



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE MESTRADO

ANDRESSA KLOSTER

**ENCONTROS ENTRE TEATRO, COTIDIANO E ESCOLA:
DIFERENTES OLHARES DO SUJEITO ESCOLAR SOBRE GÊNERO POR MEIO
DO TEATRO DO OPRIMIDO**

FLORIANÓPOLIS – SC

2018



ANDRESSA KLOSTER

**ENCONTROS ENTRE TEATRO, COTIDIANO E ESCOLA:
DIFERENTES OLHARES DO SUJEITO ESCOLAR SOBRE GÊNERO POR MEIO
DO TEATRO DO OPRIMIDO**

Artigo apresentado como requisito para o
Programa de Mestrado Profissional em
Artes – PROFARTES.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino,
aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profª Drª Marisa Naspolini

FLORIANÓPOLIS – SC

2018

**ENCONTROS ENTRE TEATRO, COTIDIANO E ESCOLA:
DIFERENTES OLHARES DO SUJEITO ESCOLAR SOBRE GÊNERO POR MEIO
DO TEATRO DO OPRIMIDO**

Andressa Kloster¹

Marisa de Souza Naspolini²

RESUMO

O presente artigo relata os processos criativos em teatro que foram realizados com duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa, em Curitiba, PR. Tais processos foram desenvolvidos unindo as temáticas relacionadas à diversidade, ao preconceito, às questões de gênero e especialmente às questões relacionadas à mulher, a partir da estética do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, especificamente o Teatro Imagem e o Teatro Jornal. O processo foi dividido em duas etapas, com o total de vinte encontros, cumpridos entre os meses de fevereiro e dezembro de 2017. A revisão bibliográfica apresentada diz respeito às teorias relacionadas aos estudos de gênero, ao ensino de teatro na educação básica e ao Teatro do Oprimido. Em seguida, é apresentado um memorial descritivo do que foi desenvolvido com esses/as alunos/as, buscando uma investigação e o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo que culminaram em três processos criativos em teatro. Para tanto se utiliza como principal aporte bibliográfico os autores Augusto Boal, Berenice Bento, Judith Butler e Guacira Lopes Louro.

Palavras-chave: Teatro na escola; Teatro do Oprimido; Identidade de gênero.

ABSTRACT

This article reports the creative processes in theater that were carried out with two 9th grade classes of Lysímaco Ferreira da Costa State School, in Curitiba, Paraná. Such processes were developed connecting the themes related to diversity, prejudice, gender-related questions and especially the questions related to women, drawing on the aesthetics of the Theatre of the Oppressed of Augusto Boal, specifically the Image Theater and the Newspaper Theater. The process was divided in two steps, with the total of twenty meetings, accomplished between February and December, 2017. The literature review presented concerns the theories related to gender studies, theater teaching in primary and secondary school and the Theatre of the Oppressed. In the sequence, a

¹Professora de Arte para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Artes (UDESC), especialista em Composição e Arte Contemporânea pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. Graduada em Arte-Educação e em Ciências Biológicas também pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO.

² Orientadora - possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela UnB/Universidade Federal de Santa Catarina (1988). É mestre em Análise do Movimento - Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies - Nova York (1997), mestre (2007) e doutora (2013) em teatro pela UDESC, com estágio sanduíche na Universidade de Roma 3, e concluiu estágio pós-doutoral em Antropologia Social, no NIGS (Núcleo de Identidades e Subjetividades de Gênero) na UFSC. É professora colaboradora do programa de mestrado profissional Prof Artes no CEART-UDESC.

descriptive memorial of what was deveoped with the students is presented, seeking for an investigation and the development of critical and reflexive thinking that reached three creative processes in theater. For that, it was used as a main literature contribution the authors Augusto Boal, Berenice Bento, Judith Butler and Guacira Lopes Louro.

Keywords: Theater at school; Theatre of the Oppressed; Gender identity.

Introdução

Algumas áreas de atuação teatral, tais como a improvisação e os jogos teatrais, e as temáticas de gênero, principalmente no que diz respeito às questões das mulheres representadas no teatro, fazem parte das minhas práticas investigativas desde a graduação e, em meu percurso, tenho entendido o teatro também como uma forma de expressão dos problemas sociais, como meio de conhecimento e possível transformação da subjetividade, tanto dos indivíduos que atuam, quanto do público e das relações que se dão entre estes de forma interativa³ no teatro.

Vivemos um tempo de fortes crises econômicas, políticas, sociais, éticas e morais e muito se tem discutido sobre o papel da educação. Algumas pessoas defendem a proibição da abordagem de gênero e diversidade na escola, alegando que essa função cabe somente à família. O novo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a terceira versão homologada recentemente, traz um direcionamento para a educação em nível nacional e não defende nem vai contra essa discussão na escola, apenas se abstém, invisibilizando as questões ligadas à identidade de gênero e à orientação sexual, além de subtrair a obrigatoriedade de se trabalhar com temáticas Afro e Indígenas, substituindo pelo termo “Culturas diversas.”

Com este trabalho, tenho como propósito discutir, problematizar e dialogar sobre problemas da atualidade e que fazem parte da vida dos/as adolescentes, de forma direta, envolvendo estudantes do nível fundamental de ensino, e a expressão desses problemas de forma poética, artística e teatral. Para tanto, escolhi a estética do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, por ser uma abordagem criada com o objetivo de colocar em discussão problemas sociais, debater e refletir, além de ter também o propósito de que pessoas

³ O Teatro é uma arte interativa por excelência. No entanto essa interatividade pode ocorrer de forma a transferir ou compartilhar o controle da cena com o público, colocando este como agente compositor – termo empregado por Margie-Margarida Gandara Rauen no livro *A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor* (2009).

comuns, não artistas, possam colocar a realidade, seja ela social, cultural, política ou econômica, em cena expressando e refletindo sua própria realidade e com isso ampliar sua visão.

Optei pelo desenvolvimento de um processo criativo que se transformou em três, realizados com duas turmas de nono ano de um colégio público da cidade de Curitiba, no Paraná. O trabalho foi realizado com essas turmas por ser as que me foram destinadas na distribuição de aulas, sendo que as demais eram do período noturno, o que inviabiliza esse tipo de prática em longo prazo, já que geralmente ocorrem muitas faltas e trocas de alunos/as. Além disso, era importante que o processo fosse desenvolvido com a faixa etária de nono ano do Ensino Fundamental ou primeiro ano do Ensino Médio, por estar relacionado às temáticas que interessam mais nessa idade e o conteúdo do Teatro do Oprimido estar direcionado a essas séries nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná-DCEs.

Segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), os conteúdos abordados no nono ano na disciplina de arte envolvem a integração de artes visuais, música, teatro e dança, e estão relacionados a arte política e arte engajada⁴

a arte não é, nem poderia ser neutra em relação ao contexto sócio-econômico, político e cultural em que é criada: no movimento dialético da história, o objeto artístico, mesmo tendo suas raízes e sua explicação no contexto em que foi produzido por constituir ele mesmo uma nova realidade social (que antes não existia e com a qual os indivíduos começam a interagir), passa também a determiná-lo, a nele interferir, muitas vezes de forma decisiva. A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. (PARANÁ, 2008, p. 58-59).

Vindo ao encontro dessa dimensão política, as DCEs indicam o Teatro do Oprimido como movimento a ser trabalhado nos conteúdos básicos de teatro para o nono ano (PARANÁ, 2008, p. 95). Augusto Boal, portanto, é citado e referenciado nas DCEs. Boal desenvolveu uma série de trabalhos relacionados a temáticas sociais e políticas a

⁴Segundo Maria de Fátima Bessa Soares, “[...] a arte engajada nas teorias de Theodor Adorno pressupõe uma tomada de atitude por parte do público. Ou seja, não é feita para mera apreciação, e sim para levar o público a agir sobre a sociedade na qual está inserido.” (SOARES, 2010, p. 5)

partir da década de 1970, período em que o Brasil passava pela ditadura militar e, no qual muitos artistas, jornalistas e professores, entre outros/as pesquisadores/as e formadores de opinião, foram censurados ao expressarem suas opiniões contrárias às regras do governo militar. Assim, Boal defendeu uma possibilidade de utilização do teatro como um meio de uma possível transformação a partir da expressão:

[...] as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso, é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (BOAL, 2013, p. 13)

É no sentido de promover o pensamento crítico e emancipador que o Teatro do Oprimido passou a ser aplicado nas DCEs e na escola, vindo ao encontro de pedagogias emancipatórias, e principalmente com os escritos de Paulo Freire, que buscam a formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca da sua realidade, capazes de exercer suas funções como cidadãos/ãs a partir de uma educação horizontal, dialógica e comprometida com a humanização. Este pensamento pode ser observado também a partir do teórico Pierre Bourdieu, que a partir de sua ideia sobre luta e violência simbólica, explica o controle e a dominação de certos padrões sociais sobre outros. Segundo Cristina Carta Cardoso de Medeiros,

importa, portanto, compreender as ações que resultam na formação de disposições; o poder, a dominação ou a violência simbólicos; as relações de força e de sentido estabelecidos na ordem social vigente; o privilegiamento de uns sobre os outros e as lógicas veladas dos espaços sociais. (MEDEIROS, 2009, p. 11)

Dado esse referencial metodológico, a minha pesquisa no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, na linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, consistiu no desenvolvimento de processos criativos, na disciplina de arte, buscando perceber, criticar, construir e talvez interferir na realidade vivida por estudantes de nível fundamental, seja no âmbito social, econômico, político e/ou cultural e, além disso, principalmente, oportunizar a criação e a expressão artística e poética a partir das vivências desses alunos/as. O recorte da pesquisa está relacionado à linguagem do teatro, fazendo um paralelo entre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal e discussões sobre gênero na escola, tendo como prerrogativa o interesse

dos/as alunos/as em trabalhar esse tema quando discutido sobre arte engajada, temas sociais da atualidade que podem ser expressados pela arte, em uma abordagem ligada à diversidade cultural e ao preconceito.

