

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES - CEART
PROF-ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

SILVIA LEMES DOS SANTOS

**FRIDA KAHLO: INSPIRANDO AS DISCUSSÕES SOBRE O
EMPODERAMENTO FEMININO A PARTIR DE UM PROCESSO DE DRAMA**

**FLORIANÓPOLIS SC
2018**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES - CEART
PROF-ARTES MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

SILVIA LEMES DOS SANTOS

**FRIDA KAHLO: INSPIRANDO AS DISCUSSÕES SOBRE O
EMPODERAMENTO FEMININO A PARTIR DE UM PROCESSO DE DRAMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Artes. Curso de Mestrado Profissional em Artes na Linha de Pesquisa: Processo de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof. Dra. Heloise Baurich Vidor.

**FLORIANÓPOLIS SC
2018**

Dedico esse trabalho às cinco crianças que tornam minha vida mais cheia de esperança: Otávio, Marcelo, Pietro, Bianca e o meu filho Francisco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre ter encaminhado a minha vida como um rio que segue para o mar, o meu mar é o teatro. Não foram poucos os obstáculos, muitas vezes faltou chuva, mas, sempre vislumbrei desaguar no mar.

Agradeço a Nossa Senhora Aparecida, minha mæzinha do céu, minha mãe preta que sempre esteve me guiando para enfrentar os obstáculos. Principalmente nos dias que passei internada, após o parto do pequeno Francisco.

Agradeço aos membros da minha banca, professora Melissa Ferreira e professora Guaraci Lopes Martins, pelas contribuições que só fizeram aprofundar minhas reflexões sobre o feminismo e o poder das mulheres;

Agradeço a minha orientadora Heloise Baurich Vidor, sempre tão delicada, gentil e firme, e por ter me apresentado a metodologia que descrevo neste trabalho- O Drama.

Agradeço a todos os nossos professores da UDESC que disponibilizaram seu tempo para compartilhar seu conhecimento conosco, percebi que esse processo só é possível através de muita generosidade.

Agradeço a generosidade e companheirismo dos colegas da minha turma de mestrado, pessoas incríveis de todas as regiões do Brasil.

A professora Dayane Padilha, minha amiga querida que muito colaborou para o desenvolvimento desse processo, registrando, e dividindo comigo a condução das atividades.

Ao Professor Osmar Marini que sempre colaborou com palavras de incentivo, mesmo conhecendo as limitações que tínhamos em nossa escola;

Aos Professores, funcionários e a Direção do Colégio Colombo que prontamente abriu as portas para aplicação do projeto.

Aos meus pais Adão Lemes dos Santos e Maria José da Silva, fonte de fortaleza para meus dias.

Ao amor da minha vida, Luiz Alberto Bonin, que demorou tanto para aparecer, mas que enfim, enche meus dias de amor e desastre. Navego no azul dos seus olhos todos os dias pela manhã. É um prazer compartilhar da missão de cuidar do nosso Chico.

A minha comadre e irmã Eunice Maria, que, delicadamente, me mandou estudar a biografia da Frida, me dando de presente uma das biografias que consta nesse trabalho. Obrigada pela família que me deu, e pelos Marcelo's que também são meus amores.

A minha amada Mirela, o meu irmão Sidney e minha cunhada Luciana, que ajudaram a cuidar do meu pequeno no momento que mais precisei e os coraçãozinhos que batem fora do meu peito: Pietro e Bianca.

Aos meus queridos colegas de trabalho: Marcelo Cabarrão, Keila Lima, Silviane Stockler, Jackson Lima, Giselle Nicareta, Nilo Netto e Maria Carolina (a minha inspiração de Frida).

A todas as escolas que trabalhei, e todos os alunos que tive. Vocês me ajudaram a crescer, mesmo sabendo que tenho muito a melhorar.

Em especial, a Amanda Billeck, aluna que participou do meu primeiro trabalho sobre a Frida, e que não aguentou as amarguras da vida.

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”

BEAUVIOR, 1949.

RESUMO

Este trabalho discute as questões do feminismo e empoderamento da mulher através de um processo de Drama, metodologia de ensino de origem inglesa, e analisa o potencial do Drama para viabilizar o ensino do teatro em sala de aula. Realizado com vinte e dois estudantes do sexto ano do ensino fundamental, em um Colégio do município de Colombo, Paraná, o processo dramático se deu em seis episódios. Foram desenvolvidas atividades características do Drama como: contexto ficcional, professor personagem, cadeira quente, assembleia de personagens, manto do perito e estímulo composto. O pré-texto foi definido a partir da biografia da artista mexicana Frida Kahlo, relacionada com o contexto atual. Entre os resultados mais relevantes desse processo, observou-se o grande interesse dos participantes em aprofundar suas pesquisas sobre a artista, a interação do grupo em resolver os desafios de cada episódio e como um processo como esse pode viabilizar o ensino do teatro em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Drama. Escola. Adolescência. Empoderamento Feminino. Pedagogia do Teatro.

ABSTRACT

This paper discusses issues of feminism and women's empowerment through a process of Drama, an English teaching methodology, and analyzes the potential of Drama to enable the teaching of theater in the classroom. Developed with twenty-two students of the sixth level of elementary education, at a public school in the city of Colombo, Paraná, the dramatic process occurred in six episodes, with specific activities of Drama as: fictional context, character teacher, hot chair, character assembly, expert's robe and compound stimulus. The pre-text was defined from the biography of the mexican artist Frida Kahlo and related to the current context. Among the most relevant results of this process was the participants' great interest in deepening their research about the artist, the group's interaction in solving the challenges of each episode and how such a process can enable the teaching of the theater in the classroom.

KEYWORDS: Drama. School. Adolescence. Female Empowerment. Pedagogy of the Theater.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1–EXPOSIÇÃO NA ESCOLA	50
FIGURA 2–EXPOSIÇÃO NA ESCOLA	50
FIGURA 3 – CARTA AOS ALUNOS	65
FIGURA 4– CARTA AOS ALUNOS	65
FIGURA 5–CHEGADADO CHAPOLIN	68
FIGURA 6 –CHAPOLIN COM OS HERÓIS E HEROÍNAS	69
FIGURA 7 – O CIENTISTA MALUCO	70
FIGURA 8–CONSTRUÇÃODA MÁQUINA DO TEMPO	71
FIGURA 9 – MÁQUINA1 VISÃO EXTERNA	72
FIGURA 10 – MÁQUINA1 VISÃO INTERNA	73
FIGURA 11 – MÁQUINA UNICÓRNIO	74
FIGURA 12 – AVIAGEM	75
FIGURA 13 – ACHEGADA E A ENTREGA DO ENVELOPE	75
FIGURA 14 – CAIXADE FRIDA	77
FIGURA 15 – ORETORNO AO BRASIL	77
FIGURA 16 – CAIXADE ESTÍMULO COMPOSTO	78
FIGURA 17 – CAIXADE ESTÍMULO COMPOSTO	79
FIGURA 18 – CENA1	80
FIGURA 19 – CENA2	81
FIGURA 20 – CENA3	81
FIGURA 21 – CENA4	82
FIGURA 22 – ENTREVISTAFRIDA	84
FIGURA 23–ENTREVISTAFRIDA	84
FIGURA 24 –RESPOSTAQUESTÃO	86
FIGURA 25 – RESPOSTAQUESTÃO	87
FIGURA 26 –RESPOSTAQUESTÃO	87
FIGURA 27 – RESPOSTAQUESTÃO 1	88
FIGURA 28 – RESPOSTAQUESTÃO 2	88
FIGURA 29 – RESPOSTAQUESTÃO 2	89
FIGURA 30 – RESPOSTAQUESTÃO 2	89

LISTA DE SIGLAS

- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- CEEBJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexual
- LDB – Le iide Diretrizes e Bases
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
- DCEA – Diretrizes Curriculares Estaduais de Artes do Paraná
- DCNGB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
- DCEGS – Diretrizes Curriculares Estaduais sobre Gênero e Sexualidade
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- FAEB – Federação dos Arte Educadores do Brasil
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- SEED – Secretaria de Estado da Educação
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 ENSINO DO TEATRO	19
1.1 BASES LEGAIS PARA O ENSINO DO TEATRO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
1.2 O DRAMA: UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
1.2.1 Convenções do Drama	30
CAPÍTULO 2 GÊNERO NA ESCOLA: É VIÁVEL ESSA DISCUSSÃO?	38
2.1 ESCOLA E GÊNERO	38
2.2 FRIDA KAHLO: NOSSA INSPIRAÇÃO PARA O EMPODERAMENTO.....	45
CAPÍTULO 3 A DESCOBERTA DO FEMINISMO ATRAVÉS DO PROCESSO DO DRAMA:.....	53
3.1 A DESCOBERTA DO FEMINISMO ATRAVÉS DO PROCESSO DO DRAMA.....	54
3.1.1 Contexto ficcional.....	54
3.1.2 Plano de aula	55
3.2 O PRÉ TEXTO:.....	56
3.3 DESCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS:	59
3.4 AVALIAÇÕES DO RESULTADO:	60
CAPÍTULO 4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO	87
4.1 MINHA CAIXA DE BRINQUEDOS	89
4.2 MINHA CAIXA DE FERRAMENTAS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Segundo o Dicionário Língua Latina (1994) a palavra ensinar vem do latim: *Insignare* e significa marcar com um sinal. Mas, como marcar a vida de um aluno ou aluna, utilizando a arte e os conhecimentos teatrais? O que de fato seria esse sinal?

A experiência artística na escola pode causar no e na estudante uma reflexão acerca de situações cotidianas que nunca teriam luz, se não tivessem uma intervenção. Em minha experiência escolar, muitos professores me marcaram e, neste momento, me vejo como uma colcha de retalho de sinais, que foram me mostrando ao longo de toda a vida acadêmica e ainda hoje, como a educação acontece. Processo esse que não findou com a cerimônia de formatura, mas que iniciou um novo ciclo. Também sou marcada pelos alunos e alunas que passam por mim.

Neste sentido, é que propus uma experiência artística com o intuito de assinalar a vida de meus mais jovens alunos e alunas. Esta experiência artística se configurou como um processo de Drama que traz à tona a questão do empoderamento feminino.

Mas, antes de iniciar a explanação desse processo, sinto necessidade de explicar como cheguei a esse assunto e com essa abordagem. Não foi fácil, pois essa é uma história de vida.

Sou mulher, negra e da periferia, em muitos momentos, desde a infância, a interferência dos mais velhos me diziam: “isso não é coisa de menina, senta direito porque menina não senta assim, vamos formar uma fila de meninas e a outra de meninos”. Tudo isso ficou registrado, mas, naquele momento, era difícil identificar o que havia de errado nessas colocações.

Em 2004, mesmo com formação em Bacharelado em Artes Cênicas, comecei a dar aula, no ensino formal em duas escolas do Estado do Paraná: Colégio Tancredo de Almeida Neves e Colégio João Ribeiro de Camargo ambas na cidade de Colombo no estado do Paraná, onde lecionei nos níveis do ensino fundamental e médio e em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este vínculo ocorreu a partir de contratos anuais, experiência esta fundamental em meu processo de encantamento com o universo do ensino da Arte. Em função

desta trajetória retornoi à faculdade para cursar a Licenciatura em Teatro, e assim dar sequência ao plano: ser concursada e adquirir estabilidade profissional.

No ano de 2007, nessa segunda graduação, uma professora, que retornava das disciplinas do seu doutorado e iniciava sua pesquisa e aplicação começou a lecionar a disciplina de estágio para a minha turma. Assim, a professora Doutora Guaraci Martins Lopes, me iniciava nas discussões, mais teóricas e reflexivas referentes às questões de gênero, identidade e diversidade sexual, dando fundamentação teórica e me fazendo perceber o mundo, que ainda estabelece muitas regras.

Nas minhas andanças pela educação, trabalhei em vários setores da educação dentro da Secretaria: na TV Paulo Freire, no Centro de Capacitação em Artes Guido Viaro, espaços nos quais passei a desenvolver um trabalho como orientadora de professores de Arte em um núcleo regional de Educação na região metropolitana de Curitiba (técnica Pedagógica da Disciplina de Arte), pela Secretaria de Estado da Educação. Neste último departamento, tive a oportunidade de participar de vários eventos que tratavam sobre os temas transversais: gênero e diversidade sexual e relações étnicos raciais. Estes momentos foram de suma relevância, na medida em que ampliaram a minha compreensão sobre as relações com a militância dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (LGBTI), feministas e negros. Foi assim, que consegui, aos trinta anos de idade, me identificar como mulher negra e com uma importante função dentro da minha realidade: trazer essas discussões para a sala de aula.

O projeto enviado para a entrada no mestrado profissional tratava sobre a utilização de tecnologia na aula de arte, porém, em algumas conversas de orientação com a professora Doutora Melissa Ferreira, deparei-me com as questões de gênero e, novamente, houve o encantamento pelo tema, quando ela me apresentou o livro da coleção **Antiprincesas: Frida Kahlo** (Fink; Saá, 2015). Imediatamente encomendei e li o livro, mas ainda estava difícil montar um projeto, principalmente, quando se tratava da escolha da metodologia a ser aplicada.

Segui buscando meu caminho, quando, nas disciplinas obrigatórias, a professora Doutora Heloise Vidor, iniciou a explicação sobre uma metodologia

nova para mim: o drama na educação. Eu nunca havia participado ou testado essa metodologia.

E assim, o drama foi o caminho escolhido para discutir o empoderamento feminino em sala de aula. Um universo que mergulharia mesmo sem saber nadar.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio(2013), “*a arte hoje, estabelece vínculos muitos estreitos com o cotidiano e com todas as outras formas de saber*” e, mesmo que as orientações sejam para o ensino médio, acredito que esses vínculos também devem ser inseridos em todos os níveis de educação, e é sobre esse assunto que pretendo abordar nesta dissertação. Neste momento, lanço o seguinte questionamento: Como posso provocar um novo olhar, “marcando” os estudantes do ensino básico a respeito deste tema?

A utilização do teatro educação como forma de abordar este tema é de extrema importância, considerando que as mulheres sempre produziram e/ou estavam envolvidas nos fazeres teatrais em toda a história da humanidade, elas acabaram se tornando um segundo gênero inferior e até “invisível” em relação à produção masculina. Apesar da falsa ideia de ausência de identidades femininas relevantes, acabou nos provocando a necessidade de refletir sobre o empoderamento feminino. Em muitos momentos, busquei montar uma peça já escrita, e me deparei com a falta de personagens femininos em relação aos masculinos. O questionamento que sempre me fiz era: haverá personagens para todas as garotas da turma? E elas, se identificariam com essas personagens? Desse modo, nada mais interessante do que uma metodologia que visa à construção coletiva de uma narrativa – O DRAMA.

A relevância científica e social deste projeto aparece quando, ainda em 2017, sentimos a necessidade de discutir na escola a heteronormatividade e a necessidade de analisar este processo evolutivo, tão caro para todas as mulheres. A busca da padronização dos gêneros, “coisas de meninos”, “coisas de meninas” cria uma formatação hegemônica, onde cada um e cada uma deve cumprir seu papel de homem ou mulher. Será que algo mudou após 100 anos, em relação às mulheres do tempo de Frida para nossas meninas dos dias de hoje? Precisamos ocupar de vez o nosso espaço e é acreditando nas novas gerações que podemos conquistar esse espaço.

Segundo Paulo Freire (1996) nossa sociedade é dividida em classes antagônicas: oprimidos e opressores. Logo, pensamos que essa relação é marcada somente por opressores econômicos. Porém, também constatamos outras relações de poder, como por exemplo, os opressores tradicionais e culturais. Este contexto é tão comum em nossa sociedade, que quase não nos damos conta que estamos inseridos em uma relação opressor/oprimido que julgamos normal. É, no contexto sexista e machista da nossa sociedade, que encontramos um dos modos dessa opressão cultural, e por isso sinto urgência em discutir essa temática em sala de aula, buscando uma reflexão mais aprofundada para que nossos alunos e alunas identifiquem essas situações de opressão as quais são submetidos.

O acesso ao conhecimento faz com que o ser humano desvie desses caminhos de opressão, e o teatro pode viabilizar esses caminhos. Mas, como? O teatro e seus conteúdos podem estimular questionamentos e discussões que nunca foram feitas, e buscar a partir dessas reflexões a transformação dessa sociedade. Veja, se apresentarmos um personagem, machista, numa pequena apresentação, e em seguida abrirmos para reflexões, acerca da atitude do personagem, logo, começaremos a elencar tudo que o que mudaríamos no contexto exposto.

A proposta pedagógica relatada nesta dissertação está organizada em quatro capítulos que podem provocar o(a) leitor(a)/professor(a) a desenvolver outras atividades pedagógicas relacionadas a metodologia do Drama, e também trabalhos sobre o feminismo e empoderamento feminino em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio da periferia da região metropolitana de Curitiba (cidade Colombo/PR). Com apenas 249 alunas e alunos matriculados, o Colégio Estadual Colombo, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, foi aberto no ano de 2012 para atender a população de outro bairro que fica a seis quilômetros de distância, porque não havia espaço para construção de um novo colégio na localidade. Ou seja, o município não conseguiu ceder um terreno para o estado viabilizar a construção de um colégio naquele bairro. Por esta razão, a Secretaria de Estado da Educação locou um barracão em um bairro diferente e distante. Essas(es) alunas(os), inicialmente, vinham de transporte escolar disponibilizado pela prefeitura do município, porém muitos das(os) alunas(os) que vinham deste bairro distante, foram encontrando

outras instituições para continuar seus estudos (ou até desistindo de estudar). Atualmente o colégio é frequentado pela comunidade local mais próxima.

Neste barracão não há quadra poliesportiva, não tem uma sala específica para as atividades artísticas, não há laboratório de ciência, mesmo com o material disponibilizado pela secretaria de educação, as salas de aula não têm um padrão de metragem, sendo que em algumas salas, fica até difícil para o aluno enxergar o quadro. Essa é a descrição da estrutura física, porém, se fosse para descrever a estrutura humana, seria uma escola cheia de estudantes com vontade de participar de atividades diferenciadas que possibilitem o acesso ao conhecimento. Porém, ainda se mostram com um discurso de domínio e regulação dos padrões de comportamento com conceitos naturalizados que tendem a fixar um tipo de identidade: a heterossexualidade.

O que identifiquei nesse processo foi pré-adolescentes e adolescentes que acabam por reproduzir pensamentos de uma sociedade que busca padronizar seus sujeitos com o auxílio das mídias, tecnologias e redes sociais entre os alunos, e que, de modo geral, produzem novas formas de alienação. Dificilmente são meios que cumprem o seu papel de fonte de esclarecimentos, são fontes de informação e não de conhecimento e acabam prestando um desserviço a esta sociedade, fomentando ainda mais o preconceito. Infelizmente poucos alunos e alunas buscam uma discussão e a afirmação do espaço da mulher em nossa sociedade.

É esta escola e esta realidade que descrevo nesta dissertação. Não muito diferente de outras tantas, que buscam num padrão pré-estabelecido, a condição do sujeito. Desta maneira se faz necessário humanizar as relações existentes na sociedade. E por que não começarmos pela escola?

Para termos um ambiente mais humanizado - e aqui trato de todas as escolas - penso como Paulo Freire (1996), que ela deve ser um espaço libertário, contudo, assim como as demais instituições sociais, que deveriam privilegiar as discussões sobre novas formas de observar o mundo, acaba por reforçar as ideias e padrões sociais de comportamento estabelecidos ao feminino e ao masculino. A maioria das instituições educacionais, reflete o que de fato acontece em todas as instâncias sociais na medida em que não problematizam e não propõem novas formas de observar o mundo, acabando por condicionar a figura feminina a determinadas características subalternas.

