos venenos mais lentos, das bebidas mais amargas, das drogas mais poderosas, das ideias mais insanas, dos pensamentos mais complexos, dos sentimentos mais fortes.
 Tenho um apetite voraz e os delírios mais loucos.
 Você pode até me empurrar de um penhasco q eu vou dizer:
 - E daí? EU ADORO VOAR!

(G.S. desce da cadeira, ela e J.S. vão saindo de cena enquanto todes os/as demais entram e caminham pelo espaço, quando estiverem todes, vão fazer se juntar no meio do cenário, com A.S. e L.P. no meio do grupo).

Cena 9 – O AMOR

Bem-vindo Amor próprio⁸². Cantam: (A.S. e L.P.) O grupo: cenas criadas coletivamente.

A cada estrofe mudam as ações: grupo no meio do cenário se separa devagar /fica só, se toca, se percebe / começa a olhar para xs colegas / encontra o olhar do seu par / se aproxima do par / cena com par / vão se separando.

(Fica em cena A.S. e A.R. se aproxima, A.R fala com A.S.: *A verdade? Amor não se pede!* e para alguém do público: *Ei ...* (continua o texto)

(A.R.)

A verdade? Amor não se pede!!! Ei, será que você pode me beijar como um beijo de final de filme porque eu estou aqui sem saliva, sem ar, sem vida com a sua presença? Definitivamente, não, melhor não. Amor não se pede, é uma pena...Não dá, nem de brincadeira, pra você ligar e dizer: ei, a vida é curta pra sofrer, volta, volta, volta. Porque amor, meu amor, não se pede, é triste, eu sei

⁸¹ Modelo de ação: trechos do livro *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, um romance de Johan Wolfgang Von Goethe. (págs. 10 a 16)

⁸² Modelo de ação: música *Bem-vindo amor próprio*, da cantora Lilian.

bem. É triste lembrar como ríamos. Mas amor, você sabe, amor não se pede. Amor se declara: sabe de uma coisa?

Queria saber onde é que está aquele tipo de namorado que você não veste para se exibir, mas despe para provar só pra si mesmo o quanto é feliz. Que você não desfila ao lado, mas leva dentro do peito.

Que você não compra, consome, negocia ou contrabandeia. Mas se surpreende quando ganha de presente da vida.

Aquele tipo que você não usa para ser alguém e justamente por isso acaba sendo uma pessoa muito melhor.

Hoje eu acordei sem ter quem amar, mas aí eu olhei no espelho e vi, pela primeira vez na vida, a única pessoa que pode realmente me fazer feliz.⁸³

(L.V.)

Quando o amor for compreendido, você terá compreendido todos os sábios e todos os místicos do mundo.

Não é uma coisa difícil. É tão simples quanto as batidas do seu coração ou a sua respiração. Ele vem com você, não é concedido pela sociedade. E esse é o ponto que eu quero enfatizar: o amor vem com o nascimento, mas não vem plenamente desenvolvido, é claro, assim como todo o resto. A criança tem que crescer.

A sociedade se aproveita dessa lacuna. O amor da criança leva tempo para crescer; enquanto isso a sociedade aproveita para condicionar a mente da criança com ideias falsas sobre o amor.

Na época em que está pronto para explorar o mundo do amor, você já está abarrotado com tantas bobagens sobre o amor que já não há muita esperança de que seja capaz de encontrar o autêntico e descartar o falso.

A vida é um fluxo contínuo; tudo está mudando, se movimentando. Nada é estático, nada é permanente.

O amor verdadeiro é uma incerteza assim como a vida é uma incerteza. Você não pode afirmar que estará aqui amanhã. Você não pode sequer dizer que estará vivo daqui a pouco. A sua vida está mudando continuamente — desde a infância até a juventude, a meia-idade, a velhice, a morte, ela continua mudando.

O amor de verdade também mudará.

Para ter uma vida mais leve, mais divertida, é preciso ser flexível. Ése lembrar que a liberdade é o valor mais precioso e, se o amor não está lhe dando liberdade, então não é amor.

(Todes se levantam lentamente)

⁸³ Modelo de ação: trechos de textos da colunista Tati Bernardi.

Cena 10 –LIBERDADE⁸⁴ (Canta: D.S.)

(Todes. Máscara com Argila)

(Todes, já com a argila no rosto, se posicionam olhando para o público, P.R. dá um passo à frente).

Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser...

Quero dizer com isso que nós temos, no mínimo, duas personalidades: a objetiva, que todos ao nosso redor conhecem; e a subjetiva... Em alguns momentos, esta se mostra tão misteriosa que se perguntarmos - Quem somos? Não saberemos dizer ao certo!!!

Agora de uma coisa temos certeza: sempre devemos ser autênticos, as pessoas precisam nos aceitar pelo que somos e não pelo que parecemos ser... Aqui reside o eterno conflito da aparência x essência. E aí? Precisamos de mais caras ou mais máscaras?

Cena final – (Todes cantam).

Oração – A Banda mais bonita da cidade.

Inicia E.G. *“meu amor essa é a última oração”*

D.S. *“pra salvar seu coração”*

A.S. *“coração não é tão simples como pensa, nele cabe o que não cabe na despesa”.*

Todes – *“cabe o meu amor, cabem três vidas inteiras, cabe uma penteadeira, cabem nós dois”.*

Final – *“cabe essa oração”.*

⁸⁴ Modelo de ação. Música *Liberdade*, de Priscilla Alcântara.

APÊNDICE K

Carta último encontro.

Quando eu era menina pensava que os/as professores/as tinham todas as informações do mundo. Era tão impressionante vê-los/las respondendo a tudo que os/as alunos/as perguntavam. Lecionando vi que o/a professor/a é apenas um instrumento dessa grande conquista que é o descobrimento.

Ter visto a evolução de vocês desde o primeiro dia de aula até hoje é algo muito gratificante.

E eu como professora saio daqui muito modificada. Podem ter certeza que aprendi muito mais que vocês, pois aqui estão pessoas que me desafiaram a ser melhor professora a cada dia e melhor pessoa.

Para mim, dar aula transformou a minha alma.

Paulo Freire, um grande educador brasileiro dizia: “Ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho, os homens se motivam em comunhão”.

Vocês são agentes de mudança. É preciso coragem para aprender. Coragem para querer ultrapassar limites.

Agradeço infinitamente a troca, a confiança, a entrega de vocês.

Sabemos que este não é o fim, mas apenas o princípio.

Gostaria de deixar para vocês duas frases. Uma cujo/a autor/a desconheço, mas que há anos escuto de minha mãe:

“Se todos os seus esforços forem vistos com indiferença, não desanime...porque também o Sol ao nascer dá um espetáculo todo especial e, no entanto, a maioria da plateia continua *dormindo!*”

E esta do ator, diretor, produtor, humorista, empresário, escritor, comediante, dançarino, roteirista e músico Charles Chaplin.

“A vida é um palco de teatro que não admite ensaios. Por isso, cante, chore, ria, antes que as cortinas se fechem e o espetáculo termine sem aplausos”.