Entende-se por diversidade cultural, neste artigo, as inúmeras maneiras que o ser humano pode se reconhecer, se expressar, se comunicar, ser, ou seja, a construção histórica, cultural e social das diferenças, sendo assim somos semelhantes em nossas diferenças e diferentes em nossas semelhanças. De acordo com Nilma Lino Gomes, “o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura).” (GOMES, p. 22, 2007)

No entanto a diversidade cultural implica tensões entre os grupos, decorrentes da não aceitação das diferenças de indíviduos em grupos o que pode gerar intolerância e não aceitação do outro.

A relevância de tal pesquisa se dá pela possibilidade de ampliar a capacidade de expressão e comunicação dos/as alunos/as, bem como de engajamento em relação aos problemas políticos e sociais que fazem parte do mundo contemporâneo, sobretudo da realidade imediata que os/as circunda e especificamente ligada à diversidade, preconceito, *bullying* e em relação às questões sobre identidade de gênero que possam estar diretamente relacionadas às vivências desses alunos e alunas, como, por exemplo, questões relacionadas à mulher, homossexualidade e transexualidade, a partir da investigação sobre o interesse em trabalhar essas temáticas, partindo do pressuposto que esses temas são do interesse desses alunos/as. Segundo a educadora Guacira Lopes Louro (citando Stuart Hall),

desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações. Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como "política de identidades" (HALL, 1997 apud LOURO, 2000, p. 4).

Nesse contexto, eles/as podem experimentar a possibilidade de criação dramatúrgica e de interpretação ao tratar de temas que fazem parte de suas próprias inquietações. Além disso, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal é um instrumento que

possibilita a construção do texto teatral coletivamente, tendo como um dos pontos de partida, por exemplo, uma notícia de jornal que trate de temas atuais e permita a discussão do problema apresentado de forma interativa, entre atores e público, sendo que este pode sair de sua posição de espectador passivo e intervir, assumindo o papel de ator ou, como diria Boal, “espect-ator” como ocorre no Teatro Fórum. Em relação ao Teatro Jornal, é importante lembrar que a notícia de jornal hoje é diferente daquela da década de 1970, os/as jovens têm acesso a notícias virtuais, seja por jornais on-line ou por compartilhamento em redes sociais, além de uma ampla variedade de formatos de notícias tanto na diagramação ou a ausência dessa técnica jornalística quanto em novos estilos de noticiar, informar e formar opinião. A técnica de diagramação, que foi levada em consideração por Boal no Teatro Jornal diz respeito ao tamanho da letra, à fonte, quais palavras merecem maior ou menor destaque. Segundo Boal,

o *Teatro Jornal* serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação. Se jornais, revistas, rádios e TVs vivem economicamente dos seus anunciantes, não permitirão jamais que informações ou notícias verdadeiras revelem a origem e a veracidade daquilo que publicam, ou a quais interesses sevem – a mídia será sempre usada para agradar aqueles que sustentam: será sempre a voz do seu dono! (BOAL, 2013, p. 17)

Esta pesquisa pretende associar o processo de investigação e aprendizagem a partir de processos criativos em arte, relacionando o pensamento crítico e reflexivo dos problemas vivenciados pelos/as próprios/as alunos/as e buscando alternativas ou possibilidades de soluções, ou apenas a conscientização e a expressão. Trata-se de uma pesquisa participante (PP), por envolver um grupo de pessoas e contar com a interação da pesquisadora com a comunidade, investigando e identificando características e informações relevantes deste grupo que estão relacionados com o tema e os objetivos da pesquisa. Segundo Marcos Bidart Carneiro de Novaes e Antonio Carlos Gil, a pesquisa participante é

um modelo de pesquisa que difere dos tradicionais porque a população não é considerada passiva e seu planejamento e condução não ficam a cargo de pesquisadores profissionais. A seleção dos problemas a serem estudados não emerge da simples decisão dos pesquisadores, mas da própria população envolvida, que os discute com os especialistas apropriados. (CARNEIRO DE NOVAES; GIL, 2009, p. 145)

Os autores ainda definem a pesquisa participante dentro do contexto educacional. Para eles,

a PP deve ser compreendida, segundo a formulação de Brandão e Steck (2006, p. 12), como um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações”. Há, portanto, vários modelos de PP, já que por sua própria natureza ela é flexível, e como tal adapta-se a diferentes situações concretas, conforme os objetivos perseguidos, os recursos disponíveis e o contexto sociopolítico em que se desenvolve. É importante, no entanto, distinguir a PP de pesquisas que se valem apenas da observação participante. As origens da PP estão na ação educativa. Sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire (2005) relativos à educação popular. Seu método de alfabetização a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sóciohistórico é que proporcionou as bases da pesquisa participante. (CARNEIRO DE NOVAES GIL, 2009, p.45)

A organização do artigo se dá da seguinte maneira: no primeiro e no segundo subtítulo trago reflexões e bases teóricas para tratar sobre questões de gênero, sobretudo na escola, um breve apanhado sobre o Teatro do Oprimido e sobre o ensino de teatro na escola. Além disso, descrevi como exemplo da utilização do T.O. e das discussões de gênero o Teatro das Oprimidas do Laboratório Madalenas. E no terceiro subtítulo apresento como se deu o trabalho realizado com alunos/as.

Estreitando diálogo entre teorias de gênero e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal

Início minha revisão bibliográfica com referência aos estudos de gênero, particularmente às questões relacionadas à mulher, refletindo sobre como essas temáticas podem ser inseridas no contexto escolar. Faz-se necessário discutir sobre a inserção dessas temáticas no ambiente escolar, local onde há uma ampla amostragem de diversidade e ao mesmo tempo essa diversidade muitas vezes é silenciada, mascarada, oprimida e massificada. Segundo Guacira Lopes Louro, renomada pesquisadora nessa área,

[...] as memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas hoje institucionalizadas das “Identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça, etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios. (LOURO, 2000, p. 21)

É preciso abordar gênero e sexualidade na escola, fundamentalmente porque os/as jovens da atualidade sentem necessidade de falar sobre isso, de expressar isso.

O professor e pesquisador Ricardo Cruccioli, em seu trabalho sobre identidades com alunos/as adolescentes, considera que cada pessoa é dotada de várias identidades: “[...de] gênero, sexual, étnica, nacional, religiosa, política e profissional, dentre outras; e todas elas, de certa forma, começam a ficar em evidência na adolescência” (CRUCCIOLI, 2016, p. 24). Para ele,

[...] as identidades sociais podem ser caracterizadas pela forma como nos vemos e também como nos mostramos. Sendo assim, elas estão associadas a algum modelo que as definem como tal. A maioria dessas identidades está relacionada a interesses particulares e/ou àquilo e com aqueles com quem nos identificamos. Assim, pode-se afirmar que são identidades dinâmicas, pouco estáveis e formadas a partir de escolhas do indivíduo e da relação deste com o meio e com o outro. (CRUCCIOLI, 2016, p. 27)

A pesquisadora Marivete Gesser, em seu artigo *A organização escolar e o processo de homogeneização e exclusão das diferenças*, destacou que a organização escolar “[...] prima por estratégias de ensino homogeneizantes e universalizantes, dificultando o acolhimento das diferenças, [e] acaba produzindo, como efeito, conflitos decorrentes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida e formas de aprender” (GESSER, 2015, p. 86). Segundo a autora,

[...] a escola produz um processo de exclusão/inclusão social perversa dos/as alunos/as “desviantes”. Destaca-se que a exclusão, de acordo com Bader Sawaia (2005), deve ser entendida como um processo dialético no qual as pessoas não são simplesmente excluídas, mas sim incluídas perversamente como seres inferiores, apêndice (in)útil da sociedade. Um exemplo disso refere-se à orientação sexual dos/as alunos/as da escola. Aqueles que divergem do padrão heterossexual não são simplesmente excluídos mas, [...] são incluídos como desviantes por não corresponderem à norma instituída como saudável de orientação sexual. (GESSER, 2015, p. 87)

Para a autora, a escola deve promover cidadania e transformação social a partir de práticas voltadas ao acolhimento das diferenças e que garantam os direitos humanos a todos/as. Ainda nesta linha de pensamento é possível citar Márcia Strazzacappa, que faz uma crítica em seu artigo *A educação e a fábrica de corpos*, no qual relaciona o termo disciplina com um corpo mais rígido, criado pelo modelo militar de ensino, e assim o estímulo ao não movimento. Segundo a autora,

[...] a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não movimento”. As crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

Muitos/as pensadores/as do campo da educação criticam o formato da instituição escolar e sua incoerência com as necessidades atuais. Berenice Bento descreveu a escola como uma instituição que se apresenta como “[...] incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, [que] funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2016, p. 87). Endossando essa reflexão, Graupe e Souza enfatizaram que é necessária e urgente a discussão da temática de gênero no campo educacional, pois vivemos um tempo de rápidas transformações de toda ordem:

[...] as desigualdades entre homens e mulheres são construídas com base em diferenças de sexo. Faz-se necessário conhecermos a expansão da construção social do gênero através da história e da cultura, que nos remetem a questionamentos, valores, relações de poder, igualdade e justiça em uma sociedade das desigualdades e injustiças. (GRAUPE e SOUZA, 2015, p. 112).

As autoras ainda defenderam que “[...] para combatermos as desigualdades de gênero no contexto escolar, precisamos primeiramente abordar essa temática com todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (GRAUPE e SOUZA, 2015, p. 113). Somente levando em conta essas questões é que poderemos oportunizar uma educação mais democrática, igualitária e justa. Sendo assim, ações que promovam discussões sobre gênero, identidades, pluralismos, bem como diversidade em geral, geram uma educação que estimula a construção de uma sociedade mais justa e cidadã:

[...] sob a expectativa de que a educação perpassasse a promoção de debates em torno das desigualdades de gênero, a escola necessita possibilitar espaços nos quais se desenvolvam discussões sobre o tema das relações de gênero, podendo proporcionar uma mudança cultural e uma construção de saberes sem preconceitos e priorizando a igualdade de gêneros. (GRAUPE e SOUZA, 2015, p. 117).