Evidente que o ambiente escolar é somente um reflexo da nossa sociedade, porém, o agravante é quando os professores e professoras (influenciados pelo meio) também apresentam esse pensamento. Constatei esse discurso na escola em que estou e por isso, escolhi para aplicar o projeto o Colégio Colombo, quando no conselho de classe alguns docentes se referem às meninas, de determinada série, como “piores” que os meninos, ou com observações bastante preconceituosas em relação às mães dos estudantes, como se elas fossem as únicas responsáveis pela educação de seus filhos e filhas. Foi nessa realidade que pretendi interferir ou pelo menos trazer à tona alguns questionamentos.

Entendo que a escola é uma das possibilidades de interferência no contexto social, marcado pela discriminação que existe há séculos em nosso país.

O fenômeno artístico é observado como uma fonte privilegiada para a compreensão dos padrões normativos da sociedade, pois, revela de modo verdadeiro e imediato, os sentimentos latentes, que muitas vezes não são manifestados na vida cotidiana. Investigar as relações históricas de poder e gênero por meio da arte é fundamental para compreender o resultado dessa contribuição sócio-político e cultural do sujeito e da formação desses padrões. Ou seja, trazer, através do ensino da Arte, e mais especificamente do teatro, um debate sobre discriminação de gênero, podendo provocar uma atuação do sujeito em sua realidade singular e social, conforme a expectativa de aprendizagem proposta nas Diretrizes do Estado do Paraná.

Organizei esta dissertação em quatro capítulos distintos:

No primeiro capítulo trato sobre o ensino do teatro, suas bases legais, contextualizando historicamente, até chegarmos à lei 13.278 de 02 de maio de 2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente no que se refere ao ensino da arte, tornando obrigatório o ensino dos conteúdos específicos do teatro. Além de discutir sobre pontos relevantes dos documentos que orientam o trabalho com o teatro em sala de aula: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste mesmo capítulo, trago conceitos sobre a metodologia escolhida para este trabalho - o Drama e sobre as estratégias possíveis para tal abordagem. Utilizo como referência os textos de

Cabral (2012), Vidor (2010), Desgranges (2011), Pereira (2015), Esslin (1978), Slade (1985).

No segundo capítulo faço uma reflexão sobre os índices de desigualdade entre os gêneros no Brasil para justificar a importância de debater e ampliar as reflexões sobre a temática de empoderamento feminino na escola. Utilizo-me de documentos como Parâmetros Curriculares e Temas Transversais, Diretrizes Curriculares Estaduais sobre Gênero e Sexualidade (DCEGS) na escola, e de Louro (1999). Em seguida, trago um breve resumo sobre a vida da artista mexicana Frida Kahlo, e alguns autores que analisam sua obra como Fink, Saá (2015), Herrera (2011), Garber (1992) e Furlani (2009).

O terceiro capítulo descreve como metodologia do Drama e as discussões referentes ao feminismo foram aplicadas neste trabalho. Num relato de como se desenvolveu as atividades na escola, como foram os episódios e as estratégias escolhidas para o processo.

No quarto capítulo faço uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e seu processo comparando-o com a crônica de Rubem Alves, a Caixa de Brinquedos.

Finalizo fazendo as considerações sobre o processo, como o Drama contribuiu para as reflexões sobre o empoderamento feminino e a importância de continuarmos discutindo sobre a desigualdade de gênero em nossa sociedade.

Toda essa trajetória visa desenvolver atividades pedagógicas relacionadas a metodologia do Drama para discutir as questões referentes ao feminismo em sala de aula. Mas, principalmente despertar e reconhecer o espaço da mulher em nossa sociedade.

CAPÍTULO 1 ENSINO DO TEATRO

1.1 BASES LEGAIS PARA O ENSINO DO TEATRO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine a seguinte situação: a coordenação pedagógica da escola em que você trabalha solicita que você faça uma peça com uma de suas turmas para apresentar para a comunidade, e você aceita o desafio. Com muita ansiedade, e sozinha, escolhe a turma e o texto, determina os personagens e seus respectivos atores e atrizes (alunos e alunas), inicia os ensaios com a turma toda, determina as marcações e faz com que todas(os) alunas(os) decorem o texto de seus personagens. Chega o dia da apresentação e o caos se instala entre os seus 35 alunas(os) do 6º ano: algumas/alguns ficam nervosas(os), outras(os) têm problemas com figurino, outras(os) parecem estar à margem de todo o evento e pelo menos 30 deles resolvem fazer xixi ao mesmo tempo dois minutos antes de entrar em cena. Você, por um momento, se arrepende, mas lembra da importância da experiência do fazer teatral para as crianças e o acesso das outras(os) alunas(os) em poder fruir algo que fora produzido p9r elas(es) mesmas(os). A peça acontece. Eles voltam para as “coxias”, o pano cai.

Este é um resumo de uma crônica de Luís Fernando Verissimo chamada Peça infantil, que conta a realidade de muitos professores de arte, que tentam ensinar o teatro em sua sala, sem compreender de fato as necessidades e os caminhos alternativos para que o processo ensino-aprendizagem se efetive. É claro que muitas situações parecidas com a crônica descrita podem acontecer num processo teatral mais humanizado. Creio que a grande diferença é o envolvimento da aluna e do aluno no processo desde a concepção até a apresentação final.

Há muito tempo, nas universidades, discute-se esse modelo antiquado de pedagogia teatral, por considerar um formato pouco criativo, pouco artístico e pouco humanizado. Porém, algumas escolas ainda produzem teatro nesse formato, por falta de recursos humanos competentes para desenvolver outras metodologias que, de fato insiram a aluna e o aluno responsável por essa produção.

Neste primeiro capítulo, faço algumas reflexões acerca dos documentos que regem o ensino do teatro e suas bases legais para séries finais do ensino fundamental. Essa compreensão se faz necessária para entender porque, em muitos momentos, trato do ensino do teatro dentro de uma perspectiva disciplinar. Ou seja, uma das quatro áreas da Arte (disciplina do currículo), abordadas pelas Diretrizes Estaduais da disciplina do estado do Paraná, onde o docente que produz em sala de aula peças teatrais, nem sempre é licenciado em Artes cênicas/Teatro. Logo em seguida, dissero sobre o que é a metodologia do Drama e sua estrutura no intuito de servir como referência e experimentos a outras professoras(es). Finalizo o capítulo refletindo sobre a viabilidade do processo Drama em sala de aula na disciplina Arte.

Mas, como o ensino do teatro chegou ao que vivemos hoje? Por que foi necessário o amparo de uma lei para assegurar o acesso ao conhecimento do fazer teatral no currículo escolar? Por que ainda, em muitas escolas, o processo de produção teatral acontece tal como na crônica de Luís Fernando Verissimo? Esses são os questionamentos que me moveram a desenvolver esse primeiro capítulo, que visa principalmente revisitar as questões legais do ensino do teatro e propor o Drama como método de investigação.

O censo escolar do ano de 2017 para as séries finais do ensino fundamental, no quesito que trata da formação dos professores, evidenciou a situação mais problemática da disciplina de artes: apenas 31,5% dos docentes possuem a formação adequada para ensinar a matéria. Ou seja, qual seria a formação do restante dos docentes responsáveis por essa disciplina? Como chegamos a esse resultado? Como se efetiva o ensino de uma área específica como o teatro?

O que venho discutir nesse texto, não é a formação específica do docente habilitado em Arte, mas apontar uma alternativa para viabilizar o ensino do teatro em sala de aula, dentro da disciplina de Arte de forma adequada e de qualidade a todas(os). E, para isso, faz-se necessário compreender os caminhos legais que tornaram o ensino do Teatro na educação formal, obrigatório. Para esse panorama, utilizei-me das Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte do Paraná (DCEA), em relação à História da Arte e do artigo “Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil”, do doutor em Artes e professor da Universidade Federal do Maranhão, Arão Paranaguá de Santana.

Com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 - em plena Ditadura Militar e repressão política e cultural - tem-se a implantação da Educação Artística (termo oficial), para a qual não havia profissionais licenciados, incluída na matriz curricular da 5^a a 8^a e do 1º grau e, em determinados casos, até o 2º grau. Naquele período os docentes não tinham uma formação específica, por esta razão, aqueles que tivessem habilidade na área poderia ensinar arte, sem a necessidade da formação. Em decorrência desta obrigatoriedade, em 1973 foram criados os primeiros cursos de licenciatura em Educação com dois anos de duração e voltados à formação de professores para ministrar os saberes específicos das Artes Visuais, Dança, Desenho, Desenho Geométrico, Música e Teatro. Ou seja, estabeleceu-se uma política de formação de professores na área de Artes pautada em uma formação de curta duração e na formação polivalente.

A então Educação Artística passa a compor a área de conhecimento denominada Comunicação e Expressão e toda produção artística está subordinada aos Atos Institucionais de censura militar. O processo artístico na escola restringia as produções ao ensino de técnicas manuais nas artes visuais e ensino de música para a execução de hinos pátrios e de festas cívicas. Ou seja: visava somente o repasse de uma técnica e a divulgação do patriotismo militar, sem discussão ou qualquer análise mais aprofundada do fazer artístico.

No final da década de 1970, passou-se a defender a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas separadamente em Artes Plásticas, Dança, Desenho, Música e Teatro. Já na década de 1980, com as mobilizações sociais e o processo de redemocratização, inicia-se a elaboração da Constituinte de 1988 que, mais tarde, irá possibilitar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. O ensino da Arte ampliou a sua dimensão no âmbito educacional na medida em que o estabeleceu como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. E pela primeira vez na história do Brasil, arte passa ser considerada disciplina, já que nas leis anteriores era considerada atividade educativa. No período compreendido entre os anos 1997 e 1999 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte baseados na metodologia de Ana Mae Barbosa, denominada de metodologia triangular, que articula o fazer, a criação e contexto histórico ao qual a arte foi produzida sem que nenhum dos pontos se sobressaia.

Ou seja, de acordo com tal proposta, a construção do conhecimento em arte acontece quando há interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Os PCN's Arte têm como característica a não obrigatoriedade de sua implementação servindo como propostas de caminhos para a prática pedagógica e indicam ações para o ensino do teatro. São organizados em duas partes, sendo a primeira mais ampla em relação ao ensino da arte em sala de aula e a segunda dividida nas áreas, descrevendo suas características e especificidades. Especialmente em relação ao teatro, o texto traz o foco para as dramatizações, e suas potencialidades em sala de aula. “O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais”. (BRASIL, 2000, p.83)

Os PCN's Arte tratam da importância do teatro no ensino fundamental, sobretudo em função de sua contribuição em propostas pedagógicas comprometidas com uma educação para a diversidade. De acordo com esse documento, esta área da Arte, desenvolve as capacidades expressivas e artísticas; no grupo traz a negociação, a cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir neste grupo em relação a flexibilização, aceitação das diferenças e a autonomia para poder agir e pensar sem coerção.

Logo após a criação dos PCN's o estado do Paraná iniciou a elaboração de um documento próprio, mais precisamente, as Diretrizes Curriculares Estaduais norteadoras de todas as áreas de conhecimento que compõe a matriz curricular do ensino básico, incluindo-se a disciplina de Arte. Esse documento foi elaborado a partir de reuniões feitas entre os docentes da Secretaria do Estado e professores habilitados nas áreas específicas, momento no qual foram elaborados conteúdos, assim como expectativas de ensino e metodologia das quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - considerando a diversidade regional deste estado.

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 construir 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 (PARANÁ, 2008, p. 59).

Em especial, o ensino do teatro proporciona um olhar mais reflexivo, para situações cotidianas que passam despercebidas, e dentre elas, as situações de discriminações relacionadas ao gênero. As propostas pedagógicas e metodológicas do teatro viabilizam uma discussão aprofundada e crítica da realidade, pois as alunas e os alunos podem reconstruir um contexto diferente daquele no qual se inserem. Assim sendo, a partir do teatro, estas/estes estudantes têm a oportunidade de vivenciar no espaço da cena, situações diversas incluindo-se aquelas relacionadas à discriminação e exclusão social com enfoque nas relações de gênero, em direção a novos olhares sobre o assunto. O pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso, ao contrário, precisa ser instigado e cultivado, requerendo as condições necessárias para o seu avanço. Educar pela arte do teatro significa, de certo modo, encontrar um modo diferente de tocar o outro, de possibilitar que este possa atuar criticamente na sociedade a favor de si e da coletividade.

O teatro é uma forma artística que aprofunda e transforma sua visão de mundo, sob a perspectiva de que o ato de dramatizar é uma construção social do homem (e da mulher) em seu processo de desenvolvimento. (PARANÁ, 2008, p. 78).

Transformar a visão de mundo pode significar um aprofundamento às questões e contextos opressores existentes em nossa sociedade. O teatro propõe novas alternativas para esses contextos e possibilita experimentações e resoluções de conflitos da vida real. Aos poucos, as alunas e os alunos vão criando autonomia para contestar o que não concordam em seu cotidiano. Dramatizar em sala de aula é refletir sobre temas que estão em nossa sociedade, e que, a correria do dia a dia, impossibilita uma ponderação mais consciente e aprofundada dessa realidade. É possível que você, leitora/leitor esteja se perguntando: então, o fazer teatral pode mudar o mundo imediatamente? E eu respondo que não imediatamente, mas, o teatro pode colaborar com um debate relacionado às questões de gênero e transformar pouco a pouco as relações sociais, ampliando a capacidade de atuação e transformação na sociedade na qual estamos inseridos.

O teatro oportunizará aos alunos (e alunas) a análise, a investigação e a composição de personagens, de enredos e de espaços de cena,

permitindo a interação crítica dos conhecimentos trabalhados com outras realidades socioculturais. (PARANÁ, 2008, p.79).

Essa oportunidade que o teatro traz aos estudantes contribui para que o mesmo tenha um olhar crítico da realidade. Ou seja, quantas mulheres passam por situações de humilhação, e quantas cenas cotidianas podem aparecer numa improvisação de sala de aula? A partir desses materiais que a aluna(o) traz, pode-se provocar novos olhares a partir do ensino do teatro na sala de aula. E esse é um dos objetivos do teatro em sala de aula: superar a ideia de que o teatro é apenas uma oportunidade de entretenimento ou apresentação de espetáculos.

O teatro como componente curricular pode apresentar a complexidade do mundo, e os alunos e alunas podem interagir de forma crítica em relação a todas as questões referentes a cidadania e ética, ideologia e conhecimento cultural, e especificamente, às questões de gênero, experimentando colocar-se no lugar do outro, viabilizando o aprendizado num conhecimento obtido através de vários sentidos. Mas, quem são os protagonistas desse projeto? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), apresentam o aluno e a aluna do ensino fundamental II como:

[...] adolescentes, [que] nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de *descentração* é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (DCN's, 2013, p.111).

Para as DCN's, nas múltiplas infâncias e adolescências, são momentos que se desenvolvem a capacidade de representação para a compreensão da realidade. São períodos em que se intensificam as normas de conduta social, sujeitos históricos, onde estas características de desenvolvimento dos alunos e das alunas relacionam-se com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, e por isso, a importância de uma discussão de gênero nesse momento único da vida desse sujeito.

O importante é que o ensino do teatro possibilite ao estudante uma compreensão da sua realidade, sua cultura e consiga proporcionar uma experiência artística significativa por meio do teatro, fato este que não ocorre quando o professor vem com tudo pronto para os estudantes. Destaco que o teatro é uma arte coletiva, e que o estudante deve se apropriar e se sentir parte criativa deste processo.

Neste contexto, observamos avanços significativos nas áreas das Artes, mas a principal delas foi manter a Arte como disciplina obrigatória respeitando a formação da professora e do professor e suas especificidades nas linguagens artísticas. E isso acontece com a publicação da lei 13.278/2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Essa lei trata de tornar obrigatória nos currículos dos diversos níveis da educação básica os componentes das áreas artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música e estabelece um prazo de cinco anos para que todos os órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, se ajustem e promovam a formação de professoras e professores para a implementação desse componente curricular, respeitando e fomentando as expressões regionais e o desenvolvimento cultural das alunas e alunos. A publicação desta lei é o resultado de diálogos, entre o MEC, especialistas de Arte, docentes, associações de arte educadores e a comunidade, que vinham acontecendo para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL,1996).

Portanto, a elaboração dessa proposta, não era para ser considerada uma política de governo, onde é promovida a ideologia de determinado gestor público, e sim, uma política de Estado, ou seja, uma gestão pública onde são desenvolvidas ações com a participação democrática de toda a sociedade. A primeira versão da BNCC foi apresentada no ano de 2015.Uma das

contribuições mais significativas do documento é o respeito as especificidades de cada área da Arte:

Engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas, específicas das artes e, portanto formação docente especializada. (BRASIL, 2016, p.112).

Assim, a lei que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens acaba sendo o resultado do texto da segunda versão da BNCC, compreendida até então como um grande avanço em forma de legislação. Logo no texto de apresentação da Base Nacional Comum Curricular, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), anuncia como *“um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica”*, Exclusivamente para as disciplinas de Arte e Educação Física no ensino fundamental, divide em dois ciclos a organização disciplinar, pois, são seis as dimensões de conhecimento da disciplina (criação, crítica, estesia, expressão, reflexão e fruição). Especificamente em relação ao teatro a BNCC define:

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2015, p.194).

As diferentes abordagens podem viabilizar uma experiência experimental, vivencial e subjetiva. No entanto, todos os diálogos e construções colaborativas que vinham acontecendo, e resultando num documento mais democrático, foram interrompidas com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no dia trinta e um de agosto de 2016.

E o desmonte da escola começou. Primeiramente, retiraram o ensino médio da versão que vinha sendo discutida, homologando em dezembro de 2017, uma versão completamente discordante da primeira e da segunda BNCC analisadas e construídas anteriormente. Desta maneira, especialmente a terceira versão da BNCC do Ensino Médio não retrata de forma detalhada a área da Arte (nem outras disciplinas), dando foco somente para a Língua Portuguesa

e Matemática. Ou seja, criaram um documento novo, sem as discussões com a comunidade e especialistas, que rompem com o modo orgânico e contínuo proposto no primeiro documento e na LDB. No final do ano de 2017 a BNCC do Ensino Fundamental foi aprovada, documento este no qual a Arte é especificada nos anos iniciais e também nos anos finais deste nível educacional. Contudo, no início do ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio foi aprovada, e tornou o ensino da Arte, um conhecimento a serviço da Área de Linguagens. Neste sentido, a Arte perdeu a sua dimensão de área de conhecimento específico, iniciativa esta que pode ser compreendida como uma negligência aos conteúdos próprios das linguagens artísticas. Tal contexto, pode ser considerado como um retrocesso no campo do ensino da Arte e aproxima da Lei 5.692/71 que prescreveu a arte como atividade, correndo o risco ainda, desta área do saber ser excluída da matriz curricular do Ensino Médio em distintas escolas brasileiras.

Na crônica inicial deste capítulo, a proposta da professora (que na realidade, é da coordenação pedagógica), visa somente o produto, ou seja, a apresentação de uma peça, provavelmente para justificar a aula de teatro para os pais dos participantes. É muito semelhante aos caminhos que estamos tomando, onde a produção artística na escola, não passa de um entretenimento ou apenas uma atividade artística. Um trabalho com o teatro sem qualquer compromisso com o processo não cria vínculo com as alunas (os), os quais não se sentem responsáveis ou parte daquela construção, e como consequência sem a devida apropriação do conhecimento.

É bastante claro, tanto nos PCN's Arte quanto nas Diretrizes do Estado do Paraná que o foco do ensino do teatro, não é a produção de peças para grandiosos espetáculos, pois as alunas e os alunos devem, antes de tudo, fruir, sentir, perceber e produzir teatro, longe, portanto de um trabalho pautado apenas no produto final. O que proponho, nesta dissertação, é o caminho contrário ao documento que hoje rege o ensino médio. Proponho um caminho, por meio do qual o teatro possilite a construção de novos saberes do estudante em processo de formação. Um dos caminhos possíveis que descobri para alcançarmos esses objetivos foi através da metodologia do Drama. Mas afinal, que drama é esse?

