

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

LUCAS ALVES ESPÍRITO SANTO

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO
SOCIOCULTURAL DO ESTUDANTE ADOLESCENTE**

BELO HORIZONTE
2019

LUCAS ALVES ESPÍRITO SANTO

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEATRO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO
SOCIOCULTURAL DO ESTUDANTE ADOLESCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Teatro, Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do Título de Licenciatura em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão.

**BELO HORIZONTE
2019**

Às 8:00 horas do dia 28/06/2019, reuniu-se na Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora, constituída pelos professores abaixo assinados, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Lucas Alves Espírito Santo, intitulado “A contribuição do ensino e aprendizagem de teatro para o desenvolvimento da percepção sociocultural do estudante adolescente”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

Rita Gusmão
.....
Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão (Orientadora)

Antônio Barreto Hildebrando
.....
Antônio Barreto Hildebrando (Membro)

Frederico Pícoli Barbosa Dias
.....
Frederico Pícoli Barbosa Dias (Membro)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola Estadual Santos Dumont, aos professores, diretores, coordenadores, funcionários e amigos de classe que contribuíram para a minha formação como cidadão e pesquisador enquanto compus o corpo discente, ao cursar o ensino médio nessa escola, e ao retornar como estagiário, sendo abraçado pelos componentes da escola para desenvolver esse projeto.

Aos estudantes, que prontamente me receberam, incluíram e me fizeram pertencer àquela realidade, nesse retorno à escola, com tanto carinho, disponibilidade e generosidade, que proporcionaram a realização desta pesquisa.

A minha orientadora Rita Gusmão, por acreditar nessa proposta de pesquisa, pela confiança no desenvolvimento e por me acompanhar durante um ano para a realização da mesma. Pela parceria que criamos durante as indagações e questões que esse processo suscitou, e pelo incrível conhecimento compartilhado.

Ao professor Antônio Hildebrando, por me apresentar ao Teatro Épico e pelas contribuições indispensáveis a minha pesquisa.

A todos os meus amigos que tanto admiro, pelo conforto, carinho, incentivo e as diferentes manifestações de apoio que tiveram para comigo, em especial a Gabriela Arsênio, a Hanna Penido e a Julia Jota, minhas cúmplices de angústias, que colaboraram enormemente para a conclusão desta monografia.

A Allane Machado, pela amizade, por me estimular na escrita, por me fazer perceber a diversidade da concepção artística e acadêmica, por compartilhar apontamentos relevantes para a pesquisa aqui presente e por me ajudar a perceber a importância que nossos corpos *queers* têm na sociedade.

À Universidade Federal de Minas Gerais, aos professores, colegas de turma, aos processos de pesquisa, práticas e laboratórios que me atravessaram durante meu percurso e me tornaram o pesquisador que sou hoje.

E por fim, um agradecimento especial a minha mãe, Cláudia Márcia, por ser o maior exemplo de mulher que tenho em minha vida. Por ser a pessoa que mais admiro, em quem me inspiro e que amo, que sempre me acompanhou em minhas empreitadas teatrais, pelas diferentes formas de apoio e compreensão. Essa caminhada não seria possível sem ela.

RESUMO

Esta monografia deriva de uma pesquisa sobre a temática da sexualidade na escola de educação básica, propõe uma reflexão sobre a docência em Teatro e a Educação para adolescentes, em conversa com autores que pensam acerca do Teatro Épico-Dialético, proposto por Bertolt Brecht, suas peças didáticas e os modelos de ação, e o modo como estas instigam a pensar o fazer teatral no ensino regular. Em paralelo, busca analisar discursos sobre sexualidade e gênero que aparecem em falas de jovens que cursam o ensino médio e a necessidade de serem investigadas e questionadas.

Palavras-chave: Teatro Épico. Desenvolvimento sociocultural. Sexualidade.

ABSTRACT

This monograph is derived from a search on the theme of sexuality in the school of basic education, proposes a reflection on the teaching in theatre and education for adolescents, in conversation with authors who think about epic Theatre-Dialectic, proposed by Bertolt Brecht, their didactic plays and action models, and how these instigate thinking do regular education theater. In parallel, it seeks to analyze speeches on sexuality and gender appearing in lines of young people who attend the high school and need to be investigated and questioned.

Keywords: Epic theatre. Social and cultural development. Sexuality.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Capítulo I – De que Teatro se fala aqui.....	9
I.1. Épico-Dialético – Uma linguagem.....	9
I.2. A sala de aula épico-dialética.....	14
I.3. A transformação da ética na sociedade contemporânea: novas visões e novos temas para a sala de aula.....	18
Capítulo II – A Construção de um Futuro Docente.....	24
II.1. Conhecendo o sistema.....	24
II.2.1. Vivências questionadoras e pensamento político com adolescente: Relato de uma experiência no segundo ano do ensino médio.....	30
II.2.2. Regência.....	32
Considerações Finais.....	51
Referências.....	54
Anexos.....	55

INTRODUÇÃO

A presente monografia, intitulada de “A Contribuição do Ensino e Aprendizagem de Teatro para o Desenvolvimento da Percepção Sociocultural do Estudante Adolescente”, orientada pela professora doutora Rita de Cássia Santos Buarque Gusmão¹, tem como objetivo investigar as potencialidades do Teatro Épico-Dialético, abordando a metodologia dos modelos de ação e das peças didáticas propostas por Bertolt Brecht e suas aplicações no ensino de Teatro, na rede pública de ensino regular. Essa pesquisa desenvolveu-se na experiência docente realizada na Escola Estadual Santos Dumont, em Belo Horizonte, acompanhando turmas do segundo ano do ensino médio regular (estudantes com idades entre 15 e 18 anos). Este trabalho pretende discutir a percepção sociocultural do estudante adolescente, e a sua influência na formação socioeducativa desses jovens, a partir das vivências e aplicações de um roteiro de exercícios cênicos, estruturados ao longo da observação participante praticada na escola supracitada.

Como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, este trabalho lança mão da temática da construção e da performatividade da sexualidade e do gênero em estudantes adolescentes, buscando uma reflexão crítica sobre o assunto e sobre os questionamentos gerados pela concepção pré-estabelecida acerca destes temas, que a sociedade contemporânea impõe às pessoas. As propostas metodológicas aqui descritas tem como objetivo instaurar um ambiente de aprendizado de artes da cena, no qual haja espaço aberto para o debate da temática, buscando um processo dialético das questões levantadas. Como tarefa docente, pensa-se que cabe ao professor de Teatro estabelecer relações entre os integrantes dos grupos, por meio da empatia com a realidade de cada indivíduo, além de promover esses adolescentes a protagonistas de suas próprias histórias, valorizando o processo de ensino e aprendizagem em Teatro como uma área de conhecimento específico.

Proponho uma reflexão a partir das vivências docentes pessoais, realizadas durante o desenvolvimento das quatro disciplinas de estágio obrigatório, dispostas na grade curricular do curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas

1 Rita de Cássia Santos Buarque Gusmão, possui Doutorado em Arte pela Universidade de Brasília (2014), Mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e graduada em Educação artística/artes cênicas pela Universidade de Brasília (1994). Atualmente compõe o corpo docente da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua profissionalmente na área de Artes com ênfase em Artes da Cena.

Gerais. Em paralelo, a presente pesquisa analisa a proposta de desenvolver com estudantes adolescentes a criação de narrativas Épico-Dialéticas, tendo como elemento principal de criação as orientações de sexualidade e de gênero, possibilitadas pelo roteiro de exercícios cênicos.

A opção pela temática explicitada, justifica-se pela dificuldade em abordar a temática com adolescentes, o que provocou um incômodo a este licenciando, e se tornou motivação para explorar possibilidades e criar uma didática, no ensino e aprendizagem em Teatro, que possibilite uma melhor abordagem. Há que se ressaltar a escassez de referencial teórico, principalmente no momento inicial da pesquisa exploratória, para a realização deste trabalho. Tratados como eixo didático central desta monografia, os modelos de ação pretendem identificar, retratar e questionar uma determinada realidade social, tendo como propósito agir interferindo diretamente nas infraestruturas sociais. Uma das características dessa metodologia é que esse trabalho prescinde da presença da platéia, sendo assim as pessoas participantes atuam para si mesmas.

Para a realização da monografia, foi feita uma revisão bibliográfica, durante o segundo semestre de 2017, sobre o ensino do Teatro Épico-Dialético de Brecht e sobre as abordagens pedagógicas da sexualidade. Após a revisão bibliográfica encontrei os seguintes teóricos que pensavam sobre a pesquisa que desenvolvi: Michel Foucault (1977), Ingrid Koudela (1992 e 2010), Hans-Thies Lehmann (2013), Patrice Pavis (2015), Anatol Rosenfeld (2008), Marc Silberman (2006), João Silvério Trevisan (2018) e Lícia Valladares (2007).

O capítulo I se debruça sobre o conceito de Teatro Épico, suas especificidades e um breve panorama histórico dessa estética. Ainda apresenta os conceitos e reflexões sobre o aspecto didático e dialético desta forma de fazer teatral e suas implicações na sala de aula. Para finalizar o capítulo, desenha-se uma perspectiva da transformação ética na sociedade contemporânea, abordando seus novos temas e suas implicações na percepção da construção da sexualidade e do gênero no indivíduo.

O capítulo II se detém a analisar a trajetória de formação deste futuro docente, nas experiências em situação de estágio, conversando com os teóricos a respeito de fatores importantes presentes na escola. Além do relato e análise da experiência da prática docente, dos obstáculos vivenciados e dos frutos obtidos no decorrer do trabalho de campo realizado na Escola Estadual Santos Dumont. Apresenta uma análise da metodologia proposta e da construção e aplicação do roteiro de exercícios, incluindo a análise de um questionário aplicado ao alunado, sobre as propostas executadas em aulas

na escola.

As considerações finais retomam alguns aspectos que julgo serem essenciais para a aplicação dos modelos de ação e das peças didáticas, os conteúdos que não foram abordados durante a experiência docente ou na monografia, e os desejos para um trabalho futuro dentro dessa estética teatral.

Nos anexos constam algumas das dramaturgias desenvolvidas pelos estudantes durante a execução do roteiro de atividades e as músicas utilizadas no decorrer das propostas metodológicas como motes para a reflexão em grupo e a produção de cenas.

CAPÍTULO I

DE QUE TEATRO SE FALA AQUI

I.1- Épico-dialético, uma linguagem

O Teatro Épico nasce em meados da segunda década do século XX, a partir de um importante desenvolvimento teatral na Rússia (1917) e na Alemanha (1919), países que viviam contextos delicados de opressões e de revoluções². A princípio, essa nova estética apresentava uma característica antiteatral e de busca de um caráter revolucionário para a sociedade e para a arte.

Ao pensar no antiteatral, fala-se aqui de uma estética que almejava quebrar com o modo de fazer que era oficialmente considerado teatral, contra a normatização dos espaços e modos teatrais vigentes. Sua representação negava os princípios da ilusão teatral, buscava distanciar o espectador de uma identificação imediata com aquilo que ele vê na cena e, consequentemente, quebrava pontos fortes no contexto estruturado pelo Teatro Aristotélico³.