Trazer à tona essas discussões, e quebrar com o padrão normatizador e com o silêncio estabelecido no ambiente escolar possibilita um novo olhar dos/das adolescentes

para temas de relevância e importantes discussões, tendo em vista a escola ter sido por tanto tempo e continuar sendo um ambiente que preza por padronizações, ignorando a diversidade e a individualidade de cada um/a que nele convive, além de reproduzir padrões sociais que geralmente enfatizam diferenças de classe e relações de poder, reafirmando papéis de oprimido e opressor. Segundo Rogério Junqueira,

[...] a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14)

Dentro dessa lógica, padrões sociais heteronormativos e patriarcais também são reafirmados dentro do ambiente escolar, excluindo, ignorando ou enfrentando a diversidade de gênero que não se encaixe nos padrões estabelecidos como “normais”. Assim, indivíduos que não se encaixam no padrão não são bem aceitos por colegas e pela própria equipe escolar, que de alguma maneira fará essa pessoa se sentir excluída e/ou, por não saberem como tratar, simplesmente preferem ignorar. Sob essa perspectiva, cabem as reflexões de Judith Butler sobre a noção de um patriarcado universal presente na sociedade em que vivemos, pois esta cultura patriarcal não dá conta de explicar os mecanismos da opressão de gênero. Para Butler,

[...] a noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade. (BUTLER, 2017, p. 22)

Os argumentos utilizados para questionar e justificar essa noção binária, bem como o preconceito de gênero, normalmente estão relacionados à biologia ou à religião, seguindo a ideia de que o gênero deve estar ligado diretamente ao sexo biológico. É a própria Butler quem propõe uma diferenciação entre os termos, sendo o sexo relacionado a termos biológicos e o gênero construído culturalmente. Segundo a autora, a distinção entre sexo e gênero “[...] concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino [...] atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído.” (BUTLER, 2017, p. 6).

No mesmo sentido, a antropóloga Miriam Grossi criticou o sistema cultural no qual estamos mergulhados, que reafirma um senso comum, o qual não diferencia sexo e gênero, considerando apenas o que é determinado biologicamente e considerando-o como imutável, inalterável, sem levar em consideração as escolhas individuais, o que acaba por valorizar a heteronormatização em detrimento de qualquer outra expressão de gênero. Segundo ela, o senso comum “[...] considera que a identidade de gênero é marcada pela opção sexual, inclusive com o intuito de mostrar como as práticas homoeróticas não produzem um terceiro gênero (nem masculino, nem feminino), tampouco “distúrbios da identidade de gênero”” (GROSSI, 1998, p. 1)

Ainda de acordo com Grossi, papéis de gênero se referem ao que geralmente é associado ao sexo biológico em determinada cultura. No entanto, é importante perceber que esses papéis podem ser diferentes dependendo da cultura porque já são instituídos desde o momento em que se descobre o sexo de uma criança, com imposição de cores, brinquedos e brincadeiras, coisas de menino e menina e se arrastam ao longo da vida. No entanto, para Grossi, identidade de gênero é algo que remete à constituição do sentimento individual de identidade. Segundo ela, citando Stoller (1978),

[...] todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. Este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, mas podemos associar novos papéis a esta "massa de convicções". Este núcleo de nossa identidade de gênero se constrói em nossa socialização a partir do momento da rotulação do bebê como menina ou menino. (STOLLER apud GROSSI, 1998, p. 8)

Cabe citar novamente Louro, que também traz uma reflexão neste sentido, reafirmando o que já foi dito até aqui, principalmente nas relações acerca da construção de gênero em diferentes culturas. Ela defende que

[...] a inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6)

Os estudos sobre gênero e identidade de gênero surgem a partir do movimento feminista, trazendo discussões abarcando diferentes representações. No teatro feminista é possível trazer à tona, artisticamente, essas discussões, visto que tal movimento engloba

vários pontos de vista, com diferentes ideologias e demandas que se alteram dependendo do contexto histórico e social.

Maria Brígida Miranda, pesquisadora na área de teatros feministas, levanta discussões a respeito do papel da mulher no teatro e sobre a importância de se discutir questões relacionadas à mulher por meio do teatro:

[...] pode-se dizer que em várias das práticas de teatros feministas a produção de textos levou a transformação das próprias formas de produção e a questionamentos sobre hierarquias e relações de poder. Seguindo a tendência do teatro alternativo, funções como a do dramaturgo foram reformuladas ou diluídas em processos de criação coletiva. (MIRANDA, 2008, p. 136)

Neste sentido, a partir da discussão sobre questões relacionadas à mulher em peças teatrais e a reflexão sobre esses assuntos trouxe também a mulher além da personagem, mas como escritora, diretora, entre outras funções ocupadas majoritariamente por homens. Assim, essas reflexões e a expressão artística de tais temas se tornam cada vez mais profundas e questionadas pelas próprias mulheres.

Segundo Ana Paula Canotilho, pesquisadora portuguesa, “[...] a arte e os feminismos refletem a diversidade das experiências das mulheres, a sua identidade, a diversidade de vozes em contextos e práticas artísticas com atitudes e objetivos estéticos, políticos e sociais” (CANOTILHO, 2015, p. 39). A autora ainda traz a seguinte reflexão:

[...] empenhadas em tornar visível a sua arte, as mulheres ainda têm consciência do impacto político que a mesma pode ter na sociedade e na cultura. As artes são o meio mais apropriado para representar a história do feminismo, o seu significado e o seu propósito. A teoria feminista abrange várias fações ideológicas, agendas políticas, identidades e histórias. (CANOTILHO, 2015, p. 37)

A abordagem e a problematização de temáticas relacionadas a gênero e à mulher na sociedade, igualdade e diversidade podem ser trazidas para o campo das artes e mais especificamente para o teatro de diversas formas, com diferentes estéticas. O Teatro do Oprimido (TO) e suas técnicas possibilitam a reflexão e expressão dessas temáticas, podendo abranger essas reflexões sobre gênero, principalmente no que tange às angústias e sentimentos vividos pelos/as adolescentes em idade escolar. As práticas de TO permitem incorporar essas discussões neste meio que, na maioria das vezes, principalmente nos contextos atuais, evita colocá-los em pauta, como forma de ação política e cultural.

O diálogo entre os temas sobre gênero na escola e as metodologias de Boal, tendo em vista o papel do teatro pedagógico de ressaltar a importância cultural e social, além de auxiliar no desenvolvimento dos/as alunos/as, por seu caráter interativo e promover socialização e atuação de temas importantes, deve desencadear uma reflexão e incentivar a criticidade sobre assuntos relevantes, mas vai além disso. A partir de uma relação de pensar de forma crítica e reflexiva sobre a sua própria realidade e a realidade que os/as rodeia, esses/as alunos/as podem criar uma interação com as demais pessoas, sejam elas colegas ou espectadores, desenvolvendo, assim, um processo de investigação e debate sobre problemas sociais e questões do cotidiano envolvendo oprimidores/as e oprimidos/as. Segundo Canotilho, referindo-se ao Teatro do Oprimido:

O método estimula uma postura ativa nos/as praticantes e espectadores/as. Como linguagem, pode incentivar à discussão de qualquer tema no qual exista um conflito claro e objetivo e o desejo e a necessidade de mudança. Por fim, oferece condições para que alternativas sejam encontradas e estimuladas, e que extrapolem o âmbito do palco para a vida real, tornando-se factos concretos. (CANOTILHO, 2015, p. 36)

O Teatro do Oprimido faz parte dos conteúdos propostos para a série nas DCEs, apontando como expectativas de aprendizagem “[...] compreensão da dimensão ideológica presente no teatro e o teatro enquanto fator de transformação social. Criação de trabalhos teatrais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social” (PARANÁ, 2008, p. 93). Sobre o ensino de teatro, consta nas DCEs que

[...] dentre as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelo teatro na educação, destacam-se a: criatividade, socialização, memorização e a coordenação, sendo o encaminhamento metodológico, proposto pelo professor, o momento para que o aluno os exercente. Com o teatro, o educando tem a oportunidade de se colocar no lugar de outros, experimentando o mundo sem correr risco. (PARANÁ, 2008, p. 77)

Para Juliana Cassavin, autora citada pela professora e pesquisadora Maria Augusta de Farias Belém em sua dissertação de mestrado do Programa Prof-Artes, intitulada *O Teatro do Oprimido no espaço escolar: um despertar crítico criativo*,

[...] o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano (CASSAVIN, 2008, p. 41 apud BELÉM, 2016, p. 57)

O ensino de teatro na escola é principalmente uma via de experimentação artística para estudantes, uma forma de sensibilização, de trabalhar a subjetividade em um ambiente em que se valoriza tanto a racionalidade, mas pode ser também uma maneira de questionar, criticar, refletir sobre questões que façam parte do cotidiano desses estudantes e expressar cenicamente. Para Marisa Naspolini, “[...] o teatro, através da expressão do jogo e da manifestação espetacular, trabalha com o corpo e com o prazer, permitindo acesso a chaves para a transformação e a reinvenção de si. O corpo/soma, aqui, tona-se o próprio lugar da experiência. Uma experiência encarnada e rara.” (NASPOLINI, 2016, p. 21). Nota-se a importância de trazer a expressão corporal, gestual, a transformação e a reinvenção para o contexto escolar e por meio do teatro os/as estudantes podem experimentar, com a expressão corporal, imaginar e viver novas experiências lidando com as subjetividades e criando novas formas de estar no mundo, tendo em vista que essa prática é muitas vezes boicotada no ambiente escolar, como já colocado anteriormente, disciplina significa bom comportamento, e este, na maioria das vezes se relaciona com o não movimento.

Desta perspectiva, posso a salientar a importância do Teatro do Oprimido no desenvolvimento de teatralidades no cotidiano escolar que exprimam a realidade singular e social dos/as alunos/as. Desta maneira, faço a partir daqui uma abordagem sobre o TO e de que maneira isso pode ocorrer nos processos criativos dos alunos/as.

O Teatro do Oprimido e o despertar da expressão crítica e artística

O Teatro do Oprimido foi criado por Augusto Boal, que é, possivelmente, o teatrólogo brasileiro mais conhecido no exterior. Segundo Boal (2013), a Estética do Oprimido busca desenvolver, nos que a praticam, a capacidade de perceber o mundo por meio de todas as artes e não apenas do teatro, centralizando esse processo na palavra, no som e na imagem. Para exemplificar, Boal esquematiza suas práticas em uma árvore, na qual a **Ética** e a **Estética** seriam a seiva que alimenta esta árvore, a palavra, a imagem e o som os meios de condução dessa “seiva”.