1.2 O DRAMA: UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O Drama é uma metodologia de origem inglesa que começou a ser difundida entre os países anglo saxões em meados da década de 1950, e que chega ao Brasil através das pesquisas da professora Doutora Beatriz Angela Cabral nos anos de 1990, período do seu doutoramento na *University of Central England*, Inglaterra.

Num primeiro momento, pode-se confundir o termo Drama e para que isso não ocorra, é necessário compreender inicialmente a origem da palavra, que vem do grego, e que significa ação. Esta ação imita ou representa comportamentos humanos numa espécie de plano fictício proposto pelo coordenador da abordagem com atividades específicas que colaboram para o aprofundamento das ações.

É necessário diferenciar do sentido literário da palavra que o liga ao gênero dramático referente aos textos teatrais. Drama está intimamente ligada ao teatro, sendo comum o uso de convenções e jogos teatrais no que corresponde a educação básica na Inglaterra como forma de facilitar a fixação dos conteúdos nas mais diversas áreas de conhecimento. A partir dele se constrói um tempo/espaço ficcional, e os participantes são considerados criadores desse determinado espaço e agem como se estivessem nele.

Para Cabral (2012), o Drama cumpre a sua função ao considerarmos que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento. Provoca os estudantes e os faz movimentar-se para buscar o conhecimento através de um processo de investigação. O drama busca na interação do grupo e na construção coletiva o grande objetivo da educação: o conhecimento e a possibilidade de argumentação referente a algum conteúdo e/ou tema. Assim:

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2012, p.11).

No ensino do teatro, o universo ficcional proporciona aos estudantes a oportunidade de “*recriar situações e relacionamentos humanos*” como cita Esslin (1978, p.21) e discuti-los, refletindo sobre questões profundas da humanidade.

O que acontece na vida real é consumado, sem volta para fazer novamente, já no jogo dramático, pode-se começar novamente e experimentar outras formas de ação.

Nesta afirmação, irei um pouco além, pois ao propor o teatro na sala e o Drama, o aluno e a aluna podem reverter e refazer as situações que não estiveram de acordo com algum propósito, pois, sempre se pode recomeçar. E assim, acontecem situações ficcionais que possibilitam as vivências que nunca experimentaram para que consigam imaginar como resolver aquela situação.

Segundo as DCE, o estudante, além de aprender a trabalhar com a criatividade e a se relacionar com os demais colegas, tem a possibilidade e a oportunidade através do Drama e do teatro, de se colocar no lugar do outro, “experimentando o mundo sem correr riscos” (DCE, 2008, p.77).

O Drama promove o relacionamento da(o) aluna(o) com o mundo, desenvolvendo suas percepções, sensações, emoções, elaborações e racionalizações, buscando uma melhoria na convivência com o outro e a outra. Neste sentido, o Drama deve ser considerado não apenas uma brincadeira, mas também um momento de experiência efêmera de suma importância no processo de formação. Não acontecerá mais, e cada turma que passar pelo mesmo processo, terá experiências diferentes. E tudo isso, na escola. Hoje, temos um alto nível de desistência dos estudantes, por considerarem a escola um lugar sem pontos positivos. Talvez, se o docente tivesse acesso ao Drama em sua formação, os conceitos difíceis das disciplinas seriam mais facilmente absorvidos ao utilizá-lo como ferramenta.

É importante destacar a ação do professor e da professora num processo de Drama. É ela(e) a(o) orientadora/orientador que vai escolher as atividades e mediar, fazendo as ligações entre o objetivo da proposta e as ideias das alunas e alunos. Para Vidor (2010), essa mediação entre o mundo real, as experiências e os significados do universo ficcional é de responsabilidade do condutor da proposta e aconselha:

O sucesso do trabalho está relacionado à segurança do professor em relação ao que cada estrutura de Drama pode gerar em termos de discussão, capacidade para incorporar as ideias trazidas pelos alunos e habilidades para propor materiais, tarefas, estratégias, e redirecioná-las quando necessário. (VIDOR, 2010, p.11).

E para compreender melhor esses direcionamentos o professor deve analisar o “como” proceder. É o docente que, a partir da estrutura do drama, propõe as atividades, que serão realizadas. De forma alguma deve impor sua maneira de pensar ou agir e sim buscar adequar a criação dos participantes às atividades características do Drama. Para isso, se faz necessária a apropriação em relação as suas convenções dessa proposta.

1.2.1 Convenções do Drama

As convenções do Drama são atividades que possibilitam uma inter-relação dentro de um universo ilusório e buscam os conteúdos específicos do teatro, como espaço e tempo, território fértil para o início e decorrer do processo. Ou seja, cria-se um contexto ficcional, onde os participantes são inseridos de forma lúdica e, ali, desenvolvem suas experiências, relacionando-as com o mundo e com os outros e outras.

Pereira define a palavra convenções, a partir de estudos dos textos de Neelands:

Convenções: são indicadores do modo no qual tempo, espaço e presença podem interagir e ser imaginativamente conjugados para a criação de diferentes tipos de significados no teatro. Nos Dramas propostos por Neelands a ênfase na criação de uma ambientação cênica mostra-se conjugada à utilização das convenções para a promoção de diferentes significados para os participantes. (PEREIRA, 2015, p.86).

O contexto ficcional é uma situação imaginária criada para desenvolver um tema selecionado (que pode ser selecionado pelo professor ou negociado entre o grupo). Os participantes devem responder ao tema proposto e realizar ações que correspondem ao que fariam, caso a proposta fosse na “vida real”. A interação entre o real e o fictício possibilita que o participante busque argumentos e propostas para a resolução da situação, provocando novas experiências sobre determinado assunto.

O contexto da ficção proporciona ao participante evidenciar ou se desafiar a partir de situações que provocam oscilações e questionamentos relacionados à comportamentos e posturas sociais em determinado tema ou situação, num

universo imaginário. O participante, no jogo de “faz de conta” toma decisões e atitudes para a resolução ou não do problema proposto.

Cabral (2012) define o contexto ficcional da seguinte maneira:

O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões. Ao mesmo tempo facilita a abordagem de temas ou situações que possam abalar a suscetibilidade dos participantes, possibilitando a experiência de respostas ou atitudes reais como se estas fizessem parte do universo imaginário. (CABRAL, 2012, p.13).

Esse contexto permeará todo o processo. Ao adentrar o território escolhido para a atividade (sala) a(o) aluna(o), automaticamente passa a se portar como se estivesse no universo imaginário, e segue assim em todos os encontros. Em alguns momentos do processo, o estudante alterna as duas realidades (contexto real e contexto ficcional) para que assim, consiga também produzir reflexão e conhecimento.

Para chegar a esse contexto ficcional, primeiramente o professor deve conhecer o grupo com o qual vai trabalhar e propor um pré-texto. Mas o que é um pré-texto?

O pré-texto é o ponto de partida e a primeira provocação que os alunos e alunas têm para iniciar o processo de Drama, mas que estará presente em todo o processo, pois não é somente um estímulo inicial. A sua concepção é muito mais ampla do que isso, é ele que define aspectos importantes do tema que será investigado no Drama. Desgranges (2011) define como o plano de fundo/roteiro que a professora ou professor deve seguir para não fugir do tema. Um dos fatores que provoca o envolvimento da aluna e do aluno é a curiosidade. Ela é uma ótima “mola propulsora” para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Serve para delimitar e potencializar o contexto ficcional, ou seja, determina o espaço e tempo em que os participantes irão imergir além de determinar a construção da narrativa.

Na concepção de Cabral (2012), o Pré-texto é a história ou o pano de fundo, como se fosse o roteiro que é o ponto de partida e a base que permeará todo o processo, criando expectativas, sugerindo personagens que entram na história e tarefas a serem cumpridas. Ele pode ser uma carta, uma imagem, um personagem, um testamento, um mapa, uma caixa com objetos, pistas que

levem a descoberta de algo ou alguém. Ele deve manter a coerência na proposta, evitando que o professor ou coordenador se afaste do foco da investigação.

O pré-texto escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa é o livro **Anti Princesas da Frida** (Fink, 2016), e o recurso para introduzi-lo foi uma carta enigmática que trazia aos alunos e alunas uma dúvida. Quem seria a heroína que eles e elas precisavam salvar? O primeiro passo era descobrir qual o país da heroína. Para isso, além da carta, foram colados no colégio, primeiramente palavras em espanhol referentes à cultura mexicana e na sequência, imagens que se relacionavam a esse país: foram *mariacchis*, luta livre, o personagem Chaves, pimentas, caveiras entre outros.

É bastante importante a escolha cuidadosa do pré-texto, se considerarmos que ele é o que conduz o estudante para o contexto fictício e mantém o interesse do estudante no processo, ou seja, nas ações propostas para se chegar à resolução do problema.

Não é possível falar em Drama sem falar em processo, pois o sucesso do trabalho depende da motivação que os alunos e alunas dispõem para as atividades desenvolvidas. E o grupo e sua participação são fatores fundamentais que fazem alcançar os objetivos que o professor/coordenador e o grupo desejam atingir através de negociação e renegociação dos elementos da forma dramática. Cabral (2012) salienta que a ênfase no processo aproxima os objetivos do professor e do diretor teatral, pois qualquer tipo de atividade dramática pode trazer consigo uma preocupação com a aprendizagem, seja no contexto, seja na linguagem cênica. O processo é uma ação realizada continuamente, em prol de uma determinada proposta.

Essa sequência de ações é determinada, não só pela escolha do orientador, mas também pelo interesse dos participantes. Esse interesse é o que faz o processo caminhar, com novas propostas, ou a adaptação de outras. É o orientador que deve mediar essas propostas para não perder o foco do pré-texto. Assim, com a colaboração de todas e todos vai se construindo o caminho para uma reflexão sobre variados temas, cabendo especificar as configurações de gênero e as relações de poder que as permeiam.

A narrativa é uma sequência de atividades que são estruturadas a partir do pré-texto. São acúmulos de atividades, experimentações e desafios em

relação a um tema. Essas situações e atividades buscam novas descobertas e novos desafios. As atividades são divididas em encontros ou momentos chamados Episódios.

Os episódios são os momentos que estruturam a narrativa, ou seja, é a organização das proposições do processo. Pode ser uma divisão de atividades, uma nova proposta criada dentro do tema, uma situação nova que vai materializando a narrativa teatral.

Desgranges (2015) explica que os episódios são propostos pelo professor-condutor do Drama, e que os mesmos incitam a partir de desafios o grupo, que deve se relacionar com as novas situações propostas, mantendo o interesse e o envolvimento dos participantes. Os episódios também dão continuidade à construção da narrativa e possibilitam a análise dos elementos teatrais presentes na trama.

Quando o aluno e a aluna do sexto ano do ensino fundamental, com idade entre 10 a 14 anos, se sentem desafiadas(os), buscam de todas as maneiras descobrir, participar, realizar as atividades propostas. Tornam-se co-criadores e se dedicam a isso. Esse movimento justifica o caráter provocativo que cada episódio tem, o de deixar o(a) participante em suspense para o próximo episódio. Essa estratégia serve para manter o interesse no episódio seguinte, criando um clima de mistério que faz o telespectador ficar curioso. Essas articulações é que potencializam o processo, já que, como disse anteriormente, é fundamental o interesse dos participantes para atingir o objetivo que o proponente deseja.

Os episódios, que apesar de colaborarem com a narrativa, não precisam ser lineares, se estruturam com atividades diversas que trazem à tona o foco para o tema escolhido. Eles são organizados com diferentes estratégias do professor que busca o questionamento, a negociação, o estabelecimento de regras e compromissos, proposição de desafios a serem solucionados ou discutidos. Uma das funções do professor e da professora é estimular a participação de todos os envolvidos e isso faz com que se sintam corresponsáveis pela resolução do problema e construção dramática.

Mas, quais são as tarefas e atividades para dar essa voz ativa aos participantes?

São várias as atividades utilizadas usualmente nas propostas de Drama.

É importante destacar neste momento, a descrição das atividades às quais recorri ao longo do trabalho analisado nesta pesquisa. A escolha dessas atividades foi pontual para o desenvolvimento do processo. Dentre elas:

Narração: enquanto coordenadora, em alguns momentos tive que interceder como narradora e essa intercessão serviu para introduzir e fazer ligações ou concluir a atividade. Sempre que achei necessário, utilizei dessa proposta estratégica.

Professor-personagem (*teacher in role*): a cada episódio, eu trouxe um personagem diferente, ou seja, assumi um personagem durante um tempo da aula onde improvisei conforme a situação. Sustentando a lógica do personagem e sua função na narrativa. Esse personagem tinha diferentes status na narrativa conforme a relação de hierarquia com o grupo, representando o seu papel social e função. Quase todos tinham o caráter intermediário e tinham como incumbência levar algum recado para os participantes. Foram eles: Chapolin Colorado, que avisou que seriam super-heróis; Doutor Brown, com a fórmula da viagem no tempo; Mariacchi, que entregou uma nova carta, com um novo enigma e Frida Kahlo, a heroína perdida.

Cadeira quente – A personagem Frida, participa de uma sessão de entrevistas com questões elaboradas pelos alunos e alunas sobre as curiosidades referente à vida da personagem. Normalmente o grupo lança perguntas para um dos participantes (não precisa necessariamente ser o orientador ou um personagem do orientador). Em geral, essas respostas trazem novas informações para o desenvolvimento da estrutura narrativa. Pode também um dos participantes se apresentar como um personagem (que pode não ter aparecido anteriormente), e utilizar-se de adereços para a caracterização. No nosso encontro, utilizei o espaço de uma sala de aula para criar um ambiente de museu e de uma exposição fotográfica, onde a artista estaria sendo entrevistada pelos visitantes do museu.

Estímulo composto: Criado na Inglaterra por John Somers, é uma estratégia que propõe a imersão do participante no universo da ficção através de objetos que tenham relevância para a narrativa e para os participantes. É também conhecido como pacote de estímulo, e foi uma das atividades que propus neste trabalho. Consiste em organizar objetos ou materiais que combinam entre si, ou estejam de acordo com o tema e o processo. Esse

material serve para criar mais tensão e gera a necessidade de investigação para desvendar as possíveis relações que serão criadas pelos participantes.

Em nosso trabalho, os participantes receberam quatro caixas com objetos pessoais de Frida tais como perfume, flores para o cabelo, pincéis e tela, trecho de texto sobre sua biografia em espanhol e um dicionário para traduzir os textos. Cada grupo recebeu uma lupa e luvas para dar um caráter ainda mais investigativo à ação. Nesse momento, todos os participantes se colocam como investigadores, criando e participando desse universo ficcional.

A observação das características e propriedades dos objetos possibilita a identificação de atributos como quantidade, qualidade, tamanho e forma, além de estabelecer relações com diferentes tempos, pessoas e histórias, seus usos sociais e simbólicos. (PEREIRA,215, p.130).

O estímulo composto envolve os participantes como se fossem pesquisadores, investigadores criando conexões com os objetos e buscando uma descoberta. No processo, esta atividade promove o desenvolvimento do espírito investigativo dos participantes, que acabam por elaborar uma história própria a partir dos objetos deixados na caixa - é a narrativa ganhando forma. É importante salientar que, nem sempre a construção dessa narrativa é o que o professor ou professora espera, pois, esta é uma das características do Drama, a possibilidade de liberdade que os participantes tem a respeito do tema.

Assembleia de personagens: Outra atividade muito recorrente nos relatos referentes ao Drama. Nela os participantes são levados a tomar alguma decisão em relação ao conflito existente. Cada participante assume-se como personagem da trama e precisa tomar decisões coletivamente sem a intervenção do orientador (professor), que pode estar como personagem ou até sair da sala.

Flashback/Flashforward: (técnica utilizada nas produções de audiovisuais para retornar ou avançar algum tempo específico na história): A narrativa é temporariamente parada, e os participantes criam uma cena do passado ou futuro que pode elucidar algo do presente ou da narrativa. Em meu trabalho, os participantes voltam no tempo para poder descobrir quem é a heroína que escreve para eles.

Várias outras atividades podem ser propostas como ambientação sonora, ambientação cênica, rituais, cerimônias, jogos e improvisações adaptados ou

não, que colaboram com o processo: jogos de imagem, de improvisação, jogos com músicas e improvisações coletivas (onde todos estão em cena). O que importa é o contexto ao qual ele será inserido e se ele mantém o foco e colabora para manter as características do Drama.

O Professor ou orientador do processo é o responsável pela definição do pré-texto e por dar sequência aos episódios, lembrando sempre que o Drama busca a interação do grupo participante, portanto ela(e), professora(o), deve ter sensibilidade para mudar o rumo das atividades.

A experiência que nossos alunos e alunas podem vivenciar através do drama é a sensação prazerosa de estar em outro lugar em outro tempo e poder ser outra pessoa, tomar decisões como outro, independente do tema. É a brincadeira da música do Chico Buarque, ser um herói e ter um cavalo que só fala inglês. É o mergulho nesse universo ficcional que se distingue da realidade.

O Drama foi a metodologia que melhor se adequou à minha realidade, e por isso foi escolhido, pois vivencio todos os dias pré-adolescentes repetindo os padrões de uma sociedade machista e sexista, onde a mulher é um objeto, sem poder de fala. Eu precisava falar desse tema complexo, de uma forma leve, e trazer a reflexão sobre o tema empoderamento feminino para meus alunos e alunas mais jovens, já que há alguns anos trazia o tema para os adultos. O Drama não traz como objetivo uma apresentação final, um produto, mas lida com as vivências de cada participante, é cuidadoso com o processo, que é a alma do trabalho. Não há o medo de ir para o palco ou cena, porque todos estão em cena coletivamente, se ajudam e resolvem o problema exposto.

Para Cabral, o Drama envolve o participante possibilitando o acesso ao conhecimento. Assim:

O conhecimento adquirido durante o envolvimento com o *processo do drama* vai além da possibilidade de nomear aprendizagens em áreas previamente determinadas- objetivos específicos (relacionados com o conhecimento de conceitos, habilidades, conteúdos e formas artísticas) interagem com objetivos não específicos (relacionados com o desenvolvimento de atitudes e valores), fazendo que a experiência viva do fazer teatral, do agir e do observar concomitantemente, transforme a compreensão ou entendimento dos participantes em nível estético e artístico. (grifo da autora). (CABRAL,2012, p. 31-32).

A experiência de passar por um processo como o Drama pode provocar no e na estudante uma maior reflexão do que se fosse com outra metodologia,

ou uma aula expositiva, por exemplo. A diferença é que nos outros modelos ela(e), não faz parte construtora do processo. Ela e ele devem simplesmente absorver, decorar e responder ao que lhe é pedido. Muitas vezes, na busca do acerto ou da melhor nota, alunos e alunas respondem sem refletir se aquilo que o docente falou é o certo, simplesmente repetem. Não há espaço para questionamento, não há contra argumentação, respostas exatas.

Nos dias atuais, sabe-se que muitos temas devem ser trabalhados em sala de aula. Eu faço parte de um grupo específico: negra e de periferia, e ao associá-la às configurações de gênero, percebo que esta temática merece ser discutida. Não porque este seja um tema mais importante que os outros, mas porque, no atual contexto da nossa sociedade, a fala de empoderamento feminino é repudiada. É fácil observar esse comportamento, pelo menos em minha escola. Mas, ao dar voz aos estudantes sobre essa questão, vejo que no fundo, repetem o que ouvem em casa. Portanto, vamos falar de mulheres sim! E questionaremos padrões estéticos e comportamentais que esperam de nós.

