

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**ESCOLA DE BELAS ARTES**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO/ LICENCIATURA**

**IDYLLA SILVA SILMAROVI FERREIRA**

**SEXUALIDADE EM JOGO:**

O teatro na escola como arte de encontro e de resistência.

Belo Horizonte  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO/LICENCIATURA**

**IDYLLA SILVA SILMAROVI FERREIRA**

**SEXUALIDADE EM JOGO:**

**O teatro na escola como arte de encontro e de resistência.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Escola de Belas Artes, curso de graduação em Teatro/ Licenciatura, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Lopes da Silva Paulino

Belo Horizonte  
2014

## **RESUMO**

Este trabalho de conclusão de curso fala do teatro como arte de encontro e também resistência aos mecanismos de poder do Estado. Além disso, traz para o foco da reflexão os modos como a sexualidade tem sido tratada e discutida dentro da escola. Para isso, baseando-se principalmente nas pesquisas oriundas da Teoria Queer, analiso parte do processo criativo, no que diz respeito ao aquecimento corporal no Jogo do Abraço, desenvolvido com os estudantes do oitavo ano, turma 8D, na Escola Municipal Aurélio Pires. Essa prática se deu durante o período do qual participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no segundo semestre do ano de 2013. Também é utilizado como exemplo outro momento vivido dentro da mesma escola, porém, esse se dá entre professores fora da sala de aula, que, neste contexto, é usado para tratar da questão da formação de professores, tema abordado neste trabalho. Desse modo esta pesquisa propõe um ensino de teatro não-normativo, crítico e transgressor, que traga a subversão para dentro dos muros da escola.

**Palavras-chave: Teoria Queer, sexualidade, ensino de teatro e formação de professores.**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer à todas as forças, aos deuses e pajés que têm sido força e perseverança.

Agradeço à minha mãe, por ser toda amor! Ao meu pai, por me acalmar com cerveja e pizza. Ao Iago e Isabella, por conversar fiado sobre todas as bobearias do mundo. Por botarem fé, às vezes, até mais que eu mesma. Agradeço ao André, pelo amor e atenção que têm me dedicado todos os dias, obrigado por escutar todas as minhas aflições.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Rogério Lopes, pela dedicação, pelos encontros, pelos e-mails metafóricos, pela sinceridade, pela confiança e força no momento mais difícil desse semestre.

Quero também agradecer aos mestres que são parceiros de trabalho e amigos: Tarcísio, Ricardo, Hildebrando, Helena e Lenine. Obrigada pelos ensinamentos e trocas de arte e vida. Fundação Universitária Mendes Pimentel obrigada, sem o apoio de vocês não seria possível me formar. Agradeço também ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pela possibilidade de experimentar o que hoje se tornou meu grande prazer.

Agradeço aos Aflitos, companheiros de trabalho, irmãos na vida. Formei!

Aos amigos que me ajudam muito. Esses sabem quem são.

Obrigada aos estudantes da Escola Municipal Aurélio Pires. Principalmente aos queridos da antiga 8 D!

\*dedico este trabalho ao Rapha. Obrigada por passar por esse mundo!

“Por lo que fue y por lo que pudo ser

Por lo que hay, por lo que puede faltar

Por lo que venga y por este instante

Levanta el vaso y a brindar por el aguante

¡A brindar por el aguante!”

El Aguante – Calle 13

## Sumário

PRÓLOGO.....	7
INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1– A PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA SOB O PONTO DE VISTA DA TEORIA QUEER.....	12
CAPÍTULO 2 – CORPOS QUE SE ENCONTRAM.....	23
CAPÍTULO 3 – UMA PROFESSORA DE SAIA. O QUE HÁ DE ESTRANHO NISSO?.....	34
CONCLUSÃO, OU O QUE FICA DO ENCONTRO?.....	39
REFERÊNCIAS.....	42

## PRÓLOGO

*É menina! O médico disse no ultrassom. Mais do que imediatamente a mãe de Maria comprou roupas rosa, sapatinhos e berço, arrumou o quarto todo em tons de rosa e lilás. Arrumou tudo do jeitinho que sempre sonhou, dando um cantinho lindo para sua menina crescer. E a menina nasceu muito amada e foi crescendo.*

*Estudou em um colégio de freiras na primeira infância. Com aproximadamente quatro anos, foi pega pela sua professora, a Irmã Marta, tocando a sua “tabaquinha”, descobrindo o seu corpo que ainda era território estranho e novo para ela. A Irmã Marta, chamou a mãe de Maria na escolinha, que ficou muito desapontada com a atitude da filha que era altamente promíscua. Maria, então, ficou de castigo e aprendeu que não pode tocar sua “tabaquinha”.*

*Um dia, Maria encontrou um amiguinho na escola, Pedro era seu nome. Eles ainda tinham quatro anos de idade e tudo ainda era estranho e novo. Pedro achava que todo mundo tinha “bililiu” e Maria achou que todo mundo tinha “tabaquinha”. Eles foram fazer xixi no mesmo banheiro, na mesma hora na escola – até mesmo porque eles faziam isso com os coleguinhas do mesmo sexo. Nesse momento, Maria e Pedro descobriram que eles eram diferentes. Também nesse momento, Irmã Marta encontra Maria no banheiro com outra pessoa, ambos reconhecendo o que tinham de diferente. Dessa vez Irmã Marta foi mais cruel, colocou Maria e Pedro na capela da escola, onde ela dizia que Jesus dormia e os mandou rezar para pedir perdão pelo seu pecado. Maria e Pedro não entenderam, mas assim o fizeram, pediram perdão por algo que não sabiam o que era ou que tinham feito.*

*O pai de Pedro foi à escola e estava espantado, porém não se importou muito com o acontecido. “Esse é meu filhão! Desde novinho já é macho!”, ele dizia orgulhoso. A mãe de Maria ficou muito desapontada, colocou-a de castigo e ensinou que ela não pode ver meninos pelados e também não pode ficar pelada aos quatro anos de idade e também não podia mexer na “tabaquinha” dela. Maria entendeu e aceitou.*

*Quando ficou um pouco mais velha, com nove anos, Maria amava usar saias e amava também sentar de pernas abertas. A mãe e as tias de Maria a ensinaram que não. “Mocinha tem que sentar de perna fechada!” “Toma modos de moça, menina!”. Maria começou a achar aquilo muito estranho, mas tudo bem. Fechava as pernas quando estava perto delas.*

*Maria foi crescendo. Já não podia mais andar de roupa curta, primeiro que sua mãe não deixava e depois, quando as usava, recebia olhares estranhos e ouvia resmungos ao pé*

*do ouvido quando ela passava no curto trajeto de sua casa até a casa de sua avó. Ela tinha medo desses olhares e resmungos.*

*Depois que a menina menstruou pela primeira vez – acontecimento marcado pela vergonha, os pelos começaram a nascer em seu corpo. Seus primos menores debochavam dela por ela ter pelos nas axilas, nas pernas, no buço, na virilha ela também tinha, porém era só ela quem sabia. Graças ao apoio de toda a sua família e amigos, Maria entendeu que aquilo era algo sujo e nojento que deveria ser tirado. Maria ia de 20 em 20 dias para uma torturante sessão de depilação aos 14 anos de idade.*

*A tia de Maria, tia Marilene adorava lembrar que Maria era gorda e precisava emagrecer; que Maria era uma adolescente e já estava gorda, ao contrário dela que já teve três filhos e tinha o corpo esbelto, magro e bonito. Maria então, se achava feia, peluda, gorda, errada por gostar de roupas curtas, errada por não conseguir cruzar as pernas como as moças da novela fazem. Maria não gostava mais de roupas curtas - que mostrassem os joelhos e o contorno do colo - e agora não gostava mais de roupas justas demais. Maria passou a vestir-se sempre de bermuda, camisa e chinelos, ou um tênis preto e tentava o tempo inteiro parecer o mais magra possível.*

*Por volta dos 15 anos, Maria foi descobrindo nas artes – música e teatro – um espaço de libertação e foi cada vez mais se interessando por teatro e isso foi se tornando sua profissão. Foi descobrindo com o passar dos anos que ela não era feia, que não havia problema em ser gorda, que não havia problema algum com seus pelos. Com 17 anos, ela escolheu prestar vestibular para o curso de teatro. Chegou o momento de entrar na tão sonhada universidade. A primeira da família a chegar tão longe.*

*Na Universidade, em grupos que foi participando e trocando ideias com colegas de curso, Maria foi soltando mais e mais o seu corpo, libertando-se de algumas amarras. Maria entendeu sua bissexualidade e lidou bem com ela (apesar de não contar a ninguém da sua família). Maria decidiu falar de ser mulher. Trouxe para seu discurso artístico e ideológico o que sempre a pressionou e aprisionou aquilo que fez com que ela deixasse de ser o que é.*

*Hoje, quando passa pela rua e alguns homens olham para Maria com aquele olhar estranho na rua, ela não abaixa a cabeça como antes, ela olha e olha fixamente com os olhos nos olhos desse outro. Quando resmungam ao pé do seu ouvido, ela não volta correndo pra casa. Ela responde. Maria ainda não é livre, mas espera que um dia alguma mulher possa ser. Ela termina sua graduação em teatro acreditando nisso com todo o coração.*



## INTRODUÇÃO

Ao participar do programa de Iniciação Científica: Teatro x Realidade: Representações do Homoerotismo no Teatro Contemporâneo, orientado pelo Professor Doutor Antônio Barreto Hildebrando, entrei em contato com teóricos de gênero voltados para a área das Ciências Sociais e Filosofia. Busquei, nessa pesquisa, algumas intersecções com o fazer teatral nas construções de personagens travestis nos últimos três espetáculos de formatura do Teatro Universitário da UFMG, a saber: *Via Crucis do Corpo* (2008), *Rosinha do Metrô* (2010) e *Pequenos Romances* (2012). Para análise das personagens travestis dessas peças, a base teórica utilizada foi a Teoria *Queer*, que surgiu em 1990 e fundamentada por Judith Butler.

Desde esse projeto de pesquisa, tenho estudado esta teoria para repensar minhas práticas na escola ministrando aulas de teatro. Dessa maneira, esta monografia se configura como reflexão sobre a sexualidade nas aulas de teatro advinda de práticas utilizadas na Escola Municipal Aurélio Pires, desenvolvida no segundo semestre de 2013 pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no subtema: teatro.

Em sua origem a palavra “Teatro”, do grego *theatron*, significa lugar de onde se olha e, relaciono seu significado diretamente com “ponto de vista”. Levando em conta que o teatro assim como as artes, valoriza o ponto de vista daquele que o faz e a sua experiência criativa em relação a esse ponto de vista.

Na sala de aula não é diferente, fazer teatro é o mesmo que jogar e jogar é estar em relação consigo mesmo e com o outro, com o meio ambiente (SOARES, 2010). Dessa maneira “Neste movimento de deslocamento do olhar proporcionado pelo jogo teatral, o aluno passa a ver o mundo e a si próprio com outros olhos, ampliando seu campo de experimentação criativa da realidade” (SOARES, 2010, p. 41).

Ainda em relação com o ponto de vista, chamo atenção para a ferramenta do Distanciamento/ Estranhamento Brechtiano, que busca trazer para o espectador uma percepção crítica da realidade, uma vez que, para além do objetivo estético, ele também possui uma finalidade política e ideológica.