Os Jogos, o Teatro Imagem, o Teatro Fórum, o Teatro Jornal, o Teatro Invisível, O Arco Íris do Desejo e o Teatro Legislativo são as práticas, metodologias e pensamentos

que envolvem o Teatro do Oprimido como um todo. Para a pesquisa a qual se refere esse artigo foram selecionadas principalmente o Teatro Imagem e o Teatro Jornal.

O Teatro Imagem agrupa formas de percepção não verbal estimuladas, em detrimento da palavra, ou seja, a palavra é dispensada para que se possa desenvolver outras formas de percepção e expressão. Segundo Boal, no Teatro Imagem

o espectador deve intervir muito mais diretamente. Pede-se que ele expresse sua opinião sobre um tema determinado, de interesse comum, que os participantes desejem discutir. Esse tema pode ser amplo, abstrato, como “o imperialismo”, ou pode mais concretamente referir-se a um problema local, como a ausência de água encanada, coisa que costuma acontecer em quase todas as favelas latino-americanas. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para “esculpir” com eles um conjunto de *estátuas*, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes. O participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor, e como se os outros estivessem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas. Não é permitido falar em nenhuma hipótese. [...] O importante é chegar a um conjunto *modelo* que, na opinião geral, seja a concreção escultural do tema dado, isto é: este modelo é a representação física deste tema! Quando finalmente se chega a uma figura aceita mais ou menos unanimemente, pede-se ao escultor que faça outra imagem mostrando como ele gostaria que fosse o tema dado. Em outras palavras: o primeiro conjunto deve mostrar a *imagem real*, enquanto o segundo mostrará a *imagem ideal*. Isto é: temos uma realidade queremos transformar; como transformá-la? Isso deve ser mostrado através de imagens formadas pelos corpos dos participantes. (BOAL, 2013, p. 139 e 140)

Desta maneira, o Teatro-imagem tem a intenção de ensaiar uma transformação da realidade, através do uso da imagem corporal.

O Teatro-jornal que transforma notícias de jornais, ou qualquer material impresso, em cenas teatrais, segundo Boal (2013) “consiste na combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados que, nestas, se ocultam. Mostra que um jornal, por exemplo, usa técnicas de ficção, tal como na literatura” (p.17). Consiste em diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais:

“Leitura simples – a notícia é lida destacando-se o contexto do jornal, da diagramação, que a torna falsa ou tendenciosa – isolada do resto do jornal, readquire sua verdade objetiva;

Leitura cruzada – duas notícias são lidas de forma cruzada, uma lançando nova luz sobre a outra e dando-lhe uma nova dimensão.

Leitura complementar – à notícia do jornal acrescentam-se dados e informações geralmente omitidos pelos jornais das classes dominantes.

Leitura com ritmo – a notícia é cantada ao invés de lida, usando-se o ritmo mais indicado para transmitir o conteúdo que se deseja [...] de forma que o ritmo funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo, oculto nas páginas dos jornais.

Ação paralela – paralelamente à leitura da notícia, os atores mimetizam ações físicas, mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu verdadeiramente; ouve-se a notícia e, ao mesmo tempo, veem-se imagens que a complementam.

Improvisação – a notícia é improvisada cenicamente, explorando-se todas as suas variantes e possibilidades;

Histórico – a notícia é representada juntamente com outras cenas ou dados, que mostrem o mesmo fato em outros momentos históricos, ou em outros países, ou em outros sistemas sociais.

Reforço – a notícia é lida, ou cantada, ou bailada, com a ajuda de slides, jingles, canções ou material de publicidade.

Concreção da abstração – concreta-se cenicamente o que a notícia às vezes esconde em sua informação puramente abstrata [...]

Texto fora do contexto – uma notícia é representada fora do contexto em que sai publicada: por exemplo, um ator representa o discurso sobre austeridade pronunciado por um ministro da economia enquanto devora um enorme jantar: a verdade do discurso fica assim desmystificada: quer austeridade para o povo, mas não para si mesmo. (BOAL, 2013, p. 149 e 150).

No livro *Jogos para Atores e Não-Atores*, Boal expõe o seu ponto de vista sobre o potencial do teatro para transformar a sociedade:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 2008, p. xi).

Para Boal, o teatro tem um papel de autoconhecimento, de reflexão e criticidade e por meio do teatro é possível repensar ações cotidianas, questões sociais e políticas a fim de transformar todos/as que de alguma forma participam desse teatro e a partir daí buscar transformações na vida. Boal relata, em *Teatro do Oprimido e outras poéticas*, que o teatro no início era uma festa, uma comunhão entre público e atores. Posteriormente, as classes dominantes transformaram esse teatro, criando muros, dividindo espectadores e atores. O autor defende que o público oprimido pode se libertar: “[...] primeiro, o espectador volta a representar, a atuar: teatro invisível, teatro foro, teatro imagem, etc. Segundo, é necessário eliminar a propriedade privada dos personagens pelos atores individuais: Sistema Coringa.” (BOAL, 2013, p. 121)

Com a participação efetiva do público, tomando papéis de personagens e podendo viver na ficção papéis de indivíduos da vida real, abrem-se possibilidades para que as

pessoas sintam, repensem, se coloquem em um outro lugar e assim possam perceber toda a problemática que envolve a relação entre oprimidos/as e opressores na sociedade em geral, de diversas maneiras, e as consequências desencadeadas a partir dessas relações. Segundo Márcia Pompeu Nogueira, o Teatro do Oprimido tem um potencial de transformação:

nesta nova perspectiva política do teatro, que tem como base tanto a Pedagogia do Oprimido quanto o Teatro do Oprimido, o político é entendido como um processo de reflexão dos participantes sobre as situações em que se encontram, como um passo para uma ação transformadora nestes contextos. (NOGUEIRA, 2013, p. 182).

Além disso, o Teatro do Oprimido cria uma comunhão entre o público e os atores, o que Boal chama de “espect-atores”. O professor e pesquisador Flávio Desgranges afirmou que “o Teatro do Oprimido pretende, dessa maneira, ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena.” (DESGRANGES, 2015, p. 70). O autor ainda descreve que “os temas abordados [...] devem estar diretamente relacionados com o cotidiano da comunidade onde acontece o evento” (DESGRANGES, 2015, p. 71), sendo de suma importância no Teatro do Oprimido que a problemática em torno do tema abordado na sua prática surja da comunidade e não seja imposta por grupos de fora.

A questão levada ao palco deve ter uma repercussão efetiva nos participantes, e para isso precisa constituir-se em algo que diga respeito àquela comunidade, que surja dos próprios integrantes, um tema que engaje os espect-atores, que percebem que a sua vida está de fato em jogo. (DESGRANGES, 2015, p. 73).

Neste sentido, o tema a ser desenvolvido em uma comunidade deve surgir da própria comunidade e não ser imposto por grupos de fora que imponham o que eles acham que é importante. Para Nogueira, isso seria uma invasão cultural e para que a proposta teatral seja de fato transformadora, como propõe Boal, é de fundamental importância que ela emerja da realidade dos próprios grupos envolvidos e suas vivências.

Essa participação ativa da comunidade tanto na discussão de temas de fato relevantes quanto na participação da expressão teatral de suas questões retratando histórias reais, de pessoas comuns, sem as máscaras colocadas pela mídia e desta maneira enxergando, refletindo e quebrando as barreiras entre oprimidos/as e opressores. A pesquisadora Glícia Fernandes Bezerra Gomes realizou uma proposta didática

contextualizando a estética do Teatro do Oprimido nos dias de hoje. Segundo a autora, para Boal,

[...] o espectador aprecia, reflete e interfere diretamente sobre o drama transformando-se em espect-ator. Propõe a quebra da barreira entre atores e espectadores, afirmando que todos devem representar e protagonizar as necessárias transformações da sociedade, buscando, principalmente, lutar contra a espinha dorsal das relações sociais: a opressão. (GOMES, 2016, p. 26)

Além disso, a interatividade no Teatro do Oprimido é uma importante aliada, seja ela ativa ou não, demonstrando um potencial entre as personagens que representam cenas não fictícias e o público, ou “espect-atores”, como denominou Boal. A respeito desse tipo de interatividade na cena teatral, cito Margie/Margarida Gandara Rauen, quando diz que

[...] a interatividade provoca uma transferência de controle do “elenco” para o público. Tal situação compartilhada gera impasses e desafios para ambas as partes porque ocorre a diluição da fronteira entre ficção e história, entre a peça ou *performance* e o tempo real de vivência do elenco com o público. Instaura-se, deste modo, um relacionamento participativo muito diferente daquele que o teatro oferece, pois além de não mais existir uma divisão clara entre palco e plateia, o público deixa de ser espectador e passa a contribuir num jogo de composição não ensaiado, subvertendo, por assim dizer, as noções de personagem e dramaturgia. Com isso, além de haver a desestabilização das convenções da obra teatral, ocorre a participação espontânea do público em um sistema proponente que não constitui uma obra, mas vivências cênicas em processo, típicas das imensas redes do território da *performance*. (RAUEN, 2009, p. 13).

A interatividade que ocorre no T. O. é de fundamental importância para que o exercício de cidadania possa de fato ser experienciado por todos e todas que comungam da experiência artística e não apenas observado pelo público. Um exemplo da utilização do Teatro do Oprimido como meio de trazer a todos/as discussões relacionadas a preconceito de gênero é o Teatro das Oprimidas do Laboratório Madalena. Tal proposta foi desenvolvida por Alessandra Vanucci e Bárbara Santos e deu-se a partir do recorrente surgimento de temas relacionados à opressão contra mulheres nos grupos em que trabalhavam. Essa experiência cênica é vivida exclusivamente por mulheres, que se empenham “[...] em investigar as especificidades das opressões enfrentadas pelas mulheres e em atuar para a criação de medidas efetivas que contribuam para a superação dessas opressões e para a igualdade dos gêneros.” (MOTTA, 2010, p.1).