CAPÍTULO 2 GÊNERO NA ESCOLA: É VIÁVEL ESSA DISCUSSÃO?

2.1 ESCOLA E GÊNERO

No capítulo anterior, fiz um breve panorama sobre o teatro considerando suas perspectivas, a importância em garantir no currículo a permanência e as possibilidades do ensino do teatro em sala de aula. Questionei a necessidade de um produto final em detrimento de um processo de construção e fruição da arte do teatro. E ao final, provoco o leitor desse trabalho para conhecer o Drama, como uma metodologia eficiente para desenvolver em sala de aula o ensino do teatro. Descrevi essa metodologia e sua viabilidade em sala de aula. A pergunta que deve ser respondida neste capítulo é: qual a possibilidade de se tratar sobre gênero, um tema tão relevante na escola? É viável essa discussão através da metodologia do drama? Quais outros questionamentos serão possíveis a partir dessa proposta?

Sabe-se que os mais diversos segmentos da sociedade se pautam em conceitos sobre esta temática com base no senso comum, muitas vezes contribuindo para ampliar a discriminação e a exclusão de pessoas em função de sua condição biológica, o ser mulher, e/ou se fazer mulher. Dessa forma, reforçando questões que há muito vem sendo problematizadas por diversos grupos militantes, ainda é difícil adentrar nessa temática, por se tratar de conceitos já enraizados a nossa sociedade.

Para discutir sobre esse tema, é necessário revisitar o papel da mulher na sociedade atual e para isso utilizarei os dados do Fórum Econômico Mundial, divulgado no dia 02 de novembro de 2017: o Brasil caiu da posição 79º para a 90º em relação a igualdade de gênero. As mulheres em nosso país ainda não têm um número representativo na política o que empurra para baixo esses números. Apesar da melhora nos indicadores referentes a saúde e a educação, inclusive no ensino superior, quando chegam ao mercado de trabalho, sofrem com os salários mais baixos em relação aos salários oferecidos aos homens, pois, a renda média da mulher corresponde a 58% da recebida pelo homem no ano de 2017.

A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua

ampla invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO,1997, p.17).

Assim, é importante ressaltar nesses números do fórum econômico, o quesito empoderamento feminino na política, considerando que a representatividade no atual governo caiu de 86º para 110º, pois, dos vinte e oito cargos de ministros apenas duas são mulheres. Além dos índices referentes à câmara dos deputados (513 homens para 51 mulheres) e senado (81 cadeiras, e 13 mulheres). Com esses dados você poderia me questionar: mas, há nesse montante, homens com discursos que trazem a igualdade de gênero, portanto, por que esse dado está sendo contestado? Eu respondo: Precisamos de representante com vez e voz, com fala feminina, protagonistas femininas. Porque homens matam mulheres, negras, na política simplesmente por se sentirem ameaçados por elas, como foi o caso recente da vereadora e socióloga Marielle Franco, assassinada com treze tiros num atentado ao carro onde estava, que tinha um discurso empoderado e fazia denúncias sobre as milícias do Rio de Janeiro. Lutava pelas causas dos direitos humanos e em seu discurso sempre pontuava que ocupar a política seria a única forma de diminuirmos as desigualdades de nossa sociedade. Essa é a realidade atual da sociedade brasileira.

Primeiramente, se faz necessário compreendermos alguns termos utilizados nesse texto. Utilizo um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que, infelizmente, ficou somente nas versões preliminares por conta da mudança na política de governo. As Diretrizes Curriculares de Gênero e Sexualidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2010), tinham como objetivo nortear o trabalho no interior das escolas instrumentalizando, compreendendo e enfrentando as diferentes formas de discriminação e exclusão social. Esse documento, logo na apresentação já define a atual situação de nossa sociedade:

Vivemos em uma sociedade que, historicamente, se constituiu como uma sociedade masculina, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica e racista, marcada pela exclusão social, particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual. Partindo da compreensão de que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos, acerca

das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas nossas relações, salientamos o espaço da instituição escolar como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento. (PARANÁ, 2010, p.3).

Faz-se necessário compreender as práticas sociais que construíram esses pensamentos e por que nossos alunos e alunas, por mais informações tenham, não conseguem se libertar desses preconceitos. O espaço escolar pode privilegiar essas discussões e quebras de paradigmas, criando novas relações sociais menos discriminatórias.

As ações na escola podem sim, minimizar a desigualdade entre os gêneros, pois a escola é um espaço onde o conhecimento pode quebrar paradigmas em que nossa sociedade se afoga. O conhecimento é a grande ferramenta para mudar essa situação, ainda tão comum em nossa realidade.

Nos Parâmetros Curriculares, mais especificamente nos cadernos dos temas transversais que apresenta o tema orientação sexual, encontramos a seguinte afirmação: “A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis”. (BRASIL, 1997, p. 28).

Para iniciarmos essa discussão, devemos compreender alguns conceitos que utilizaremos nesse texto. Algumas expressões e palavras que são recorrentes nesta temática, as utilizo com base nas Diretrizes de Gênero do estado do Paraná, fonte de referência para as definições dos termos utilizados neste trabalho.

A palavra **desigualdade** descreve um fenômeno social e cultural que determina certa hierarquia entre os indivíduos, deixando de lado o tratamento igualitário a todos e todas. Principalmente no que diz respeito ao acesso de bens e recursos e mercado de trabalho, aqui trazemos o foco em relação ao sexo feminino e masculino e os limites que separam os comportamentos e atitudes referentes a cada gênero. Para A ONU Mulher Brasil (2017), o termo igualdade de gênero não se refere a tornar homens e mulheres idênticos, ou que esta construção social defina seus direitos, oportunidades e responsabilidades, este termo refere-se a ter seus comportamentos, desejos e necessidades respeitados e valorizados de forma equitativa.

Mas, e **gênero**? Como foi construído esse conceito? Trazido pelas discussões do movimento feminista para diferenciar do termo sexo que é ligado às concepções biológicas, é a construção social do homem e da mulher, não apenas ligada à anatomia, mas sim, em relação ao seu lugar na sociedade. Em linhas gerais, como cada indivíduo se constrói socialmente, homem ou mulher.

Nos estudos sobre sexualidade e sobre gênero, encontramos a palavra **heteronormatividade**, que significa o padrão de conduta socialmente aceitável. Onde todo sujeito que possui orientação diferente, ou uma conduta fora do padrão acaba por ser considerado inferior aos que estão dentro do padrão aceitável. Heteronormatividade significa a padronização da sexualidade, ou seja:

Pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes. Desde uma perspectiva que enfatiza o caráter constitutivo da linguagem, o termo heteronormatividade, cunhado em 1991 por Michael Warner, é então compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes. (PETRY, MEYER, 2011, p. 196).

Mas, e a palavra Empoderamento? Como surgiu? O termo empoderamento, que significa um reforço de poder, tem suas raízes na Reforma Protestante que, iniciada por Martinho Lutero no século XVI, buscava a justiça social. É na década de 1960, com os movimentos sociais que o termo eclodiu, no intuito de buscar o protagonismo, contrário às relações de poder já estabelecidas na sociedade, e contra a opressão e libertação das camadas oprimidas.

Nesta dissertação busco abordar o conceito proposto por Paulo Freire, em sua pedagogia libertadora: o conceito de *Empowerment*. Este conceito, se mal compreendido, pode arruinar um trabalho pedagógico, caso a prática desta expressão se limite a ativar a potencialidade criativa dos alunos e alunas individualmente. *Empowerment* deve ir além de um processo de criação particular e seria uma saída muito fácil considerar o professor ou professora apenas como um “acendedor de ideias”. O cerne desse conceito é desenvolver um pensamento crítico, a autonomia, a independência dos estudantes e torná-

los aptos a efetuar as transformações políticas necessárias à sociedade, deixando para trás uma história de passividade e dominação, é um ato coletivo, uma atividade social. Para Freire, é a busca da liberdade da dominação, e a educação é uma das frentes nessa luta.

Nesse sentido, **Empoderamento feminino** é a expressão atual que traz a mulher como protagonista. Possibilita a equidade de gênero nas atividades sociais e econômicas fortalecendo e garantindo a qualidade e a melhoria da vida de mulheres, homens e crianças. Essa discussão se iniciou na década de 1960, com o **Movimento Feminista**, que surgiu para questionar a hierarquia masculina branca opressora em relação a organização social, política, econômica, sexual e cultural da sociedade. Para as Diretrizes (2010), esse movimento pode ser definido da seguinte forma:

O feminismo pode ser entendido como uma luta pela transformação da condição das mulheres, que é pública e também privada. E que pode ser entendida, a partir de três eixos: 1) como movimento social e político; 2) como política social; 3) e como ciência, ampliando os debates teóricos e conceituais (derivando a categoria gênero como analítica de sexo). Essas vias se entrecruzam, por diversas vezes, para desestabilizar representações, questionar a divisão sexual da sociedade, opor-se à hierarquização dos gêneros e, por isso, as teorias nem sempre podem dissociar-se de suas ações políticas, e vice-versa. (PARANÁ,2010, p.12).

O modelo construído socialmente torna o padrão masculino uma referência, que controla, subestima e domina as diversas formas de masculinidade, chamamos de **masculinidade hegemonic**a. As ações preconceituosas que separam e secundarizam o feminino em relação ao masculino chamam-se **sexismo**. Muito próximo dos conceitos do **Machismo**, que relaciona e define as características masculinas, como a expressão “homem não chora”, tão repetida para as crianças. O **machista** acredita que os homens são seres superiores em relação às mulheres. Todo esse pensamento foi uma construção social que definiu que os homens têm um valor maior que as mulheres.

Infelizmente, essas atitudes que vem do preconceito e da desigualdade entre os gêneros estão pautadas na submissão feminina e muitas vezes têm como consequência a **Violência de gênero** que apoia-se na legitima defesa da virilidade masculina e defesa da honra. Na escola, a violência de gênero é

manifestada através de apelidos, brincadeiras, perseguição e agressões físicas. Todas essas ações são movidas pelo **preconceito**, pautado em ideias construídas previamente quando o indivíduo não corresponde aos padrões estipulados pela heteronormatividade.

E o último dos conceitos, que considero importante, é a questão da **sexualidade**. Segundo as Diretrizes de Gênero e Diversidade, é uma construção que se dá ao longo de toda vida, também definida como:

A sexualidade tem a ver tanto com o corpo, como também com os rituais, o desejo, a fantasia, as palavras, as sensações, emoções, imagens e experiências. Ela não tem ligação somente com a questão do sexo e dos atos sexuais, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto; até questões relativas a reprodução, saúde sexual, utilização de novas tecnologias. (PARANÁ, 2010, p.12).

Mas que sociedade é essa da qual estamos falando?

Essa sociedade é patriarcal e está organizada em uma sociedade laica, visa o domínio e regulação de sujeitos, gerando uma sociedade marcada pela inter-relação oprimidos/opressores, cujos padrões de comportamento são estabelecidos por conceitos naturalizados que tendem a fixar a identidade. Ou seja, os estudantes chegam à escola, refletindo essas características: mulheres devem seguir os padrões aceitos e estabelecidos, pois sempre foi assim, é natural que pensemos assim.

De acordo com a professora Guacira Lopes Louro (1999), o ambiente escolar também padroniza esse pensamento repetindo modelos sexistas e machistas da nossa sociedade. Meninas não devem jogar futebol, pois este é do universo masculino onde a ginástica e outras atividades são mais apropriadas para elas. Essa afirmação aconteceu em uma aula da disciplina de Arte, posterior à aula de educação física, onde os alunos e as alunas entraram em conflito por conta do gênero.

Para Louro, na escola ainda há uma diferença nas expectativas dos dois grupos e ressalta:

Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. (LOURO, 1999, p.73).

Todo esse relato não é recente, esse pensamento discriminatório sempre existiu. E desde os anos 1960 caminhamos para aprofundar essa discussão e a militância sobre o feminismo. Destaco o trecho que Louro faz uma reflexão sobre esse debate de identidade na escola:

[...] 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. (Ibid, 1999, p.10).

Mas, passaram-se quase 50 anos dessa descrição, e a escola ainda reproduz um discurso de preconceito, principalmente quando surge alguém que não se encaixa nos padrões já estabelecidos em nossa sociedade. Uma mulher empoderada, um garoto ou uma garota com pensamentos diferentes dos demais.

Outro conceito importante que pode ser explorado é a compreensão de como a sexualidade é tratada na escola, já que, Louro (1999) a descreve como uma resposta a um padrão, a partir de um discurso que demarca posições e práticas sociais utilizando-se de uma justificativa: sua condição biológica. Infelizmente, para a autora, esse pensamento é reproduzido o tempo todo na escola, condenando essas novas gerações a perpetuarem a ideia de que só existe o gênero certo, a sexualidade correta, o comportamento que condiz com sua condição de nascimento.

Ao tratar desse tema, Louro (1999), provoca um novo olhar para a escola e para a formação desse aluno e dessa aluna. Cada aluna(o) deve ser respeitada(o) pelas suas diferenças e igualdades. A ideia é propor um trabalho onde se possa combater esse pensamento que inunda a realidade atual. O corpo educado traz como referência o padrão do corpo masculino, pois este sustenta uma posição de poder em relação a todas outras formas de sexualidade e gênero. Nesta dissertação, esse conceito se concentra em como o ser feminino se posiciona em relação ao ser masculino, no mundo dos super-heróis e heroínas. Normalmente, esses corpos se adequam a esse padrão, sem uma consciente resistência.

A experimentação descrita nesta dissertação traz, para as meninas, o “desprincesamento”, a postura de uma garota que pode transformar sua realidade, sem precisar de alguém que a salve e para os garotos o entendimento do respeito perante as escolhas dessas garotas. Normalmente, o primeiro contato com a literatura de ambos os gêneros são as princesas dos contos de fadas e os heróis das histórias em quadrinhos refletindo diretamente em uma postura padronizada: a desigualdade de gênero.

Mas qual “des”princesa poderia ser o foco do nosso trabalho? Quem poderia ter uma voz politizada, empoderada sobre sua condição, não somente física, mas também de sua feminilidade para dar visibilidade às mulheres?

2.2 FRIDA KAHLO: NOSSA INSPIRAÇÃO PARA O EMPODERAMENTO

*Eu ando pelo mundo prestando atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo, cores
(Adriana Calcanhoto)*

Já há algum tempo eu trabalho com as obras de arte da artista Frida Kahlo. Comecei a estudar sua biografia para uma oficina de maquiagem e caracterização de personagem quando trabalhava numa escola. O motivo do meu interesse era a representação das caveiras mexicanas. E junto com as histórias do México, cheguei à Frida. Não a conhecia, e foi como se eu entrasse também num contexto ficcional, como o universo do Drama. A cada aula ia me aprofundando mais e mais, e aos poucos, tornou-se uma referência para mim.

Frida vem, com sua obra rebelde e jovem que retrata o que viveu. Tem sido minha companheira de planejamento anual desde 2015, quando, pela primeira vez dei aula para o nono ano. Série que, segundo as diretrizes o tema norteador é a arte engajada. Assim, uma das atividades que desenvolvi foi o retrato de alunas vestidas de Frida.

Em minha última atividade nesse sentido as fotografias ficaram em exposição na escola no evento “**1ª Semana de Discussão em Gênero, Diversidade Sexual e Diferenças**” da FAPAR (Faculdade Paranaense) e percorrerá ainda outras salas e outros eventos.

FIGURA 1 – EXPOSIÇÃO NA ESCOLA



FONTE: A autora (2016)

FIGURA 2 – EXPOSIÇÃO NO EVENTO DA FACULDADE



FONTE: A autora(2016)

Como uma mulher extremamente passional, que sofreu, mas manteve seu relacionamento amoroso, e nunca se firmou como artista, sempre viveu a sua arte à sombra do marido pode ser um exemplo para um discurso de empoderamento?

É a partir do livro Frida Kahlo que vem a ideia de se distanciar do pensamento estereotipado das princesas e das heroínas dos contos de fadas e das histórias em quadrinhos. Já na apresentação, há a seguinte provocação: “Pessoas importantes são aquelas que têm coragem de fazer algo a mais, que procuram entender o mundo de outra maneira, saltar obstáculos e deixar uma obra para além de qualquer tempo”. (FINK & SAÁ, 2015, p.3).

O objetivo das autoras é inspirar as meninas e os meninos a reconhecerem a importância de histórias reais, de mulheres reais, que muito fazem pela história e que nem sempre conhecemos, pois há um boicote às histórias dessas mulheres, muito comum em nossa cultura. Afinal, no mundo dos quadrinhos, há quantas heroínas? E quantos heróis? E no mundo real?

A biografia citada inicia a narrativa marcando a data de nascimento de Kahlo, que aconteceu dia 06 de julho de 1907 em Coyoacán, porém, Frida falava

que teria nascido junto com o novo México, na revolução feita pelos camponeses em 1910. Em seguida as autoras da obra descrevem sobre a doença que teve aos seis anos de idade e que a deixou com uma perna menor que a outra. Uma das figuras mais importantes de sua infância foi seu pai, um fotógrafo que gostava de pintar quadros. E foi observando seu pai, que Frida aprendeu a olhar o mundo. Ela gostava de provocar, e em algumas fotografias de família, aparecia vestida de homem, desafiando a mãe que era bastante religiosa, e brigava por seu atrevimento. Na escola, as outras crianças faziam brincadeiras com seu estado físico, e a chamavam de perna de pau, já no ensino médio, quando a prioridade do estudo era para homens, Frida entra para a escola preparatória, que mantinha o total de dois mil meninos, ela era uma das trinta e cinco meninas da escola toda, e os meninos, nesta fase, começam a achá-la divertida, engenhosa, inteligente e rebelde.

Seu figurino escondia sua perna, usava calças compridas, mas, logo descobre as saias típicas das indígenas, chamadas saias *tehuanas*. Respeitava as tradições dos povos originários do México. Num passeio de ônibus, numa tarde acaba por sofrer um acidente gravíssimo que a atinge obrigando-a a ficar muitos meses de cama. Para passar o tempo, a mãe de Frida dá a ela a caixa de tintas do pai, que monta um cavalete na cama e assim, inicia seu processo artístico na pintura. Quando melhora, entra em contato com Diego Rivera, que já era um artista renomado. Eles se apaixonam e se casam duas vezes, compartilhando desse sentimento amoroso com várias pessoas. Destaco aqui a leveza que as autoras tratam desse tema, considerando que é um livro para crianças:

Diego e Frida se casaram, não uma, mas duas vezes. No entanto, tiveram outros amores, mesmo estando juntos. Como outras coisas, compartilhavam esse sentimento mais do que era de costume na época. Assim, os amigos e amantes eram muitos e, para Frida, o amor se refletia em homens e mulheres. Não podemos esquecer que viviam em um país que havia passado por uma revolução, então tudo devia ser mudado e posto de ponta cabeça. (FINK & SAÁ, 2015, p.14).

Na continuidade da história, Frida é convidada por André Breton para ir a Paris expor suas obras, porém ela não se considerava uma pintora surrealista, pois não pintava sonhos e sim sua realidade e a realidade do seu país. Ao retornar, Diego Rivera é convidado a ir para os Estados Unidos para realizar um

trabalho e Frida Kahlo o acompanha, mas sente falta de seu país, e retrata essa sensação em suas obras.

Não teve filhos apesar de algumas tentativas, todas acabavam em abortos. Sua estrutura corporal não conseguia resistir a uma gravidez.