Desse modo, quando o espectador se sente identificado com determinado personagem, o procedimento de distanciamento é utilizado para que ele quebre sua própria lógica e pense criticamente no que está sendo visto. Assim, surge uma valorização do ponto de vista daquele que vê, assim como daquele que faz.

Segundo a teoria brechtiana do Teatro Épico, não necessariamente é apresentado uma forma ideal para que os acontecimentos ocorram, mas antes e principalmente, é mostrado o que acontece, como acontece, coloca-se em evidência a problemática que está sendo discutida e, em vez de mostrar um caminho correto, é deixado para que o espectador construa sua própria reflexão sobre o tema.

Não pretendo defender neste trabalho a prática do Teatro Épico na escola, atendo-me mais para o caráter do estranhamento que, relaciono com a ideia de “estranhar” da Teoria *Queer* (que será explicada no próximo capítulo). Relaciono também esses dois pontos com o caráter questionador dessa linguagem como um dos caminhos possíveis na educação. Defendo, então, que a aula de teatro na escola se configura como um espaço possível de encontros e também como um mecanismo de resistência, transgressão e crítica às normas sociais impostas e, neste caso, meu foco de ação está na temática do gênero e sexualidade.

Além disso, uma dos temas a serem tratados é o currículo escolar. Existem muitos pesquisadores que buscam o currículo escolar que fuja a heteronorma, ou seja, buscam um currículo crítico e de transgressão, e é nesse ponto que pretendo relacionar com as aulas de teatro. Estas, apesar de normalmente se pautarem por um currículo que normaliza o ensino e o que deve ser ensinado, têm, a meu ver, em sua essência enquanto arte, um caráter de transgressão e de crítica.

A fábula presente no prólogo deste trabalho traz questões que marcam a minha história como mulher no mundo. As situações mencionadas que envolvem a violência de gênero, o adestramento dos corpos e a replicação de determinadas normas como o ato de depilar-se, o modo de sentar, de vestir, além da replicação de ideais de beleza ainda marcam a vida de várias mulheres e meninas no Brasil.

Graças a questões como essa e, por sofrer também dessa violência todos os dias, interessa-me enquanto pesquisadora, discutir esse tema no âmbito da educação, porque dentro da sala de aula, no pátio da escola, no recreio, na reunião de professores, noto que os discursos são sempre voltados para a matriz heterossexual - seja no que as pessoas dizem, ou na forma como seus corpos são doutrinados e na forma com as quais diferenças são discutidas. Na escola, noto que é sempre mais fácil excluir o menino afeminado ou a menina masculinizada e deixar que sofra preconceito pelos outros alunos ditos “normais”, do que abrir espaço de discussão e integração desse aluno e desse tema na rotina escolar.

Quando esse espaço de discussão é aberto, na maioria das vezes acaba se tratando de seminários de orientação sexual, com conversas a respeito da diversidade sexual e ao sexo seguro, que são pouco interessantes para os adolescentes que tem em suas casas TV's com a novela das oito, o Google com todas as informações que quiserem, etc. Dessa maneira, acreditamos ser importante esta pesquisa, devido à ausência de discussões sobre as diferenças sexuais dentro das escolas, inclusive no curso de teatro. Enquanto existir preconceitos de gênero, seja contra gays, lésbicas, travestis, transex, mulheres, e todas e quaisquer identidades e sexualidades possíveis, esse tema será sempre um foco de discussão, porque se configura como algo intolerável.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado: “ A prática teatral na escola sob o ponto de vista da Teoria *Queer*”, traço um paralelo entre o “estranhar” que Guacira Lopes Louro propõe à Teoria *Queer* e a ferramenta do Estranhamento proposto pelo encenador Bertold Brecht, no qual ambos utilizando essa palavra preocupam-se com um posicionamento crítico acerca de determinadas questões. Desenvolvo também, neste capítulo, um estudo relacionando à Teoria *Queer* e à educação. Além disso, proponho neste capítulo um teatro na escola que seja uma arte de encontro, seja com o outro ou comigo mesmo.

No segundo capítulo, intitulado: Corpos que se encontram, relato uma experiência vivida na escola com os alunos que, no segundo semestre de 2013 estavam no oitavo ano do ensino fundamental. O relato passa por acontecimentos vividos durante as aulas de teatro com a turma 8 D enquanto realizavam o Jogo do Abraço, que desenvolvemos como prática de aquecimento e concentração para uso de máscaras. A partir dessa experiência, analiso como se deram as manifestações de sexualidade e de preconceitos em relação ao gênero, além de realizar uma autocrítica em relação a minha postura como professora nessa prática.

O terceiro e último capítulo, trata-se de uma reflexão sobre a questão da formação de professores, tendo em vista que, na minha perspectiva enquanto aluna, no curso de teatro não nos formamos aptos a lidar com as demandas que fogem às pedagogias do teatro. Além disso, abordo também como o teatro pode ser espaço de resistência às normas regulatórias dentro das escolas.

## CAPÍTULO 1– A PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA SOB O PONTO DE VISTA DA TEORIA QUEER

Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, Bertold).

A Teoria *Queer* surge na década de 80 com a epidemia da AIDS, contudo, ela se insere em um cenário que foi anteriormente aberto pelas teorias feministas e homossexuais nos Estados Unidos na década de 60. Porém, diferentemente dos movimentos sociais que eram pautados mais na demanda da aceitação e incorporação coletiva, a Teoria *Queer* focava “mais na crítica às exigências sociais, aos valores, às convenções culturais como forças autoritárias e preconceituosas” (MISKOLCI, 2012. p. 25).

Segue abaixo um exemplo esquemático produzido por Richard Miskolci (2012. p. 27) para exemplificar as diferenças entre o movimento homossexual e o *Queer*:

	Homossexual	<i>Queer</i>
Regime de verdade	Binário hétero-homo	Normal-Anormal
Luta Política	Defesa da homossexualidade	Crítica aos regimes de normalização
Perspectiva	Diversidade	Diferença
Concepção de poder	Repressora	Disciplinar/ Controle

Nota-se, desde então, o caráter transgressor desse movimento/ teoria ao questionar inclusive os movimentos sociais. A crítica proposta por este novo movimento está, inclusive, presente na escolha de seu nome, que é em si mesmo um insulto; ou seja, ao chamarmos alguém de *queer*, é como se em português estivéssemos pejorativamente chamando alguém de “bichinha, viado, sapatão”.

Dessa maneira, *Queer*, é aquilo que vive em fronteiras, que desestabiliza a ordem, que perturba. É um modo de ser e pensar que não se encaixa no centro, por contestar as normas e convenções culturais que nos formam como sujeitos. O preceito da heteronorma é perceptivelmente o elemento mais discutido por essa teoria e comanda as relações sociais, prioritariamente, a partir de uma matriz heterossexual.

A Teoria *Queer* coloca no centro das discussões seres que estão à margem de nossa sociedade: gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros, homens afeminados, mulheres masculinizadas, bissexuais, ou seja, aqueles considerados abjetos.

O “estranho” é um substantivo que Guacira Lopes Louro (2008), propõe transformar em verbo e, ao fazê-lo pode-se chegar a um significado parecido com o de “estranhar”. Este é um conceito que vem sendo empregado na pedagogia *queer* para repensar o currículo escolar, como afirma a pesquisadora:

[...] quando pretendemos “estranhar o currículo”, nosso movimento seria parecido com isso, ou seja, seria um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), trata-lo de modo não usual; seria um movimento para desconcertar ou transtornar o currículo (LOURO, 2008, p. 64).

É nesse sentido que entra a relação com o elemento do estranhamento brechtiano (do alemão *Verfremdungseffekt*). Em seu Dicionário de Teatro, Patrice Pavis afirma que o elemento de distanciamento surge como uma proposta estética. No caso do teatro traz um efeito “desilusionante” e, assim “a atenção do espectador se dirige para a criação da ilusão” (PAVIS, p. 106).

No caso de Bertold Brecht, o estranhamento está mais ligado a uma questão política e ideológica do espetáculo. Seu intuito não é necessariamente revelar como os atores constroem suas personagens, mas trata-se de uma desalienação ideológica. Em seu poema: “O Mostrar tem que ser Mostrado” (BRECHT, 2001), o podemos notar que o encenador evidencia uma questão importante de seu trabalho que se dá no ato de revelar a representação, deixando sempre claro ao espectador que se trata de teatro e não de realidade. Quando “mostra que mostram”, são potencializados os outros mecanismos teatrais usados por Brecht (principalmente as canções) para trazer o efeito distanciamento/ estranhamento que propõe o encenador. Com esse efeito, o espectador que, até então, se identificava com as personagens passa a ter uma postura crítica em relação a elas, ao que elas fazem e dizem.

Dessa maneira, o olhar *Queer* que propõe estranhar o currículo, as normas, as práticas, os discursos, a educação e a si mesma, se relaciona diretamente com o estranhamento proposto por Bertold Brecht. O encenador coloca na arte uma responsabilidade política de formação de espectadores e cidadãos que assistem e fruem o espetáculo de maneira ativa, não dizendo o que é certo ou errado, quem é o vilão ou o mocinho, o bom e o mal. Através do estranhamento, Brecht provoca o espectador de modo que ele questione e reflita sobre aquilo que é mostrado.

Para além de ensinar o que se deve ou não fazer, o que, na maioria das vezes, está associado às normas regulatórias, acredito que, para discutir as diferenças de gênero na escola se faz necessário esse estranhamento *queer* e brechtiano, que não ensina o caminho, mas que tem papel provocador, estimulando a prática da reflexão crítica.

Apesar de existirem inúmeras pesquisas voltadas para a teoria *Queer* e educação, essa não é uma discussão que já tenha se esgotado. Ainda é possível que se verifique dificuldades em discutir as identidades sexuais, suas manifestações e a maneira de trabalhá-las no âmbito escolar.

Há sem dúvida quem repense às instituições tradicionais de ensino, as suas relações hierárquicas e os seus mecanismos normatizadores e normativos sob o prisma da teoria fundamentada por Judith Butler, a Teoria *Queer*. Dentre esses, posso mencionar as principais referências deste trabalho, que são: Guacira Lopes Louro(2008), Richard Miskolci(2012) e Maria Rita de Assis César(2012). Entretanto, tendo em vista que as aulas de teatro são espaço em que questões como corpo e sexualidade são colocadas em evidência, nota-se ainda pouquíssimo material relacionando-as à Teoria *Queer*. Poucos são os pesquisadores<sup>1</sup> que tratam desse assunto.