Patrice Pavis, em seu “Dicionário de Teatro” (2015), faz uma colocação relevante quanto ao caráter do antiteatral:

Ao invés de uma doutrina estética, o antiteatro se caracteriza por uma atitude geral crítica perante a tradição: recusa da imitação e da ilusão, logo, da identificação do espectador, o ilogismo da ação; supressão da causalidade em benefício do acaso, ceticismo ante o poder didático ou político da cena, redução a-histórica do drama a uma forma absoluta ou a uma tipologia literária existencial; negação de todos os valores, em particular aqueles dos heróis positivos. Esta atitude estética e apolítica de negação absoluta leva paradoxalmente a uma consolidação do caráter metafísico, trans-histórico e, portanto, idealista do antiteatro, o que, em última instância, regenera a forma teatral tradicional que o absurdo e as vanguardas históricas pensavam estar liquidando (PAVIS, 2015, p.16).

2 Em meados da segunda década do século XX, a Europa se recuperava, após o final da primeira Grande Guerra (1918), ao mesmo tempo que vivia uma forte disseminação de movimentos fascistas, que culminaram e fortaleceram os movimentos nazistas. Esta Alemanha passava pela revolução que conseguiu dissolver o império alemão e criar um governo democrático (República de Weimar). Várias crises econômicas atingiram países Europeus entre os anos de 1921 e 1922. Nesse mesmo ano, cerca de sete milhões de crianças e jovens foram abandonados. E em 1939, os países europeus viram o iniciar de uma nova guerra de proporções mundiais.

3 Teatro Aristotélico, para Pavis (2015), é uma forma de fazer teatral baseada no ilusório, na identificação. É o Teatro feito por Aristóteles e tem como objetivo levar o espectador a catarse, a purgação das emoções através da suscitação das mesmas. O termo “aristotélico” foi muito utilizado por Brecht e posteriormente retomado pela crítica. Atualmente o Teatro aristotélico é associado ao Teatro dramático.

Considero que, ao se distanciar do teatro aristotélico ou dramático, surgiram novas possibilidades para a arte teatral, tomando como dramatúrgicas outras formas de expressões humanas, principalmente as expressões políticas e sociais. Do ponto de vista do Teatro Épico, podemos aproximar do antiteatral as perspectivas de recusa da imitação e da ilusão e na recusa da identificação do espectador, conhecido nesta estética como estranhamento.

O *estranhamento*⁴ é um efeito que tem como objetivo produzir um estado de estranheza ou surpresa, é uma opção estética e marcante dentro do Teatro Épico-dialético de Bertolt Brecht (dramaturgo, poeta e encenador alemão que desenvolveu seu teatro durante o século XX e tem seu nome associado ao teatro épico-dialético como sistematizador e criador). Esse efeito pode impedir a identificação e tenta proporcionar o pensamento crítico. Há algumas formas de atingi-lo, como por exemplo, por meio de citações, onde é possível ampliar e chegar, segundo Ingrid Koudela (2010), a uma dimensão nova da atuação. Para viabilizar esse recurso, é comum a utilização do texto em terceira pessoa; transpor o texto para o passado; incluir as rubricas no texto falado, entre outras possibilidades. Outras formas de suscitar o efeito de estranhamento é por meio de canções que comentam a cena; o jogo da troca de papéis, onde os atores conseguem estar, ao mesmo tempo, dentro e fora de seus papéis e são capazes de mostrar pontos de vista diferentes e, algumas vezes, contraditórios; Paródias; piadas verbalizadas; trechos cômicos que chegam a ser paradoxais, entre diversas outras formas. Além do que para Brecht, estudar os efeitos de estranhamento é indispensável aos procedimentos com as peças.

Como vertente teatral, o Teatro Épico apresenta várias facetas e muitas diferenças estéticas. Diversos autores, pensadores, dramaturgos, diretores teatrais e poetas diferentes participaram de sua estruturação como tal. Continuando com Pavis, podemos averiguar elementos históricos relevantes desta vertente teatral:

Na década de 20, Brecht, e antes dele, Piscator, deram este nome a uma prática e a um estilo de representação que ultrapassam a dramaturgia clássica, “aristotélica”, baseada na tensão dramática, no conflito, na progressão regular da ação. Um Teatro Épico já existe na Idade Média. O coro da tragédia grega, que desapareceu pouco a pouco, revela que, mesmo na origem, o teatro recitava e dizia a ação, em vez de encarná-la e figurá-la. (PAVIS, 2015, p.130)

4 Em alemão o termo *verfremdung* pode ser traduzido tanto como *estranhamento* quanto *distanciamento*, segundo Koudela (2010) o termo *estranhamento* se torna mais adequado por manter o radical *fremd* que em tradução direta para português significa “estranho ou estrangeiro”. Compartilho do mesmo pensamento de Koudela, motivo de chamar, nessa monografia esse efeito, que conceituo acima de *estranhamento*.

É possível perceber que o Teatro Épico é um estilo teatral no qual a diegese se sobrepõe a mímese. Entendemos aqui a diegese como a reprodução de um determinado acontecimento em palavras, narrando uma história sem necessariamente representar as suas personagens; enquanto a mímese é o oposto, é a reprodução fiel, ou imitação de algo por meios linguísticos e físicos.

É importante ressaltar que no Teatro Épico a imitação assume um lugar diferente, mas não oposto àquela que se desenvolve no teatro dramático. No Épico, a imitação se torna uma alternativa de atuação enfatizando a crítica, se distancia do objetivo de fixar ideias já prontas, procurando estimular uma modificação na forma de pensar e refletir sobre determinados assuntos, sendo que em sua maioria se dedica a questões relacionadas à sociedade na qual está inserida.

Para Brecht, é ainda na infância que fundamentamos aquilo que constituirá a formação do nosso caráter. Koudela concorda com esta percepção quando coloca a imitação em uma função significativa nesse desenvolvimento:

Muitas vezes a gente se esquece o quanto é teatral a educação do homem. A criança experimenta, muito antes de estar munida de argumentos, de forma totalmente teatral, como deve se portar. Quando acontece isso ou aquilo, é preciso rir. Ri quando não deve e não sabe bem por quê. Na maioria das vezes, fica confusa quando lhe perguntamos por que riu.

E assim também chora com os outros. Não chora lágrimas apenas porque os adultos o fazem, mas sente também, ao chorar, sincero pesar. Isso se vê em enterros, cujo significado as crianças não apreendem. São processos teatrais que formam o caráter. O homem copia gestos, mímica, falas. E as lágrimas surgem do pesar mas também o pesar surge das lágrimas. O adulto não é diferente. Sua educação não para nunca. Só os mortos não são transformados por seus iguais. Isso explica o significado do jogo teatral para a formação do caráter. (BRECHT Apud. KOUDELA p.20)

Podemos perceber que a imitação se torna intrínseca ao desenvolvimento humano, logo, é uma ferramenta útil ao teatro, pois imitar é também modificar, é apresentar um resumo ou recorte da sociedade ou de uma questão relacionada, e poder editá-las. Ao imitar ou copiar algo, ou alguma estrutura, conseguimos causar uma mudança na forma de pensar daqueles que nos observam e também daqueles que participam. O Teatro Épico, ao imitar a realidade com propósitos de estranhamento, permite tanto críticas positivas quanto negativas em relação a mesma questão, se aproveitando do conflito de ideologias para gerar discussões com o objetivo de modificar a comunidade.

A principal característica do Teatro Épico é a predominância da narração em relação aos diálogos dramáticos. Anatol Rosenfeld em seu livro “O Teatro Épico” (2008),

indica que nessa forma de fazer teatral a presença do narrador é indispensável, uma figura que se apresentará narrando em terceira pessoa, contando uma história de forma serena e, na maioria das vezes, objetiva, como aquele que conta algo que já conhece, “isso cria uma distância entre o narrador e o mundo narrado” (ROSENFELD, 2008, p.25).

Por sua vez, Pavis em seu dicionário de teatro, refletindo sobre o termo Épico, ressalta que “do mesmo modo que não existe teatro puramente dramático e ‘emocional’, não há teatro épico puro. Brecht, aliás acabará falando em teatro dialético para administrar a contradição entre interpretar (mostrar) e viver (identificar-se)” (PAVIS, 2015, p.130). Rosenfeld comunga de um pensamento semelhante ao pontuar as diferenças entre os gêneros literários e seus traços linguísticos, discutindo aspectos predominantes em cada um deles (lírico, dramático e épico), o que os caracteriza conceitualmente e salientando que nenhuma obra, e isso vale principalmente para os dias atuais, é inteiramente pura, e sempre será possível identificar traços de um gênero em outro, e que “todas as classificações são, em certa forma, artificiais” (ROSENFELD, 2008, p.18). Será relevante manter esta conclusão de Rosenfeld à vista no decorrer deste trabalho.

As semelhanças dos pontos de vista expostos nas obras desses dois autores convergem para o conceito que utilizaremos nesta monografia. A partir desse pensamento em comum, serão desenvolvidas as questões teóricas neste trabalho. Inicialmente pensaremos aqui, qual teatro é esse que chamamos de épico na atualidade? Se não há um gênero teatral que não esbarre em outros, quais são os aspectos épicos importantes para o seu ensino e aprendizagem? E o Teatro Épico que desenvolvi na minha prática pedagógica se filia à qual estética?

Pensando na minha formação como licenciando em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2016, fui apresentado a estética de Bertolt Brecht. Sua visão política e seu trabalho no Teatro Épico me contemplam ao mesmo tempo que me fascinam; encontrei nele uma estética que promove reflexões sobre a sociedade, sobre questões políticas e individuais. Sendo assim, para essa pesquisa escolhi refletir e desenvolver em sala de aula os métodos de Brecht, como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem da linguagem teatral.

Bertolt Brecht ao longo dos seus 58 anos de vida se engajou em diversos projetos artísticos, projetos que sempre caminhavam lado a lado com sua ideologia política. Atingiu um sucesso popular estrondoso com a peça *Ópera dos Três Vinténs*, em 1928. Logo em seguida conheceu o marxismo, se identificou de tal forma que acabou se tornando um dos grandes difusores dessa ideologia. Para Brecht, o Teatro Épico é

uma oposição ao teatro Aristotélico, pois seu objetivo não é o de apresentar relações somente inter-humanas individuais, mas também as determinações sociais das mesmas. O épico mantém o espectador lúcido em relação aquilo que ele assiste e não estimula identificações ou vivências emotivas livres; defende e pratica que “o teatro épico *não combate as emoções, examina-as e não se satisfaz com a sua mera produção*. O que pretende é elevar a emoção ao raciocínio” (ROSENFELD, 2008, p. 148).

Por outro lado, no texto “Brecht Hoje” (2006), Marc Silberman faz considerações sobre se é ainda possível fazer arte política. Em seguida aponta a noção de pensamento intervencionista como o resultado de formas estéticas específicas que colocam o espectador em movimento, por meio de um processo analítico e distanciador. Para aplicar o pensamento intervencionista não se pode buscar meras fórmulas, pois as mesmas não satisfazem a realidade, é necessário buscar uma atitude que leva à experiência e à imaginação. Sobre Brecht, Silberman diz que “era um mestre habilidoso em jogar 'areia nas engrenagens' das hierarquias institucionais” (SILBERMAN, 2006), com seu teatro, tinha o objetivo de expor realidades, principalmente a respeito da classe operária, e causar reflexões sobre padrões impostos e enraizados. Hoje em dia, Brecht é considerado um clássico para a história do teatro, por mais que essa visão seja contra os efeitos desejados do encenador.