Ao final de sua vida, sofria de uma infecção grave nos pulmões, tomava muitos medicamentos e sentia muitas dores, mas ia a movimentos populares que acontecia em seu país, mesmo em cadeira de rodas. Em sua última aparição, Frida foi à primeira exposição de suas obras em seu país, em uma cama. Morre numa terça feira, 13 de julho 1954, e, por conta de seus últimos desenhos e sua última frase, acredita-se em suicídio, porém, sua certidão de óbito registre embolia pulmonar. Diego Rivera não exclui essa possibilidade e amigos não acreditam que ela tenha tirado a própria vida, alegando que sempre manteve esperança e vontade corajosa.

Segundo a biógrafa Herrera:

Certamente a versão de Rivera para a morte da esposa não exclui a possibilidade de suicídio, mas ao mesmo tempo mantém a imagem de Frida como indomável em sua batalha pela vida. Ele disse que, na noite anterior ao falecimento, ela estava gravemente debilitada pela pneumonia. (HERRERA, 2011, p.520).

Suas últimas palavras em seu diário diziam: “Espero a partida com alegria- e espero nunca mais voltar- Frida”

Essa é a Frida Kahlo que trago para meus alunos e alunas. Uma jovem do início do século XX, com um olhar alegre para uma realidade cruel e desanimadora. Com pinturas figurativas e coloridas, seus quadros eram cheios de simbolismo. Ela fez parte de um grupo de artistas e intelectuais no México da primeira parte do século passado. O grupo que era orgulhoso de sua herança mexicana e ligado às reformas sociais por meio do comunismo. E pela sua história uma mulher que vivia entre dois universos: o tradicional e o avançado para seu tempo.

Há várias linhas de análises da obra e da vida de Frida. Para Garber (1992), pesquisadora americana e crítica de arte, muitas pessoas militantes afirmam que a artista tem voz feminista pelas características de representar o universo feminino através de suas obras, sua dor em situações como aborto, e sua relação conflituosa com Diego Rivera. Fatores que unem sua iconografia, as

suas condições físicas e psicológicas e a natureza, interpretadas como expressão da feminilidade. Mas, também há vertentes que afirmam que Frida, ao expressar-se dentro de um movimento artístico como o surrealismo, que erotiza o corpo feminino, se colocava também como um gênero menor, ou seja, de menor poder. O fato de Frida nunca ter assumido a pintura como profissão também é outro argumento que é bastante recorrente.

Frida Kahlo demorou a ser conhecida pelas americanas do movimento, pela falta de propagação do material artístico mexicano em seu território. Porém, para as primeiras lideranças do movimento feminista no México, ligam a obra da artista com um dos “*slogans*” da onda de feminismo na década de 1960/1970: “o pessoal é político”. Frida refletia em suas obras, não apenas um instinto, mas sim a condição imposta por ser mulher.

A artista não se via como feminista, porém, o modo em que se autorretratava, e como mantinha sua sobrancelha e seu buço, por exemplo, já era uma forma de rebeldia, mesmo que inconsciente. Mas, Frida, é um ícone feminista não por suas opções estéticas, ela é um símbolo de luta política pelo povo do seu país. Sofreu com seu casamento, mas determinou regras nesse casamento, como por exemplo, morarem em casas separadas, manteve relacionamentos com outras mulheres e com outros homens. Apesar da sua condição de saúde, levou a vida que escolheu não se movendo no sentido de fazer o que a sociedade espera de uma mulher.

Definida como mulher extraordinária, Hayden Herrera (2011), escreve na biografia de Frida ao tratar do episódio que a artista vai até a primeira grande exposição de suas pinturas no México, já no final de sua vida:

A bem da verdade, esse evento comprova muitas das qualidades que marcaram Kahlo como pessoa e como pintora: sua bravura e indomável alegria em face do sofrimento físico; a insistência na surpresa e na especificidade; seu amor peculiar pelo espetáculo como máscara para preservar a privacidade e a dignidade pessoal (HERRERA, 2011, p.9).

Frida é símbolo de força e superação de obstáculos, uma verdadeira heroína que coloca em sua obra a sua própria realidade, sublimou a dor, através da arte, passando a perceber seu próprio corpo como se fosse uma instalação,

um suporte que carregava suas ideologias, crenças e vontade de resgatar a cultura dos povos pré-hispânicos.

Frida é uma fonte de inspiração para as garotas e os garotos por sua persistência e garra, sua independência artística e sua força feminina, e, especialmente o reconhecimento e o respeito por sua força para viver a vida intensamente. Distanciando-se do ambiente de vestidos e delicadezas característicos do universo das indefesas princesas além de exaltar uma personalidade latino- americana.

A sociedade na qual Frida viveu, era altamente regulamentária onde todas as pessoas fora do modelo e padrão eram perseguidas. Com a luta feminista, e a abertura do mercado de trabalho para as mulheres, esse quadro mudou, agora as mulheres são também profissionais, que trabalham, cuidam de seus filhos e afazeres domésticos continuando como segundo sexo. Agora, além de donas de casa, são trabalhadoras que recebem menos que os homens, mesmo ocupando os mesmos cargos. É necessário relacionar a vida da Artista (início do século passado) aos dias de hoje.

É muito clara esta forma de poder: o pai é encarado como chefe da família, e, infelizmente, as mudanças para melhorar as condições femininas são lentas. Em muitos casos, o preconceito de gênero é internalizado pelos próprios professores e professoras, que, sem querer reafirmam estes preconceitos de formas sutis. É na escola que deve começar uma mudança efetiva, e com a oportunidade de desenvolver um projeto consciente que não exalte o feminino, discriminando o masculino, mas sim conscientizando o equilíbrio entre os gêneros.

Para Jimena Furlani (2009), há que se questionar o apego às características com as quais a mídia insiste em rotular as mulheres:

Um raciocínio que tem construído representações que legitimam mecanismos sociais que reforçam como “natural- e consequentemente como “normal”- para a mulher e para a noção de feminismo: a inferioridade e a subordinação em relação ao homem (“sexo forte”); o temperamento emotivo, frágil, sensível e tolerante. (PARANÁ, 2009, p.136).

Apesar de ter passado doze anos da produção deste artigo, e a mídia impressa ser algo que está em declínio, novas formas de propagar esse

raciocínio determinado pela biologia, ainda são vigentes. Mudam-se os meios, mas não o conceito.

Trabalhar com a biografia de Frida, na atualidade significa trazer aos estudantes um símbolo já conhecido. Hoje, a figura da artista estampa almofadas, canecas, camisetas, lapiseiras, estojos e até tapetes, sua sobrancelha virou ícone POP e símbolo de consumismo. Sua imagem foi devorada pela indústria cultural, e a garota ou garoto que quiser ter a artista em casa, poderá tê-la num formato “Barbie”¹. O problema dessa divulgação é que as pessoas conhecem a imagem, mas não se aprofundam em conhecer suas obras ou sua vida. Não sabem de fato que Frida é muito mais do que uma imagem estampada nas revistas Vogue. Ela foi uma revolucionária, comunista e que frequentava manifestações políticas em seu país. Trazer esta biografia para minhas/meus alunas(os) possibilita que elas/eles conheçam bem mais do que apenas sobrancelhas e flores no cabelo. A ideia de mostrar Frida Kahlo e suas obras em sala de aula é distanciar-se do que a mídia reproduz, trazendo os questionamentos que suas obras tratam. As dúvidas que permeiam as cabeças das meninas sobre como responder ao desejo que a sociedade tem sobre mim? Qual é o meu lugar na sociedade? E eu responderia, seu lugar é onde você quiser estar.

CAPÍTULO 3 A DESCOBERTA DO FEMINISMO ATRAVÉS DO PROCESSO DO DRAMA:

Inicialmente, considerei, que conforme as características do Drama, os sextos anos, eram os que entrariam mais facilmente nesse jogo lúdico, porém, ao me aprofundar nos estudos referentes a essa metodologia, e me deparar com algumas pesquisas com todas as faixas etárias, o Drama pode proporcionar ao estudante de todos os níveis educacionais, uma forma de aprendizagem agradável, pois é essencialmente uma atividade humana. Todos e todas em algum momento vivenciaram uma experiência com o jogo dramático.

A princípio, meu plano era aplicar as atividades no horário da disciplina de arte, ou seja, duas horas aula por semana. Numa turma eu tinha duas horas aulas na quinta feira e na outra, duas horas aulas geminadas na sexta feira, ou seja, como manter a curiosidade entre os alunos e alunas das duas turmas? Se eu aplicasse conforme o horário das turmas, uma delas teria acesso ao processo antes da outra e logo contariam o que havia acontecido movidos pelo entusiasmo do processo. No primeiro episódio consegui reunir as duas turmas com a ajuda do professor de educação física, mas, percebi que não conseguiria aplicar todo o processo nesses moldes.

O trabalho então aconteceu com 20 alunos e alunas que tinham possibilidade de vir no horário da manhã (como uma atividade extracurricular). A seleção desses alunos e alunas se deu de forma espontânea, entrei na sala e perguntei quem gostaria de fazer uma atividade de contra turno ligada ao teatro e que morassem perto da escola, tendo em vista a rodovia que passa em frente, um local muito perigoso. Cada um apresentou a vontade de participar do desafio: onde está a heroína? Para desvendar o mistério, os participantes entrariam em um jogo de pistas e descobertas onde cada aluno e aluna se transformariam, através de figurino e adereços, no seu próprio super-herói/heroína, pois, só assim, teriam condições de participar dessa aventura.

A metodologia aplicada está pautada nos três momentos da organização pedagógica, inspirada na Metodologia Triangular da professora Ana Mae Barbosa: teorizar, sentir e perceber e o trabalho artístico. Em cada momento da aplicação deste trabalho, é possível reconhecer essa organização, apesar de ser um processo mais lúdico e criativo. O processo do drama é uma modalidade de

metodologia investigativa onde o aluno/aluna observa, pesquisa em diversas fontes, questiona e registra para aprender, mantendo-os permanentemente em exercício de raciocínio. Para isso, observar, comparar e levantar hipóteses seria um importante passo para o método científico colocando o aluno no centro da aprendizagem. Também é importante destacar o meu desejo de experimentar o drama como uma possibilidade de abordagem metodológica, tendo em vista a potencialidade que esta abordagem traz para a aplicação em sala de aula e o ensino do teatro no currículo.

3.1 A DESCOBERTA DO FEMINISMO ATRAVÉS DO PROCESSO DO DRAMA

3.1.1 Contexto ficcional

Os estudantes do sexto ano recebem das mãos da diretora uma carta misteriosa, deixada na portaria da empresa ao lado do colégio. Esta carta fora enviada por uma suposta heroína de um país distante, que precisava da ajuda de superamigos para que sua obra não fosse esquecida (pré-texto).

Os super-heróis deveriam, então, viajar através de uma máquina do tempo construída por eles e que os fariam chegar ao México, no ano de 1907. Ao pisarem no país, os participantes foram recebidos pelo *Mariacchi* (professora personagem) que entrega pistas sobre o paradeiro da heroína, mas, com comentários machistas, descaracterizando os feitos da personagem, questionando se realmente ela deveria ser considerada uma heroína, já que não tinha poder algum. A saga continua através de pistas deixadas sobre ela, que acabam aparecendo em uma sala de exposição contando para os super-heróis e heroínas seus feitos. A heroína propõe então uma nova investigação: que o grupo apresente mulheres da vida real, que poderiam ser consideradas heroínas contando através de cenas, as suas lutas diárias.

Resumo do processo:

A condução deste processo aconteceu em cinco episódios que tinham como objetivo geral contribuir a reflexão dos alunos e alunas para as questões do empoderamento feminino a partir de procedimentos específicos da metodologia do Drama no ensino do teatro.

A experiência foi realizada e iniciou em duas aulas da disciplina de Arte dos sextos anos (primeiro episódio), e cinco episódios no contra turno em forma de atividade extracurricular.

O tema geral das experiências tratava sobre a busca de uma heroína, que, sem ter superpoderes, marcou a história da Arte e sua realidade com seus posicionamentos políticos e artísticos representados em sua obra como as questões íntimas referentes ao universo feminino.

Papel dos estudantes: Super-heróis e super-heróínas
Professora personagem: Chapolin Colorado, Dr. Brown, Mariacchi, Frida Kahlo
Aspectos teatrais trabalhados: Situações ficcionais, construções de personagens e suas caracterizações, improvisações, jogos de interação, jogos de imaginação.
Principais estratégias: estímulo composto, cadeira quente, professor personagem, assembleia de personagens, manto do perito.
Linguagem oral e escrita: Leitura de trechos do livro em espanhol, leitura de cartas, decifrar enigmas, compreensão e análise dos objetos contidos na caixa de estímulo, representação da personagem, escrita de uma carta resposta
Linguagem visual: criação de uma máquina do tempo.
Linguagem corporal: criação da personagem e de seus gestos.
Duração do processo: seis encontros de 100'.

3.1.2 Plano de aula

EPISÓDIO 1: Enquanto isso na sala de justiça
Objetivos: Criar a personagem bem como sua caracterização/adereços (capa, máscara e nome do super-herói ou heroína); instigar a curiosidade para o desenvolvimento da investigação; introduzir o contexto dramático do processo; compor o espaço ficcional; iniciar a narrativa a partir do aparecimento do personagem Chapolin.
Episódio 2: De volta ao passado
Objetivos: Apresentar os/as personagens. Desenvolver uma interação entre o grupo; instigar a formação de vínculo e integração entre os membros do grupo; Professor-personagem.
Episódio 3: Bienvenido al México 1907
Objetivos: Fazer a viagem no tempo para receberem a caixa de estímulo; Desenvolver as percepções relacionadas ao universo ficcional; Estimular a

criatividade perante os desafios lançados nesse episódio; Vivência Dramática.
Episódio 4: uma heroína de verdade
Incentivar a criação de um personagem a partir dos objetos da caixa de estímulo; desenvolver a imaginação do grupo em relação à personagem; experimentar a criação de cena a partir de um improviso.
Episódio 5: uma heroína de verdade
Proporcionar um ambiente de interação entre a personagem e os participantes; Dar continuidade a narrativa a partir de questões que tragam novas informações ao grupo; produzir imagens estáticas a partir das fotografias;
Episódio 6: Uma Carta para Frida
Reconhecer através das fotografias projetadas na tela, os caminhos da narrativa que construíram; promover a reflexão sobre o empoderamento feminino nas diferentes culturas; criar trabalhos teatrais com enfoque da arte como ideologia e como fator de transformação social; reconhecer a si mesmo como criador e produtor e trabalhos e pesquisas, inserido em determinado tempo e espaço.

3.2 O PRÉ TEXTO:

Ao receberem as cartas da mão da diretora, os alunos e alunas ficaram bastante eufóricos. Começaram a criar hipóteses sobre a autoria das cartas, e, como foi no final do dia de aula, já saíram pelos corredores e banheiros buscando alguma pista deixada para eles. Também na carta foi colada bala, que alguns alunos apresentaram medo considerando a possibilidade da bala ser envenenada. Outro ponto significativo ocorreu na sala em que eu estava: um garoto vem até mim reclamar da cor da carta dele que era rosa. Neste momento, pensei: é sobre isso que pretendemos falar. Em seguida, foi feito a leitura em voz alta da carta que desafiava os participantes a descobrir qual o país da heroína.

No decorrer da semana, pistas foram coladas nas paredes do colégio, entre palavras em espanhol e imagens referentes à cultura mexicana.

Foi muito interessante observar o comportamento dos alunos e alunas, que acreditavam que era uma disputa entre a turma A e B, concorrendo a um passeio da escola. Quem coletasse mais pistas ganhava. Essa outra

possibilidade de atividade que os alunos e alunas cogitaram, tem a ver com as características do Drama quando propõe que os participantes também sejam colaboradores da construção da narrativa. Eu, enquanto professora, poderia ter considerado a possibilidade de levá-los a um passeio e desenvolver atividades referentes ao processo nesse ambiente diferente. Optei por manter o plano inicial, o que me rendeu muitas observações significativas em relação ao espaço escolar. O ambiente da escola ao qual apliquei o projeto, não era nem de longe o espaço que consideramos ideal para atividades relacionadas ao ensino do teatro (um laboratório de informática), porém, conseguimos utilizá-lo da melhor forma possível e em nada prejudicou o andamento do processo. Aliás, estabelecemos novas relações com os outros espaços da escola, dentro do nosso universo ficcional: corredores da escola e sala de aula viraram museu, o jardim virou sala de ensaio, enfim, ressignificamos o espaço da escola.

Destaco, também, a importância do apoio dos funcionários e funcionárias da escola, que neste momento, cercado de mistério que foi o pré-texto, mantiveram e instigaram nos alunos e alunas a curiosidade. Os próprios colegas faziam especulações sobre a atividade mantendo assim a curiosidade dos participantes mesmo quando eu não estava na escola. Acabaram por enriquecer ainda mais o trabalho. O movimento inicial para o desenvolvimento desse trabalho foi essencial para o resultado final, que creio ter atingido o objetivo: criar uma narrativa coletiva.

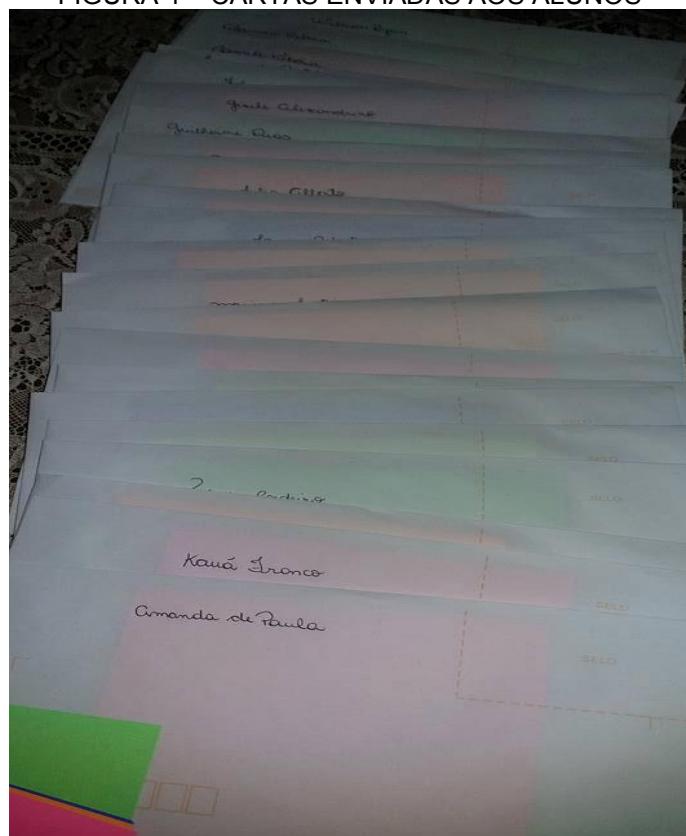
Nas fotografias abaixo, destaco a carta que foi enviada aos participantes: resgatei as de Frida Kahlo e no envelope, coloquei nome por nome de todas as alunas e alunos dos sextos anos. A intenção era que eles e elas se sentissem convocados para a atividade que se iniciaria. Com as informações contidas na carta, muitos participantes buscaram informações e logo chegaram ao nome da Frida, outros estavam muito mais interessados nas pistas deixadas e aos poucos foram cruzando as informações que traziam para os encontros de forma a contribuir para o processo.

FIGURA 3 – CARTAS ENVIADAS AOS ALUNOS



FONTE: A autora (2017)

FIGURA 4 – CARTAS ENVIADAS AOS ALUNOS



FONTE: A autora (2017)

3.3 DESCRIÇÃO DOS EPISÓDIOS:

Episódio 1: enquanto isso na sala de justiça:

O nosso primeiro episódio foi bastante peculiar, com as duas turmas dos sextos anos reunidas no refeitório (o espaço mais adequado à atividade proposta, e que caberia as duas turmas ao mesmo ao mesmo tempo, pelo menos nesse primeiro encontro). Muita agitação marcou esse encontro: pois, os alunos e alunas do sexto ano A, teriam duas aulas geminadas de Arte (comigo) e o sexto ano B teria duas aulas de educação física e gentilmente o professor cedeu para que eu desse início a aplicação do projeto. A necessidade de juntar as duas turmas se deu pela surpresa do personagem que iria aparecer para dar continuidade ao desafio lançado no Pré-texto, se eu apresentasse primeiro para uma turma, ia acabar com a surpresa da outra.