Desse modo, há que se pensar também na capacitação e formação dos professores de teatro e também, se as universidades estão preparando-os para essa demanda em sala de aula, caso contrário, estarão apenas reproduzindo preconceitos e desigualdades, normatizando, por exemplo, a maneira como os alunos devem saber lidar com seu corpo, seu desejo e sua sexualidade, esse assunto será abordado no terceiro capítulo. Acreditando que os corpos nos quais vivemos são colonizados pela ótica eurocêntrica, patriarcal, branca, heterossexual e

---

<sup>1</sup> As pesquisas que englobam essa temática são basicamente as de: Guaraci da Silva Lopes Martins, docente da Faculdade de Artes do Paraná-FAP/PR, onde também faz parte do Colegiado de Licenciatura em Teatro. André Luiz Silva Rodovalho mestrando em artes na Universidade Federal de Uberlândia e Adir Marques Filho mestre em Goiás que fala de arte-educação, não especificamente teatro.

cristã e que a “luta está em desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos” (MISKOLCI, 2012. p. 27), a Teoria *Queer*, apropria-se de parte das pesquisas de Michel Foucault<sup>2</sup> que dizem respeito às normas controladora dos corpos, ou seja, nas disciplinas e na multiplicação dos mecanismos de poder.

Para ele, o poder deixa de existir exclusivamente como emanção de um ser soberano (Estado, mídia, etc) para passar a existir também através das normas, ou seja, o poder está disseminado pela sociedade e suas instituições, numa replicação de discursos proferidos por esses poderes como formas de controle. Isso se dá de várias formas, através dos processos disciplinares, das normas ou das formas de biopolítica. Neste capítulo me atento as duas primeiras.

Os processos disciplinares para Foucault (2004) caracterizam-se como métodos que permitem o controle dos corpos e que impõe a eles uma relação de docilidade/ utilidade fabricando corpos úteis e docilizados. Dessa maneira, as disciplinas se constituem como formas de dominação do corpo, como este se comporta, se relaciona, como este se movimenta. De acordo com o pesquisador:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2004. p. 119).

Essas medidas disciplinares estão inseridas em vários contextos sociais, o que está diretamente ligado à multiplicação de poder citada no parágrafo acima. Essa anatomia política múltipla não surge subitamente, ela se dá em diferentes localidades, se repetem e se imitam. Assim, as técnicas disciplinadoras são:

sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos (FOUCAULT, 2004. p. 120).

Em *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*, Foucault fala de algumas práticas disciplinadoras nas instituições. Na escola podemos notar algumas dessas práticas: a fila, por exemplo, uma vez que visa organizar e massificar os corpos. O “enquadramento”,

---

<sup>2</sup> Pesquisador pós-estruturalista que debate as relações de poder no âmbito da disciplina e do controle produzindo o saber pelo exercício do poder.

que coloca o nome do aluno e deixa saber sobre seu comportamento, falta na escola e rendimento. A “clausura” uma vez que ela organiza o espaço separando “cada sala para cada atividade”. A relação professor e aluno, em que os alunos são considerados uma massa fértil e o professor, detentor do conhecimento, observa o comportamento de cada um, corrigindo aqueles que fogem à norma escolar. Os horários da escola, assim como o do trabalho, também se tornam outra norma disciplinadora de controle uma vez que este organiza a vida do sujeito de modo que não lhe sobre tempo ocioso ou que ele não faça nada de inútil, numa tentativa também de otimizar o tempo (FOUCAULT, 2004).

Sabemos então, que as disciplinas são mecanismos de controle múltiplos e dispersos, que atuam minuciosamente em todas as operações do corpo. A partir daí podemos pensar nos mecanismos de poder a partir da norma. Ora, se postulamos que as normas controlam nossa forma de agir e pensar, porque seria diferente em relação à sexualidade? As normas também não influenciariam no modo como agimos e pensamos sobre ela? Dessa maneira, concordo com a Teoria Queer que entende que dentre várias normas impostas (sobre religião, sobre raça, etc) existe também uma norma sexual – que será tratada neste trabalho. Esta é a *heteronormatividade*, que a Teoria Queer define como:

A ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual, também podem ser agentes da heteronormatividade. Não por acaso, violências atualmente chamadas de homofobia não se dirigem igualmente a todos/ as os/ a homossexuais, mas, antes, muito mais frequentemente a quem não segue esse padrão. Nesse sentido, quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta e pensa diferentemente. (MISKOLCI, 2012, p.15)

Desse modo, a heteronormatividade exclui e oprime os sujeitos que fogem a sua ordem, aplicando a eles medidas disciplinadoras. Nesse contexto, a Teoria *Queer* questiona a identidade do abjeto. De acordo com o dicionário Michaelis, abjeto é o mesmo que indigno, desprezível; ignominioso. Para Richard Miskolci “a abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2012. p. 24).



Para exemplificar a figura do abjeto dentro da escola, recorro a um texto um “auto-biográfico” de Giancarlo Conejo intitulado: *A Guerra Declarada Contra o Menino Afeminado*.<sup>3</sup>

O autor, nesse texto, fala de sua própria infância na escola, onde era tido como um menino com trejeitos de menina ou um menino afeminado e, neste relato, Conejo relata sua experiência com as medidas corretivas disciplinadoras que tanto ele quanto sua mãe sofreram graças ao seu modo de existir.

Assim sendo, o texto levanta duas questões centrais: 1) a escola que busca docilizar o corpo do menino diferente dos ditos “normais” e; 2) a escola culpabilizando a mãe por não tê-lo ensinado a agir como homem. Ou seja, a mãe, sob a ótica da sociedade patriarcal é quem deve ser penalizada por não ter atingido o que é considerado como uma boa criação – um filho heterossexual, masculinizado, que faz e age como “um homem”. Dessa forma, o menino que foge ao padrão escolar ameaçando a expectativa heterossexual se torna um abjeto, um excluído dentro da instituição.

Com isto em mente, é necessário pensar como o ensino de teatro pode colaborar para tais discussões dentro da escola. Sabemos que a palavra teatro tem em sua raiz etimológica a questão do ponto de vista e, no caso deste trabalho, está relacionada ao ponto de vista tanto de quem faz, quanto de quem assiste. Independente de hoje em dia existirem pesquisas que pensem o teatro via internet, e o teatro filmado, ele ainda está relacionado ao ato de encontrar-se, seja com o ator, com o espectador, com o texto, consigo mesmo, assim como encontro de culturas e de formas de pensar. Dentro disso, o encontro que o fazer teatral promove pode fomentar questionamentos em relação às normas em que vivemos e até mesmo gerar algumas transformações, seja, pelo menos na forma de pensar do aluno ou na do professor.

Se pensarmos o teatro ainda como arte de encontro, podemos interpretá-lo como encontro com a vida. Segundo Ariane Mnouchkine (2010), o teatro mesmo é a própria vida e as relações que se configuram na vida. Desse modo, encontramos no teatro, as formas de pensar e existir dos atores ao escolherem determinada forma de fazer o espetáculo, determinado discurso ou prática de treinamento e as formas de pensar e existir do espectador, como ele lê e frui o espetáculo, as questões que o tocam ou não o tocam, aquilo que o atravessa e incomoda. Desse modo a partir do encontro da vida manifestada no teatro podem-

---

<sup>3</sup> Esse texto está disponível em: MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte. Editora autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, p.69-76, 2012. – (série Cadernos da Diversidade; 6)

se criar e/ ou explicitar atritos, fissuras, ranços e preconceitos. Podem criar também transformações, reflexões, debates, discussões e novas relações uns com os outros.

Pensando sobre todos esses aspectos, o encontro que o teatro pode proporcionar traz à tona sua postura em relação ao mundo, pode trazer experiências que vão para além do entendimento mental, para algo que atravessa aquele que faz e aquele que ensina e isso está diretamente ligado à vida. Na escola, o encontro promovido pelo fazer teatral, pode criar embates de ideias, questionamentos e transformações. Isso se dá pela necessidade de refletir sobre o ensino de modo geral e principalmente o ensino de teatro hoje. Concordando com Richard Miskolci,

o grande desafio da educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não-reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2012. p.51).

A ausência dessa reflexão sobre o que é ensinar, como e para quê fazê-lo, traz à tona algumas questões. Sempre escuto frases do tipo: "a educação está em crise!". Mas afinal, de que se trata essa crise? De que maneira ela se dá? São tantas respostas possíveis que para falar delas seriam necessários anos de estudo. Porém, se concordarmos com François Dubet, podemos identificar um ponto importante nessa crise da qual acredito que devemos atacar. Dubet (2001) defende que a escola é um espaço de multiplicação e replicação de desigualdades. Ou seja, tendo em vista a escola como espaço de socialização de sujeitos e de misturas, será lá, para além da família e da religião que a criança, o adolescente e/ ou o jovem entrará em contato com as diferenças sociais sejam elas de classe, gênero, raça, etnia, religião. Ou seja, entrará em contato com as normas sociais que são impostas para além dos muros da escola.

Levando-se em conta que a disciplina é uma forma de docilizar e de tornar úteis os corpos para a atuação dos mecanismos de poder, podemos pensar que: o controle dos corpos dos sujeitos modernos pode se dar a partir do mecanismo usado pelo poder de incitar, promover e difundir discursos, nos quais a meritocracia, por exemplo, se torne o eixo da questão. Assim, o sujeito que não atinge o esperado pela sociedade continua seguindo as normas dadas por este poder que, prometendo certas conquistas advindas de esforços, na

verdade, deseja apenas que este sujeito se cale e se torne útil para fortalecer tais relações, mesmo que este sujeito não saiba conscientemente o que está fazendo.

Este tipo de controle normativo na prática pedagógica se dá também por meio de parâmetros governamentais formais, como é o caso, no Brasil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar de reconhecer que eles podem representar avanços, por exemplo, na formalização da educação, à medida que se prestam a controlar os discursos proferidos na escola, não escapam à lógica de normatização e disciplina identificada por Foucault.

Contudo, para além de elementos burocráticos, como o currículo, a estrutura física da escola já garante o espaço dos mecanismos do poder de normalização. Podemos tomar como exemplo a arquitetura – como já citei anteriormente –, que circunscreve salas especializadas em determinadas disciplinas nas quais os alunos andam em filas separados em função do gênero. O poder se manifesta também no papel que tradicionalmente se espera dos professores, que detém todo o saber, que com o auxílio do livro didático (outro meio de controle do que se estuda) planejam suas aulas que os alunos vão assistir e que se intervém ou quando intervém é sempre mantendo mais forte a relação do professor como detentor desse saber. São raros os momentos em que os alunos comentam entre si o que impositivamente está sendo ensinado, uma vez que estão sentados em fileiras e não podem conversar com o colega, porque receberão a temida “ocorrência”. Além disso, no momento de lazer desses alunos, existe o disciplinário que tem a função de observar e controlar o que se passa no recreio. Por qual motivo hoje, nas escolas públicas, temos também a presença dos guardas municipais, munidos de cacete e armas de choque?

Sabendo de todos esses mecanismos de poder exercidos dentro da escola, acredito que se faz necessário pensar como questionar essas normas e tratar dos assuntos de gênero e sexualidade dentro da aula de teatro. De acordo com Carmina Mendes André, a arte tem em si o caráter de transgressão, de radicalidade, de questionamento do real. Pensando dessa maneira, a arte tem em sua natureza a ação de ameaçar o poder ao questiona-lo e coloca-lo em xeque. De acordo com Charles Feitosa, que vem desenvolvendo pesquisas sobre Filosofia Pop no Brasil:

Afirmar que a obra de arte “ameaça o poder” significa dizer que com ela cria-se um espaço de liberdade, uma zona fértil de ricas indicações para a construção futura de outros tipos de cidades, baseadas em movimentos fluidos, plurais e imprevisíveis, não em muros, visíveis ou invisíveis. (FEITOSA, 2014).