Hans-Thies Lehmann, reflete sobre as várias formas do fazer no Teatro Épico, e alerta ao dizer que seguir meramente um modelo que consta em livros didáticos é ferir os ensinamentos de Brecht, além de que devemos reaprender a envolver teatro e público:

O teatro não pode intermediar respostas ao público a partir da posição do conhecimento, mas sim criar um espaço comum de reflexão e pensamento, no qual se torna possível uma interrupção da prática política pela arte. Este é provavelmente o ponto em evidência: o teatro é antes de tudo político, ao questionar sua própria prática, pressupondo um espectador criativo, que não quer ter respostas servidas, mas sim procura no teatro por material, com o qual ele próprio possa criar uma expressão mais exata para suas perguntas e problemas. Por meio de quais contextos institucionais e com quais processos artísticos um tal espaço de pensamento conjunto seria possível, hoje não pode ser respondido de forma dogmática. (LEHMANN, 2013, p.142)

Encontro nas palavras de Lehmann uma forma de me inspirar e entender o teatro como político, partindo do interesse e intenção de ser político, não apenas como uma forma de gerar um pensamento reflexivo, mas também de expor um discurso latente, que vibra. Sendo assim percebo que meu objetivo nas práticas como docente é pensar horizontalmente e em conjunto com os estudantes, espaços propícios para reflexões,

debates e crítica de pensamentos; onde se possa mostrar que por expor ou contar uma realidade já estamos sendo seres políticos e esta percepção pode transformar aquela realidade.

I.2- A Sala de Aula épico-dialética

Considerando os pensadores que menciono acima e diante do desenvolvimento dessa pesquisa, que iniciei em agosto de 2018, optei por trabalhar na minha prática docente, que inspirou este trabalho, com o *Modelo de Ação e o Teatro Didático* que Brecht desenvolveu entre os anos de 1928 até sua ida para o exílio nos Estados Unidos em 1933. No livro “Um vôo Brechtiano” de Ingrid Koudela (1992), a autora aborda o Teatro Épico Dialético de Brecht e a eficácia dessa forma de fazer teatro, dentro do que Brecht chamou de Peças Didáticas, como estimuladora de novas possibilidades de pensamento:

O ato artístico coletivo com a peça didática realiza-se por meio da imitação e crítica de modelos de atitudes, comportamentos e discursos. Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social. (KOUDELA, 1992, p.4)

É importante atentar, ao lançarmos mão das peças didáticas de Brecht, que a repetição de um padrão pré-concebido não é adequada, pois acaba por reafirmar opressões relativas a modelos estranhos à realidade do grupo praticante. É preciso contestar aquilo que já está enraizado, ou provocar aquele que vê a contestar a situação que se apresenta em sua realidade. Como já foi dito, o Teatro Épico propõe a mudança e o não à estagnação. Somos dialéticos ao analisar a tese enraizada, que quando contestada por uma antítese pode se transformar em uma nova tese, gerando alguma transformação. A desconstrução pode ser constante e pode estimular a visão renovada de comportamentos e de pensamentos críticos. Vejo no Teatro Épico um modo de nos proteger de cometer opressões.

A função da dialética existente no Teatro Épico é perceptível quando abdicamos dos paradigmas dramáticos, ao expor e problematizar as contradições da contemporaneidade presentes na sociedade e nas relações interpessoais. Também pode ser percebida ao se convidar, ou estimular os espectadores para refletir em conjunto a

respeito de uma problemática, buscando a compreensão de determinada situação ou optar por certa atitude de natureza moral ou política. Retorno ao livro “O Teatro Épico” (2008), de Rosenfeld, onde o autor explicita algumas razões sobre a oposição do Teatro Épico de Brecht ao Aristotélico, como discutido acima, e uma dessas razões é a didática no teatro Brechtiano:

O intuito didático do teatro Brechtiano, a intenção de apresentar um “Palco científico” capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora. O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo. (...) Todavia, “o teatro épico não combate as emoções” (isso é um dos erros mais crassos acerca dele). “Examina-as e não se satisfaz com sua mera reprodução” (III, 70). O que pretende é elevar a emoção ao raciocínio (ROSENFELD, 2008, p. 148).

Pensando dessa forma, o Teatro Épico-dialético propõe, principalmente, a realização de ações em determinados contextos, nas quais sejam colocadas a nossa própria observação e julgamento. A realidade quando metamorfoseada em teatro é submetida a análises, internas e externas, e a dialética se torna o sistema, o como fazer, com o objetivo de comprometer, questionar e modificar tanto participantes, quanto espectadores.

Ingrid Koudela (2010), esmiúça a peça didática de Brecht e suas potentes funções como ferramenta de ensino e aprendizagem do teatro. Com as peças didáticas, Brecht experimentava formas de identificar e retratar criticamente uma realidade social, com o auxílio da arte. Nas peças didáticas o trabalho era realizado sem a presença de uma platéia, as pessoas ali presentes estavam atuando para si mesmas. Segundo a autora, notava-se uma grande diversidade em relação aos perfis das pessoas envolvidas no processo com as peças didáticas, pois Brecht trabalhava com artistas que possuíam um alto nível de qualificações e estudos e, ao mesmo tempo não atores também integravam aquele grupo, em sua maioria crianças e operários, pessoas que nunca haviam pisado em um palco antes.

Um dos propósitos de Brecht com as peças didáticas foi o de interferir nas infraestruturas sociais, “sem prescrever um comportamento político concreto, o objetivo é o desenvolvimento de uma atitude política” (KOUDELA, 2010. p.98). Ainda segundo Koudela, Brecht escreveu peças curtíssimas para serem pontos de partida das criações nesse processo, esses textos continham um certo grau de abstração e com fortes

tendências a provocarem contradições. Eles mostravam um reflexo dos problemas da sociedade, obrigando aos participantes que tomassem certas decisões, que acabavam por reforçar ou questionar esses reflexos, durante os exercícios. É importante frisar que o jogo com as peças didáticas não examina ou representa a completude de uma realidade específica mas, sim, busca um pensamento reflexivo sobre os assuntos abordados. Penso que as peças didáticas se tornam um meio de ensino e aprendizagem bastante robusto, visto que “os atuantes ‘ensinam’ a si mesmos. Eles aprendem por meio da conscientização de suas experiências” (KOUDELA, 2010. p. 98).

A autora faz uma menção ao jogo com as peças didáticas de que a realidade apresentada não é uma cópia da sociedade, mas um “quadro”, no sentido de um recorte, onde ao representar é possível dar vida a uma metáfora de uma realidade social. Koudela menciona também três recursos cruciais que potencializam as experiências nas peças didáticas: o efeito de estranhamento; os modelos de ação e os jogos teatrais.

O estranhamento é um efeito que tem como objetivo produzir um estado de estranheza ou surpresa, como já dito anteriormente. No momento da descrição da experiência didática voltaremos a este recurso.

Os modelos de ação são as dramaturgias ou literaturas determinadas de que lançamos mão nas peças didáticas. São construídos de modo o mais objetivo e simples possível e têm como características a reprodução fácil. Aqui, o texto se torna o motor da ação, passível de imitação e crítica. Os textos devem permitir que os participantes consigam investigar e vivenciar contradições sociais.

Os jogos devem permitir a exploração do texto; Brecht frisa a importância da improvisação no processo pedagógico de ensino e aprendizagem desse método. É por meio das improvisações que surgem materiais concretos e que possibilitam a discussão do texto.

Apesar de citar uma série de procedimentos que auxiliam a estruturar uma metodologia com as peças didáticas é essencial a seguinte colocação de Ingrid Koudela a respeito dessa visão:

Não deve haver, para a prática com a peça didática, “o” método e, muito menos, receitas a serem aplicadas mecanicamente. Os objetivos ou as necessidades específicas geram seus próprios métodos. Ao mesmo tempo, há pontos em comum entre os vários experimentos, que devem ser indicados: a relação que é estabelecida no processo educacional entre o texto e a consciência e a prática do cotidiano, a dissolução de hábitos de percepção, o trabalho com significados sociais que se manifestam corporalmente, o jogo da troca de papéis como meio para a identificação e estranhamento. (KOUDELA, 2010. p.137)

Esta monografia abordará, no capítulo relativo à prática docente (Capítulo II), a experiência com a metodologia das peças didáticas com adolescentes, além da percepção da necessidade de abordar alguns conteúdos com esta faixa etária, com o objetivo de potencializar, a partir dessa vertente teatral, a reflexão crítica sobre a realidade do adolescente estudante do ensino público regular.

Durante a pesquisa e o trabalho com adolescentes, utilizando da teoria das peças didáticas, em uma escola da rede pública de ensino, questionei a existência de uma sala de aula dialética contemporânea, e o que isso implicaria para as propostas de ensino e aprendizagem em teatro. A partir dessa questão e sobre o entendimento da dialética no Teatro Épico descrito acima, pude perceber que o ambiente da sala de aula deve ser acolhedor. As pessoas que vivenciarão propostas de atividades, buscando a construção de um pensamento crítico, político e social, devem se sentir confortáveis para que consigam sugerir qualquer temática ou ponto de vista a ser discutido, e a partir deles, transformá-los. A horizontalidade é crucial para o bom andamento das sequências didáticas, pois é imprescindível fazer com que os estudantes se sintam parte ativa do processo, dividindo experiências e podendo propor discussões.

O professor atua nesse processo como um mediador, aquele que entende e considera que as bagagens e as vivências dos estudantes são fatores que contribuirão com o processo, além de ser também um participante como todos os estudantes, sem estabelecer uma hierarquia. O professor deve afetar e se deixar afetar por todos os presentes, a fim de conseguir conduzir e compartilhar as metodologias, além de acolher e representar todos os envolvidos.

Como professor busquei adotar o Teatro Épico-Dialético, e creio que devo me apresentar distanciado e preparado para causar todos os possíveis estranhamentos. Para o teatro Brechtiano o estranhamento é uma ferramenta para conseguir questionar, comentar ou instigar aqueles que participam a repensar as situações. Esse efeito, para Brecht, além de ser uma escolha estética é também uma escolha política, uma atitude de desalienação ideológica. Estar dentro, sendo ativo, mas olhando de fora. Aqui me refiro ao estranhamento e o vejo como a habilidade de conseguir mostrar e criticar os elementos de uma discussão, representação ou ponto de vista, com o intuito de desconstruir padrões, ou repensá-los. É desestabilizar a discussão e apresentar outras formas de pensar, é tirar os estudantes de suas zonas de conforto.

A presente monografia trilhará seu caminhos lançando mão das peças didáticas e de modelos de ação. Tendo em vista que nessa estética “os jogadores

vivenciam e investigam as contradições sociais com o próprio corpo. O jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política” (KOUDELA, 2010. P.138). Na experiência docente a ser analisada, o tema condutor do processo foi as vivências das pessoas LGBTQI⁵, em função das proposições que se seguiram entre as turmas de alunos e este docente em formação.