Neste episódio os estudantes passaram a ser chamados de heróis e heroínas e foram reunidos na sala de justiça (um universo imaginário onde o personagem propôs que estivessem) com a missão de descobrir quem era a heroína retratada na carta. Após o vídeo que falava sobre os super-heróis da editora Marvel Comics

Quando Chapolin aparece no refeitório, uma comoção inicial, um silêncio. A primeira vez que os alunos e alunas têm contato com alguém que pode ajudar a responder os questionamentos da carta. E neste momento, os estudantes descobrem que é a professora de arte a responsável pelas ações.

Com as duas turmas juntas, a ação parecia não estar dando certo, reclamando por que não teriam aula de Educação Física (a aula de educação física e Arte são no mesmo horário, por isso pedi a aula para o professor). Outros chegavam até o Chapolin e perguntavam sobre a atividade que estava programada para a disciplina de arte. Muitos alunos e alunas, sem ouvir direito as coordenadas, só enxergavam a professora de Arte, vestida de besouro vermelho. No entanto, esse momento foi muito significativo, a maioria participouativamente, e tentou criar, a seu modo, seu figurino de super-herói e heroína. No material disponível, já estavam cortadas as capas e máscaras, restou aos participantes a criação da insígnia do seu super herói ou heroína. Com letras recortadas de E.V.A (etileno de acetato de vinila - espuma sintética), eles e elas

puderam criar e compor o figurino do seu personagem, bem como sua máscara para resguardar sua identidade secreta. A orientação foi que, no decorrer do processo de criação, os estudantes criassem um super poder capaz de ajudar na busca a heroína, retomando a proposta da carta. Muitos alunos e alunas não conseguiram terminar seu figurino, e deixamos para terminar no próximo encontro. Cada um recebeu um pacote de papel para guardar seu trabalho. E assim, encerramos o primeiro encontro.

3.4 AVALIAÇÕES DO RESULTADO:

O objetivo desse primeiro episódio foi atingido no sentido que, mesmo os estudantes mais desinteressados participaram das atividades propostas. Os alunos e alunas estavam se sentindo livres para escolher o melhor lugar para a produção de seus adereços, e isso fez com que cada vez mais buscassem materiais para a elaboração da capa, máscara e insígnia. Considerando que era um momento de criatividade e livre expressão, o que não ocorre nas maiorias das disciplinas, os estudantes apresentavam grande interesse no desenvolver da ação. Para tornar mais agradável, coloquei um som ambiente de escolha dos estudantes.

Com essa participação positiva foi possível perceber que junto dos adereços, estavam construindo também o universo ficcional que se propunha apesar de algumas questões comportamentais, questões normais, se considerarmos o número de estudantes que passava dos 50 participantes e a diferença de idade entre eles. Apesar de estarem todos no sexto ano, alguns já eram repetentes e ultrapassavam os quinze anos de idade, com interesses diferentes da grande maioria. Considero a possibilidade de conseguir atingir a todos e todas, mesmo com idade diversificada pelas características do método escolhido, que ocorreram durante esse primeiro episódio.

FIGURA 5 – ACHEGADA DE CHAPOLIN COLORADO



FONTE: Osmar Marini (2017)

A imagem acima registra o momento em que o personagem chega para elucidar algumas questões referentes ao processo iniciado já que os alunos e alunas receberam cartas anônimas. A curiosidade foi o eixo motor que movimentou as duas turmas nessa semana - do recebimento da carta até o dia do aparecimento de algo ou alguém que pudesse esclarecer os fatos foram sete dias. Das questões a mais importante delas é: os estudantes conseguiram descobrir o país da heroína? A resposta foi sim, muitos conseguiram descobrir, inclusive quem poderia ser a heroína citada no pré-texto, mas, neste caso, nunca houve a afirmação de quem seria. Outra função do personagem Chapolin foi lançar o próximo desafio, tratando os estudantes como super-heróis. Os participantes, então, iniciaram a produção dos adereços para criação da sua personagem.

Ao final da aula, como é possível observar na fotografia, quase todos os alunos já se encontravam com os adereços e a partir de agora só poderiam participar dos eventos usando sua identidade secreta: o nome do seu herói ou heroína. Para os próximos encontros, esse era o figurino e seu personagem. As capas foram pré-cortadas, uma a uma por mim, para agilizar o processo da aula.

FIGURA 6- CHAPOLIN E OS HERÓIS E HEROÍNAS CRIADOS NA AULA



FONTE: Osmar Marini(2016)

EPISÓDIO 2: DE VOLTA AO PASSADO

Este episódio iniciou-se com o término da produção dos adereços que deviam conter as iniciais do super-herói (capa e máscaras). Com as dificuldades já explicitadas no primeiro episódio, em desenvolver a atividade no horário da disciplina de Arte, resolvi convidar novos estudantes que se juntaram ao processo, alguns que já estavam inteirados do processo, não puderam comparecer por conta do horário (utilizei-me do contra turno na minha hora atividade). Portanto, esse segundo episódio foi um recomeço.

Os estudantes que já haviam participado do primeiro momento, ajudaram os novos participantes na fabricação dos itens e assim que todos terminaram o evento começou. A turma ficou com a professora colaboradora e eu fui montar meu personagem.

Sob a tutela da professora colaboradora, os alunos e alunas participaram dos jogos teatrais que tinham o intuito de experimentação, interação do grupo,

e, em seguida, iniciaram as apresentações dos personagens. Vestindo o adereço que eles mesmos confeccionaram, apresentaram o seu poder e seu nome para os demais do grupo. Ainda muito tímidos e passando insegurança precisaram da intervenção da docente colaboradora.

FIGURA 7 – OCIENTISTA MALUCO



FONTE: Dayane Padilha (2017)

Após as apresentações, entra em cena o meu segundo personagem: Doc. Brown (fotografia 6). Inspirada no filme “De volta para o futuro” de 1985. Eu precisava fazer com que os alunos iniciassem a viagem para retornar ao México, poucos anos antes da revolução, mais precisamente 1907.

Este foi meu ponto de partida, um cientista maluco (professora personagem) entra em cena fazendo uma experiência, misturando líquidos de cores diferentes para resultar em outra cor (este líquido era corante comestível amarelo dissolvido em água e corante comestível azul). Eu entrei falando nomes de fórmulas aleatórias, e quando finalmente misturo as águas, a experiência não dá certo. De repente, o personagem surge na sala falando sozinho e quando percebe, começa a perguntar como eles se tornaram heróis e heroínas, como

era a vida de um super herói, seu dia a dia e o que precisa fazer para salvar o mundo?

Após esse primeiro contato, o Doutor entrega uma carta ao grupo e nesta carta está escrito o seguinte:

Olá Superamigos, uma menina nasceu no México, e precisamos voltar no tempo, construam uma máquina do tempo e lá vocês receberão novas instruções. Bom Trabalho!

Com o material cedido (caixas, retalhos de TNT, lâmpadas coloridas, papeis coloridos), os alunos começaram a construção de duas máquinas do tempo: a Unycórnyo 1907 e a Máquina do Tempo 1907.

FIGURA 8 – CONSTRUÇÃO DA MÁQUINA DO TEMPO



FONTE: Dayane Padilha(2017)

Na imagem acima, temos os alunos e alunas em ação: discutindo e produzindo, recortando o material para a produção da máquina do tempo. Foram dois grupos e duas ideias diferentes, mas muita criatividade. Foram disponibilizados, para a construção da máquina: lâmpadas coloridas, cartolina, E.V.A, papelão e os mais diversos materiais coloridos para a montagem, que só

ficou pronta na outra aula. Os participantes se envolveram tanto que não queriam parar de elaborar a máquina e, então, abri a possibilidade de continuação no próximo encontro.

EPISÓDIO 3: BIENVENIDO AL MÉXICO DE 1907

Nesta aula, com a continuação do segundo episódio, eles e elas precisaram terminar a máquina do tempo e viajar para o México do ano de 1907, ano do nascimento da personagem /heroína.

Os estudantes, após participarem de jogos de interação proposto pela docente colaboradora, como jogo de mãe pega, jogo da baratinha e estátua terminaram com o jogo “máquina” do livro de Olga Reverbel, Oficina de teatro (1993). A ideia era aproximar a linguagem corporal e sonora para criar sons durante a entrada na máquina do tempo e na viagem.

Uma das condições estipuladas para que a máquina funcionasse, era que os estudantes pudessem entrar para fazer a viagem no tempo. Quando as duas máquinas ficaram prontas, as(os) alunas(os) começaram a testar a iluminação e foram ficando cada vez mais ansiosos. O burburinho e a empolgação tomou conta da sala, a sensação era a de uma preparação da vida real, como se o universo ficcional tivesse tomado conta da realidade, e realmente os participantes iriam estar no México em minutos.

Na figura 9, é possível perceber uma máquina do tempo equipada com uma cadeira de rodinha onde o viajante entrava e acendiam-se as luzes no momento da viagem. Um por um, entravam e saiam como se estivessem no México.

FIGURA 9 – MÁQUINADO TEMPO 1 VISÃO EXTERNA



FONTE: A autora (2017)

FIGURA 10 – MÁQUINADO TEMPO 1 VISÃO INTERNA



FONTE: A autora (2017)

Para dar um efeito especial, emprestei uma máquina de fumaça para dar uma sensação de explosão como um foguete. Os adolescentes no momento da viagem, gritavam e riam alto. Faziam barulho de máquina com a boca e, um dos grupos começou a gritar: CHEGAMOS! CHEGAMOS! Logo contagiou todos na sala e o som reverberava pela escola.

FIGURA 11 – MÁQUINADO TEMPO UNYCÓRNYO 1097



FONTE: A autora (2017)

Enquanto isso, eu, a coordenadora, deixei os estudantes com a colaboradora Dayane, para me caracterizar como um *Mariacchi* (professor personagem). E só retornei quando percebi que os estudantes já tinham feito a “viagem”, entrei na sala segurando um violão como se estivesse tocando algumas músicas tradicionais mexicanas.

FIGURA 12 – A VIAGEM



FONTE: Dayane Padilha(2017)

FIGURA 13 – A CHEGADA E A ENTREGA DO ENVELOPE



FOTNE: Dayane Padilha(2017)

Na fotografia acima, o registro da chegada dos estudantes ao México. Saudei-os e perguntei sobre como tinha sido a viagem, entreguei os envelopes para quatro participantes e orientei que criassem quatro grupos e decifrassem o enigma. Com os envelopes nas mãos, os alunos e alunas saíram correndo cheios de euforia em busca das caixas. Mais um momento de grande empolgação, que contagiou inclusive os alunos e alunas que estavam na escola em seu período de aula curricular, e acabou ajudando os participantes a decifrar os enigmas e a procurar as caixas. Uma equipe demorou mais para entender que a caixa estava atrás da porta e as outras equipes logo se movimentaram para ajudar.

Enigma 1 - *Onde é, onde é: fico no último andar do colégio. Muitas pessoas passam por lá, é só pedir pra tia, que uma caixa vai encontrar.*

Enigma 2 - *Onde é, onde é: Poderia estar no banheiro, poderia estar na sala dos professores, ao ar livre eu me encontro, bem embaixo do sombreiro.*

Enigma 3 - *Onde é, onde é: Gostaria de ser gente, de pensar e ser inteligente, na entrada eu me encontro, bem atrás de uma...*

Enigma 4 - Onde é, onde é: Com os professores vocês me encontram, bem em cima de uma mesa, se pensar bem direitinho, acharão tenho certeza.

Quando todos os grupos encontraram suas caixas, já sem o personagem, orientei que dentro da caixa tinham objetos pessoais da heroína e que para a manipulação todos deveriam utilizar luvas como demonstra a fotografia abaixo. Poderiam usar lupas, dicionários, mas que essa tarefa ficaria para o próximo encontro. Agora, eles precisariam voltar ao Brasil usando a máquina do tempo.

FIGURA 14 – A CAIXA DE FRIDA



FONTE: A autora (2018)

A fotografia abaixo apresenta o momento em que os alunos e alunas retornam ao Brasil. Mostra como se deu a utilização da máquina de fumaça e como eles foram utilizando os figurinos no decorrer do processo. Alguns participantes ficaram incomodados com a máscara e me pediram para deixar de usá-la.

FIGURA 15 – O RETORNO AO BRASIL DE 2017



FONTE: A autora (2017)

EPISÓDIO 4: UMA HEROINA DE VERDADE

Neste episódio os alunos e alunas deram continuidade à observação da caixa de estímulo e seus objetos, todos muito compenetrados, leram os recortes de texto e observaram fotografias que estavam dentro da caixa como demonstra a fotografia 16. É possível perceber o envolvimento nesta história criada coletivamente, imediatamente, alguns pegaram os objetos e já colocaram os adereços, iniciando a leitura imediata dos trechos do livro que deixei na caixinha de estímulos.

FIGURA 16 – CAIXA DE ESTÍMULO COMPOSTO



FONTE: A autora (2018)

FIGURA 17 – CAIXA DE ESTÍMULO COMPOSTO



FONTE: A autora (2018)

Os participantes utilizam a lupa, mesmo sem necessidade, observam e discutem, opinam sobre quem seria a dona. Logo após, a professora, que agora é a narradora propõe que cada grupo apresente a personagem que elas/ele acham ser a dona da caixa. elas e elas poderiam usar os objetos na cena desde que fosse para reafirmar uma característica da pessoa que eles queriam evidenciar.

Os grupos começaram as apresentações e em todas as cenas há um personagem principal com objetos que estavam na caixa. Ao final, em debate reflexivo sobre os objetos, começaram a sugerir que a personagem heroica era a artista Frida Kahlo, pois até então, não tínhamos de fato falado o nome da artista.

FIGURA 18 – CENA 1



FONTE: A autora (2017)

Nesta cena, Frida aparece dançando com um tecido leve ao som de uma música escolhida pelo grupo. Apresenta o trecho de texto que o grupo recebeu que falava sobre o quanto Frida parecia estar feliz, mesmo com tantos fatos terríveis em sua vida. Não houve fala, mas a apresentação demonstrou o real

envolvimento dos estudantes. Destaco, ainda, a sensibilidades dos participantes na realização da cena, que produzida de forma lúdica, apresentaram a personagem de forma leve e feliz.

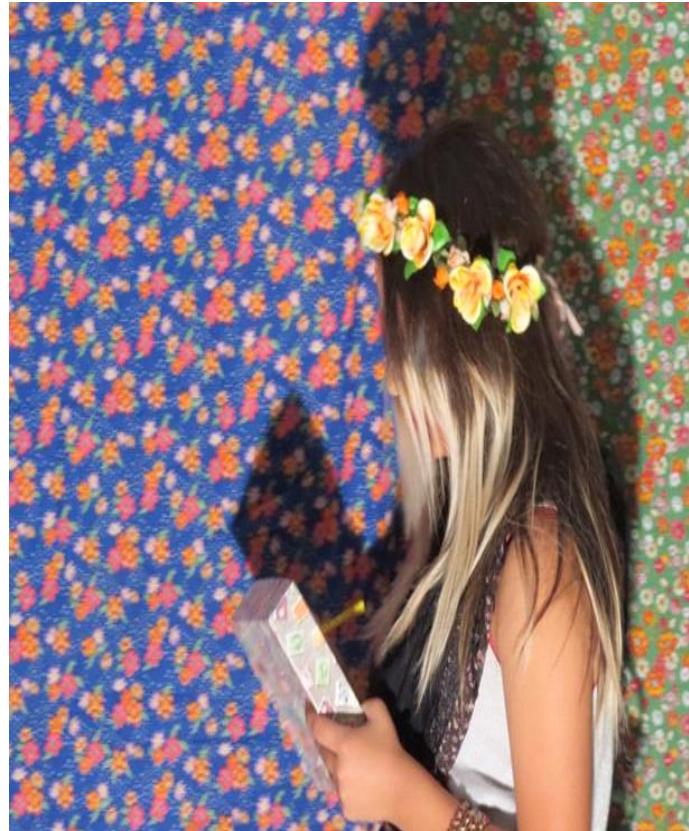
FIGURA 19 –CENA 2



FONTE:A autora(2017)

A segunda cena surge um garoto caracterizado com os adereços da personagem que estavam dentro da caixa. Era uma tiara e um colar no pescoço que fizeram a plateia reagir com risos e consequentemente o garoto acabou ficando um pouco constrangido e não conseguiu terminar a cena.

FIGURA 20 - CENA 3



FONTE: A autora (2017)

FIGURA 21 – CENA 4



FONTE: A autora (2017)

As cenas 3 e 4 apresentaram uma personagem bastante ativa, pintando um quadro, se maquiando em frente ao espelho. As duas cenas trouxeram delicadezas de uma personagem e todas as cenas evitaram problematizar as questões que estavam no trecho de texto referente à sua postura de empoderamento feminino e, eu não trouxe para discussão as questões da mulher no contato social, por considerar que, se interferisse neste momento, estaria me distanciando das características do Drama.

As discussões ao final das apresentações renderam muitas reflexões coerentes com o tema deste trabalho (diferente da apresentação). Percebi que os alunos e alunas haviam pesquisado sobre a vida da Frida, fora dos nossos horários do encontro, e traziam referências que não estavam no trecho do texto fornecido na aula. Perguntando-me, por exemplo, quem era Trotski. Ao final, já estava claro que a heroína se tratava de Frida Kahlo, importante artista mexicana, mas eu não confirmei nem neguei sobre a identidade da heroína.

EPISÓDIO 5: UMA HEROÍNA DE VERDADE

A aula iniciou com a professora assistente propondo a leitura de trechos do livro: *Antiprincesas: Frida Kahlo para meninas e meninos* (FINK, 2016), sem o nome da artista. Em seguida os participantes escreveram perguntas que poderiam fazer para aquela pessoa, para descobrirem quem é ela. A ideia de elaborarem duas perguntas por estudante antes do encontro serviria para que na hora os participantes interagissem com a artista e também os instigasse a questioná-la na hora do evento.

Enquanto os alunos e alunas ficaram com a professora assistente, a professora responsável organizou nas paredes da escola obras de arte de Frida e a sala onde a entrevista aconteceria.

Depois, a professora assistente avisou aos estudantes que iriam fazer uma pequena viagem a uma sala de museu e que iriam participar de um vernissage com a artista, no caminho ela foi apresentando obras de arte da artista como se fosse uma monitora de museu até chegarem à sala principal. A sala estava escura, com luz iluminando apenas as fotografias que simulavam uma exposição e a personagem. Aos poucos os alunos e alunas iam se acomodando e percebendo que o ambiente estava diferente, abaixaram o tom de voz como se realmente estivessem em outro lugar, observavam as fotografias e aquela personagem que estava em sua frente: Frida Kahlo (professor no papel). A “artista” contou um pouco da vida dela e em seguida abre espaços para perguntas, utilizando a atividade conhecida como “Cadeira quente” (*hot-seating*).

As perguntas foram muito diretas, e percebi que os estudantes tentavam desafiar a entrevistada com indagações em sua totalidade divididas em três grandes temas: os abortos, o porquê do “bigode”, demais características físicas e também sobre o seu relacionamento com Diego Rivera.

Ao final, Frida pede para que em quatro grupos, os alunos e alunas escolham duas fotografias porque irão utilizá-las no próximo encontro.