Segundo Ney Motta, o Laboratório Madalena se originou no Rio de Janeiro, com duas propostas, sendo uma delas composta por um grupo de trabalhadoras domésticas

nordestinas e se disseminou por outros estados e países. Nela se estimulava a discussão pública a respeito das opressões e violências contra a mulher. Para as propositoras deste laboratório, o ponto de partida é o corpo feminino, que passou por mudanças ao longo dos séculos, buscando expressões estéticas e narrativas a partir desse mesmo corpo.

Além disso, esses grupos de mulheres, durante o laboratório, produzem também outras expressões artísticas: “[...] as Madalenas produzem declarações de identidade, poesias, obras de artes plásticas individuais e coletivas, performances, cenas de Teatro-Fórum e eventos que abram a discussão política e estética para a sociedade.” (VANUCCI; SANTOS, 2010, p. 102). Essas mulheres criam também uma relação entre si, juntamente com o espaço de discussão e ação. Segundo Carolina Santos, integrante do Laboratório Madalena e multiplicadora do Teatro do Oprimido, “[...] elas criam uma espécie de irmandade em que demonstram a importância da amizade como suporte emocional que nutre a causa da emancipação feminina” (SANTOS, 2010, p. 106).

Santos destacou, também, a importância e a emergência em se trabalhar temas relacionados com a violência contra a mulher:

no Brasil, vários grupos de Teatro do Oprimido registraram repetidas vezes a emergência da temática da violência contra a mulher. É a temática que mais se repete, a partir de relatos reais de mulheres que se expõem para falar publicamente sobre o tema. A metodologia do teatro se mostrou assim um importante instrumento para tirar da obscuridade do privado a questão da violência física e psicológica contra a mulher, trazendo ao âmbito do público e indicando que, mesmo com todas as leis existentes, as mulheres continuam sofrendo violência e calando-se. (SANTOS, 2010, p. 107).

A partir desses exemplos e reflexões, podemos desenvolver, na escola, trabalhos relacionados à arte que envolvam essas discussões, principalmente no que diz respeito às inquietações dos/as próprios/as alunos/as, e buscar desenvolver a criatividade e a expressividade tendo como fonte inspiradora as questões que lhes são caras ou que façam parte do cotidiano dos/as mesmos/as.

Processos criativos: a diversidade e o preconceito como temáticas para uma produção teatral na escola

A partir daqui descrevo como a pesquisa foi desenvolvida metodologicamente e os resultados obtidos⁵. Este trabalho, aprovado pelo comitê de ética da Universidade do

⁵ A descrição completa e detalhada do processo criativo encontra-se no memorial descritivo.

Estado de Santa Catariana - UDESC, foi desenvolvido com duas turmas de nono ano, A e B, do Ensino Fundamental do Colégio Lysímaco Ferreira da Costa, na cidade de Curitiba, no Paraná. Segundo a ementa da disciplina de Arte para a linguagem do teatro,

nesta série, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. Percepção dos modos de fazer teatro e sua função social. Teorias do teatro. Produção de trabalhos com os modos de organização e composição como fator de transformação social. Compreensão da dimensão ideológica presente no teatro e o teatro enquanto fator de transformação social. Produção de trabalhos, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social. (PARANÁ, 2008, p. 95)

Levando em consideração a proposta do Teatro do Oprimido, suas relações políticas e sociais, o incentivo à reflexão e o pensamento crítico, o posicionamento tanto dos atores e atrizes quanto dos/as espectadores/as ou “espect-atores” e a importância de se trabalhar problemas relacionados ao contexto de um determinado público, acredito na importância do trabalho de sensibilização, debates, conversas, a fim de conhecer o grupo que irá realizar a proposta de T.O., criando um repertório conceitual e reforçando que as questões a serem problematizadas no teatro devem pertencer, de fato, a este determinado grupo e não serem trazidas por pessoas de fora.

Desta maneira, o planejamento proposto foi constituído de oito etapas e vinte encontros, cada um com duas aulas geminadas, totalizando 40 horas-aula na disciplina de Arte, que ocorreram de forma paralela nas duas turmas e com a mesma sequência metodológica. Os resultados obtidos em cada etapa quando diferentes são descritos separadamente e quando têm as mesmas características, não são diferenciados por turma. A partir da etapa da construção do texto, realizado coletivamente, cada turma obteve seus próprios resultados. No entanto, o objetivo desse trabalho não inclui a comparação qualitativa dos processos criativos realizados.

Inicialmente realizamos uma sensibilização para as temáticas relacionadas à arte política e à arte engajada, de forma geral, incluindo as outras linguagens artísticas, com o objetivo de integrá-las a partir da temática. É importante deixar claro que o objetivo não foi diminuir a importância das outras linguagens em relação ao teatro, nem trabalhar de forma polivalente caindo no reducionismo das mesmas, mas sim de maneira a integrar as quatro linguagens artísticas no ensino da disciplina, como forma de sensibilização à temática para a produção final em teatro.

Primeiramente, trabalhei com a história do *hip hop*, por ser um conteúdo curricular da série e também por tratar de temáticas sociais e políticas, envolvendo também a expressão de oprimidos e marginalizados, ou seja, ele desenvolve ações de protesto para o exercício da cidadania. Contextualizamos o movimento de contestação e estudamos cada elemento que o integra, a saber, grafite, *rap*, *break* e *street dance*, *MCs* e *DJs*, de forma introdutória, porém aprofundando um pouco mais o grafite. Durante o encontro 1, apreciamos obras tais como “Castelo escocês”, grafitado pelos brasileiros, os Gêmeos, Nunca e pela brasileira Nina Pandolfo em 2007⁶. Analisamos as técnicas aplicadas e, principalmente, a relação dessas com a temática base do *hip hop* – o protesto.

O grafite é a expressão dos fatores de contestação já citados, por meio das artes visuais, tendo a pintura como elemento fundamental. Sendo assim,

o graffiti representa a arte plástica sendo expressa por desenhos coloridos e exagerados que são feitos pelos grafiteiros nas paredes e em qualquer outro local possível nas ruas da cidade; no início era utilizado para demarcar espaços. As gangues pintavam muros, becos, trens com desenhos e letras com características peculiares, diferentes das formas vistas até então, normalmente representando o nome dos grupos. (CAZÉ; OLIVEIRA, 2008, p. 6).

No segundo encontro realizamos desenhos utilizando papel, lápis de cor, canetas esferográficas e hidrográficas, porém considerando as características estéticas envolvendo aspectos ideológicos como prevêem o grafite e o movimento *hip hop* como um todo a partir de temas que foram elencados em sala: diversidade e preconceito, preconceito de gênero, preconceito de classe, xenofobia e racismo⁷.

A exposição dos trabalhos dos/as alunos/as foi realizada durante a Semana Cultural da escola, uma etapa não prevista em meu planejamento, mas sugerida pela escola e acatada, com a reorganização do cronograma e exposição durante o encontro 7⁸. A Semana Cultural expandiu o impacto de minha intervenção e teve a diversidade como tema geral para o nono ano, tendo como inspiração os desenhos produzidos. A partir disso, foram realizados trabalhos por outras professoras desta série, de forma interdisciplinar, envolvendo o mesmo tema, entrevistas com a professora de língua portuguesa e um levantamento estatístico sobre *bullying* dentro da escola com a

⁶ Figura 1 do memorial descritivo. Ver p. 4.

⁷ Figuras 2, 3, 4, 5 do memorial descritivo. Ver p. 5.

⁸ Figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11 do memorial descritivo. Ver p. 15.

professora de matemática assessorando a confecção de gráficos. Todos os trabalhos foram expostos neste evento.

Entre o processo de criação dos desenhos e a Semana Cultural, realizamos um trabalho na linguagem da música, para o qual os/as alunos/as apresentaram seminários. Após estudarmos música de protesto, partindo do *Rap* como elemento que compõe o *Hip hop*, buscamos trabalhar com outros estilos musicais que também tivessem o protesto, a denúncia e questões sócio-políticas de forma geral, de diferentes períodos históricos, como a MPB, o *Reggae*, o Rock nacional e internacional. Em pequenos grupos, eles/elas escolheram uma música que falasse sobre um problema político e social, também relacionados aos temas diversidade e preconceito⁹. O trabalho teve o intuito de, por meio da música, sensibilizar e estudar essas temáticas, buscando de alguma forma construir uma bagagem de diversas expressões artísticas, de reflexão, leitura e discussão, tendo como foco o trabalho final de teatro.

A previsão era que cada turma apresentasse as músicas escolhidas e a análise feita das mesmas em um encontro, porém levamos dois encontros para finalizar todas as apresentações, dado o aprofundamento, coletas de depoimentos, pesquisas relacionadas ao tema e as discussões e debates em sala em cada trabalho.¹⁰ Depois da realização desses diferentes trabalhos sobre a mesma temática, os/as alunos/as se mostraram mais críticos e participativos.

Em seguida, iniciamos uma experiência relacionada à linguagem da dança. Fizemos estudos teóricos e práticos sobre os elementos formais da dança, a dança como expressão corporal, estudamos o *break*, estilo de dança pertencente ao movimento *hip hop*, e a dança contemporânea, com enfoque na expressão corporal. Iniciamos então o processo de composição coreográfica, durante o qual, a partir dos estudos realizados e das discussões sobre diversidade e preconceito, os/as alunos/as deveriam escolher uma música e realizar uma experimentação corporal a partir do tema escolhido, experienciando de que forma tal temática poderia aparecer na movimentação e na expressão corporal.

No oitavo encontro, iniciamos o processo com momentos de expressão corporal, com exercícios que estimulassem esse processo, como alongamento, aquecimento,

⁹ Encontros 3, 4, 5 e 6 do memorial descritivo, páginas 10, 11 e 12.

¹⁰ No memorial descritivo são apresentados alguns depoimentos coletados por um grupo a partir da música *100% Feminista* das cantoras Mc Carol e Karol Conka - Encontros 5 e 6, p. 13 e 14.

pesquisa de movimentos, criação de células coreográficas individuais e em grupo. Em seguida, iniciamos a composição coreográfica em si, quando os/as participantes se reuniram em grupos e construíram suas composições, buscando relacionar os movimentos com a temática escolhida. Foi sugerido que os grupos que quisessem poderiam também apresentar suas coreografias na Semana Cultural. Três grupos se interessaram e apresentaram. Em minha experiência, a linguagem da dança é sempre a mais difícil de trabalhar nesta série, devido à faixa etária e todas as questões que envolvem a adolescência, como timidez, por exemplo, além do pouquíssimo tempo e a grande quantidade de alunos/as em cada turma, que tornam difícil um aprofundamento. Nessas duas turmas, os/as alunos/as se envolveram prontamente, salvo algumas exceções.