I.3- A transformação da ética na sociedade contemporânea: novas visões e novos temas para a sala de aula

No percurso da licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os discentes devem cursar quatro estágios obrigatórios a serem desenvolvidos, preferencialmente na rede pública de ensino, em escolas regulares (estas vivências nos estágios obrigatórios serão desenvolvidas no Capítulo II). A partir da vivência nos estágios é possível conhecer o contexto no qual os estudantes estão inseridos e atentar aos discursos latentes ali presentes. Esses discursos, geralmente, não têm a devida atenção por parte da escola e de seus docentes, segundo minha observação, o que acarreta desconforto aos estudantes. São questões que têm estado ligadas a pautas de minorias políticas, como por exemplo a agressão e desprezo vivenciados por estudantes mulheres, negros e LGBTQI+.

Todas as opressões que acontecem dentro do ambiente escolar são, atualmente, categorizadas como *bullying*⁶. Pessoalmente, entendo que o *bullying* é um eufemismo que tem raízes na homofobia, LGBTfobia, machismo, misoginia, racismo, gordofobia e outras atitudes de intolerância oriundas de grupos dominantes. Quando não se reflete e não se nomeiam essas questões, levando-as a discussões, acabamos por mascarar tais opressões, ou colocá-las num grau de entendimento que pode invisibilizar e deslegitimar os oprimidos por elas. É evidente a importância de considerar a existência do

5 LGBTQI+ é a sigla que representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e travestis, Queer, Interssexuais, e diversas outras pessoas que não se identificam com o aspecto heteronormativo da sociedade. A sigla abrange questões de gênero e sexualidade e representa a militância dessas pessoas que possuem menos direitos na sociedade contemporânea. Pessoas que são frequentemente hostilizadas das mais diversas formas. Essa é uma sigla em construção que vem sendo adotada desde os anos 1990, mas contar sua história é tema para um outro trabalho.

6 A palavra *Bullying* provém do termo em inglês *bully* que significa valentão/tirano. O *Bullying* é entendido como as práticas de atos de violência repetidos e intencionais contra determinado indivíduo ou grupo social, que causam sérios danos psicológicos ou físicos às vítimas. No Brasil, o *Bullying* se tornou um termo guarda-chuva e qualquer ato de zombar, ridicularizar, humilhar, agredir fisicamente determinada pessoa, entre outras atitudes extremas, é considerado *Bullying*.

Bullying nas escolas, mas devemos procurar entender o que, de fato, são essas opressões e nomeá-las devidamente.

De acordo com a observação que pude fazer nas práticas de estágio, me pareceu que é necessário identificar e visibilizar uma agressividade normatizada, exercida contra minorias, proveniente de discursos de ódio comuns na atualidade. Ela me parece pautada em preconceitos, em visões estereotipadas do outro, por uma necessidade de se colocar em uma posição superior em relação ao outro e de hostilizar as diferenças. Esses motivos fazem alguns homens e algumas mulheres se sentirem no direito de invadir o espaço alheio, de interferir nas particularidades do outro e até de ferir um corpo diferente.

As experiências nas escolas, durante esses quatro estágios obrigatórios, trabalhando com pré-adolescentes e adolescentes de treze a dezessete anos, evidenciaram essas questões e me fizeram refletir sobre o lugar do docente e de sua responsabilidade em abordar essas temáticas no processo educativo. Na experiência, que relatarei nesta monografia, foi perceptível a vontade dos estudantes de falar sobre esses assuntos, de discutir tais opressões e questioná-las para modificá-las.

Como estudante de licenciatura em Teatro, ator e pertencente a população LGBTQI+, percebo que é possível metamorfosear as opressões e utilizá-las como elemento do processo criativo, seja em sala de aula seja em sala de ensaio. Expor e identificar preconceitos e hostilização faz com que privilégios se tornem conscientes, além de gerar discussões significativas a respeito de posições e atitudes, principalmente quando inseridas no âmbito do ensino público regular.

Levando em consideração as problemáticas levantadas e atendendo a uma necessidade de falar sobre essas questões, tanto de minha parte como docente em formação quanto dos estudantes do ensino básico, escolhi como temática para esta monografia as abordagens das questões da população LGBTQI+.

A perspectiva de uma sala de aula contemporânea e com novas demandas em termos de temáticas e métodos de trabalho para o docente, faz pensar que uma linguagem diferenciada e formas de abordagem específicas serão necessárias para as questões sobre as quais me dedico a refletir neste momento. Trago a filósofa Márcia Tiburi para apoiar esta ideia, quando ela diz que:

Uma análise mais profunda da sexualidade em nossa época se faz mais do que necessária. Para isso, é urgente uma ciência adequada ao objeto. Darei a ela o nome provisório de sexologia política. Essa ciência interdisciplinar surge a partir dos esforços da psicanálise, da estética, da filosofia, da antropologia, da semiótica, da reflexão no campo da ética e da ciência política. Essa ciência não

busca apenas o conhecimento, mas um enfrentamento dos fantasmas que são produzidos por sujeitos especializados em mistificar nossas vidas humanas, simples e crédulas. (TIBURI, 2028, p.18)

É preciso entender um pouco mais sobre a construção social acerca dessa população para elaborar esta perspectiva de ciência e de pedagogia. De minha parte, me debrucei sobre o livro “Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade”, de João Silvério Trevisan, que teve sua quarta edição revisada, atualizada e ampliada no ano de 2018, pois nele o autor discute os diversos aspectos da cultura LGBTQI+ no Brasil.

Trevisan informa, em seu livro, que a criação do termo “homossexual” se deu na Alemanha, por volta de 1869, pelo médico Karl Maria Kertbeny, para enquadrar pessoas que apresentavam uma sexualidade entendida como “desviante”. A necessidade de conhecimento a respeito dessa sexualidade, que fugia do aspecto normativo heterossexual, tornou essas pessoas figuras clínicas, pois a preferência no panorama sexual era considerada anomalia e a homossexualidade foi classificada como patologia. Diversos cientistas e médicos buscaram uma causa que justificasse a sexualidade fora do que era considerado normal, elegendo algumas como falha no desenvolvimento glandular e na produção de hormônios; genética; psicopatias sexuais; vida insalubre; alcoolismo; gosto por roupas de cor verde, entre diversas outras. Até aptidões ou afeições artísticas eram colocadas como causas em potencial. Se tornou uma obsessão tentar identificar, medicar e curar essa sexualidade vista como desviante.

Além de patologizada, a homossexualidade também foi criminalizada no Brasil. O Código Penal, reformado em 1932, considerava crime de ultraje ao pudor qualquer expressão que “ameaçasse ferir os bons costumes” e se enquadram nessa lei desde a demonstração de afeto público por pessoas do mesmo sexo, considerado como ato obsceno, até “disfarçar o sexo, tomando trajes impróprios do seu” (TREVISAN, 2018. p.164), marginalizando as vivências de pessoas travestis e transsexuais. Em 1988, quando, em Brasília, se aprovava a nova Constituição, o plenário votou em peso contra o item que proibia a discriminação por orientação sexual, até foi comemorado, pela bancada evangélica, a derrota na tentativa de incluir essa pauta.

Além da política, as tradições e valores patriarcais e “patrióticos” dos brasileiros, se tornaram defensivas e impositivas quando se depararam com um gênero ou sexualidade diversos. Essa fixação em manter uma cultura heterosexual normativa reforça a repressão sexual e a falta de conhecimento acerca de nossos próprios corpos.

Esse conjunto de valores, em grande parte, foi estruturado numa série de pensamentos da religiosidade cristã. Algumas igrejas cristãs, tais como algumas vertentes católica e pentecostais, exercem um forte papel na repressão da sexualidade em geral, mas principalmente da homossexualidade, entendida por ela como desviante e como pecadora. Atualmente a estas igreja cristã ainda vêem como pessoas indecorosas a comunidade LGBTQI+.

Michel Foucault, em seu livro “História da Sexualidade: A vontade do saber” (1977), reflete sobre as repressões sobre as sexualidades, além de colocar o seu descobrimento como uma tomada de poder sobre o próprio corpo e sobre o benefício dos prazeres:

O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travestí-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. (FOUCAULT, 1977. p.45)

Em consequência, a autoaceitação dos LGBTQI+ se torna questão complicada.

Retorno com Trevisan:

A cada vez que alguém sente o apelo da diferença em seu desejo, provavelmente terá de vencer séculos de repressão para chegar ao epicentro do seu eu. Quando me deparo com uma bicha enrusteda - por exemplo, essas refinadamente defensivas que pululam no meio intelectual -, fico a pensar que seu enrustedimento talvez resulte de um terror secular, já fincado em algo parecido com o inconsciente coletivo. (TREVISAN, 2018. p. 160)

A população LGBTQI+ está historicamente acostumada a viver se escondendo, visto todas as opressões e o peso da percepção normativa enraizada sobre essas pessoas, assumir-se acaba por se tornar um ato político. Quando temos que lidar com a sociedade que demonstra um prazer sádico em apontar o quanto errado e perverso é ser quem somos, se criam uma série de inseguranças que sobrevoam nossas relações com outras pessoas, nosso conhecimento em relação ao nosso corpo e nossa forma de ver o mundo.

O corpo de pessoas LGBTQI+ é visto, pelas maiorias opressoras, como um corpo indigno de afeto, promíscuo, público, maculável, estranho. Matheusa Passareli

Simões Vieira⁷, em 2015, escreve um texto para falar sobre essa visão heterocisnormativa da sociedade para com os corpos Queer⁸, além de discutir sobre o termo “Corpo estranho”:

Ser corpo estranho é ser cidadão. Na sociedade normativa, acadêmica, branca, colonizada, cisgênero, heterossexual e consumista. Ser corpo estranho é ter tomado consciência da importância de existir, quando, desde criança, viver no mundo era seguir padrões em detrimento de sua própria natureza. Detrimento do bem estar de ser quem quiser. Da liberdade de poder habitar. Eu habito o meu corpo para buscar habitar corpos e espaços nunca conhecidos. Utilizo de poesia como forma de sobrevivência sobre a pulsão de ser verdadeiro e estar o tempo inteiro se afirmando. Ser só se tornou possível através do contato com corpos estranhos, corpos que habitam suas próprias subjetividades e vivem também na cidade. Corpos estranhos em contato provocam descobrimentos e proporcionam o entendimento de outras realidades, o estranhamento não deve ser motivo para tornar negativo os julgamentos. O estranhamento precisa ser entendido como o contato com o outro. O diferente. Diferente em corpo que se fez em trajetórias individuais. Indivíduos.⁹

Se afirmar como integrante da comunidade LGBTQI+, se colocar ativamente contra os preconceitos e as hostilização é a forma mais potente de resistência. Essas vivências e opressões que qualquer LGBTQI+ passa do decorrer de sua vida reverberam nos corpos dessas pessoas em cena, seja no palco, seja na sala de ensaio, seja nas salas de aula de escolas públicas, seja na rua. Então, usar dessa carga violenta, agressiva e contraditória que persegue esse grupo marginalizado como elemento propulsor da criação de uma cena ou narrativa é ser transgressor, pois dá voz às pessoas para que se representem, se questionem, questionando a realidade que as silenciam.