Quando o pesquisador traz esse muro para a metáfora em seu texto, ele afirma que muros podem ser construídos tanto para proteger, quanto para excluir. Os muros protegem as normas, a heteronorma e excluem o diferente, o “estranho”. Pensando em todas essas formas de controle que existem dentro da escola, como a arte pode se inserir e se tornar uma ameaça a este poder ao invés de ser mais um desses dispositivos? Como a arte pode se tornar uma forma de luta contra todos esses dispositivos dentro da escola?

Carmina Mendes André propõe para escola o trabalho com o teatro pós-dramático, pois, para ela, as políticas moduladas por essa linguagem teatral podem dentro da escola, recoloca-la como um espaço de transformações. Ao concordar com Helio Oiticica, a autora afirma que:

Se há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los. Por exemplo, as afirmações do artista Helio Oiticica de que a função da arte é “mudar o valor das coisas” e não as coisas em si, levam a pensar a recepção da arte em um tipo especial de participação, a recepção do tipo *inventiva* diferenciando-se do tipo *criativa* (ANDRÉ apud OITICICA, 2007, p.21).

Essa invenção, no caso, é a ferramenta para produção do conhecimento da arte do teatro nas condições de crise que se encontra no contexto escolar (ANDRÉ, 2007). Ela atua quando coloca os discursos em choque consigo mesmo. As ações inventivas vêm em contraposição com as teorias totalizadoras. A autora afirma que busca a ação da reflexão que antes se conseguia a partir do estranhamento do teatro épico, no qual o espectador e também o próprio ator ao utilizar-se dessa ferramenta, distancia-se da relação dramática da cena para propor reflexão crítica sobre o assunto. Isso claro, para além dos dualismos de certo *versus* errado, opressor *versus* oprimido, propondo uma crítica do sujeito consigo mesmo em relação ao mundo.

No que diz respeito a essa transgressão já própria da natureza artística, acredito que as proposições da Teoria *Queer* têm muito a colaborar. Atualmente, muito se pergunta como incorporar à educação um pensamento *queer*. Bem, por se tratar de uma teoria contestadora, posta à margem, que busca refletir, questionar e estranhar as normas já impostas, como inserir esse tipo de pensamento num espaço que já é caracterizado pela normalização e docilização de corpos? Que por se tratar de uma instituição já carrega consigo os interesses do poder do Estado? Que a partir dos currículos – que são um avanço em certos aspectos, também caracteriza o desejo desse Estado, que trata de uma perspectiva da classe média, branca, heterossexual?

Muitas são as perguntas, mas ainda não existem respostas específicas, até mesmo porque a estrutura escolar atual pede projetos, seminários, etc, já que a Teoria *Queer*, parte de um olhar insubordinado, da prática dialógica, da reflexão. Inserir em nosso sistema uma educação não-normativa seria no mínimo perigoso para os poderes. Mas cabe refletir sobre isso para fazer da educação algo importante para todos e todas.

De acordo com Richard Miskolci (2012), existe uma acolhida à teoria *Queer* no Brasil diferente de outros países. Para ele, os educadores e educadoras brasileirxs têm estado atentos e com interesse em refletir e questionar as relações e formas de poder no cotidiano escolar, com o intuito de mudar a realidade da educação no país principalmente no que diz respeito às normas regulatórias que, desde muito cedo, impõe padrões de comportamento, de ações e discursos. Ele ainda afirma que no Brasil essas ideias estão acompanhadas dessa prática no dia a dia da sala de aula, diferente de outros, nos quais as pesquisas não passam de uma especulação teórica e por isso, com pouco poder de transformação social.

Entretanto, o teatro na escola ainda é valorizado quanto produto final e, ainda é visto sob a lógica capitalista e mercadológica da entrega de um espetáculo ou mostra em determinado prazo estipulado. Uma leitura possível dessa situação é que essa demanda advinda da escola se dê num processo interno de necessidade de validar o processo artístico nela, de mostrar que ele tem uma finalidade, um porque de existir. Porém, como afirma Guaraci da Silva Martins, se o teatro for validado como área de conhecimento, será “capaz de desencadear processos criativos, críticos e reflexivos entre os envolvidos, contribuindo para uma educação questionadora e transgressora” (MARTINS, 2009, p. 80). O que não se configura como importante numa sociedade em que a ideia é adestrar os sujeitos para não invalidar as relações de poder.

Contudo, ainda que sob essas circunstâncias, cabe ao professor de teatro questionar o seu espaço dentro da escola. Lutar por essa área de conhecimento para que ela seja reconhecida e validada. Acredito que precisamos ter sempre acompanhados de nossa prática a memória de que ao fazer arte fazemos ao mesmo tempo política. Que como afirma Madalena Freire:

No processo de educar, o educador faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando estrutura sua ação pedagógica, apoiado no método de investigação científica. Faz arte, porque se defronta com o processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora envolve o estruturar dar forma significativa ao

conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real (MARTINS apud FREIRE, 2008, p.85).

Dessa maneira, ensinar em arte se torna uma possibilidade de tocar o outro, de um modo diferenciado, pelo campo do sensível, do afeto, do imagético, do jogo. Pelo encontro que o teatro propõe, o estudante pode encontrar a força motora do desejo de transformação social de sua realidade.

## CAPÍTULO 2 – CORPOS QUE SE ENCONTRAM

*São 7 horas da manhã. O sinal toca. Vários adolescentes entram na escola com aquela cara de quem ainda dormiria pelo menos mais 2 horas. Os casais de namorados dão o último beijo antes da aula na porta da escola, já que é proibido namorar dentro da escola. Os que estão sem uniforme colocam o uniforme, já que não é permitido entrar sem a camisa da escola. Conversam muito e, com sono, caminham até as suas salas, para que assentados em seus respectivos lugares assistam às aulas ministradas pelos seus professores. Ficarão ali por quatro horas e meia. Terão um intervalo de 30 minutos no qual poderá ser usado para comer, beber água, ir ao banheiro e gastar toda a energia guardada e coibida nas outras 4 horas.*

*Esse relato se passa no último horário com uma turma de 25 alunxs<sup>4</sup> o oitavo ano com média de idade entre 12 a 14 anos. É uma turma mista de meninos e meninas. A escola está situada no bairro Dona Clara na cidade de Belo Horizonte.*

*Estou na sala de teatro que é vulgarmente chamada de Sala 35. A sala é ampla, com cadeiras dispostas nos cantos, possui um palco com cortina, assim como uma porta que é o “camarim/ coxia”; possui, também, televisão, aparelho de dvd e caixas amplificadoras. É muito difícil conseguir trabalhar nesta sala. Sempre há um evento, uma palestra, uma reunião. Esta sala também é dividida com todos os professores. É complicado manter um trabalho contínuo nela. Mas aquele foi um dia de sorte, estava na sala de teatro esperando os estudantes do oitavo ano.*

*A turma chega com aquela agitação do último horário. Ficaram muito tempo sentadxs sem conversar e este é o último horário antes de ir embora. Elxs vêm para a aula de teatro. Eles não gostam de teatro.*

*A aula começa com os estudantes entrando na sala de teatro, deixando suas mochilas e celulares dentro dela. Eles saem novamente da sala, esperam do lado de fora para que entrem concentrados nesse espaço de criação. Nesse dia em específico, pedi que entrassem em silêncio e formassem uma roda. Assim o fizeram.*

*Estamos desenvolvendo um trabalho com máscaras, em que os estudantes partindo de uma contação feita por mim de “Sonho de uma Noite de Verão”, de William Shakespeare,*

---

<sup>4</sup> O uso da letra x ao longo do texto é uma forma de neutralizar o gênero, evitando marcações binárias (homem e mulher).

*confeccionaram suas próprias máscaras de atadura gessada. Nesse momento, estamos iniciando a construção corporal/ vocal dessas máscaras.*

As aulas de teatro com essa turma acontecem no último horário da quarta e sexta-feira. Noto que os estudantes chegam à sala sempre muito agitados e ansiosos porque já estão cansados de ficar na escola sentados assistindo as aulas. Além disso, a aula de teatro assim como a aula de educação física, são disciplinas nas quais os estudantes não sentam em carteiras e escutam o professor. A aula de teatro, nesse caso, se torna espaço diferenciado, onde o professor, em meio ao caos e ao barulho deve buscar a teatralidade produzida por seus alunos. Isso é, na verdade, um desafio proposto aos professores de teatro, que como eu, tiveram experiências teatrais sempre vinculadas a exercícios que exigiam muita concentração e disciplina. Entender o caos da sala de aula, aceitá-lo e ainda conseguir encontrar nele teatralidades, se configura como exercícios de observação e escuta constante do docente. Soares nos indica que a aula de teatro:

Se estrutura em meio a um clima de certa agitação e complexidade característico do fazer teatral na escola. O ensino do teatro na escola se ressent de condições adequadas e ideais para a sua realização, solicitando do professor, (...) o exercício constante do olhar no sentido de ver e reconhecer a maneira como elementos teatrais podem ser organizados dentro de um todo significativo para o aluno (SOARES, 2010, p. 32 e 33).

A experiência que trago para análise neste trabalho, vem das minhas aulas durante minha participação no PIBID<sup>5</sup>. Devido a minha pouca experiência em sala de aula, tentando fazer com que a aula de teatro fosse minimamente organizada, optei por iniciar as aulas com um aquecimento que, para mim, assim como para as outras bolsistas do PIBID - Teatro seria fundamental para trazer à aula um clima de concentração. Uma espécie de ritual diário que começava desde o momento em que os estudantes entravam na sala de teatro. Trabalhei com os estudantes o *Jogo do Abraço* como aquecimento. O jogo acontece da seguinte forma: Os jogadores em roda devem ficar em silêncio olhando uns para os outros. Escolhem alguém e olham fixamente para essa pessoa. Essa é a maneira de convidar alguém para a próxima fase. Depois das duas pessoas se olharem fixamente, elas caminham em silêncio e com o corpo

---

<sup>5</sup> É importante neste momento salientar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Teatro) no processo de formação de profissionais da educação. Esse programa oferece ao estudante a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola, fazendo com que, apesar de ainda não formado, o estudante/professor planeje suas aulas, experimente essas aulas com os estudantes e participe de todo o processo da escola acompanhado de um supervisor, neste caso uma professora de artes visuais que na maioria das vezes acompanha o bolsista em sala sem interferir em sua prática e, o orientador do projeto, com quem o estudante pode contar com suas eventuais dúvidas em quaisquer aspectos desse programa, de seu planejamento, etc.



neutro até o centro da roda onde se abraçam e trocam de lugar com o corpo ainda em estado de neutralidade.

Nesse caso, o que chamo de neutralidade nesse trabalho está ligado às técnicas de corpo para utilização da máscara neutra. A máscara neutra, dentro da metodologia para uso de máscaras do Professor e Mestre “mascareiro” Fernando Linares (2011), é uma das máscaras de base para o treinamento do ator. Contribui para ativar no ator o nível pré-expressivo “deixando-o em condições de estabelecer um ponto zero físico-mental que deverá continuar presente, ao vestir, posteriormente, cada nova máscara, sejam elas máscaras de base ou expressivas” (LINARES. 2011. p. 104). Desse modo, de acordo com Fernando Linares, o objetivo de usar essa máscara como procedimento metodológico é criar ou fortalecer a presença cênica do ator.