FIGURA 22 – ENTREVISTA COM FRIDA KAHLO



FONTE: Dayane Padilha(2017)

FIGURA 23 – ENTREVISTACOM FRIDA KAHLO



FONTE: Dayane Padilha, 2017.

EPISÓDIO 6: UMA CARTA PARA FRIDA

Neste último encontro, em assembleia os participantes decidiram se Frida era realmente uma heroína ou não, apresentaram seus argumentos e, ao final, decidiram que sim, pontuaram seus feitos e depois apresentaram mulheres da comunidade que também eram heroínas através de uma pequena encenação.

Foram quatro cenas que não tiveram registros fotográficos, pois os equipamentos não funcionaram e minha colaboradora não pode comparecer neste dia para me ajudar neste momento.

A primeira cena tratava-se de uma família real, onde a avó de um dos garotos participantes era a chefe da casa e cuidava de quatro netos. O pai saiu de casa e, anos mais tarde a mãe foi diagnosticada com câncer e veio a falecer, ficando os filhos sob a responsabilidade dessa avó.

A segunda cena representou a diretora do colégio, que na visão delas/deles é responsável pelas melhorias e pelo ambiente agradável na escola.

A terceira cena representava o dia a dia de uma casa comum, onde a mãe que trabalhava fora chegava e organizava as coisas da casa, mesmo cansada.

A última cena tratou de falar de uma das mães da participante: que adotou a menina juntamente com sua companheira.

E foi nesta atividade, que percebi o quanto os participantes conseguiram atingir o objetivo da proposta: eles trouxeram para a realidade e definiram as heroínas do cotidiano, as mulheres que fazem parte do dia-a-dia deles, e que “matam um leão por dia”. Isso é empoderar, é quando meninas e meninos percebem que as mulheres estão na sociedade desenvolvendo atividades tão importantes quanto às atividades masculinas, e que juntos podemos melhorar nossa sociedade.

Após apresentarem as cenas, os alunos e as alunas, em grupos, avaliaram todo o processo com uma pequena conversa. E a partir dessa última avaliação, escreveram uma carta na qual relataram sobre o que aconteceu em cada episódio e as coisas que tinham em comum com nossa heroína.

Dos vinte estudantes que iniciaram as atividades, apenas oito entregaram as cartas que finalizavam o processo. Eu queria saber se os participantes compreenderam o objetivo do trabalho proposto.

Na proposta eram duas questões que tinham que responder:

Na primeira responderam a “Perna de Pau da casa Azul” contando tudo que havia acontecido nesses cinco encontros. E a segunda era o que cada estudante tinha em comum com Frida.

As cartas foram a forma que encontrei de deixar permanente a efemeridade da experiência que aquelas/aqueles alunas(os) tiveram. Eles escrevem de forma simples, mas muito pessoal. Transcrevo as respostas como as alunas(os) escreveram (inclusive com os erros de ortografia).

Nas respostas da primeira pergunta, foi possível observar o entendimento sobre quem era o correspondente, e pequenas reflexões sobre o processo:

FIGURA 24 – QUESTÃO 1

Ola PPCA, tudo bem, estou te escrevendo para dizer tudo que aconteceu por aqui e foram 5 milhares dias, compositores e intérpretes, um pouco mais de 1000, foram momentos inovadores e muito especial. Nós entendemos que você é uma grande heroína, mais de pedir mais. Vamos com sua história. Fizemos uma máquina do tempo, voltamos a 1997 para descobrir quem era PPCA, ludibriar sua história, paralelos pela guerra e herança que você tem.

FONTE: resposta 1, questão 1

(Foram cinco melhores dias conversando e entendendo um pouco mais sobre você. Foram momentos incríveis e muito especial. Nós entendemos que você é uma grande heroína, não de poderes mas sim com sua história. Fizemos uma máquina do tempo. Voltamos a 1907 para descobrir quem era PPCA. Adorei sua história, parabéns pela guerreira e heroína que você é.)

Nesta resposta podemos observar como o contexto ficcional envolve os/as participantes. Ao destacar que fizeram a máquina do tempo e voltaram ao passado, pode-se observar que este é um dos pontos fortes do processo. O estudante sente-se motivado e interessado em saber sobre o que acontecerá em seguida. A questão que me lanço, é: o que de fato foi incrível para essa pessoa? O que teve de diferente para serem os cinco melhores dias?

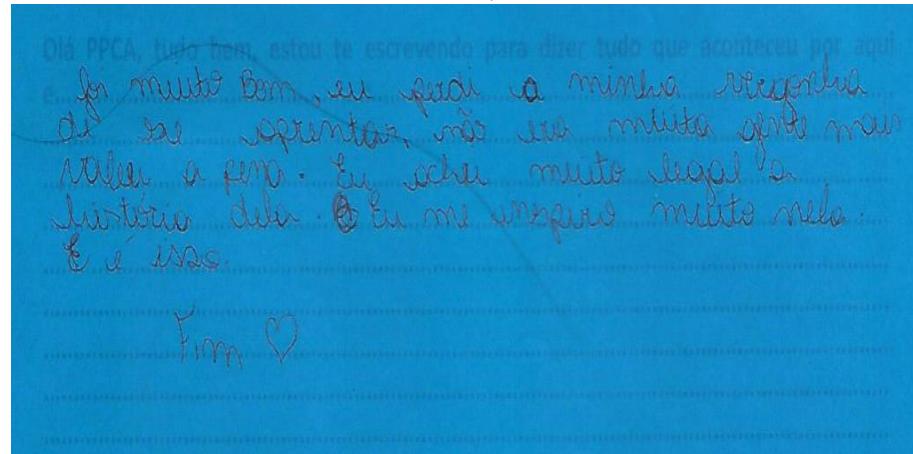
FIGURA 25 – QUESTÃO 1

FONTE: resposta 2, questão 1

(Foi muito legal, eu pelo menos já perdi um pouco da minha vergonha, o que me surpreendeu foi que consegui me dedicar mais a mim mesma e percebi que com sua história comecei me dar valor, coisa que não via em mim, comecei a ver. Também consegui entender mais a história do teatro. Obrigado.)

Em outra resposta, o estudante coloca que nesse processo perdeu um pouco da timidez e que começou a dar mais valor a si própria(o). Ou seja, tinha consciência do fazer teatral e dos conteúdos propostos nas atividades.

FIGURA 26 – QUESTÃO 1

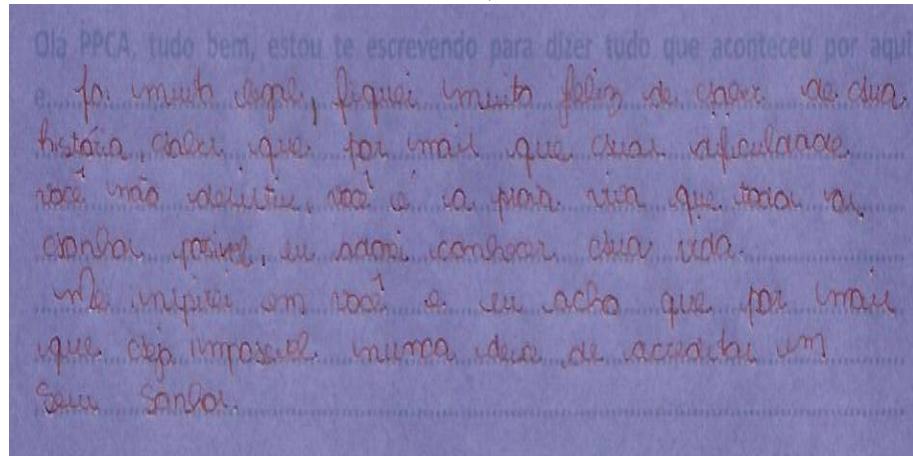


FONTE: resposta 3, questão 1

(Foi muito bom, eu perdi a minha vergonha de se apresentar, não era muita gente mais valeu a pena. Eu achei muito legal a história dela. Eu me inspiro muito nela e é isso. Fim).

Para a estudante, o trabalho teve uma função prática: perder a vergonha. Porém, também diz que se inspirou na história da heroína. Será que de alguma forma, essa história foi levada pela aluna para seus familiares?

FIGURA 27 – QUESTÃO 1



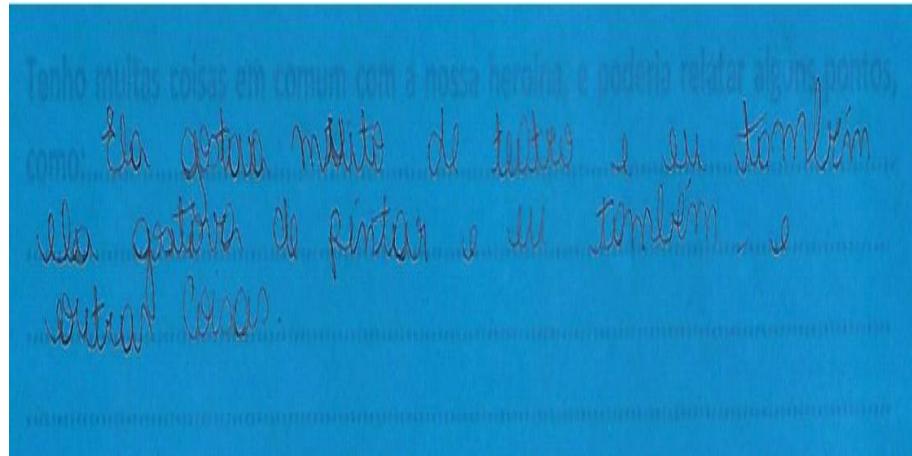
FONTE: resposta 4, questão 1

(Foi muito legal, fiquei muito feliz de saber de sua história. Saber que por mais que suas dificuldades você não desistiu, você é a prova viva que todo sonho é possível, eu adorei conhecer sua via. Me inspirei em você e eu acho que por mais que impossível nunca deixe de acreditar em seu sonho)

Em nenhuma das respostas, os estudantes deixaram claro sobre empoderamento feminino, porém, há sempre referencias da história de vida de Frida Kahlo. O mais importante, subvertemos uma ordem, e todas as(os) alunas/alunos tiveram seu momento Frida, liderando alguma situação ou em cena buscando resolver os desafios. Experimentaram na prática o poder da feminilidade que a artista apresentava. O mais importante é ir aos poucos, quebrando os paradigmas já estabelecidos em relação à desigualdade e opressão que as mulheres sofrem todos os dias.

Nas respostas da segunda pergunta, sempre aparece que os estudantes têm muito a ver com a artista.

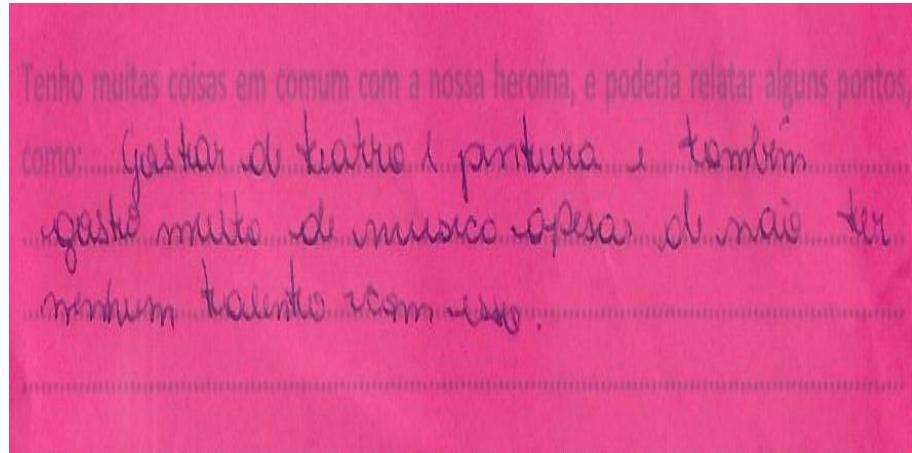
FIGURA 28 – QUESTÃO 2



FONTE: resposta 1 Questão 2

(ela gostava muito de teatro e eu também gostava de pintar e eu também e outras coisas)

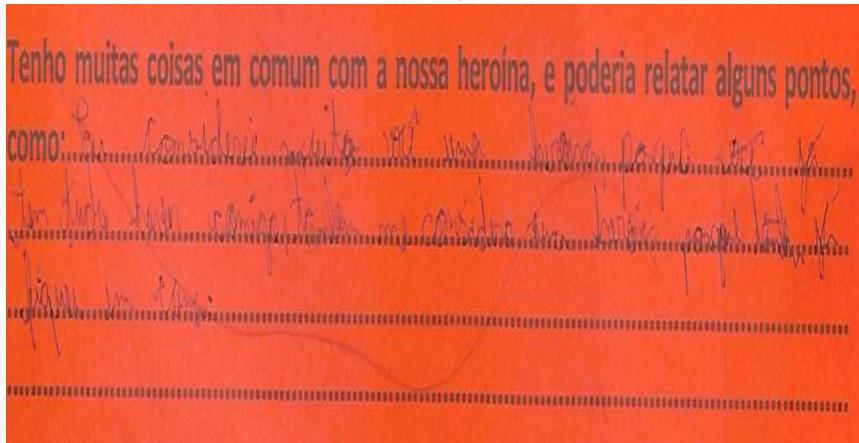
FIGURA 29 – QUESTÃO 2



FONTE: resposta 2, questão 2

(Gostar de teatro e pintura e também gosto muito de música apesar de não ter nenhum talento com isso)

FIGURA 30 – QUESTÃO 2



FONTE: resposta3, questão 2

(Eu considero muito você uma heroína, porquê você já tem tudo haver comigo também me considero uma heroína porque também já fiquei de cama)

Nessa resposta, a aluna(o) se identifica com a Artista, através da experiência de uma doença. O Drama abre caminhos para que essas manifestações aconteçam. Mesmo que a temática central seja o feminismo, as pessoas, que são diferentes, se deixam tocar e se identificam das maneiras mais variadas. Se todos se identificassem somente pela questão do feminismo, seria o consenso e não seria Drama.

Nessa questão o objetivo era tentar trazer para o contexto real o processo que passamos. Essas respostas são reflexo do pensamento que nossos alunos e alunas têm sobre as coisas. Apesar de nos debruçarmos por cinco encontros sobre a temática, sempre são sucintos nas respostas. Porém, considerei que exerceram o poder de ponderar sobre cada momento do processo. Acredito que tenhamos atingido o objetivo na medida em que aprenderam que tanto mulheres e homens podem ter seu espaço, ser iguais.

Ao final, muitos participantes vieram me questionar sobre possibilidade de fazer desse processo, uma peça teatral. Para dar essa resposta revisitei as formas de fazer teatral na escola, pensei sobre dedicação em tempo integral necessária para o êxito, o tempo necessário para elaboração de um roteiro prévio, as adversidades que a escola apresenta como espaço e material. Cheguei a conclusão que é possível fazer teatro na escola, mas respondi que isso é coisa para uma heroína!

CAPÍTULO 4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO

A caixa de brinquedos

A ideia de que o corpo carrega duas caixas — uma caixa de ferramentas, na mão direita, e uma caixa de brinquedos, na mão esquerda— apareceu enquanto eu me dedicava a mastigar, ruminar e digerir santo Agostinho. Como você deve saber, eu leio antropofagicamente. Porque os livros são feitos com a carne e o sangue daqueles que os escrevem. Dos livros, pode-se dizer o que os sacerdotes dizem da eucaristia: "Isso é o meu corpo; isso é a minha carne". Santo Agostinho não disse como eu digo. O que digo é o que ele disse depois de passado pelos meus processos digestivos. A diferença é que ele disse na grave linguagem dos teólogos e filósofos. E eu digo a mesma coisa na leve linguagem dos bufões e do riso.

Pois santo Agostinho, resumindo o seu pensamento, disse que todas as coisas que existem se dividem em duas ordens distintas. A ordem do "*uti*" (ele escrevia em latim) e a ordem do "*frui*". "*Uti*" significa o que é útil, utilizável, utensílio. Usar uma coisa é utilizá-la para obter uma outra coisa. "*Frui*" significa fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma.

A ordem do "*uti*" é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do "*frui*" é a ordem do amor — coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas. Aí você me pergunta: quem seria tolo de gastar tempo com coisas que não servem para nada? Aquilo que não tem utilidade é jogado no lixo: lâmpada queimada, tubo de pasta dental vazio, caneta sem tinta...

Faz tempo, preguei uma peça num grupo de cidadãos da terceira idade. Velhos aposentados. "Inúteis" - comecei a minha fala solememente. "Então os senhores e as senhoras finalmente chegaram à idade em que são totalmente inúteis..." Foi um pandemônio. Ficaram bravos, me interromperam e trataram de apresentar as provas de que ainda eram úteis. Da sua utilidade dependia o sentido de suas vidas. Minha provocação dera o resultado esperado. Comecei, mansamente, a argumentar.

"Então vocês encontram sentido para suas vidas na sua utilidade. Vocês são ferramentas. Não serão jogados no lixo. Vassouras, mesmo velhas, são úteis. Uma música do Tom Jobim é inútil. Não há o que fazer com ela. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que se parecem mais com as vassouras que com a música do Tom... Papel higiênico é muito útil. Não é preciso explicar. Mas um poema da Cecília Meireles é inútil. Não é ferramenta. Não há o que fazer com ele. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que preferem a companhia do papel higiênico à do poema da Cecília..." E assim fui acrescentando exemplos. De repente os seus rostos se modificaram e compreenderam... A vida não se justifica pela utilidade, mas pelo prazer e pela alegria — moradores da ordem da fruição. Por isso Oswald de Andrade, no "Manifesto Antropofágico", repetiu várias vezes: "A alegria é a prova dos nove, a alegria é a prova dos nove...".

E foi precisamente isso o que disse santo Agostinho. As coisas da caixa de ferramentas, do poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência (saúde é uma das coisas que moram na caixa de ferramentas. Saúde é poder. Mas há muitas pessoas que gozam de perfeita saúde física e, a despeito disso, se matam de tédio).

As ferramentas não nos dão razões para viver; são chaves para a caixa dos brinquedos.

Santo Agostinho não usou a palavra "brinquedo". Sou eu quem a usa porque não encontro outra mais apropriada. Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Comparem a intensidade das crianças ao brincar com o seu

sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? O inglês e o alemão têm uma felicidade que não temos. Têm uma única palavra para se referir ao brinquedo e à arte. No inglês, "play". No alemão, "spielen". Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração, como diria

Guimarães Rosa.

Esse é o resumo da minha filosofia da educação. Resta perguntar: os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas? Tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano? E eles, alunos, aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos? Têm mais alegria? Infelizmente, não há avaliações de múltipla escolha para medir alegria...

ALVES (2004)

Ao iniciar esse trabalho, eu conhecia muito pouco da metodologia do Drama, e tinha um desejo inicial: discutir gênero na escola, mais especialmente as condições do gênero feminino. Já há algum tempo eu trabalhava com a biografia da artista Frida Kahlo, e sempre busquei trazer aos alunos a função social da arte: a função ideológica da arte e do teatro engajado e político. Inicialmente, minha linha de raciocínio, e a falta de conhecimento sobre o Drama, me fazia pensar que talvez fosse um desafio discutir um tema tão profundo com uma metodologia tão poética e lúdica. Ao me aprofundar nos estudos referentes ao drama, descobri um número considerável de dissertações e artigos que relatavam o processo do Drama para a reflexão de temas também muito profundos na escola e nas mais variadas modalidades de ensino (ensino infantil, séries iniciais finais e ensino médio). Resolvi então, tentar, para aprender na prática como trabalhar com essa metodologia.

Segundo o texto de Leminski a arte (para nós, no âmbito do teatro) é poesia, e a única chance que o homem (mulher) tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, muito além da necessidade. Precisamos da Arte para experimentar essa liberdade. Penso que essa liberdade, principalmente a liberdade de pensamento, serve para abrir outras possibilidades de realidades possíveis: a de igualdade de gênero.