A sexualidade é uma construção que quando consolidada revela nossa identidade sexual e de gênero. Pode-se afirmar que essa construção da sexualidade está atrelada à construção anterior do que é feminino e do que é masculino. É perceptível na nossa sociedade que o feminino está sempre lado a lado com a sensibilidade humana. Os

⁷ Matheusa (Matheus, Theusa, Theusinha) Passareli Simões Vieira foi uma ativista LGBTQI+, negra, estudante de artes da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da Escola de Artes Visuais do Parque Lage. A primeira de sua família a entrar em uma universidade. Se identificava sendo de gênero não binário, não se considerava nem homem, nem mulher. Matheusa questionava gêneros, classes sociais e as raças, desafiou a heterocisnormatividade e o patriarcado. Em maio de 2018, após estar desaparecida a cerca de uma semana, aos vinte e um anos de idade, Matheusa foi brutalmente executada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Este assassinato ocorreu cerca de 50 dias após a bárbara execução de Marielle Franco em 2018.

⁸ A palavra Queer é considerada um termo guarda-chuva designado para as minorias sexuais e de gênero que fogem da normatividade heterosexual cisgênero. Esse termo foi usado, a princípio, como pejorativo contra qualquer pessoa que se relacionava com pessoas do mesmo sexo durante o século XIX. Por volta dos anos 80 ativistas LGBTQI+ passaram a associar o termo à militância.

⁹ Disponível em <<https://sxpoltics.org/ptbr/corpo-estranho-por-matheusa-passareli/8349>>. Acesso em 15/04/2019 .

símbolos femininos são ligados ao emocional, as figuras maternas existem para confortar seus filhos. Na igreja a figura da mãe é sempre lembrada quando associada ao amor, ao afeto e ao carinho. Enquanto a construção do masculino caminha ao lado da agressividade, da força. O papel de proteção que o ser masculino deve desempenhar é ensinado desde o berço, e mesmo quando se diz proteção está intrínseca a reação agressiva do ser masculino. Essa criação se torna paradoxal, pois exclui que haja agressividade e sensibilidade compondo todos os seres humanos. A partir desse pensamento são estruturadas todas as atitudes que se esperam do ser masculino e do ser feminino, impossibilitando meios termos, como se um necessariamente não existisse no outro. Na construção LGBTQI+, as pessoas quebram essa estrutura, demonstra traços tanto do masculino quanto do feminino, e a hostilização se refere a essa expressão.

Podemos perceber que o preconceito contra a comunidade LGBTQI+ é pautado no machismo, quando não se toleram traços femininos em homens ou traços masculinos em mulheres. As travestis e transexuais são ainda mais mal vistas, pois ainda se crê que essas pessoas escolheram estar na situação em que se apresentam. Além disso, “é muito comum pessoas homossexuais se comportarem socialmente com timidez, como se quisessem se expor o menos possível” (TREVISAN, 2018, p. 112), pois ao expor sua natureza, estamos vulneráveis a comportamentos agressivos e sabotadores que são justificados pela construção heteronormativa do ser. Trevisan identifica em seu livro uma possível raiz para atitudes consideradas homofóbicas:

No Brasil, em geral não se tolera uma homossexualidade vivida de maneira aberta e livre da imposição de papéis sexuais, conforme as pretensões do movimento homossexual americano. Isso teria relação com os inúmeros casos de violência contra homossexuais. (...) Há uma violência mais sutil, no plano da linguagem; muito frequentemente, os palavrões se constituem à base de preconceito contra bichas e mulheres, sempre considerados como passivos. (TREVISAN, 2018. P.96)

O tema discutido nesse capítulo foi norteador para o processo que desenvolvi na Escola Estadual Santos Dumont, durante o segundo semestre do ano de 2018. O capítulo seguinte se deterá a analisar esse processo mais detalhadamente, além de compartilhar o processo de formação de um educador em Teatro.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO DOCENTE

II.1- Conhecendo o Sistema

Como já mencionado no capítulo anterior, nós, licenciandos em Teatro da UFMG, temos de cumprir quatro disciplinas obrigatórias de estágios, em escolas da rede pública. Desde o início, optei por desenvolver essas disciplinas acompanhando escolas em zonas periféricas da cidade de Belo Horizonte, para entender o contexto dessas escolas públicas da cidade e por ter concluído minha educação básica em escolas desses bairros, porque me sentia mais próximo daqueles estudantes, por entender suas realidades. É importante ressaltar que, nos estágios, entramos na escola sabendo que devemos cumprir carga horária determinada e dividida entre observação participativa dentro da sala de aula e regência de classes.

Lanço mão do termo “Observação Participante” a partir do pensamento da professora doutora Lícia Valladares em seu texto “Os Dez Mandamentos da Observação Participante” (2007). Nesse texto a autora desenvolve dez considerações sobre o termo e como pesquisadores devem proceder em situação de estágio e/ou pesquisas de campo. Para Valladares a observação participante é um processo longo, se inicia durante as negociações para a entrada na área, sem desassociar as pesquisas prévias que esses pesquisadores desenvolvem. A autora frisa que um dos pré-requisitos dessa forma de estudo é o tempo para compreender o comportamento e as ações do grupo observado, além de se fazer necessário acompanhar o grupo por um longo período de tempo e não apenas numa situação específica. A observação participante pressupõe o desenvolvimento de uma relação entre pesquisador e pesquisado, neste caso estagiário e estudantes. Acredito que o estagiário como pesquisador acaba por assumir um papel de mediador.

Entendo que a mediação em espaços educativos é uma forma de troca, na qual se considera que nenhuma das partes dessa socialização é menor ou possui menos conhecimento. A mediação se torna um movimento efêmero, pois nunca será idêntico visto que cada pessoa possui uma bagagem, uma forma de entender o mundo, uma visão sociocultural da sociedade. Sendo assim a mediação proporciona que cada parte

entregue uma fração da sua realidade para a outra. Ao pensar sobre esse termo me remeto à frase de Heráclito de Éfeso (filósofo pré-socrático): “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”¹⁰. Mediação não é entender o outro como uma folha em branco, onde é possível depositar informações com o objetivo de preencher um espaço vazio, é entender o lugar em que ambas as partes se apresentam e ter a humildade de aprender ao mesmo tempo em que ensina.

Lícia Valladares, em seu texto, coloca que é de vital importância que os pesquisadores tenham alguém de confiança no ambiente no qual exercerão a observação participante. A autora chama de “DOC” essa pessoa que agirá como confidente e que atenuará as inseguranças ao mesmo tempo que inserirá o pesquisador/estagiário no campo:

“DOC”, termo que define um informante-chave, simboliza esse mediador, que garante o bom acesso à localidade e/ou aos grupos sociais em estudo. Desempenha também o papel de conselheiro e “protetor”, defendendo o pesquisador contra as intempéries e os imponderáveis próprios ao trabalho de campo. (VALLADARES, 2007. p.153)

Com o passar do tempo, o “informante-chave, passa a colaborador da pesquisa e pode mesmo chegar a influir nas interpretações do pesquisador, desempenhando, além de mediador, a função de ‘assistente informal’” (VALLADARES, 2007. p.154). Analisando os quatro processos de estágios dos quais participei, estive algumas vezes sozinho, sem essa figura que julgo ser tão importante para a pesquisa, pois além de funcionar como uma ponte, essa figura também estimula a busca de estratégias de ensino e aprendizagem.

Acompanhei quatro professores regentes diferentes, que lecionavam a disciplina de Artes, em quatro escolas distintas; esses professores possuíam idades e formações completamente diferentes entre si, mas que ajudaram a estruturar minha formação como licenciando em Teatro. Porém há um detalhe que torna esses quatro processos semelhantes, de certa forma. Em cada escola que passei, acompanhei professores que tinham acabado de ingressar no corpo docente, substituindo o antigo professor de Artes. Sendo assim, presenciei durante os estágios o processo de um professor tendo que lidar com os planejamentos de outro, ao mesmo tempo que tenta ganhar seu espaço e tendo, inclusive, na maioria das vezes, que adequar-se ao conteúdo

10 Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/heraclito/>>. Acesso em 02/07/2019

e à forma de trabalhar já instaurados.

Minha primeira experiência dentro de uma escola na posição de estagiário, acompanhando um professor de Artes, aconteceu durante o primeiro semestre letivo do ano de 2017, na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, localizada no bairro Maria Helena, zona norte de Belo Horizonte. Trabalhei nessa escola com estudantes dos primeiros e segundos anos do ensino médio regular, com idades entre catorze e dezessete anos. Tive ao meu lado uma professora recém graduada em Artes Visuais pela UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), que também trabalhava como professora de Artes na Escola da Serra¹¹. A professora, mantinha um pensamento pedagógico baseado na vivência da Escola da Serra e tentava levar suas aulas a partir dessa, mas era perceptível que as estratégias falhavam, visto que a realidade sociocultural e os conhecimentos prévios dos estudantes eram completamente diferentes.

Houve na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, enquanto cumpria a disciplina de Análise da Prática e Estágio de Teatro I, uma aproximação perceptível e acelerada, por parte dos estudantes para com essas novas figuras presentes nas aulas de Artes, eu e a professora nova, talvez por termos uma idade menor que os demais docentes. Os estudantes demonstravam sentir em nós uma certa segurança para discutir assuntos que outros professores não abordavam, mas que também eram latentes ali no cotidiano das salas, em sua maioria, assuntos relacionados às minorias políticas e à liberdade de expressão. Desenvolvi uma relação de cumplicidade e parceria com a professora que acompanhei, consultávamos um ao outro para conseguir construir nossas aulas e atender às necessidades daquele grupo. Foi deveras engrandecedor ter uma figura com quem contar no meu primeiro processo, estando do outro lado do ensino regular, essa professora agiu como um DOC, como descrevi acima.

Apesar de perceber nos discursos, mesmo embrionários, dos estudantes desta escola a vontade de falar sobre as questões que permeavam o aspecto sociocultural deles, minha pouca experiência me impossibilitou a criação de uma proposta didática que permitisse propor um questionamento da realidade de uma escola em uma zona periférica de Belo Horizonte, por meio da arte. A falta de repertório, tanto teatral como social, me atrapalharam nesse processo, apesar de ter obtido um resultado satisfatório da ação poética proposta para finalizar essa etapa da minha formação e, consequentemente, da

¹¹ A Escola da Serra, localizada no bairro Serra, região sul de Belo Horizonte, é uma escola particular de educação infantil e ensinos fundamental e médio. Essa escola opta por manter uma abordagem construtivista/humanista de ensino para com seus estudantes. Busca a formação de jovens autônomos e cidadãos éticos.

disciplina que permitiu o estágio nesta escola.

Durante o semestre seguinte, segundo semestre letivo de 2017, iniciei a disciplina de Análise da Prática e Estágio de Teatro II. Em agosto deste ano, Belo Horizonte se tornou palco do Festival do Teatro Brasileiro¹² (FTB), que tem como objetivo levar à cena teatral de determinado estado para outro, dentro do Brasil. Nesta edição o festival trouxe à cena artística de Brasília para Belo Horizonte.

Uma parceria entre a docente orientadora do estágio na Escola de Belas Artes da UFMG e os organizadores do festival, levou os estudantes matriculados da disciplina a atuarem compondo a equipe de arte-educadores do FTB. O festival então selecionou três escolas municipais de Belo Horizonte para receber a ação de formação que o próprio festival promove, para, em seguida, levarem essas escolas para assistirem uma peça da própria programação do festival¹³.