As aulas seguintes envolveram a leitura dos textos *Feminilidades e Masculinidades* (REIS, 2016) e *Nosso Corpo Nossas Regras* (PEREIRA, 2014)¹¹ e também a apresentação e discussão de notícias de jornal¹² (jornal on-line, notícias virtuais ou compartilhamentos em redes sociais e, inclusive, comentários polêmicos e/ou preconceituosos em publicações de redes sociais¹³, sobre essas temáticas, selecionadas pelos/as alunos/as. As discussões envolveram homossexualidade, homofobia, assédio, desigualdade de gênero, violência contra mulher e *bullying*, entre outros.

No décimo primeiro encontro, fizemos uma aula expositiva sobre os elementos formais do teatro, os signos teatrais e alguns jogos teatrais, incluindo o de objetos baseados nos jogos teatrais de Boal. O autor descreve uma série de jogos no livro *Jogos teatrais para atores e não atores*, alguns relacionando objetos, um deles chamado *Homenagem a Magritte – Essa garrafa não é uma garrafa*. Segundo Boal,

este jogo tem dois pontos de partida. O primeiro são as palavras de Bertolt Brecht: “há muitos objetos num só objeto se a meta final for a revolução, mas não haverá nenhum objeto em nenhum objeto em nenhum objeto se não for essa a meta final.” O outro ponto de partida é o trabalho de René Magritte. Algumas de suas pinturas levam títulos que dificultam a identificação dos objetos que representam: *Esta maça não é uma maça*, *Este cachimbo não é um cachimbo* – e nós vemos um cachimbo pintado neste quadro. O que Magritte quis dizer realmente foi que um cachimbo ou uma maça pintados em um quadro não são nem maça nem cachimbo, são obras de arte, são pintura, artes plásticas. Esta maça não é uma maça e não é mesmo: basta tentar comê-la para se certificar da verdade do título, aparentemente mentiroso.

¹¹ Textos incluídos no memorial descritivo – Encontro 9, p. 18 e 19.

¹² Amostras de notícias utilizadas pelos/as alunos/as no memorial descritivo – Encontro 10 , p. 20, 21, 22, 23 e 24.

¹³ Neste momento realizamos uma discussão sobre o cuidado com a veracidade das informações especialmente das que são vinculadas na internet e redes sociais.

Este jogo é uma homenagem ao pintor surrealista belga. Começa-se com uma garrafa de plástico vazia, dizendo-se que “Esta garrafa não é uma garrafa, então o que será?”, e cada participante terá o direito de usar a garrafa em relação ao seu próprio corpo, fazendo a imagem que quiser, estática ou dinâmica, dando ao objeto garrafa o sentido que quiser [...] (BOAL, p. 216, 2008)

O jogo realizado em sala foi feito com objetos disponibilizados pelos/as próprios/as alunos/as, uma régua, uma garrafa, uma cola em bastão dentre outros e assim os/as alunos/as deveriam, a partir da mímica, ressignificar objetos, conectando com os signos teatrais em estudo, especialmente cenário e adereços. Fizemos também algumas variações, nas quais cada pessoa deveria falar uma frase sobre o objeto, na primeira rodada trabalhando timbre de voz e respiração, mudando o timbre ou a maneira de falar, e na segunda rodada, eles deveriam falar a mesma frase colocando na fala a interpretação de uma emoção, assim trabalhamos um pouco de forma mais prática os signos, texto (palavra) e tom.

No décimo segundo encontro, estudamos teoricamente o Teatro do Oprimido e suas práticas, assistimos vídeos sobre o tema, trechos de peças gravados em vídeo e trechos do documentário *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido* (2010), dirigido por Zelito Viana.¹⁴ Na segunda parte desse encontro fizemos uma vivência prática dentro da proposta do Teatro Imagem do T.O., a partir de algumas imagens, trazidas pelos/as alunos/as, que já haviam sido solicitadas no encontro anterior. Essas imagens deveriam representar a palavra opressão. Após um alongamento e um aquecimento corporal básico, trabalhamos o jogo teatral, do próprio Boal (a sequência de jogos modelagem que foi utilizada está descrita no livro *Jogos para atores e não atores* (a partir da página 181). Neste jogo, uma pessoa deve criar imagens corporais com o corpo do/a colega, como se ele/ela fosse um/a escultor/a e o/a colega a argila. Para Boal,

os exercícios desenvolvem a capacidade de observação pelo diálogo visual entre duas ou mais pessoas. [...] O Teatro-Imagem tende a desenvolver a linguagem visual e a introdução de qualquer outra linguagem (palavra, por exemplo) não apenas confunde a linguagem que se quer desenvolver, como a ela se superpõe. (BOAL, 2008, p.172)

Em seguida outro exercício foi proposto, no qual eles/as deveriam criar imagens corporais, em grupos, a partir das palavras ditas por mim, uma de cada vez: trânsito,

¹⁴ Memorial descritivo – Encontro 12, p. 27

família, preconceito, pobreza, opressão.¹⁵ As imagens corporais trouxeram muito das discussões que já havíamos realizado. Pode-se perceber a presença dos temas, violência, discriminação, preconceito, diversidade de gênero, nas imagens corporais e nas impressas que foram levadas pelos/as alunos/as. Um exemplo claro foi quando sugeri a palavra família e as imagens realizadas foram diversificadas, apresentadas diversos tipos de família. Por fim, os/as alunos/as criaram imagens corporais a partir das imagens que eles escolheram e logo em seguida fizemos uma roda de discussão onde eles/as puderam falar sobre suas análises e reflexões a partir das imagens impressas e das imagens corporais, deles/as e dos/as colegas.

Durante as discussões dos textos, das notícias e das aulas teóricas e práticas, percebi a necessidade de os/as alunos/as terem mais informações sobre feminismos, os quais foram e são responsáveis pelas discussões que envolvem igualdade de direitos independentemente do gênero e a defesa ao respeito pela diversidade da identidade de gênero. Desta forma, tive a ideia de levar minha colega e atriz Tefa Polidoro, que faz uma *performance* com a personagem *Ternurinha*, uma mulher em situação de rua, que traz reflexões sobre as questões de gênero relacionadas à mulher, discute e interage com o público, e por isso ganha o nome de perfopalestra¹⁶. Além disso, a personagem nos faz refletir sobre os direitos ou a extrema falta de direitos que acometem mulheres em situação de rua. A perfopalestra leva o título *Nem 1 a -* fazendo alusão ao protesto *Ni una a menos*, na Argentina, contra os feminicídios, que ocorrem no país e que teve como estopim a morte de uma jovem, de 16 anos, após ter sido estuprada. Tal protesto repercutiu em vários outros países, inclusive no Brasil. A atriz Tefa Polidoro, em email recebido no dia 20 de outubro de 2017 às 18:57, relata que

a palestra intitulada "Nem 1 a - " faz uma reflexão sobre o que é necessário para uma mulher tornar-se indivídua reconhecida na nossa atual sociedade ocidental capitalista. A performance faz parte de minha pesquisa de doutorado - UDESC e traz Ternurinha, uma personagem bufonesca desenvolvida a partir de vivências em situação de rua (quando se colocou em performance pelas ruas sem dinheiro, sem abrigo, sem lenço ou documento) para falar. (POLIDORO, 2017)

Após todas essas etapas de leituras, debates e discussões, estudos e apreciações, iniciamos a escrita do texto dramatúrgico que foi realizado coletivamente a partir da

¹⁵ Memorial descritivo – Encontro 13, p. 28, 29 e 30

¹⁶ Imagens da perfopalestra no encontro 14 do memorial descritivo. Ver p. 32.

proposta do Teatro Jornal, com o objetivo de buscar uma potencialidade poética dos/as próprios/as alunos/as. Realizamos uma pesquisa de notícias e outras informações midiáticas sobre o tema e realizamos uma roda de discussão em cada uma das turmas. No encontro seguinte, selecionamos quais notícias, dentre aquelas trazidas por eles/elas, poderiam ser utilizadas como base e inspiração. E eles/as selecionaram então algumas notícias que tivessem alguma relação com diversidade e preconceito. As turmas escolheram inicialmente as seguintes notícias:

Turma A

- *Justiça permite tratar homossexualidade como doença*
- *O que você tem a ver com a sexualidade dos outros? (Facebook)*
- *Grupo de Skinheads agride jovem gay na Avenida Paulista*
- *Assédio no ônibus: homem ejacula no pescoço de passageira na Avenida Paulista*
- *Rapaz é vítima de discriminação racial em restaurante de Valadares*

Turma B

- *Estupro Virtual em Teresina*
- *Machismo e preconceito atrapalham mulheres em empresas*
- Machismo de homem que se recusou a decolar em avião pilotado por mulher revolta passageiros*
- *Violência contra mulher não é só física, afirma delegada*
- *Violência contra mulher não é entretenimento*

Nota-se que a turma A escolheu temas relacionados à mulher, e a turma B temas relacionados a gênero de uma forma um pouco mais ampla, incluindo notícias que tinham tema relacionado a homossexuais e às mulheres. Havia notícias de diversas temáticas, não apenas a gênero. No entanto, nesse primeiro momento, a escolha deles foi por notícias que tivessem alguma proximidade com o tema. Durante a escrita do texto houve algumas mudanças em relação às notícias, algumas foram lembradas posteriormente e outras deixadas de lado.

Em seguida, dividi os/as alunos/as atribuindo funções dentro do nosso processo criativo, de acordo com os gostos pessoais, habilidades e o querer. Inicialmente, escolhemos, em conjunto, duas alunas da turma A e três alunas da turma B para ficarem

responsáveis pela estruturação do texto a partir das ideias coletivas. Também definimos quem iria fazer as personagens. Os/as demais foram divididos/as em outras funções e tiveram igual importância, como produção de cartazes de divulgação, sonoplastia, figurino, maquiagem, adereços e cenário. As pessoas destinadas para essas funções deveriam dar ideias a partir do olhar de sua função.