Para usar essa máscara, o ator deve se manter em um estado de calma e com economia de gestos e ações, fazendo aquilo que é o necessário, num tom de concentração que advém dessa calma e economia de gestos. É nessa questão que se insere o que desejávamos com a neutralidade no exercício do abraço. A ideia era que o estudante se mantivesse em estado neutro, ou seja, com economia de gestos e ações, para assim chegar a um estado de calma e concentração que precisávamos para as aulas de teatro. Tendo em vista que os estudantes chegavam às aulas muito agitados devido a todas as questões mencionadas no início deste texto. De certa forma esse estado de neutralidade acontecia durante o exercício. Não com o primor técnico que o professor Fernando Linares propõe, mas notei que os estudantes se apropriaram desse estado na maneira deles. É a partir desse contexto e desse exercício que pretendo realizar algumas reflexões que elucidam sobre a relação do corpo e da sexualidade no teatro na escola

*O foco inicial do Jogo do Abraço é basicamente trabalhar a concentração. Ingenuidade a minha de acreditar que esse jogo seria difícil simplesmente por esse fator. No decorrer da atividade percebi que a principal dificuldade dos estudantes era propriamente o ato de abraçar, principalmente quando eram duplas de rapazes.*

*No primeiro dia em que esse jogo foi aplicado; apenas duplas de meninas foram ao centro. Ao fim do jogo, encontrou uma dupla formada por uma menina e um menino. Quando se abraçaram no centro da roda, a turma inteira começou a rir e a “zoar” os estudantes que foram ao centro, dizendo que estavam “afim” um do outro. Esse foi o fim dessa atividade*

*nesse dia. Nas aulas seguintes, continuei com a mesma atividade como aquecimento, porém dessa vez, com o desejo de ver como seriam as reações da turma no decorrer da atividade.*

*O segundo dia de aula foi muito parecido com o primeiro, a diferença foi que um dos alunos me abraçou na roda. Isso gerou certo burburinho e olhares entre os estudantes, como se julgassem com certa malícia o fato de alguém ter me abraçado. Minha postura foi continuar o jogo como se nada tivesse acontecido do lado de fora. Se me coloquei como participante desse aquecimento era para abraçar e ser abraçada também. O que ficou claro pelo fato de outros estudantes terem entrado para a roda comigo. No fim desse dia, quando eu era abraçada, os olhares e o burburinho já não aconteciam mais.*

*No terceiro dia desse jogo foi a primeira vez que uma dupla de meninos foi ao centro da roda. Um verdadeiro caos tomou conta da turma. Os estudantes que foram realizar a atividade não conseguiram mais ficar concentrados – com o corpo em estado de neutralidade. Ficaram muito incomodados com as brincadeiras e, numa tentativa de disfarce, riram e ficaram respondendo às brincadeiras dos colegas que gritavam a plenos pulmões “Ih bichinhas!”, “é viado”, “saiu do armário”, “baitola”, etc.*

É muito complicado lidar com a questão do preconceito dentro de sala de aula. Não só pelo despreparo dos professores para tocar nesses assuntos polêmicos, como a própria estrutura da escola que não abre espaço para tais discussões. Na hora em que isso aconteceu, a professora/ supervisora do PIBID que acompanhava a aula já ia tentando amenizar a situação dizendo que “não tem importância homem abraçar homem, isso não quer dizer que são gays. Vamos continuar”. Mas para mim, a questão se mostrava muito mais profunda para discutir do que apenas por frases soltas no ar, principalmente quando essas frases, em uma tentativa de melhorar as relações para o jogo, não resolviam necessariamente a questão.

Dizer que “não é porque você abraça uma pessoa que você é gay” evidencia um discurso onde a problemática ainda está em ser gay. Na realidade, acredito que os professores tem a missão de tentar diminuir as diferenças sejam elas de gênero, de raça, de etnia e/ou de crença. A professora com certeza disse essa frase com intuito de melhorar a problemática gerada no exercício. Porém, existe aí uma questão importante que será tratada mais adiante, de que sofremos uma defasagem em relação às diferenças na formação de professores no Brasil. Não somos preparados em nossos cursos a ter conhecimento e lidar com a linguagem sobre as diferenças em qualquer âmbito seja dentro ou fora da escola.

*Após toda confusão, parei o exercício. Pedi que houvesse silêncio. O meu desejo era de conversar, discutir com os estudantes esse ocorrido. Mas a questão ia para além da falta de escuta. Estava relacionada a toda uma ideia de masculinidade que advém da nossa sociedade na qual uma discussão em 20 minutos não mudaria muita coisa. Além disso, não tinha noção de como entrar na discussão da sexualidade sem ser para os estudantes uma conversa sem interesse. E para mim, falar apenas por falar, não faria nenhum sentido. O exercício foi finalizado e desenvolvemos outra atividade.*

*A reação dos estudantes foi algo me fez refletir até que ponto o fazer teatral na escola poderia ser transformador, até que ponto a prática teatral em si poderia evocar questões, mudar pontos de vista, sem que o professor precisasse explicitar o teor crítico e social de tal prática. Desse modo, preferi manter o exercício nas aulas seguintes, sempre acompanhados de pedidos de silêncio e concentração. Ainda desejava ver o que aconteceria, se eles iriam conseguir se abraçar e o que mudaria a partir desse abraço.*

*Em uma das aulas ao pedir silêncio, a professora que me acompanhava colocou uma exigência no jogo: todos deveriam participar! Quando saísse uma dupla, outra já deveria estar pronta para entrar no jogo! Isso gerou um clima de desgosto na sala inteira – inclusive em mim. O jogo até esse momento ficava a mercê do desejo dos alunos de participarem, e de fato participavam. Porém o jogo demandava um tempo maior, porque alguns estudantes por mais que entrassem na roda, ficavam fugindo aos olhares, não queriam ser escolhidos por seus colegas ou por mim, que também jogava. Até esse momento, conseguia notar o nível de dificuldade desse jogo e como os estudantes iam se organizando e se esforçando para participar.*

*E, para além do abraçar ou ser abraçado, observar o jogo também era uma forma de participar dele, uma vez que todos estavam na roda e todos deveriam se manter concentrados. A exigência, nesse caso, aumentou o clima de preguiça em realizar o trabalho. O que era um jogo tornou-se uma obrigatoriedade. O desejo de abraçar ou não abraçar alguém foi deixado de lado. Além disso, a professora retirou um dos elementos centrais do jogo, que nem sempre é facilmente perceptível que é: eu preciso ter motivação verdadeira para abraçar alguém, seja porque quero abraçar a professora ou porque quero paquerar outro aluno. À medida que eles têm que ser obrigados a abraçar desaparece a relação do encontro. A professora nesse caso faz isso por desconhecer os princípios mais sutis implícitos num jogo como esses que poderia ser banal. É aí que percebemos que um jogo do abraço não*

*é tão simples como parece e que é preciso uma compreensão de como se dá as relações corporais para conduzi-los, ou seja, não basta apenas consultar um manual de jogos. Com essa nova demanda, os estudantes, que já não eram donos de seus próprios corpos por precisarem ficar em silêncio em estado neutro e em círculo, já não podiam mais escolher se queriam ser tocados por alguém ou não.*

*Nas aulas seguintes, não continuou existindo a obrigatoriedade e, aos poucos, não sei exatamente como, outras duplas de rapazes entravam no jogo, as brincadeiras foram diminuindo, o que não significa que elas deixaram de existir. No último dia que esse jogo foi trabalhado, a última dupla de meninos que se abraçou, saiu sob as risadas contidas de alguns alunos que assistiam. Com as duplas de meninos e meninas não havia mais brincadeiras.*

É claro que nesse trabalho, os preconceitos dos estudantes não deixaram de existir. Eu seria inclusive muito ingênua de pensar isso. Porém, nesse caso, é notável como um “aquecimento” de teatro pode abrir por si só discussão para a questão das sexualidades na escola. Sabemos que o jogo teatral pode provocar um deslocamento do olhar do aluno, como afirma Carmela Soares (2010), entrando em contato consigo mesmo e com o mundo a sua volta, dando foco a suas próprias questões. Nesse caso, os estudantes estiveram em contato com seus próprios preconceitos, e ao mesmo tempo, tiveram que deixar esses preconceitos um pouco de lado para que “o abraço” acontecesse.

Ao realizar uma revisão bibliográfica do trabalho de Judith Butler, Sara Salih (2013), explica-nos o conceito de *fala excitável*. Entretanto, antes de explicá-lo, a autora recorre a pesquisa de J.L Austin para falar o conceito de atos de fala – que é neste caso anterior a fala excitável. Salih explica que um ato de fala se dá quando a mesma tem uma ação performativa, como no exemplo: “Batizar o navio é dizer (*em circunstâncias apropriadas*) as palavras ‘Eu batizo...’. Quando digo, diante do escrivão ou do altar, ‘sim’, não estou fazendo um relato do casamento, estou passando pela experiência do casamento” (SALIH apud AUSTIN, 2013, p.142).

Dessa maneira,

um ato de fala não se dá no momento exclusivo de sua enunciação. Mas é a “condensação” dos significados passados, dos significados presentes e até mesmo de significados futuros e imprevisíveis. É nesse sentido que os atos da fala são “excitáveis” ou estão fora do controle de seus falantes (SALIH, 2013. p.143).

Ou seja, o conceito de fala excitável se refere aquilo que o falante diz sem ter total controle do que está dizendo, sob pressão. Para ela, essas manifestações estão fora do controle do falante, como se eles não falassem a linguagem, mas a linguagem os falasse. Essas falas são as mesmas que demonstram homofobia, racismo, xenofobia e tantos outros preconceitos contra as diferenças. São falas que podem variar de chacotas direcionadas aos colegas que se abraçaram até falas que carregam em si graves questões de violência.

Para a autora (SALIH, 2013), não existe nenhum falante de ódio por traz dos discursos de ódio, porque a identidade desse falante é performativamente construída por aquilo que são supostamente seus resultados. Ou seja, o poder, que não está nas mãos de um Estado soberano, mas sim das instituições e suas normas, cria um sujeito para poder puni-lo.

Pensando nisso, afirmar que os estudantes do oitavo ano do ensino fundamental são machistas e/ou homofóbicos seria nesse caso um equívoco dentro da perspectiva *queer*, uma vez que eles são apenas reprodutores daquela norma na qual foram domesticados. Para Salih (2013), a lei e o poder, nas mãos das instituições, atribuem sua agência a um sujeito que é criado para ser processado, ou seja, essa lei/ poder fabrica o sujeito que irá cometer atos e falas para poder incriminá-lo. E finalizando a questão dos atos da fala, a autora questiona:

Se não há fazedor por traz do feito, então quem são essas pessoas e do que elas são acusadas? Se elas não são os agentes soberanos dos discursos do ódio que pronunciam, porque elas estão sendo processadas? Por que não processar o discurso ou a ideologia que interpela os falantes, levando-os a se comportar desse modo odioso? (SALIH, 2013, p. 146).