Desempenhei o papel como arte-educador e mediador do festival na Escola Municipal Vinícius de Moraes, localizada no bairro Tirol, zona oeste de Belo Horizonte. Desta vez, tive contato com uma turma de pessoas mais novas em relação à experiência anterior, atuando com estudantes de turmas do nono ano do ensino fundamental, com idades entre treze e quinze anos. Como a ação desenvolvida nessa escola foi estruturada previamente, fazendo com que os arte-educadores atuassem a partir de um roteiro, não houve o momento de observação do contexto daqueles estudantes. Chegamos de forma abrupta, desempenhamos o papel que nos foi designado e saímos colhendo os resultados razoáveis de dois dias de intervenções nessa escola. Ao fim da regência dessa intervenção percebi que o meu maior desafio durante a sua realização, foi conseguir lidar com uma série de posicionamentos partidos de alguns professores das escolas que acompanhavam o desenvolvimento do roteiro de exercícios. Algumas vezes esses posicionamentos denunciavam um comportamento preconceituoso ou demasiado rígido para com os assuntos que discutimos. Acredito que o impacto desse festival foi fundamental para a formação estudantil e sociocultural dos estudantes presentes ali, pois

12 O Festival do Teatro Brasileiro (FTB) é um festival nômade de teatro, visto que em cada edição o festival acontece em um estado diferente do Brasil, ele se torna um espaço na ação de complementar as políticas de estado. O festival acontece desde 1999 e propõe aos artistas locais, da cidade sede da edição, compor o núcleo de arte-educadores que atuará em escolas, previamente selecionadas. Os arte-educadores recebem uma formação a respeito do festival e agem em três etapas. A primeira é visitar a escola selecionada, e por meio de oficina sensibilizar aqueles estudantes para as etapas seguinte. Na etapa seguinte o festival leva os estudantes, após a sensibilização, para assistir a sessões de uma das peças em cartaz durante o festival. E por fim os arte-educadores retornam a escola e propõem uma nova dinâmica para conversar sobre as impressões e questionamentos levantados por esse processo.

13 Espetáculo “Pentes” do Grupo Embraça/DF. XX edição do Festival do Teatro Brasileiro – Cena Distrito Federal. Disponível em <<http://19.festivaldoteatrobrasileiro.com.br/pentes.html>>. Acesso em 02/07/2019.

foi perceptível a representatividade da discussão da temática proposta, ou seja, a percepção do preconceito racial.

Com essa vivência pude perceber a necessidade de afetar as pessoas que estão conosco em determinado período de tempo, principalmente quando esse tempo é curto. Foi possível notar, a partir desse trabalho, que o ensino de Teatro demanda tempo e cuidado, pois o Teatro ainda é entendido por algumas pessoas simplesmente como entretenimento, menosprezando todo o poder político que ele possa exercer. O Teatro também é, ou pode ser, entretenimento, quando o desejo daqueles que o fazem é esse, mas quando lidamos com não-atores, devemos mostrar as outras facetas que essa forma de arte pode apresentar, a fim de possibilitar a visão crítica acerca do teatro e da realidade exposta por ele, além de seu potencial em informar e educar. Acredito que a importância de realizar teatro com não-atores, é desvendar novas formas da expressão humana, identificar as contradições da sociedade e agir sobre elas. Foi muito importante participar desse projeto, por conseguir experienciar novas possibilidades e objetivos que o Teatro consegue abranger, porém, devido a demanda do festival, o treinamento dos arte-educadores foi curto e corrido. Particularmente gostaria de dispor de mais tempo para conhecer melhor os conceitos, que levaram a seleção dos procedimentos metodológicos e as temáticas abordadas no treinamento para mediação. O treinamento dispunha de jogos teatrais e abordagens sobre a poética dos espetáculos, que me permitiu estruturar minha própria poética, que emprego atualmente. Outro fator que ressalta a importância de ter participado desse projeto foi experienciar um contato tão rápido, porém intenso, com estudantes mais novos.

No ano de 2018, durante o primeiro semestre letivo, iniciei a disciplina de Análise da Prática e Estágio em Teatro III, tendo como objetivo da disciplina acompanhar o professor de Arte em uma escola de ensino fundamental. Desta vez decidi desenvolver o estágio na Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes, localizada no bairro Vila Clóris, zona norte de Belo Horizonte, acompanhando turmas de crianças e pré-adolescentes, com faixa etária de dez a catorze anos. Escola na qual cursei grande parte do meu ensino fundamental.

Acompanhei a professora de artes, que é graduada no curso de licenciatura em Dança pela UFMG. Um detalhe importante sobre essa experiência é que acompanhava uma profissional mulher, novamente iniciada na escola a poucos dias, sendo a terceira pessoa a ocupar a vaga de docente de Artes naquele ano, precedida por dois homens, e tendo que manter o planejamento feito pelos dois. Ao acompanhá-la foi perceptível que a

professora não lidava somente com o sentimento de recepção de um novo professor por parte dos estudantes, mas havia um machismo velado por ser uma mulher a substituir um homem no cargo, além de uma forte resistência, por parte dos estudantes, em aceitar as propostas trazidas pela professora.

Após notar que esses comportamentos são naturalizados e acontecem explicitamente no ambiente escolar, principalmente entre os estudantes, comecei a entender o quanto importante é pesquisar sobre essas relações socioculturais, dentro da ótica de gênero e sexualidade. Compreendi, durante esse processo de estágio, que havia muito preconceito maquiado de brincadeira dentro das turmas. Foi quando considerei interessante abordar as várias possibilidades e potências do Teatro Épico.

Cabe ressaltar algumas características, que tenho constatado, da sala de aula no ensino público regular de Belo Horizonte, como por exemplo, as aulas terem que ser pensadas para aplicações em cinquenta minutos e o quanto difícil é adequar os conteúdos que exploram a subjetividade do estudante e que dependem de explorações particulares a um tempo curto como este. As aulas de artes, principalmente aulas de teatro, não cabem em cinquenta minutos, então é comum o docente ter que adequar o conteúdo inteiro, abrindo mão de várias possibilidades, para tornar possível e eficiente o ensino e aprendizagem do conteúdo. Isso acarreta na dificuldade, por parte do docente, em ceder aulas quando o mesmo aceita ser acompanhado por um estagiário, necessitando de muita negociação, para que se torne possível o cumprimento da carga horária de regência que as disciplinas de estágio propõem na universidade.

Outro fator importante diz respeito aos imprevistos que surgem a partir de demandas específicas da escola, como exemplo, eventos que a instituição organiza e que resultam em pedidos para os professores de Arte realizarem ações e apresentações, tais como produzir decoração para as festividades escolares. Os professores de Arte acabam por trabalhar no cruzamento entre a necessidade de abordar conteúdos específicos e as limitações que a instituição impõe sobre as aulas. Trata-se de um exercício de trabalhar sabendo dialogar e mostrar que determinado projeto é importante, mas que os conteúdos são fundamentais para a formação social e sensível dos discentes.

Esse caminho, trilhado com as vivências nos três primeiros estágios, possibilitou a formação de estratégias e abordagens para lidar melhor com essas questões e entender mais a respeito do funcionamento das instituições públicas de ensino. Com este aprendizado foi possível me preparar para a última disciplina de estágio obrigatório que a UFMG propõe aos estudantes de licenciatura em Teatro. No próximo

item me dedicarei a discutir a aplicação do conteúdo teórico/prático abordado na regência de duas turmas, e como foi possível explorar as questões sobre gênero e sexualidade. A relação que criei com os estudantes, os desafios enfrentados e as estratégias que descrevo a seguir só foram possíveis, por causa das vivências nos estágios anteriores. O amadurecimento dentro da academia sobre questões voltadas à sociedade, às construções socioculturais em adolescentes e as opressões direcionadas às pessoas LGBTQI+ foram o fio condutor de todo o processo.

II.2.1 – Vivências questionadoras e pensamento político com adolescentes: Relato de uma experiência no segundo ano do ensino médio.

Durante o segundo semestre letivo do ano de 2018, cursei a disciplina de Análise da Prática e Estágio em Teatro IV, disciplina que marca o final do percurso na licenciatura em Teatro da UFMG. Decidi, desta vez, cumprir a carga horária proposta na Escola Estadual Santos Dumont, escola em que cursei o ensino médio no período de 2010 a 2012. A Escola Estadual Santos Dumont, localizada no bairro de Venda Nova, zona norte de Belo Horizonte, funciona atendendo todos os anos do ensino médio, e divide cada etapa deste ensino em turnos. Atuei como estagiário, acompanhando o professor de Arte no turno da manhã, que continha apenas turmas de segundo ano do ensino médio regular, de estudantes com idades entre dezesseis e dezoito anos.

A Escola Estadual Santos Dumont é uma escola referência em ensino na região norte de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola diversa, visto que, os estudantes que a compõem são de bairros variados da região norte, vindos tanto de bairros periféricos quanto de bairros considerados nobres. O grupo discente é diverso em questões financeiras, familiares e socioculturais.

Como já mencionado no capítulo I, assim como nos estágios I e III, acompanhei um professor encerrando um processo iniciado por outro, e nesse estágio não foi diferente, também acompanhei um professor recém chegado à escola. Desta vez, acompanhei as aulas de Artes regidas por um professor homem, formado no bacharelado em música pela UEMG.

Me questiono se essa rotatividade frequente de professores é uma característica exclusiva da rede pública de ensino, principalmente se referindo aos

professores da disciplina Artes. A troca frequente de metodologias de ensino pode gerar uma infinidade de obstáculos na adaptação dos adolescentes que passam a ter de se adequar a diferentes formas de trabalhar, além de dificultar a aproximação e a criação de uma relação entre discentes e docente. A criação dessa relação, implica em criar empatia entre as partes para que a confiança possa acontecer horizontalmente. Acredito que as falhas educacionais nessas instituições podem estar atreladas a essa rotatividade, na qual o grupo de jovens sempre terá de lidar com um novo componente ingressando nesse grupo.

O início desse processo de estágio foi similar aos anteriores. Ao ser inserido num contexto do qual não fazia parte, tive que fazer novamente uma observação participante, para perceber os discursos, perceber as origens daquelas pessoas e me integrar àquele grupo. Lícia Valladares ressalta em seu texto que o pesquisador, quando inserido num campo novo, tem sua imagem construída pelo grupo observado que, muitas vezes, é desconhecida por ele mesmo, sendo assim “o pesquisador é um observador que está sendo todo o tempo observado” (VALLADARES, 2007, P.154).