Para ilustrar essa relação poética da vida e da função do teatro, acabei revisitando algumas crônicas de Rubem Alves que vieram trazer luz ao processo que coordenei. Dentre elas, vieram às crônicas: **Caixa de brinquedos, Sobre moluscos e homens e Sobre moluscos, conchas e beleza**, que tratam dos caminhos da educação e dos saberes que adquirimos ao longo do nosso

processo estudantil, o que fica, e o que logo esquecemos. Assim, dividi minhas reflexões em dois momentos: a caixa de brinquedos, segundo Alves (2004), é a caixa de coisas “inúteis”, porém, sem elas não vivemos, é a poesia, a arte que nos faz humanizados. E a caixa de ferramentas, também tão necessária, são as coisas que se relacionam ao poder, à saúde, por exemplo.

Para mim, meu trabalho conteve as duas caixas: a de brinquedo e a de ferramentas. Pois penso que para atingir o conhecimento faz-se necessário termos acesso às duas caixas. Poder abrì-las a hora que precisamos ou sentimos vontade. A minha caixa de brinquedo é o teatro e a arte, é nessa caixa que encontro meus sonhos e as representações mais lúdicas da vida. E a minha caixa de ferramentas são minhas ideologias e lutas diárias, lutas que me movem. As duas se encontram sempre, porém, é muito mais especial, quando estão comigo em minha sala de aula.

4.1 MINHA CAIXA DE BRINQUEDOS

O teatro, em minha vida inteira foi a minha caixa de brinquedos, a caixa dos sonhos e da imaginação. Ao me deparar com a metodologia do drama para o ensino do teatro, foi como se eu reabrisse minha caixa de brinquedos, para colocar algo novo. O drama, e seu universo ficcional de experimentação seriam a partir de agora o brinquedo da minha caixa preferida.

O Drama vem para me auxiliar nessa discussão com os mais jovens, e trazer a ludicidade necessária para desenvolver esse trabalho, que, no verbete do livro Léxico do teatro (Koudela, 2015, p. 55): “É uma modalidade de teatro que se caracteriza como um processo de investigação cênica, em um contexto ficcional a partir de um problema ou uma situação de tensão”.

E essa é a característica que faz do Drama, uma metodologia interessante para os estudantes: a investigação. É próprio dessa fase etária o movimento por enigmas ou desafios, a curiosidade é a mola propulsora que faz com que o estudante busque o conhecimento. Neste caso busque uma narrativa e crie artisticamente.

Outro ponto positivo é o papel do professor, que diferente de outras modalidades pedagógicas, é ele o dramaturgo, performer e encenador, trazendo a realidade do fazer teatral para a sala de aula. A diferença está no fazer e no

mandar fazer. É comum o professor de teatro tomar posse de um texto pronto, orientar os alunos para que decorem o texto e ensaiem. Mas quando o professor torna-se parte do processo, o estudante também se apropria e toma para si a responsabilidade de fazer o espetáculo acontecer. Isso não significa que necessariamente o produto final precisa ser um espetáculo. Para o drama, não há um produto final, necessariamente, há um processo, uma experiência dramática.

Assim, a minha utopia foi se tornando realidade, quando leio as respostas das questões e percebo o quanto podemos marcar nosso estudante a partir de um trabalho simples, mas com um tema tão profundo como as discussões que se referem ao gênero e ao empoderamento feminino.

Ao analisar o aspecto teatral do processo, pude perceber que a metodologia escolhida foi adequada considerando a idade e a experiência com o teatro que os alunos e alunas tinham. Muitos deles nunca haviam participado de qualquer experiência teatral, e também apresentavam certa timidez típica da idade. O Drama viabiliza o fazer teatral de forma coletiva, sem uma exposição individual, que pode ser constrangedora. Ou seja, ela/ele faz atividades e jogos teatrais, mas, como todos estão fazendo juntos, acabam por não perceber que estão em uma aula de teatro. O universo ficcional que se instaura é o grande trunfo do processo.

Outro ponto positivo é o aluno e a aluna no centro da investigação, ou seja, o trabalho se desenvolve a partir do interesse da turma. E a colaboração do grupo e a criação coletiva que o processo teatral propõe, fazem com que o projeto traga as reflexões necessárias em relação ao pré-texto, aqui no caso o empoderamento feminino.

Apesar de não termos na escola um espaço adequado aos fazeres teatrais, isso não foi um impedimento para que a teatralidade acontecesse. A sala que utilizamos foi o laboratório de informática e todos os espaços que não havia aula naquele período. Usamos refeitório, corredores, saguão, jardim e até a sala da direção, cada espaço com uma função em nossa ficção: corredor de museu, espaço para enigmas, espaço para as caixas de estímulo. Portanto, o espaço foi adequado às nossas necessidades, às pequenas improvisações. As assembleias eram feitas em círculos, e quando necessitavam separar em grupos, utilizavam outros espaços da escola. Demonstraram ordem e foco, o que

me fazia refletir: podemos fazer essas atividades sempre, pois, esse espaço é delas/deles e elas/eles devem utilizá-lo integralmente. Por que digo isso? Simplesmente pelo fato de que na escola, acabamos sempre cerceando o acesso dos alunos e alunas aos espaços, e sempre dizemos: fique sentada (sentado). Queremos que nossas alunas aprendam, mas apenas por uma via: a audição e a visão. E, em reuniões de professoras e professores dizemos: elas/eles só gostam da aula de educação física. Ora, me parece óbvio, que elas/eles gostem mais de educação física, por ser esta disciplina a que propõe outro veículo de aprendizado: o corpo integralmente.

O teatro, e aqui específico a proposta que fiz, viabiliza esse tipo de aprendizado. Os alunos ouviram, falaram, correram pela escola, experimentaram o aprendizado através do corpo todo com os jogos de integração e dramáticos.

Também é necessário considerar as questões do tempo de aula, fator importante nesse processo. O tempo foi talvez meu grande desafio. Primeiro, porque a ideia inicial era utilizar as horas da aula da Disciplina de Arte. Mas considerando os horários, tive que mudar no início do processo. Ao mudar para o contra turno, não poderia exceder o horário, pois os alunos iam para casa almoçar e retornavam para a aula curricular no período da tarde. Muitas atividades, previstas para um encontro excederam o tempo e eu ia adaptando e deixando com que os alunos terminassem no próximo encontro. Portanto, no meu plano inicial, teríamos apenas cinco encontros para o projeto e ampliei para um encontro a mais.

Na verdade, gostaria de não ter tempo estipulado, pois senti que os alunos e alunas queriam ir além, me perguntavam quando voltaríamos às atividades, e perguntavam diretamente: quando vamos apresentar?

A apresentação de uma peça de teatro a partir do Drama não é uma obrigatoriedade, porém, hoje, penso que chegamos a uma estrutura dramática que facilmente se transformaria em uma peça e em uma apresentação para a comunidade, atingindo um número maior de pessoas com nossas reflexões a partir de um problema base: as mulheres sabem que são heroínas? Reconhecem-se empoderadas?

4.2 MINHA CAIXA DE FERRAMENTAS

Para essa reflexão, abri minha outra caixa, a caixa de ferramentas e nela tive acesso aos pensamentos de equidade de gênero. Para mim, as coisas da caixa de ferramentas são as que se relacionam ao poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência e discuti-las trará coesão para nossa sociedade tão dividida. A escola é um dos lugares para discutir as relações humanas, valores e crenças. E o ensino do Teatro não pode ser neutro, ele deve interferir e trazer nova realidade social contestando o que é discriminatório.

Quando iniciei minha caminhada como professora, logo tive acesso aos documentos que regiam a educação e o ensino da Arte. O estado do Paraná, numa vertente mais contestadora, queria produzir um documento considerando as questões mais próximas a realidade do Estado. E assim, foi produzida a partir das reuniões e discussões entre os professores da área, conceitos, conteúdos e expectativas para o ensino da Arte no estado do Paraná. Cheguei a participar de vários encontros para esse fim e, por isso, as Diretrizes do Estado do Paraná para a disciplina de arte é documento recorrente para fundamentar meu projeto. As DCE's, falam de forma geral, no conceito Arte, mas aqui falarei especificamente do ensino do teatro.

Com embasamento nas teorias de Vazquez, as Diretrizes organizam e norteiam as abordagens metodológicas em três interpretações fundamentais: Arte como forma de conhecimento, Arte como ideologia e Arte como trabalho criador.

Este trabalho é profundamente ligado a essas três abordagens, pois, ele foi uma forma de conhecimento sobre algumas técnicas do fazer teatral, uma forte ligação com o teatro como ideologia, pois buscava discutir a relação de pertencimento de um grupo da sociedade - o empoderamento feminino - e para isso, utilizamos o trabalho criador para compreender os aspectos singulares do ser mulher nos dias de hoje.

Nessa trajetória, muitos fatos ocorreram e agora são os objetos de minha reflexão.

E o primeiro acontecimento foi durante a entrega da carta referente ao pré-texto: um garoto recebeu uma carta rosa. Ele recebeu a carta, abriu, leu

conosco e depois veio aborrecido me dizer que a carta dele era rosa. Justamente quando a discussão permeia o universo feminino, e, de uma mulher que tentou transgredir padrões de sua época, meu aluno está preocupado com a cor da carta. Infelizmente, os meninos da nossa sociedade também vivem a pressão de certos bordões opressores, como cores, número de chamada e correta postura masculina. A sociedade também cobra deles e eles também reproduzem esses preconceitos. É recorrente os próprios amigos e grupo utilizarem de nomes femininos para inferiorizar os próprios parceiros, como “mariquinha”, por exemplo. Será que nossas “marias” são de menor valor nessa sociedade? Devem ser consideradas subalternas? Muitas são as “chefes” de família, as que conduzem aquela micro sociedade. Quanto à cor da carta, é como uma herança da sociedade, ao descobrir que a mulher está grávida, a primeira pergunta é: menino ou menina? Qual o nome? E os presentes serão ligados ao gênero: rosa para meninas e azul para meninos. É quase lei: jamais dê um objeto rosa a um garoto. Nem uma carta com a cor rosa ele pode receber, pois isso vai trazer uma situação vexatória já que rosa é cor de frágeis princesas.

Já aconteceu, comigo, em uma determinada turma, um aluno nunca responder a chamada porque o número dele era vinte e quatro (número ligado ao veado no jogo do bicho). Como se aquele número estivesse diretamente ligado ao seu gênero e sua identidade sexual.

Para mim, esses dois pequenos fatos são tão antiquados que nem deveriam estar nessa discussão, porém, estão, porque na escola são atitudes comuns, e muitas vezes fomentadas pelo próprio corpo docente.

Porém, também conseguimos constatar pequenas mudanças quando, em uma das improvisações um dos alunos (menino) se coloca como Frida Kahlo e põe o colar de flores no pescoço. As flores de Frida são elementos femininos tão fortes e tão delicados e ele utilizou em cena, para interpretá-la. Estaríamos avançando nas discussões? Creio que sim, porque, depois da encenação não percebi nenhum tipo de conversa desrespeitosa com o colega. Para mim, quanto mais falarmos sobre gênero e respeito mais vamos evoluir e aprofundar nossos conceitos.

Outro ponto necessário para minha reflexão e quanto aos meus personagens. Mesmo eu, sendo uma mulher de posicionamento firme quanto ao machismo e determinadas posturas da sociedade, mesmo trazendo essas

discussões cotidianamente em minhas aulas, dos cinco personagens que trouxe, nenhum era feminino. Mas por quê? Porque mesmo sendo o México o país de Frida Kahlo, também é um país machista como o Brasil.

É possível perceber esse fato, nas representações culturais que mais chegam aqui: as novelas mexicanas. Sempre contam história de mulheres sofridas e apaixonadas por um “mocinho”, sempre tem uma rival, sempre são heroínas indefesas. Mesmo numa série como Chaves, Dona Florinda é mesquinha, má e nos faz sentir pena do senhor Madruga quando é estapeado pela personagem. Chapolin Colorado faz, em vários episódios, menções homofóbicas e preconceituosas. Então, porque escolhi este personagem? Porque ele também representa o anti-herói e foge dos padrões que estamos acostumados. Traz características diferentes, atrapalhado e sem poderes, e que, os alunos e alunas conhecem pelo programa de TV com uma audiência considerável. Todas essas características me fizeram trazer esse personagem, que tem a função de mostrar que todos ali poderiam ser heróis e heroínas. Era a partir da produção da capa e da máscara que se transformariam e só assim poderiam descobrir a verdadeira heroína.

Preciso também deixar claro que, apesar de estar atenta às questões de gênero, este processo trouxe à tona a minha própria condição de mulher que foi construída nessa sociedade que já tem estabelecido esses conceitos machistas. Faço essa observação e justifico ao analisar o meu próprio trabalho, e minhas escolhas. Principalmente nas atividades referentes ao professor personagem que não trouxe nenhuma mulher para desenvolver as ações. Ou seja, ainda falta muito, para nós mulheres percebermos o quanto estamos ligadas a essa estrutura patriarcal.

Outro ponto relevante, que preciso destacar são as improvisações finais, cujas alunas(os) trazem as mulheres da comunidade relacionando-as com as verdadeiras heroínas. As alunas(os) reconheceram o valor da mulher anônima, que em seu dia a dia busca, muitas vezes sozinha, enfrentar seus desafios. Sim, elas foram reconhecidas e valorizadas e isso fez valer todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo obras de arte. E obras de arte são rebeldias. A rebeldia é um bem absoluto. Sua manifestação na linguagem chamamos poesia, inestimável inutensílio. As várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s) tentam domar a megera. Mas ela sempre vai incomodar. Com o radical incômodo de uma coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar um lucro e ter um por quê. Pra que por quê?"
Paulo Leminski (1986)

Ao tratar das questões de equidade de gênero e utilizar o teatro, busquei provocar um novo olhar para a escola e para a formação desses estudantes que são diariamente arrebatados com pensamentos e ideias que os enquadram em padrões heteronormativos e que, em muitos casos, nem terão argumentos para embater essas discussões. É na escola que essa aluna e esse aluno devem iniciar e aprimorar esse pensamento crítico sobre a diversidade de gênero. É na escola que cada uma e cada um deve ser respeitado e respeitada por suas diferenças e igualdades.

Precisamos conhecer a história e as lutas das mulheres, e sinto necessidade em abordar essa temática. Creio que posso ajudar a outras mulheres, minhas alunas, a terem consciência desta luta, que tem por objetivo a justiça e a igualdade. É fundamental que compreendamos o feminismo como uma forma de resistência e que tem a ver com todos e todas nós porque neste exato momento, uma mulher está sendo violentada ou menosprezada pelo simples fato de ser mulher.

Nunca pensei em trabalhar esse tema com os pequenos, pois tinha uma percepção equivocada dos/das menores alunas/alunos da escola. E isso foi o que mais me surpreendeu nesse projeto: a disponibilidade dos estudantes em tratar um tema tão polêmico e desafiador de nossa sociedade com tanta seriedade e compromisso.

Os discursos sobre o gênero, movimento e corpos, ainda ganham sentido socialmente, ainda estão ligados ao fator biológico. É ainda recorrente identificar

em nossos alunos, normas seguindo o âmbito cultural e histórico, por isso, a principal ideia é propor um trabalho onde se possa combater pensamentos discriminatórios e provocar em nossos/nossas alunos e alunas a alteridade e uma compreensão diferenciada do mundo, onde o sujeito é único, atuante dentro da sua realidade singular.

Este trabalho findou, e outros virão sempre no intuito de ir aumentando as ferramentas e os brinquedos das caixas dos alunos e alunas, sempre utilizando a arte como fonte de conhecimento, pois os leva a perceber o mundo com um novo olhar, mais crítico, expandindo os sentidos e interpretando a realidade na qual estão inseridos. Uma cidadã, um cidadão mais atuante e questionador das situações que os(as) cercam. É claro que, isso, em sua totalidade é uma utopia, mas, pouco a pouco vamos mudando nossa realidade.

Pequenas mudanças no comportamento das meninas e, como consequência, no dos meninos, foram constatados. Eles e elas têm conseguido debater e compreender o significado da resistência em relação aos padrões estabelecidos culturalmente pelo universo masculino, e muitas vezes repetidos por nós, homens e mulheres. A escola é fonte de conhecimento e experiência do bem comum, não se pensa em doutrinação, mas ampliar a liberdade de todas e todos os alunos e alunas em serem sujeitos e viverem o seu gênero e a sua sexualidade sem qualquer constrangimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A caixa de brinquedos.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>. Acesso dia 11 de abr. de 2018.
- BARBOSA, Ana M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEAUVIOR, S. **O Segundo Sexo - Fatos e Mitos.** Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **PCN: Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio), 2000.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/11/estudante-brasileira-cria-indice-de-desigualdade-de-genero-para-o-pais>> acesso em 01 nov. 2017.
- _____. **Censo Escolar 2017.** Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1uI8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>> Acesso em: 10 mar. de 2018.
- CABRAL, Beatriz. Angela Vieira. **Drama como Método de Ensino.** São Paulo, 2.ed. Hucitec, 2012.
- DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: provação e dialogismo.** São Paulo, 3. ed. Hucitec, 2011.
- ESSLIN, Martin. Uma Anatomia do Drama. Trad. HELIODORA, Barbara. Rio de Janeiro, ed. Zahar Editores, 1978.
- FURLANI, Jimena. **Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira – desconstruindo significados na Educação Sexual.** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/J/Jimena_Furlani_13_B.pdf.> Acesso dia 10 abril 2018.
- FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português/revisão de Ruth Junqueira de Faria.** 7ªEd. Brasília: FAE, 1994.

FINK, N; SAÁ, P. **Coleção Antiprincesas- Frida Kahlo para chicos y chicas.** 2^aed. Revisada. Buenos Aires: Editora Chirimbote Sur, 2016.

_____. **Coleção Antiprincesas- Frida Kahlo para meninas e meninos.** Trad. Sieni Maria Campos. Florianópolis: Editora Chirimbote Sur, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33^a Ed. São Paulo: Terra e Paz, 1996

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 5^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARBER, Elizabeth. **Art Critics on Frida Kahlo: A Comparison of Feminist and Non-Feminist Voices.** Art Education, Vol. 45, No. 2 (Mar., 1992), pp. 42-48 Published

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.1992.11652919>
Acesso dia 27 de mai. de 2018.

HERRERA, Hayden. **Frida- A Biografia;** trad. Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien (org.). **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **A Nova Proposta De Ensino Do Teatro.** Disponível em:
<http://www2.eca.usp.br/ingrid/site/pdf/novapropostadeensino.PDF>
Acesso dia 15 de abril 2018.

LEMINSKI, Paulo. **A arte e outros inutensílios.** São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, caderno Ilustrada, p. 92, 18/10/1986.

LOURO, Guacira L. (org). **O corpo educado, pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MENDES, S. **Clube da Leitura.** Disponível em:
<http://saladeleituraencantada.blogspot.com.br/2015/06/peca-infantil-luis-fernando-verissimo.html> livro a velhinha de Taubaté, acesso dia 03 abril, 2018.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas, SP: Autores associados, 2003.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos.** Tese (doutorado)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2015.

PETRY, MEYER. **Textos & Contextos (Porto Alegre), jan./jul.2011**
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434>
Acesso dia 03 mar. de 2018.

SANTANA. Arão Paranaguá. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil** <http://www.uesb.br/evidencias/2014/01/fase-2-teatro/texto04.pdf>. Acesso dia 30 abril, 2018.

SEED, Paraná. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação do. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade sexual para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba: SEED/PR, 2010.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf Acesso dia 27 de maio 2018.

_____. **Secretaria de Estado de Educação do. Departamento de Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação/ Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.