Na realidade, para que possamos refletir sobre tais questões no ensino de teatro, se faz necessário que tenhamos uma boa formação na Universidade. Se por exemplo, nesse tipo de trabalho, não refletimos antes sobre o que dizer ou como dizer, podemos criar embates na sala de aula que fizessem por aumentar os preconceitos, ou que pudessem marginalizar estudantes pela a forma como eles pensam. Se não desenvolvermos uma reflexão na Universidade sobre questões que envolvem as diferenças na escola, temas latentes nos estudantes, podemos criar situações que os afastem ainda mais da questão colocada no centro do debate.

Esse trabalho por fim acabou evidenciando o binarismo de gênero, ou seja, as relações pautadas a partir do gênero masculino e feminino - homem x homem, mulher x mulher e homem x mulher. Colocar esse tipo de relação em questão, no momento em que um homem abraça um homem, por exemplo, instaura um “estranhamento” de possibilidade de relação que acontecia no decorrer da atividade. Isso se mostrava pela dualidade de opiniões. Ao ir para o centro da roda, abraçar algum colega muitas pessoas da sala diziam: “Não é só porque

você abraça um homem que você é gay!”), enquanto outra parte da turma brincava/ “zoava” os demais.

Essas respostas ao jogo sejam em brincadeiras ou respostas a elas, deixavam claro que dentro deles, dos estudantes, essas questões estavam latentes, mesmo que às vezes sem que eles percebessem. No caso desse jogo, foi colocado em questão entre eles - porque inicialmente essa não era a minha intenção: a questão do comportamento esperado de um homem. Ao notar esse dado, mantive a mesma postura do início do processo. Deixei que as perguntas deles viessem e me mantive mais como observadora dessa situação. Ou seja, observava as questões que eles inseriam durante o jogo e evitava dizer que concordava ou discordava dos estudantes, evitava interferir em seus questionamentos. Optei para que eles buscassem sozinhos as suas questões.

Acontecia que, graças a essas brincadeiras, a turma caía em discussões rápidas pautadas em: “mas quem disse que homem não pode abraçar homem?” e/ ou “se meu pai me visse agora abraçando fulano, ia me chamar de bichinha”. Essas conversas aconteciam dentro e fora da sala de aula, nos corredores. E sempre que em sala eu notava que a conversa se estendia muito, pedia para que voltassem ao jogo já que tínhamos uma demanda de apresentação cênica para o fim do mês. Desse modo, grupos de meninos começaram a se abraçar e as brincadeiras foram cessando no decorrer do exercício.

Talvez, a postura ideal teria sido discutir junto aos estudantes todas essas questões que eram colocadas, mas preferi não discuti-las. Primeiramente, porque não havia tempo para longas conversas, tínhamos um prazo curto para apresentar um produto final para a escola toda, e esse trabalho já estava em andamento. Segundo, porque não dominava a linguagem para discutir esses temas na escola, nunca havia acontecido uma situação forte assim dentro de sala. E por último, fui percebendo que eles mesmos estavam revendo os próprios conceitos, estavam se questionando e pelo menos durante o jogo, se abstendo de certos preconceitos e medos. Estava achando instigante acompanhar o processo dos estudantes com esse jogo, como eles se resolviam, uma vez que deveriam se abraçar. Mantive-me então em uma posição de observadora ativa neste trabalho, adotando uma posição neutra em relação ao que eles iam descobrindo a partir da experiência teatral.

Ao mesmo tempo, refletindo sobre essa prática para a escrita deste trabalho, a partir da Teoria *Queer*, percebemos que a neutralidade acabou sendo uma questão imposta, que também pode ser lida como normalizadora e cerceadora. Ora, se pensamos como Foucault, na

escola enquanto uma instituição que pela sua arquitetura, pela forma com a qual o conhecimento é passado, com pessoas sentadas em carteiras enfileiradas, onde não podem conversar, olhar para os lados, tendo sempre como figura central do discurso o professor. Sim, essa prática com a demanda desse estado de neutralidade se torna cerceadora dos corpos desses alunos.

Está certo de que essa foi uma tentativa de atingir um determinado estado de concentração dentro da sala de aula, porém outras formas poderiam ser tentadas - eu preferiria ter percebido isso antes, pelo menos. Se pensarmos que esses corpos estão sempre em estado de docilização, porque deixamos que o teatro seja também espaço de cerceamento? Porque não tentamos lidar com práticas nas quais as expressões dos corpos e desses sujeitos sejam valorizadas? Carmela Soares em seu livro, *Pedagogia do Jogo teatral: Uma poética do Efêmero* (2010), fala da dificuldade do professor em conseguir organizar a teatralidade produzida em sala de aula. Isso tem a ver com essa dificuldade para desenvolver trabalhos em clima de agitação e caos, que noto em sala de aula sendo próprio do universo do adolescente.

Acredito que a aula de teatro no ensino formal deve ser um espaço de transgressão, de crítica, de experimentação cênica em diversos âmbitos. Para nós professores, acaba sendo mais fácil buscar vias de fazer com que nossos alunos se concentrem criando técnicas de corpo que se configuram como cerceadoras, para que fiquem quietos, concentrados, dentro da nossa perspectiva de uma educação tradicionalista. Ao invés disso, talvez seja melhor buscar a contramão que o próprio teatro já busca em sua prática, sua transgressão: buscar a teatralidade que se dá no caos. É necessário pensarmos esse chamado estado de concentração que não seja estado de quietude e docilização dos corpos, mas estado de concentração real dos estudantes ao se colocarem de corpo e mente na prática proposta, ou seja, colocando o estudante e suas questões como o centro do discurso a partir de uma perspectiva própria do estudante mesmo.

Acredito, como professora e guia desse processo, que a questão para ser discutida estava além de poder ou não abraçar um homem, estava além de dizer que sim, que é possível abraçar alguém do mesmo sexo. A questão estava pautada a toda uma ideia de sexualidade e afetividade produzida e tida como “normal” em nossa sociedade.

Vivemos numa sociedade patriarcal, cuja norma hegemônica está estabelecida pelo viés da heterossexualidade, ou seja, vivemos sob a heteronormatividade. Este conceito, discutido pelos teóricos e teóricas *queers* e algumas pesquisadoras feministas, levantam a

questão para as relações de gênero, que também foram levantadas pelos alunos na aula de teatro.

Uma sociedade heteronormativa é aquela que define suas leis sob uma matriz heterossexual, na qual não é permitido fugir a essa norma. Ou seja, é esperado que os homens portem-se como exigido: sejam másculos, virís, fortes, que tenham desejo sexual por mulheres, que casem, tenham seus filhos e trabalhem para sustentar o lar. Quando algo foge a esse “destino pré-determinado”, os corpos desviantes sofrem com correções disciplinarizantes. No caso do exercício do abraço, a correção disciplinarizante vem dos próprios colegas de sala, que usam de chacota para “enquadrar” aquele colega desviante a norma social já imposta a ele desde o nascimento.

Por atitudes disciplinadoras e cerceadoras como essas, o medo de fugir do que é esperado, de ser linchado o medo de abraçar alguém do mesmo sexo, fez surgir no decorrer da atividade, - principalmente quando os estudantes foram obrigados a participar, outras formas de encontro que fugiam ao abraço. Muitas duplas de meninos começaram a inventar “toques” de cumprimento, batidas de barriga com barriga. Mesmo que o abraço em si tenha sido deixado de lado, o contato com o corpo do outro acontecia de forma livre e, nesse momento, o clima era de descontração, o que foi um ganho no meu ponto de vista. Assim, utilizamos as novas formas de abraçar para buscar junto, com eles, outros elementos de teatralidade para esse jogo que acabaram sendo usados na mostra final.

Neste contexto, o trabalho que estava sendo desenvolvido era com o uso de máscaras de atadura gessada confeccionadas por eles mesmos. Cada estudante criou o seu personagem, suas características e foram estruturando em pequenos grupos, pequenas estruturas dramáticas e ações em comum desses grupos. Uma das ações escolhidas pelo grupo foi perseguir e ser perseguido. Era um trabalho em dupla, onde o “pegar” o colega se dava a partir de um abraço forte, prendendo a pessoa perseguida. Ou como em um trio, no qual o cumprimento via “toques” de mão era o mote de início da cena.

Essas novas brincadeiras colocadas pelos estudantes no jogo revela para mim novas questões. A partir desse momento, a cena ganha uma qualidade estética diferenciada, evidenciando questões dos próprios estudantes. Nesse caso, ficava claro pela maneira com a qual os meninos evidenciavam sua masculinidade partindo para estereótipos do que é ser “um homem macho”, que a questão era não deixar ninguém com dúvidas de sua “macheza”. Ao mesmo tempo, enquanto observava isso acontecer propunha que relaxassem um pouco mais o



corpo e tentassem não se importar com o que os colegas poderiam dizer. Pelo que notei, eles até tentavam relaxar, mas o medo de serem zoados era maior. Esse movimento corporal que ia de representar o estereótipo de homem a tentar relaxar e ser “eles mesmos” foi interessante, porque de acordo como SOARES (2010): “Desta maneira, o jogo teatral deixa de ser um simples exercício, a ilustração de um tema ou mesmo um mero momento de brincadeira e se define como uma experiência estética” (p. 42). Para a autora, a experiência estética está vinculada ao conceito de “educação estética” de John Dewey que compreende que a arte é um campo de conhecimento que amplia a ação pedagógica na arte. Ou seja, o aquecimento deixa de ser apenas um aquecimento e começa a propor discussões, dúvidas e questionamentos que vão além do teatro.

Foram tratadas neste capítulo questões que partem do universo do professor com o enfoque nos estudantes, os seus preconceitos e a dificuldade de lidar com eles. O capítulo a seguir, está mais atento ao professor que carrega consigo seus próprios preconceitos e a toda uma ideia de programa educacional voltado para a ótica heteronormativa, atentando-se pouco para questões de gênero e sexualidade.

### **CAPÍTULO 3 – UMA PROFESSORA DE SAIA. O QUE HÁ DE ESTRANHO NISSO?**

*Era um dia especialmente quente. Cheguei à escola para ministrar uma aula de teatro com as turmas do oitavo ano. Usava um vestido cor-de-rosa, a cor não era forte, era um tom de rosa mais claro, com várias flores em tons de rosa mais escuro. O vestido que marca minimamente a cintura vai até os joelhos. Tinha uma gola larga e um lacinho de fita no centro também rosa.*

*Entrei diretamente na sala dos professores que, como de praxe, me cumprimentavam com um simples “oi” distante e sem graça, como se cumprimenta alguém conhecido do qual não fazemos muita questão. Ao descer para a sala de artes, onde encontraria com minha turma para irmos à sala de teatro deparei-me com outra bolsista que estagiava comigo também no teatro. Antes de um “oi”, assustada, ela foi logo dizendo: “Você vai dar aula com essa roupa?”, na hora respondi que sim. Imediatamente ela retruca: “Você é louca, eu dou aula de calça jeans e tênis e esses meninos não me respeitam, imagina se eu venho de vestido?”. Na hora, respondi qualquer coisa do tipo, que eu não gosto de usar calças e que isso não interfere na minha relação com os estudantes. Como já tinha 25 estudantes me esperando na porta preferi não render o assunto.*

*Fiquei com essa questão durante a aula inteira. Incomodada, fiquei arrumando o vestido no corpo a todo o momento, mexendo aqui e acolá. Prestava atenção em qualquer olhar de qualquer um dos estudantes porque de fato, comecei a ver essa roupa como um problema. Entretanto, os estudantes sequer haviam reparado que a professora não estava de calças, isso pra eles nem importava, até mesmo porque aquela não era a primeira vez que eu ia à escola de vestido e, desde a primeira vez que fui nunca notei nada que fosse causado por essa peça de roupa e não, usar vestido nas minhas aulas nunca havia sido um problema.*

Apresento este pequeno relato para tratar da formação dos professores no ensino de teatro. Acredito em uma proposição pedagógica *Queer*, insubordinada, transgressora e subversiva. Características que, de acordo com Carminda Mendes André (2008) são também próprias da arte. Pensando dessa maneira, se tornam intoleráveis questões como essa sendo colocadas por nossos colegas de ofício e, isso na verdade é apenas um sintoma social de que vivemos sob as normas que cerceiam e limitam nossos corpos, normatizando seu desejo, o seu comportamento e até mesmo a sua maneira de se vestir, o seu estilo.