Durante a escrita, no início, eles tiveram muita dificuldade em se entender. Não conseguiam entrar em acordo, alguns muito resistentes em abrir mão da sua ideia, mas com o passar do tempo foram encontrando um lugar comum e conseguiram produzir seus textos. Isso aconteceu nas duas turmas de forma bem parecida. Procurei interferir o mínimo possível nesse momento e queria ver quais seriam os seus próprios resultados depois de tantos estudos. Apenas interferi nos momentos em que precisavam se acalmar, entrar em acordo e trazer um pouco de coerência às ideias para que fizessem mais sentido com o que já estava definido. A produção do texto ocorreu em um encontro, e os/as alunos/as finalizaram durante a semana.

Todas as etapas realizadas foram pensadas com o objetivo de dar suporte teórico, referências, ideias, conhecimentos de diversas maneiras, leituras, discussões, debates, pesquisas, produções artísticas, a fim de produzirmos um texto coerente, embasado e ao mesmo tempo com uma proposta narrativa que se aproximasse de uma poética artística e por fim a consumação desse texto na apresentação de peças curtas.

O texto¹⁷ da turma A, com o título *Lições de Vida*, foi construído com 5 cenas que ocorrem intercaladas com uma cena em um grupo de apoio moral, na qual cada personagem conta sua história e logo a interpreta, utilizando o palco como espaço cênico. Na cena 1, há um casal negro em um restaurante e que sofre com uma atitude racista. Essa cena foi escrita tendo como referência a história verídica contada por um dos/as alunos/as durante nossas discussões juntamente com uma notícia sobre o mesmo assunto. A cena 2 fala sobre o respeito à diversidade de gênero e à sexualidade de cada indivíduo, e duas alunas interpretam o diálogo – *O que você tem a ver com a sexualidade dos outros?* e que foi amplamente divulgado e compartilhado em redes sociais. A cena 3 fez referência à notícia que falava sobre assédio no transporte coletivo e teve grande repercussão. A quarta cena foi relacionada ao tema violência doméstica, baseada em uma notícia que não havia sido escolhida no primeiro momento. A cena ocorre no cenário de uma casa onde

¹⁷ Ver memorial descritivo – Encontro 15, p. 28.

uma mulher está deitada no sofá, o companheiro chega embriagado e agride verbalmente ela e a filha. Ao final a cena retoma para o grupo de apoio moral e finaliza com uma reflexão da mulher que estava desabafando. Na quinta e última cena todas as personagens assumem papéis de estudantes em uma sala de aula. Esta última tem tom cômico e faz referência à notícia que dizia que a justiça permitiu tratar a homossexualidade como doença e ficou conhecida como cura gay. Nessa cena as personagens tratam a palavra gay como se fosse o nome de uma doença, fazendo uma metáfora com gripe ou outras viroses comuns, e fazem referência metafórica a medicamentos, criando novos nomes como por exemplo – *paradecegay*.

O que chamou a atenção na criação dos/as alunos/as nesta montagem foi a disposição dos espaços cênicos e do público. O espaço principal que fazia conexão entre as cenas e as histórias foi pensado pelos/as alunos/as a partir de algumas referências indianas, ou de Ioga. As personagens sentam-se ao chão, fazendo um círculo em torno de um tecido com estampas orientais, o aroma de um incenso toma conta do ambiente assim como sua fumaça complementa a visualidade do cenário, montado no centro do auditório, enquanto a plateia se coloca em círculo em torno dessa cena. As histórias são contadas e interpretadas no palco e assim as cenas sobem e descem do palco, aproximando-se e se afastando do público, exceto pela última cena, que ocorre como uma história à parte, trazendo uma comédia, um cenário completamente diferente e novas personagens. Com a ultima cena, há uma quebra na dramaticidade mais séria das cenas anteriores.



Cena principal da peça *Lições de Vida* da turma 9ºA ocorrendo no centro da plateia.

(Fotografia de Marcos Adric)

A produção escrita pela segunda turma, o 9º ano B¹⁸, levou o título de *A vida não é um conto de fadas*. O roteiro foi estruturado em 9 cenas. Durante o processo de escrita do texto, após a escolha das notícias de jornal e demais informações midiáticas, uma aluna propôs a ideia de fazer uma relação de uma notícia com a história de uma das princesas da Disney, de forma metafórica, e assim outros/as alunos/as foram relacionando outras personagens da Disney com outras notícias.

A história escrita por eles inicia em um tribunal, onde uma mulher está sendo julgada por assassinar um homem, em seguida as outras cenas ocorrem, cada cena traz uma relação entre uma personagem da Disney com suas características e uma das notícias. Uma delegada recebe uma menina para fazer uma denúncia sobre *bullying*, ela está em uma cadeira de rodas e com um cabelo longo e colorido faz referência à personagem Ariel da Pequena Sereia, outra personagem chega e vai denunciar um estupro virtual, são sete homens que a envolvem virtualmente e posteriormente a obrigam sob ameaças a enviar fotos e vídeos nua, essa personagem foi inspirada na Branca de Neve. Em seguida outra personagem, inspirada na Cinderela, faz uma denúncia de trabalho escravo. A próxima entra e denuncia cárcere privado pelo próprio marido e teve como inspiração a personagem Rapunzel. Uma denúncia de racismo vem de uma personagem baseada em Pocahontas. O próximo cenário é um avião e a piloto é uma mulher, o diálogo ocorre a partir da notícia que contou que um homem se recusou a decolar quando soube que a piloto era mulher, essa personagem teve inspiração na Mulan. Em outra cena, com inspiração em Merida, duas amigas conversam e uma delas conta que não quer casar e reclama do quanto sofre pressão social por essa decisão. Jasmin, personagem inspirada em Jasmine, na peça escrita pelos/as alunos/as é uma menina que sofre xenofobia na escola por ser de origem árabe. Com base em uma notícia muito veiculada e com grande repercussão na mídia, em que uma jovem sofre um estupro coletivo que é filmado e divulgado na internet, os/as estudantes escrevem a cena de Áurea, tendo como personagem de referência a Aurora. Outra cena inicia, trazendo como referência as personagens a Bela e a Fera, tratando do tema relacionamento abusivo. Na cena seguinte, Pedro, baseado em Peter Pan, é um jovem homossexual que sofre preconceito e discriminação dentro da própria família. Nesta cena os/as estudantes falam sobre a tal cura gay, expõem seus pontos de vista sobre o assunto,. Em todas as cenas, a delegada

¹⁸ Ver memorial descritivo – Encontro 15, p. 36

que foi inspirada na personagem *Malévola* aparece, costurando uma cena com a outra, ajudando, denunciando, ouvindo e conversando com as personagens. A personagem Allyssa, com uma forte influência de *Alice no país das maravilhas*, faz o papel de uma criança, quase adolescente, uma menina em situação de rua, procurando comida no lixo. Ela sofre esquizofrenia e é usuária de drogas, principalmente tiner, droga bem comum em crianças em situação de rua. Alyssa é presa por uma policial. Muito assustada, ela foge e sua fuga é performática, fazendo uma dança e no final ela morre. A cena retoma para o tribunal, no qual todas as pessoas que apareceram nas cenas anteriores se encontram. A delegada está sendo acusada por matar o pai de Pedro, mas ela diz que fez isso para defendê-lo, já que ele o ameaçava. As outras personagens começam a se manifestar em defesa da delegada e a peça acaba exatamente no momento em que a juíza daria o veredito, deixando portanto o final aberto, possibilitando ao público sua própria interpretação do fim.

A peça ocorre utilizando principalmente o palco como área cênica, no entanto houve soluções bem criativas de diferentes utilizações desse espaço, ora utilizando apenas metade do palco, ora a outra metade, ou na frente das cortinas, com as mesmas fechadas, a utilização apenas da boca de cena ou apenas a elevação do palco, bem como a região logo abaixo, mais próximo à plateia, essas diversas utilizações do espaço cênico trouxe ritmo e dinâmica à apresentação.

A cena de Alyssa inspirada em *Alice no País das Maravilhas* chamou muito a atenção. Esta foi a personagem que mais lembrou a personagem original pelo figurino e algumas falas relacionadas, no entanto a personagem foi totalmente desarticulada, trazendo um novo significado às imaginações e/ou paranoias da menina. A aluna que escreveu sua própria personagem se fundamentou muito na perfopalestra de *Ternurinha* que haviam assistido. Além dessa referência metafórica, Alyssa tenta transmitir sua paranoia também por meio da dança, em uma composição própria, realizada a partir das experimentações corporais e dança das aulas e ressignificadas para a personagem.



Cena da personagem Alyssa da peça *A vida não é um conto de fadas* da turma 9ºB

(Fotografias de Marcos Adric)

É importante salientar que nas duas peças as notícias, reportagens e outras não permaneceram exatamente as mesmas, algumas foram lembradas pelos/as alunos/as posteriormente, outras que haviam sido selecionadas inicialmente foram descartadas. A minha sugestão foi de que eles escolhessem uma notícia e que fizéssemos o texto a partir dela, no entanto, as duas turmas decidiram correlacionar várias notícias que tivessem temáticas de alguma forma parecidas.