Após perceber que o processo de pesquisa em campo é uma via de mão dupla e pressupõe trocas, a observação participante realizada na própria Escola Estadual Santos Dumont foi vital para o trabalho que desenvolvi com aquele grupo de adolescentes. Novamente a proximidade geracional me pareceu ter sido um fator que me permitiu uma aproximação eficiente e rápida com o grupo observado. Além das tentativas de implementar outro fator considerável para Valladares: a capacidade de escutar aquelas pessoas que estão sendo observadas, pois concordo com a autora quando diz que:

A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa. (...) Com o tempo os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los. (VALLADARES, 2007. P.154)

Quando nos entendemos com o grupo de pessoas com o qual trabalhamos, vendo-nos a todos como um conjunto de indivíduos ímpares, cada qual com sua complexidade e particularidades, passamos a entender que trabalhamos com pessoas e não com uma massa que pode ser tomada como um único ser. Naquele contexto, ao dar ouvidos e vozes às questões já instauradas pelo grupo foi possível perceber que havia discursos e incômodos por parte dos estudantes, em relação a uma série de comportamentos, atitudes e posicionamentos que pairavam sobre a escola, e existente

tanto no seu corpo docente quanto discente. O desejo de trabalhar com um processo criativo em Teatro que utilizasse questões de sexualidade e gênero e com a noção de opressão, como temática dessa criação artística, se tornou executável pois os próprios estudantes ali presentes já discutiam, ainda que de forma embrionária, tais questões. Essa temática, de sexualidade e gênero, não partiu somente de um desejo pessoal, mas da vontade daquele grupo de adolescentes em questionar suas realidades, posicionamentos e pensamentos acerca dela. Então, abordar as várias possibilidades com as quais o Teatro Épico-Dialético pode contribuir para a expressão do indivíduo, e do grupo, poderia ser muito potente, com base no desejo de abordar a temática proposta, foi minha primeira impressão.

II.2.2. - Regência

Ao ser aceito pelo professor de Artes da Escola Estadual Santos Dumont, no segundo semestre de 2018, para acompanhá-lo como estagiário por cerca de três meses, a escola já estava ciente da demanda de cumprimento de determinada carga horária de regência de aulas, por minha parte. O professor, a partir do acordo inicial, me cederia três aulas e meia com cada uma de suas turmas, durante o percurso inteiro de estágio. Regi minhas aulas para oito turmas, mas me deterei em analisar nesta monografia apenas duas. O motivo de selecioná-las foi a discrepância entre elas.

Para resguardar a identidade desses adolescentes, em sua maioria, menores de idade, e para diferenciar as turmas, chamarei de Turma I e Turma II. A turma I era composta por um grupo de jovens ativos na escola, participantes em peso das atividades extraclasse, empenhados em discussões dentro das salas de aula, turma essa que possuía a maior média das notas daquele ano, em relação às outras quinze, até aquele momento. Além de ser a turma eleita como favorita pelos docentes daquela escola. Na Turma II, a dispersão e a falta de interesse em relação aos conteúdos ministrado pelos professores era constante, essa turma era considerada a mais difícil de trabalhar e possuíam notas regulares. O descontentamento, por parte dos docentes era explícito e conflitos, por vezes agressivos, eram comuns entre estudantes, e entre professores e estudantes.

Desde o início da minha trajetória como licenciando em Teatro, especialmente durante as experiências nas disciplinas de estágios, meu maior impasse era o como

compartilhar experiências teatrais com não atores. Percebi a necessidade de entender o contexto sociocultural no qual os estudantes estavam inseridos, antes de propor qualquer experiência. Esse cuidado em observá-los criteriosamente torna possível a exploração de conteúdos próprios aos grupos e o incentivo para superarem seus próprios limites. A partir dessa noção, o medo de dar aulas para não atores foi substituído pela curiosidade e vontade de explorar as diversas possibilidades do fazer teatral, sempre pensando em exercícios que estimulem os estudantes a explorar questões de seu contexto e refletir sobre elas em conjunto. Além de criar um ambiente confortável para abordar a linguagem teatral, ao levar em conta as diversas pré-concepções sobre a sociedade, pode-se discutir contradições sociais e buscar o desenvolvimento social daquele grupo.

Pensando na criação desse ambiente favorável, estabeleci como critérios para a turma que o erro era bem vindo, que buscávamos a autoanálise nas reações às propostas e que poderíamos desenvolver uma dinâmica divertida; o início dessa regência foi pensado como uma proposta para pessoas que nunca tiveram contato com o teatro antes.

Todas as aulas que ministrei, foram organizadas a partir de três momentos. O primeiro momento sendo o “aquecimento”, trazer aqueles estudantes para dentro de sala de forma estimulante. Isso implicava na preparação e na mudança de espaço, visto que as aulas aconteciam em outro ambiente, a Sala de Multimeios. Com essa mudança de espaço era nítido o estranhamento logo na recepção: ao sair do formato padrão e clássico da sala de aula, os estudantes eram levados para uma outra atmosfera. Meu papel como mediador era estimular a atenção e a concentração para as atividades posteriores, descontrair a atmosfera para conseguir abordar a temática de forma agradável e frisar que o erro nesse espaço é bem vindo.

O segundo momento seria para a “elaboração do desenvolvimento de ações corporais”. Aqui, depois de recepcionados e inseridos em atividades com os objetivos citados no parágrafo anterior, os estudantes eram convidados para exercícios desafiadores, que os faziam sair de suas zonas de conforto para realizá-los. A proposta era de explorar as diversas possibilidades que seus corpos lhes possibilitasse, para se expressar e ocupar aquele espaço.

Como terceiro momento, a “prática criativa”. Nessa etapa, os exercícios eram voltados para estimular a criatividade, a problematização da temática, a análise e a autoanálise das reações do grupo. Aqui, a possibilidade era mais ampla, devidos aos jogos que apliquei visando estimular a autonomia criativa dos estudantes. Durante essas

três etapas e em todas as aulas, foi mantida a poética e o objetivo do teatro épico-dialético, sempre deixando explícita a temática inicialmente proposta.

Descrevo, a seguir, os procedimentos metodológicos que foram utilizados com os grupos de estudantes, os objetivos de cada etapa e em seguida a reação que cada turma apresentou a esse roteiro de atividades. Ao final, um breve parágrafo de comparação sobre as similaridades e diferenças de cada uma.

Procedimentos Metodológicos Aula 1

Propus como aquecimento dessa primeira aula, o “Jogo do Golfinho”, aprendido nas aulas de Improvação II, na UFMG, com a professora Mariana Muniz¹⁴. Esse jogo se inicia quando um estudante se retira da sala, para que os demais, em conjunto, proponham uma tarefa a ser realizada pelo mesmo que se retirou, dentro da sala de aula. Esse estudante, ao retornar, é guiado por palmas, semelhante ao jogo “Quente e Frio”, sendo que as palmas se intensificam à medida que ele se aproxima de seu objetivo. Ao trabalhar com não atores, pretendia, criar inicialmente, um ambiente descontraído e um jogo no qual o erro é vital para seu desenvolvimento, demonstrando a importância do trabalho em equipe.

Em seguida, após explorar algumas rodadas do jogo descrito anteriormente, ainda como aquecimento e já iniciando a fase do desenvolvimento de ações corporais, propus fragmentos de células sonoras e rítmicas, realizadas com os sons de batidas sequenciais nos próprios corpos dos participantes. Em conjunto, os sons de batidas e pausas compunham uma melodia, onde exploramos a canção “Não Existe Amor em SP” (Anexo I), composta pelo cantor e compositor Criolo (natural de São Paulo, nascido em 1975). O trabalho em equipe e o não julgamento da habilidade do outro se tornaram essenciais para a execução do exercício.

Para finalizar a proposta didática dessa aula, propus como prática criativa o jogo que intitulei como “Jogo dos Papéis Sociais”. Entendo como papel social, qualquer figura, pertencente a um grupo, que habita a sociedade, exercendo uma função. A partir dessa função a sociedade se condiciona a esperar determinado comportamento dos

¹⁴ Mariana de Lima e Muniz, possui Pós-Doutorado pela Universidad de Buenos Aires (2016), Doutorado em História, Teoria e Prática do Teatro pela Universidad de Alcalá, Espanha (2005) e graduada em licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente compõe o corpo docente, como professora titular da Escola de Belas Arte e na área do Teatro com ênfase em Improvação e Dramaturgia.

indivíduos que pertencem a esse grupo, seja dentro de uma instituição ou não. Nesse jogo um estudante se coloca de pé ao centro, é colada em suas costas uma placa, com a identificação de um papel social. Escolhi para esse jogo os seguintes papéis: Criança; Mãe; Amigo; Padre; Policial Militar; e Pessoa Transgênero. O objetivo do jogo é fazer com que a pessoa do centro identifique o papel social que interpreta, a partir de cumprimentos executados pelos demais participantes, um por vez. Os três primeiros papéis foram escolhidos para início e assimilação do jogo e os três últimos para estimular a problematização das reações dos cumprimentos executados pelos integrantes do grupo.

Reação dos Participantes

Essa aula para Turma I foi bastante produtiva. É importante ressaltar que nessa turma havia vários adolescentes que também pertencem ao Núcleo Valores de Minas, do CICALT (Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias)¹⁵. Sendo assim, os adolescentes desse grupo, ainda como não atores, já dispunham de experiências com o teatro e com a arte em geral. Houve uma unanimidade na adesão das primeiras atividades deste roteiro, os estudantes se sentiram estimulados em participar dos exercícios e propunham possibilidades para o desenvolvimento dos jogos.

Na terceira etapa, durante o jogo dos papéis sociais, foi nítido o receio em se levantar para cumprimentar aquele que se colocava ao centro. A timidez, fator marcante no início do jogo, logo se dissipou, e o comando para o cumprimento ser realizado por um participante por vez logo foi perdido, passando a se levantarem duplas ou trios para executá-lo. Ao apresentar o papel social da Pessoa Transgênero, houve uma pausa no desenvolvimento do jogo. O ambiente de descontração e risadas logo deu lugar ao ambiente reflexivo e de dúvidas sobre aquela personalidade. O silêncio instaurado foi quebrado quando um dos estudantes se levantou e ofereceu um abraço à pessoa do centro.

Na turma II, o processo da execução do roteiro foi um pouco mais lento. Ao me apresentar como estagiário de Artes, estudante de Teatro, no início do meu estágio IV, já houve receio a respeito do trabalho que desenvolveria com a turma. Ao contrário da turma

15 O Núcleo Valores de Minas, localizado no Bairro Horto, zona leste de Belo Horizonte, funciona oferecendo cursos de arte em cinco áreas distintas, para jovens. O curso acontece em três módulos onde esses jovens exploram as artes visuais, circo, dança, música e teatro. Tem como objetivo possibilitar a formação cidadã dos jovens e o crescimento pessoal atrelado ao desenvolvimento sociocultural e artístico de cada jovem.

anterior, apenas duas pessoas compunham o Núcleo Valores de Minas, os demais nunca tinham ido ao teatro. Desta forma, ao entrarem na sala, com as cadeiras dispostas em círculo e com grande espaço livre ao centro, uma inquietação e ansiedade foi provocada. A incerteza e medo sobre o que aconteceria ali foi palpável, figurativamente falando.

Senti a necessidade de explicar todos os exercícios, de forma sucinta, antes de iniciar a aula, como uma tentativa de elucidar as questões pré-concebidas. Porém, gradativamente, a adesão foi aumentando. Outro obstáculo vivenciado com essa turma foi a dispersão e retomada da ansiedade quando um jogo se encerrava e seguíamos para o seguinte.