Cabe a nós estudantes de teatro, futuros professores e também os professores dos cursos de graduação, como figuras pensantes de nossa sociedade e formadores de opinião

propor debates, seminários, práticas e discursos que sejam mais inclusivos e menos excludentes. De acordo com Miskolci, um passo insubordinado no caminho da transformação da cultura seria: “Desconstruir as normas e, sobretudo, as convenções culturais impostas por uma tradição que se imiscui em nosso cotidiano violentando nossos desejos e mesmo nossa humanidade” (MISKOLCI. 2012. p. 48).

Sobretudo, pensamentos como esses, tão comuns entre nós, refletem uma ausência de domínio de linguagem, de discurso, que tem a ver com a ausência de debates sobre gênero e sexualidade dentro universidade. E é nesse ponto que entra a questão da formação do docente. Não há mais tempo de se conformar e de não fazer nada porque ainda não estamos preparados para lidar com esses assuntos polêmicos dentro da escola. Já estamos inseridos nessa realidade, com 30 a 40 estudantes “olhando para sua cara”, esperando algo enquanto você ministra suas aulas ao mesmo tempo em que o professor espera algo desse estudante.

Enfim, talvez seja o momento da ação, o momento de colocar as questões em xeque. Ao mesmo, para pensar uma proposição pedagógica *queer* no teatro, se faz urgente a necessidade de realmente discutir e refletir dentro da universidade sobre as normas sociais impostas na escola. Abrir espaço para discussões que vão além do teatro, até mesmo para que possamos estar mais imbuídos de discurso para combater essas questões dentro da escola, para resistir, para a arte cumprir seu papel de transgressão e crítica social, seriam aspectos ideais a serem tratados num curso de graduação em teatro.

Coloco essa questão devido a minha própria experiência na escola e das experiências de vários colegas de trabalho que são professores de teatro na educação formal e informal e também, dos professores de arte que acompanhei ao longo dos estágios obrigatórios. Noto que ainda temos dificuldade em tratar em sala de aula das questões que fogem ao teatro. Saímos formados conhecendo todas as metodologias teatrais que existem, mas ao mesmo tempo saímos frágeis em discurso sobre outras questões que a escola nos impõe nessa relação cotidiana com uma turma de estudantes. Sinto falta de termos propriedade de discurso em saber apontar e tratar de tais questões sem que estejamos expondo os estudantes ditos como “diferentes”, ou sem que estejamos replicando discursos desse mecanismo de poder. Claro, devemos por nós mesmos buscar as respostas para nossas perguntas, buscar aquilo que nos interessa discutir, porém, só tomamos consciência de muitas questões relevantes para o ensino quando estamos na prática escolar e precisamos sim, pensar formas artísticas de questionar esses discursos.

Ao fazer um grande levantamento histórico das propostas de mudança e resistência dos grandes encenadores do teatro, assim como das pedagogias do teatro, Carmina Mendes André (2007) nos ajuda a refletir como o teatro é e tem sido esse espaço de ameaçar o poder, de ser resistência às normas sociais impostas. A autora defende o teatro pós-dramático como uma linguagem possível para transformar a posição do teatro na escola. Mas, para além da linguagem que vamos utilizar em nossa prática, acredito que precisamos estar atentos ao nosso próprio ponto de vista como sujeitos, artistas, formadores de opinião, educadores e cidadãos. Em paralelo a isso Bell Hooks afirma que:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela. (HOOKS, 2013, p.22).

Pensando dessa forma, a linguagem artística utilizada, para mim, será um reflexo desse sujeito crítico com desejo transformador. Quer seja pelos jogos teatrais, pelo pós-dramático, pela performance, precisamos estar atentos para não cair nas próprias corrupções, algo fácil de acontecer tendo em vista que estamos inseridos e imbuídos desse discurso da sociedade heteronormativa.

Se pensarmos sob a ótica da norma, é preciso estar atento ao que o Estado está interessado, menos atento é claro as demandas reais de mudança que a escola tem pedido. Um exemplo disso se dá nos dias de hoje. Na câmara dos deputados foi aprovado um projeto que retirou as discussões de violência de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) (WYLLYS, 2014). De fato, retirar essas discussões da escola é algo interessante para os fundamentalistas cristãos, uma vez que, demonizar a sexualidade, tratar dela como algo velado e proibido têm sido um árduo trabalho dessas normas sociais desde a ascensão da classe burguesa, como afirma Foucault (2014). O sexo, a sexualidade se torna desde esse período questão a ser tratada como formas de biopoder. Diferentemente das disciplinas que atuam na vida sujeito, o biopoder atinge toda a forma de viver da população. Assim, o biopoder tem sua principal fonte de ação a política (VEIGA-NETO, 2014). Vale ressaltar que eles conseguiram livrar-se do “demônio da violência de gênero” no PNE, dessa maneira, discutir esse tema não faz parte do plano da escola.

Acredito que sim, a violência de gênero é responsabilidade também da educação. A retirada deste tema do PNE mostra um retrocesso nas discussões sobre o tema no país, cada vez mais heteronormativo, branco, tradicionalista e cristão. Até então, o Brasil estava

começando a se atentar para questões de gênero, criando um ambiente profícuo para essa discussão. Para Martins (2009), uma das defensoras do tema da sexualidade e gênero na aula de teatro, nota-se um discurso que, apesar de representar certo avanço, ainda traz o discurso da desigualdade invés de reconhecimento das diferenças. A pesquisadora afirma que nessa possível tentativa de reconhecer o diferente criamos a hierarquia de poder dos diferentes, colocando uns como superiores e outros como inferiores. Dessa maneira:

Essa é uma lógica política e que garante a dominação — econômica, social, política e cultural — de uns sobre outros e, portanto, fere a cidadania plena dos sujeitos. A regulação de conduta das pessoas também se inscreve nos discursos do currículo, que autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui, nos interpelando, pois, de acordo com Silva (1995), nesse processo os sujeitos são produzidos, posicionados ao longo dos múltiplos eixos de autoridade, legitimidade e representação (MARTINS, 2009, p. 71).

Levando em conta o currículo escolar como uma das formas de dominação, concordo com Carminda Mendes André (2008) ao falar que, por mais que o PCN, garanta um espaço na escola dedicado ao teatro este, se configura como uma espécie de normatização do que é ou não permitido ensinar, a forma com a qual se deve ensinar e como agir em sala de aula. Nesse contexto, o que o PCN – Artes permite o professor de teatro a fazer na escola é tratar de questões de convivência social invés de se atentar a uma experiência teatral transgressora, ou seja:

Tudo o que ali foi objetivado, de fato, pode ser vivenciado em uma atividade teatral, no entanto, estes são efeitos secundários de uma experiência artística. Os objetivos de alcançar “a responsabilidade”, “legitimar seus direitos”, “aprender a ouvir, a acolher e ordenar opiniões”, “respeitar as diferenças” e “organizar a expressão de grupo”, expressões abundantes no documento, podem ter melhor êxito em uma disciplina que poderia se chamar “cidadania” ou algo parecido. No entanto, a atividade artística pode nos levar para outros tipos de experiências, quando ela não é a repetição do já instituído. Diante disso, perguntamos se, de fato, o professor de sala de aula tem a permissão de trabalhar a arte em sua especificidade (ANDRÉ, 2008, p.2).

Se pensarmos como essa autora de que o ato poético em si é um ato de transgressão, a arte na escola não será algo que irá docilizar os alunos, acalmá-los, deixá-los quietos, não se enquadrará em nenhuma normatização. Entretanto, tendo em vista a arte na escola como meio agregador de melhorias num ensino em crise, onde os alunos não estão interessados a estudar, os professores cansados, os funcionários sem paciência, o teatro, como afirma André (2008) torna-se mais uma forma regulamentadora no ensino.

Nesse sentido, acredito que uma proposição *queer* pode também nos auxiliar nessa questão. Mesmo ainda não sabendo como seria uma educação não-normativa, Guacira Lopes Louro

(2008) produz ensaios de como poderia ser a educação. Para ela, pensando em todas as características que a Teoria *Queer* possui, se faz então necessário propor um currículo que critique a si mesmo, que se estranhe. É preciso que esse currículo não possua verdades absolutas, mas, antes de tudo, que conteste. É preciso pensar um currículo que realize ações questionadoras, trazendo para dentro da escola os temas polêmicos, aquilo que não é valorizado, trazer a subversão para dentro da escola.

Richard Miskolci exemplifica as questões que a Teoria *Queer* pode trazer para a educação:

Todos deveriam se casar? O casamento é necessário para constituir uma família? E as famílias fora do casamento são menos família? Afinal, o casamento é obrigatório? Viver sozinho é proibido? Alguém sem par deve ser socialmente desqualificado? A pessoa com quem se casa é realmente a pessoa mais importante da sua vida? (MISKOLCI, 2012, p.61)

Isso nos mostra que refletir o mundo de uma forma não-normativa é muito mais do que realizar seminários sobre homofobia, inclusão, ou sobre sexo seguro, é mais do que propor no teatro experiências que estimulem a cidadania. Está numa nova forma de ver, de ser e de estar no mundo. O que não é tarefa simples. Propor experienciar um novo olhar e compartilhá-lo é um desafio. É difícil para nós educadores apreendê-lo e é difícil ganhar a confiança e abertura do estudante para compartilhar essa nova forma de trabalhar. Dessa maneira, concordo com o que diz Charles Feitosa (2014), filósofo mencionado no primeiro capítulo, em seu artigo “A arte de construir e desconstruir muros”. Nesse texto ele menciona que qualquer tentativa de mudança de ordem já é uma forma de se desconstruir, questionar os muros. O que concordando com ele é nesse caso uma ameaça ao poder.

Pensar a presença da prática teatral em relação com a teoria *queer* na escola configura-se como pensar uma arte de resistência, libertária, que ameaça o poder, que o questiona, que coloca em xeque a criação do conhecimento. “A demanda *queer* é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes” (MISKOLCI, 2012, p.63). É transgressora, como o teatro deve ser.