Paralelamente ao trabalho que estava sendo desenvolvido com as turmas A e B, alguns/mas alunos/as demonstraram interesse em se aprofundar. Então, abri um horário extracurricular de uma hora uma vez por semana, quando fazíamos trabalhos práticos de ator. Trabalhei mais com esses estudantes detalhes de interpretação, figurino, cenário, expressão facial, gestual, verbal. Por causa do tempo extremamente curto, senti que faltou esse acompanhamento nas turmas regulares. Desse pequeno grupo, composto de 6 a 10 alunos/as, tivemos um pequeno processo criativo intitulado *Ninguém = Ninguém*, tendo como referências de criação a música de mesmo nome do cantor e compositor Humberto Gessinger. A peça inicia, com falas das personagens vindo da plateia, a partir da definição de *bullying* e em coro, com clara influência do teatro grego, o grupo se dirige ao palco, recitando um trecho da música¹⁹. As alunas interpretaram, em forma de pequenos

¹⁹ Há tanta gente pelas ruas, há tantas ruas, há tantos quadros na parede, há tantas formas de se ver, me assusta que justamente agora, todo mundo, tanta gente, tenha ido embora. (Trecho da música *Ninguém = Ninguém* de Humberto Gessinger, adaptado para fala em coro)

monólogos, personagens a partir de depoimentos pesquisados e estudados, contando histórias de pessoas que sofreram algum tipo de preconceito, de gênero, religioso, e outros que fazem parte da realidade dos/as adolescentes. As expressões de voz, gestuais e faciais apareceram de forma mais enfática nesta produção, como resultado do trabalho mais elaborado, com um tempo maior dedicado à prática e as experimentações teatrais, além do número menor de alunos/as nesse grupo. No entanto, o enredo foi menor e com menor aprofundamento das temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a proposta desse processo criativo em teatro, utilizando a estética do Teatro do Oprimido, de Boal, foram realizadas diversas pesquisas e debates acerca de temáticas que despertaram o interesse dos/as participantes e as produções práticas nas diferentes linguagens artísticas, com o intuito de construir uma bagagem conceitual e de sensibilização artística, culminando na construção de um texto teatral coletivo em cada uma das turmas e nas apresentações dos mesmos.

Uma grande preocupação foi a de não impor as temáticas que seriam trabalhadas. A partir das discussões sobre a arte como expressão de problemas sociais, políticos e culturais e as discussões em sala de aula com os/as participantes, os temas específicos foram trazidos por eles/elas mesmos. Este foi um ponto importante, visto que essas temáticas, principalmente as relacionadas a gênero, têm despertado muita indignação de alguns pais que trazem muitos questionamentos à escola e acabam por dificultar abordagens como essas em sala de aula. Uma vez que a definição dos temas partiu dos/as alunos/as, pudemos argumentar sobre a necessidade de esses/as adolescentes discutirem tais temáticas.

Considerando a diversidade de personalidades dentro de uma classe, seria desonesto de minha parte dizer que a escolha das temáticas relacionadas a gênero foi unânime. Alguns alunos se mostraram desconfortáveis com essas discussões, muitas vezes se colocando como “conservadores”. Algumas discussões foram bem acaloradas,

principalmente por existirem algumas alunas com conhecimento, de profundidade considerável, sobre feminismo e que argumentam com propriedade seus pontos de vista. Na turma A houve discussões e produções, envolvendo uma diversificação maior entre os tipos de preconceito, sendo eles de gênero, de classe, social, religiosa e de questões relacionadas às mulheres. Na turma B também se pôde perceber discussões acerca de diferentes tipos de preconceito, porém com maior ênfase em relação às questões de gênero, violência contra a mulher, cultura do machismo e desigualdades de direitos entre homens e mulheres.

O processo criativo em teatro revelou grande interesse por parte dos/as participantes, alguns/mas demonstraram interesse em escrever, outros/as em atuar e algumas pessoas em trabalhar com cenário, figurino e demais funções. O que chamou a atenção nesta etapa foram as pesquisas das notícias de jornal, que desencadearam discussões e debates importantes em sala e serviram como base para as ideias de criação do texto dramatúrgico que foi escrito coletivamente pelas turmas.

É notório que a qualidade dos textos produzidos foi mais expressiva do que a apresentação em si. Isso se deu por termos feito um trabalho mais longo na criação do repertório para a produção. Em contrapartida, tivemos pouco tempo para a realização de exercícios práticos de interpretação, jogos teatrais e ensaios, visto o número reduzido de horas/aula na disciplina de Arte na escola, e a grande quantidade de feriados, recessos e eventos escolares que caíram em nosso dia de aula. Ainda assim, pude contar com a ajuda de outros professores que, já tendo finalizado seus conteúdos, puderam ceder algumas aulas para os ensaios. No entanto, houve uma preocupação minha desde o início do processo na construção dessa bagagem conceitual e referencial para a construção do texto, apostando na importância de textos bem escritos e fundamentados, saindo das opiniões de senso comum e dessa forma, como consequência, buscar uma poética para a produção do processo criativo como um todo.

Fizemos, também, uma autoavaliação após a apresentação, na qual eles/as puderam descrever a experiência²⁰. Os critérios adotados com o objetivo de avaliação formal para a disciplina de arte envolveram avaliação teórica, apresentação dos trabalhos e pesquisas solicitados, participação na proposta teatral em todas as etapas e especialmente no cumprimento da função assumida no processo criativo de cada aluno/a.

²⁰ Ver memorial descritivo – p 56.

Por fim, tendo em vista que a disciplina de arte na escola, geralmente, fica em torno das artes visuais apenas, os/as alunos/as souberam aproveitar a oportunidade de aprofundar a linguagem do teatro, além de poderem expressar, falar, argumentar, discutir e debater sobre as questões que lhes são caras, que trazem dilemas e inquietações próprias da idade, principalmente no contexto social e cultural da atualidade. Foi notória a ansiedade demonstrada por eles/as para tratar esses temas e, além disso, poderem experimentar a expressão dessas angústias e inquietações por meio da arte, especialmente do teatro, visto que a maioria deles nunca havia realizado um trabalho parecido. Inclui-se, também, a oportunidade de assistirem uma performance/teatro/palestra com uma atriz de um trabalho tão bem feito, queos/as deixou muito entusiasmados/as e principalmente os/as fez refletir de forma contundente. Todas essas reflexões apareceram nitidamente na construção do texto, nas ideias, e na apresentação das personagens, enfim, no processo criativo como um todo.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Maria Augusta de F. *O teatro do oprimido no espaço escolar. Um despertar crítico criativo*. Dissertação de Mestrado Profissional em Arte – Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Especialização EaD em gênero e diversidade na escola*: Livro V, módulo V e VI / Miriam Pillar Grossi [et al.]. - - Tubarão : Ed. Copiart, 2015.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANOTILHO, Ana Paula. Arte e violência de género: Educação e performatividades para a mudança social. *Tese de doutorado*. Portugal, 2015.

CARNEIRO DE NOVAES, Marcos B. e GIL, Antônio C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas, *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 10, n. 1 • ISSN 1678-6971 JAN./FEV. 2009.

CAZÉ, C. M. de J. e OLIVEIRA, A. da S. *Hip hop: cultura, arte e movimento no espaço da sociedade contemporânea*. IV ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia, 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/eneicult2008/14300.pdf> Acesso em: 17/06/2017.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitc: Edições Mandacaru, 2011.

GESSER, Marivete. A organização escolar e o processo de homogeneização e exclusão das diferenças. *Especialização EaD em gênero e diversidade na escola*: Livro 1, Módulo I / Miriam Pillar Grossi [et al.] UFSC, 2015

GOMES, Glícia F. B. *Oficinas teatrais com a estética do Teatro do Oprimido hoje: uma proposta didática*. Dissertação de Mestrado – Pós Graduação em Ensino de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Indagação sobre o Currículo: Diversidade e Currículo. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

GRAUPE, Mareli E.; SOUZA, Lúcia A. B. de. Gênero e educação. *Especialização EaD em gênero e diversidade na escola: Livro II, Módulo II* / Miriam Pillar Grossi [et al.], UFSC, 2015, 111-120.

GROSSI, M. P. *Identidade de gênero e sexualidade*. Coleção antropologia em primeira mão. PPGAS/UFSC, 1998.

JUNQUEIRA Rogério (org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Edições MEC UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação*. CONTRAPONTOS Volume 9 nº 2 – pp. 3 - 16 - Itajaí, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/1016/1136>

MIRANDA, Maria B. Rainhas, sutiãs queimados e bruxas contemporâneas a partir da montagem de Vinegar Tom. *URDIMENTO – Revista de estudos em Artes Cênicas* – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro – Vol 1, N. 1, Florianópolis: UDESC/CEART, 2008, 133-146.

MOTTA, Ney. Madalena, *O Teatro das Oprimidas*. Carta Maior: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Madalena-o-teatro-das-oprimidas%0D%0A/12/15260> Acesso em: 28/11/2016

NASPOLINI, Marisa de S. *Transitando entre gênero, teatro e educação: experiências de formação no campo da arte*, 2016. No prelo.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Boal e o teatro em comunidades: contribuições da experiência africana. *Teatro: revista de estudios culturales / A Journal of Cultural Studies*: Número 26, p. 181-197, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte*. Curitiba, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>

PEREIRA, Bruno Cordeiro. Masculinidades e feminilidades. Materiais de apoio ao trabalho sobre sexualidades em sala de aula. In: SALA, Arianna; GROSSI, Miriam Pillar (Coord.). *Materiais de Apoio ao Trabalho sobre sexualidades em sala de aula*, NIGS/UFSC, Florianópolis, 2014.

POLIDORO, Tefa, Ternurinha – Nem 1 a -, em email recebido no dia 20 de out de 2017 às 18:57.

RAUEN, Margie-Margarida G. (Apresentação e Organização). *A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor*. Salvador: EDUFBA, 2009.

REIS, Nathália Dothling; NOGUEIRA, Paula. Nossa corpo, nossas regras. In: GROSSI, Miriam Pillar (Org.). *Revista papo sério*, NIGS/UFSC, 2016.

RIBEIRO, Ticardo C n. *Identidade, alteridade e adolescência: estudos e reflexões a partir da escrita dramatúrgica no contexto da escola de ensino médio*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Artes – ProfArtes. Universidade de Brasília, 2016.

SANTOS, Carolina Machado. Por um teatro das oprimidas. *Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido de ponto a ponto*, número 6, Rio de Janeiro: CTO:RIO, p. 106-107, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Ano XXI, n. 53, abril/2001.

SOARES, Maria de Fátima B. Autonomia e Engajamento: Arte como esclarecimento na visão de Theodor Adorno. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 107. Ano IX, ISSN 1519-6186. Abril de 2010.

VANNUCCI, Alessandra; SANTOS Bárbara. Madalena teatro das oprimidas. In: *Metaxis: informativo do Centro do Teatro do Oprimido de ponto a ponto*, número 6, Rio de Janeiro: CTO:RIO, p. 101-103, 2010.