## CONCLUSÃO, OU O QUE FICA DO ENCONTRO

Investigar o estudo da Teoria *Queer* em relação ao teatro e ao ensino do teatro em escolas formais abre um campo de pensamento que considero pertinente e fundamental. Isso porque enquanto desenvolvi este trabalho sentia muita falta de outras pesquisas ligadas diretamente à Teoria *Queer* e o ensino de teatro. E, devido a isso, o grande desejo desta monografia é o de colaborar para os avanços sobre este tema ainda pouco abordado, principalmente no curso de graduação em teatro na modalidade licenciatura. Isso, por sua vez, acabou gerando um encontro importante em meu processo acadêmico: o encontro com as ideias e com o pensamento de outras pessoas.

Não é que o Jogo do Abraço seja a forma mais brilhante de se discutir questões de gênero, não se trata disso. Na experiência teatral na escola, com esse jogo, sinto que foi aberto um espaço que proporcionou que os alunos internamente e em suas subjetividades entrassem em contato com aquilo que para eles era estranho e para alguns até inaceitável.

Esse jogo trata de um abraço e o que abraçar pode representar em uma sociedade heteronormativa. Como o teatro não representacional se torna um mecanismo de transformação da vida e de autoquestionamento, onde o estranhamento está localizado num autoestranhar-se, numa reflexão crítica de si e do outro que, no fim das contas, pelo menos entendem que abraçar é uma nova possibilidade.

Para, além disso, a experiência citada neste trabalho mostra que a aula de teatro pode sim ser espaço fértil para a discussão das diferenças e nesse caso, das sexualidades. Sem necessariamente propor uma criação cênica ou a construção de personagens que discutam as sexualidades; a aula de teatro – por ter geralmente uma dinâmica diferente das outras disciplinas na escola, pode ser o espaço de questionar a sua própria forma de ver o mundo, de rever seus preconceitos e atitudes sem apontar para os dualismos morais da nossa sociedade.

Devido a isso, acredito que, através do ensino de teatro podemos contribuir a formação de sujeitos e cidadão livres e críticos de si mesmos e de suas práticas. Por exemplo, para alguns dos estudantes dessa experimentação, descobrir que sim, é possível tocar alguém foi um importante passo para quebrar com alguns preconceitos seja em relação às sexualidades, à mulher, à raça, etc.

Para propor uma aula de teatro não normativa, penso que, faz-se necessário a priori rever a posição do professor, menos senhor de um saber específico e mais mediador de experiências e trocas. Faz-se necessário rever qual relação é essa instaurada, de poder e de

norma regulatória. É perceber em qual lugar você pretende estar no mundo, qual ideia de ensino de teatro que te importa. É questionar a própria prática teatral na escola, questionar o que se propõe e o que se impõe. Estamos de fato trazendo o diferente para as aulas, pra essa instituição normalizadora ou, nessa busca, estamos replicando mais do mesmo? É preciso estar em alerta e não perder da mente e do corpo que a prática artística e nesse caso a teatral já é por si política. Não política por se tratar de assuntos políticos. A política está no fato de que a arte que o indivíduo produz, traduz a forma desse indivíduo ver o mundo, o que ele pensa, o discurso que ele deseja replicar. Aí está o nosso maior cuidado. O que queremos plantar? Quais discursos queremos proferir? Vamos ainda nos colocar em função das “normas de boa conduta no teatro”, as normas de como se vestir, ou vamos questionar tais normais cerceadoras?

Por mais que durante todo o processo de investigação e escrita deste trabalho tenha me atentado principalmente às questões de gênero e sexualidade na escola, hoje vejo que somente essa discussão não dá conta de toda a problemática do ensino de modo geral e também de teatro. No caso, acredito que este trabalho de conclusão de curso tenha aberto portas para o início de um processo de reflexão acerca de questões como a descolonização do pensamento, algo que pretendo investigar em um projeto de mestrado futuramente.

É necessário questionar e propor novas formas para trabalhar na sala de aula, transvertendo as disciplinas, as normas teatrais, as normatizações curriculares, as formas de elaborar uma pedagogia do teatro, questionando a própria pedagogia do teatro para que seja menos tecnicista e mais da experiência que se dá pelo encontro, da relação, do discurso, do estranhamento. E questionar também se a escola é lugar para o teatro, e se é, qual a função dele ali dentro.

Acreditando que o contato com a experiência teatral pode gerar um efeito transformador na vida dos estudantes, defendo, então, um tipo de teatro na escola que, a partir do olhar estranhado para a educação, para as normas, para a pedagogia e para o teatro mesmo, tenha a função de resistência. O teatro resiste na escola para ser considerado área de conhecimento, o professor resiste aos problemas da educação, resiste a um currículo normativo, ou seja, o ensino do teatro atua como mecanismo de resistência às normatizações do poder. Sendo o teatro na escola esse espaço de resistir, abre-se a possibilidade para que seja também espaço de subversão e transgressão. O estudante, então, poderá ter acesso a um



teatro transformador e crítico que ao subverter as normas, pode propor ao estudante que este subverta o seu próprio pensamento, transformando-o.

Nesse momento de barbárie, com pessoas linchando outras, amarrando em postes, fazendo justiças com as próprias mãos. Nesse momento em que andamos nas ruas apavorados porque não sabemos o que pode nos acontecer, porque não podemos vestir o que queremos porque se acontecer alguma coisa “a culpa é sua”. Nesse momento de Copa do Mundo, que tem invisibilizado sujeitos, desapropriando pessoas, talvez a denúncia não seja mais o caminho. Talvez o caminho esteja na humanização. Neste TCC defendo também um ensino de arte não normativo, libertário, de resistência, porque acredito que a arte na escola por todas as questões mencionadas neste texto, pode ter caráter humanizador, que ameaça esse(s) poder(es) possa gerar transformações. Os jogos de poder existem, mas de alguma forma, acredito que pela arte, podemos contribuir para desestabilizar essas ordens.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. 205 f. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php>>. Acessado em Novembro de 2013.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Escola é lugar de teatro?**. In: ABRACE, 2008, Belo Horizonte. IV anais ABRACE, 2008.

BALTHAZAR, Julia. Os tabus sociais na percepção de gênero e percepção de gênero social. Youtube. 25 de Outubro de 2012.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8wDzXSlrs5Q>>. Acesso no dia 30 de Abril de 2014.

BERLINER, Alain. **Minha vida em cor de rosa**. Youtube. 18 de Setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=CnOAQDrImxs>>. Acesso em Abril de 2014.

BRECHT, Bertolt. **Bertolt Brecht – poemas: 1913-1956**. 6ª edição. São Paulo: Editora 34, 2001.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer**. Educação Temática Digital, v. 14, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2247>>. Acessado em Março de 2014.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário: Cultura, arte, pós- 2001/** Teixeira Coelho. - São Paulo: Iluminuras: Itaú cultural, 2008. Disponível em: <[http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau\\_pdf/001054.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001054.pdf)> Acesso em: 12/08/2013.

DUBET, François. **As Desigualdades Multiplicadas**. Revista brasileira de educação. São Paulo, nº 17, p. 5-19, maio-ago, 2001.

FEITOSA, Charles. **Arte de construir e desconstruir muros**. 2014. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/colunas/filosofiapop/2014/04/21/noticiasfilosofiapop,3239136/arte-de-construir-e-desconstruir-muros.shtml>>. Acesso em 21/04/2014.

FÉRAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkne: erguendo um monumento ao efêmero**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo. Editora SENAC São Paulo e Edições SESC SP, 2010.

FILHO, Adir Marques. **Arte e cotidiano: experiência homossexual, teoria queer e educação.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em cultura visual – mestrado. Goiania, 2007. Disponível em: <[http://culturavisual.fav.ufg.br/uploads/459/original\\_2007\\_Adair\\_Marques\\_Filho.pdf](http://culturavisual.fav.ufg.br/uploads/459/original_2007_Adair_Marques_Filho.pdf)>.

Acessado em Maio de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 29ª edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 1ª edição - Rio de Janeiro/ São Paulo. Editora Paz e Terra, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade;** tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1ª edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si : problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski,** 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30266>>.

Acessado em Março de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 1ª edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **A necessidade da subversão: a teoria queer na educação.** Revista de Estudos Feministas. vol.14, nº.1. Florianópolis. Jan./Apr, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2006000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100018)>.

Acessado em Janeiro de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação.** 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acessado em Janeiro de 2014.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **A pedagogia da arte e a desestabilização de discursos.** Travessias (UNIOESTE. Online), v. 6, p. 603/1-614, 2012.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Meninos não choram: o corpo na cena de violência.** IN: II encontro do grupo de pesquisa arte, educação e formação continuada, 2011, Curitiba. Encontro do grupo de pesquisa arte, educação e formação continuada, 2011. Disponível em: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao\\_2012/Pesquisa\\_e\\_PosGraduacao/Anais\\_II\\_Encontro\\_Arte\\_Educacao\\_e\\_Formacao\\_Continuada/MARTINS\\_GuaraciSilvaLopes.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_II_Encontro_Arte_Educacao_e_Formacao_Continuada/MARTINS_GuaraciSilvaLopes.pdf)>. Acessado em Fevereiro de 2014.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes ; TONIN, J. . **O Ensino do Teatro e as Múltiplas Identificações de Gênero e Sexualidade**. O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes, v. 8, p. 137-147, 2012.

Disponível em:

<[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/COMUNICACAO\\_2013/Publicacoes/O\\_Mosaico/OMosaico8\\_11\\_Tonin\\_Martins.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/COMUNICACAO_2013/Publicacoes/O_Mosaico/OMosaico8_11_Tonin_Martins.pdf)>. Acessado em Fevereiro de 2014.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Abordagem sobre as configurações de gênero no contexto educacional**. In: III Seminário internacional pensando genero:a psicologia para além do espelho, 2011. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/219/263>>. Acessado em Dezembro de 2013.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **“Encontro marcado”: um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades em espaços de educação**. 2009. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9616>>. Acessado em Novembro de 2013.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Teatro-educação: relações de gênero e sexualidade**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência E Poder. Florianópolis, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Guaraci\\_da\\_Silva\\_Lopes\\_Martins\\_53.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Guaraci_da_Silva_Lopes_Martins_53.pdf)>. Acessado em Março de 2014.

MAUSS, Marcel; LEVI-STRAUSS, Claude. **Sociologia e antropologia**. 2 v. São Paulo: EPU, 1974.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte. Editora autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. – (série Cadernos da Diversidade; 6)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ARTE. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 23/10/2013.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Patrice Pavis; tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo. Editora Cortez, 2008. – (Coleção Preconceitos; v.5)

RODOVALHO, André Luiz Silva. **Teatro e identidade sexual: memorial pedagógico**. 2013. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia. Curso de teatro. Cedido pelo autor no dia 11/02/2014.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**; tradução de Guacira Lopes Louro. 1ª edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**/Alfredo Veiga- Neto. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, **Foucault & a Educação**. Revista Aulas, 2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/flowplayer/example/alfredo.html>>. Acesso em Abril de 2014.

WYLLYS, Jean. **Quem venceu foi a ignorância**. 23 Abril de 2014. Disponível em: <<http://jeanwyllys.ig.com.br/index.php/2014/04/23/quem-venceu-foi-a-ignorancia/>>. Acesso no dia 25/05/2014.