Nessa segunda turma, as discussões a respeito da terceira etapa foram também significativas. Ao propor o Policial Militar, houve a participação intensa dos estudantes que se reconheciam como negros. Se levantaram, colocaram as mãos sobre a cabeça e se viraram de costas, para que o participante descobrisse seu papel. A problematização sobre vivências periféricas e sobre negritude e branquitude tomaram conta do espaço; de forma branda todos colocaram seu ponto de vista sobre a questão e a discussão prosseguiu até quando um silêncio desconfortável aconteceu.

Ao final, ao apresentar o papel da Pessoa Transgênero, o silêncio se instaurou novamente. Ali os cumprimentos aconteceram com mais receio e de forma mais estereotipada, seguindo para a construção social do homem homossexual afeminado. Mas os participantes propuseram cenas interessantes, onde explicitavam situações de preconceitos e transfobia¹⁶ conhecidas por eles. A frase “professor, eu não sou homofóbico não, mas isso acontece” apareceu para amenizar o que foi demonstrado.

As duas turmas aceitaram a proposta deste roteiro de atividades, cada qual a sua maneira, e participaram dos jogos de forma generosa. Mas houve adolescentes que se mantiveram afastados, pois não estavam confortáveis em expor suas concepções sobre as temáticas. Julgo que para o início da sequência consegui alcançar os objetivos desejados e consegui um espaço mais significativo dentro desses dois grupos.

16 Transfobia é a palavra que designa a aversão, o medo ou a repulsa por pessoas que não se identificam com o aspecto heteronormativo da sociedade. O termo é uma construção sociológica, e não médica, para identificar uma série de atitudes, sentimentos negativos e hostilizações para com pessoas transgêneros. Assim como homofobia se refere aos homossexuais masculinos e femininos, bifobia as pessoas bissexuais, entre outros termos que caracterizam qualquer pessoa que foge do padrão normativo da sociedade. (assim como discutido no capítulo I desta monografia). Se refere ao comportamento crítico e hostil, muitas vezes violento com base na idealização moral da orientação sexual ou de gênero alheia. O termo LBGTfobia também se enquadra nesse significado, mas é um termo um pouco mais abrangente e representativo. Optei por utilizar “transfobia” nesse momento pois as reações descritas acima foram pautadas no estereótipo do entendimento sobre mulheres transexuais..

Procedimentos Metodológicos Aula 2

Após inserir a temática nos grupos de adolescentes, percebi que o vocabulário dos estudantes era consideravelmente limitado, acredito que por conta da pouca idade e da falta de experiência de vida. Então para a segunda aula, pensei em agir mais verticalmente na apresentação de termos como transsexuais, travestis, cisgênero e de divulgar estatísticas sobre a comunidade LGBTQI+. Como percebi que nenhum dos estudantes performava uma transexualidade, tentei iniciar falando sobre a letra T, da sigla, com o objetivo de fazê-los conhecer uma realidade distante. A preparação do espaço também foi diferente, em relação à última aula. Desta vez, não havia cadeiras na sala de aula, o espaço estava todo livre e demarcados no chão com fita, se viam dois grandes espaços quadrados.

O aquecimento da segunda aula se iniciou com um exercício que foi necessário no momento que tive que lidar com as turmas. Devido ao campeonato de futebol que estava acontecendo na semana dessa aula, os estudantes chegavam à sala agitados e inflamados pelas vivências em quadra. Então o exercício “Corrente de Energia” foi adequado: de mãos dadas e em círculo, os estudantes deviam fazer com que um aperto de mão passasse por todos e retornasse ao que iniciou o jogo. Esse exercício foi funcional para a recepção dos estudantes no espaço que já se apresentava diferente da aula anterior.

Em seguida foi necessário explicar alguns aspectos da escrita dentro do teatro épico, alguns parâmetros também exemplificados no Capítulo I desta monografia, a fim de tornar inteligível o pedido que faria ao final desta aula. Logo depois, apresentei aos estudantes a canção “Mulher” (Anexo II) da artista periférica, transgênero, Linn da Quebrada (nascida em São Paulo em 1990).

Para a etapa de elaboração do corpo dos participantes propus o jogo “Queimada Real” com variações. Esse jogo acontece em três repetições, inicialmente, o grupo foi dividido em duas equipes, cada qual ocupando um campo da sala já demarcada. Cada equipe deveria distribuir os papéis de rainha, torres, bispo e peões, entre os integrantes, em segredo, sem a outra equipe perceber. Os estudantes que interpretam as torres, devem ser queimados duas vezes para subir ao *cruza*, o bispo, quando queimado, pode retornar ao campo quando quiser, mas apenas uma vez. Os peões são os demais integrantes da equipe e não possuem nenhuma habilidade especial, quando queimados,

permanecem no *cruza*. O objetivo do jogo se difere da queimada tradicional, pois o vencedor se faz ao queimar a rainha do time adversário. Quando o participante for queimado, ele revela seu papel, para o jogo prosseguir.

A Queimada Real finaliza e se inicia novamente, porém, desta segunda vez, os papéis a serem distribuídos são os de: Gays, lésbicas, travestis e heterossexuais. O objetivo principal nessa variação é trabalhar com as estatísticas da população LBGTQI+, para assimilá-las e questioná-las. A princípio, nesta segunda repetição, não há o esclarecimento prévio da função de cada papel, que será entendida ao longo do jogo.

O jogo se inicia normalmente como da primeira vez, porém, eu, como regente do jogo, após se passarem 30 segundos, anuncio que as travestis foram queimadas e os estudantes que interpretavam esse papel, devem subir ao *cruza*. O jogo continua normalmente e após mais alguns segundos anuncio que os gays estão queimados, após mais alguns segundos, repito a ação com as lésbicas. Os heterossexuais, mesmo quando atingidos pela bola, não vão para o *cruza*, eles sempre permanecerão em campo.

Quando as equipes entendem que não é possível prosseguir com o jogo, pois todos que restaram em campo não podem ser queimados, revelo as estatísticas explicando o motivo do comando. As travestis foram queimadas na contagem de 30 segundos, por a estimativa de vida de uma pessoa transgênero, em situação de rua é de apenas 30 anos de idade. Em seguida as pessoas que interpretavam os gays subiram ao *cruza*, pois a cada 16 horas é registrada a morte de um LBGTQI+ no Brasil. E por fim as lésbicas saem do jogo pois, das 445 vítimas de LGBTfobia registradas no ano de 2017, cerca de 10% foram lésbicas¹⁷.

Para a terceira repetição do jogo, propus uma forma completamente diferente. Anunciei que estariam queimados, todos aqueles que se identificavam como cisgênero. Após esses procedimentos, abriríamos para a conversa final. Ao fim de todos os questionamentos, e como a etapa de prática criativa da aula, solicitei a escrita de uma narração (destaco algumas no Anexo III), onde os estudantes relatariam uma opressão vivenciada por eles. A escrita desse texto, levaria em consideração as vivências e sensações provocadas pelos jogos nas aulas de teatro e os ensinamentos da estética Épico-Dialética. O texto deveria apresentar a opressão, pela visão dos estudantes e se desenvolver com o objetivo de mostrar uma solução, ou conclusão para essa situação.

17 Informações disponíveis em: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/>
(Acesso em: 10/06/2019 às 20:00)

Reação dos Participantes

A Turma I apresentou uma empolgação para a segunda aula de teatro, a euforia em descobrir quais jogos seriam trabalhados em aula foi notável, por vezes resultando em uma ansiedade, e a adesão às propostas foi significativa. Descobri que essa turma mantinha um ímpeto competitivo muito forte, a queimada se tornou demasiado agressiva, a vontade de ganhar colocou os estudantes dentro do jogo de forma a anuviar qualquer outra percepção que o jogo pudesse causar. Se tornou repetitivo chamar a atenção para as atitudes extremas e a falta de compreensão para com o objetivo do jogo, até criar novas regras foi necessário para impedir que os participantes se machucassem. Mas após algumas situações e sermões, o jogo aconteceu da forma pensada no momento de idealização do plano de aula.

Um fato curioso é que nessa turma, ao distribuir os papéis, houve risos e pequenos comentários ao mencionar o nome dos papéis, que tinham a intenção de não serem revelados à outra equipe, porém, ao iniciar o jogo os participantes agiram de forma natural. Foi muito simples e rápida a compreensão de estarem interpretando um papel, então, não houve apelação a nenhum possível estereótipo dessas figuras sociais. A agressividade que menciono no parágrafo acima, foi estritamente competitiva e não houve atitudes hostis para com as figuras interpretadas. Nessa turma quando conversamos sobre os termos mencionados na aula, percebi que esse discurso ainda não estava inserido na percepção dos estudantes, por vezes até repelido por alguns.

A Turma II se apresentou dispersa e de difícil acesso, principalmente quando a música utilizada durante o aquecimento foi cantada. Nesse momento foi possível perceber uma divisão nítida no grupo, parte daqueles estudantes se mostraram representados pela canção, outros se sentiram um pouco constrangidos no princípio e outros apresentaram uma visão pejorativa da temática, repetindo comportamentos já enraizados na sociedade como colocar as pessoas LGBTQI+ no lugar do risível e da chacota. Mas as reações foram sutis, algo veladas, sempre mantendo um respeito para com a figura do professor; a reação só foi perceptível porque essas pessoas, em sua maioria homens, saiam da roda, cochichavam e riam.

Mas durante a etapa da queimada real, toda a turma jogou de forma muito respeitosa e ouviu todas as instruções. Quando informei os papéis para a segunda repetição, os que se mostraram em posição defensiva, foram duramente repreendidos

pelos próprios colegas de classe. Ao informar sobre as estatísticas houve, inclusive, uma comoção generalizada, e mesmo os estudantes que se mostravam alheios a esses assuntos, quiseram escutar e questionar. Durante a terceira repetição, pedi para que se dirigissem ao cruza os participantes que se considerassem cisgênero, e após a explicação desse termo, um único dos integrantes do grupo permaneceu em campo. Acredito que ele se sentiu confortável em se apresentar dessa forma perante aos colegas, devido ao caminhar das propostas didáticas e pelo desejo de levar esse tema para ser discutido na sala de aula. Esse estudante, apresentou embasamentos e conseguiu se afirmar perante a classe e instaurar uma discussão saudável a respeito de pessoas não binárias. Nessa turma, conseguimos conversar sobre passabilidade¹⁸ dentro do meio LGBTQI+.

No geral, as duas turmas se mostraram muito receptivas às propostas de aquecimento para a segunda aula, apesar dos pequenos incômodos quando a temática foi lançada em forma de canção. As estatísticas quando levadas às reflexões, geraram pensamentos positivos, na maioria dos estudantes. Houve também um grande avanço de envolvimento por parte da Turma II, em relação a aula anterior.

A parte final, a prática criativa, quando o texto foi solicitado, houve muitas dúvidas nas duas turmas sobre o tema, sobre a história que deveriam contar. Foi necessário exemplificar dando os nomes das opressões como: LBGTfobia, racismo, machismo, entre outras questões. Em ambas as turmas essa tarefa não coube no horário de aula, tendo de ser completada em casa.

Procedimentos Metodológicos Aula 3

Preparei a terceira aula pensando na utilização dos textos dos estudantes como peças didáticas, e a partir dela, desenvolver a criação de uma cena curta. Nesse ponto me questiono a respeito da teoria das peças didáticas e do modelo de ação proposto por Brecht e suas aplicações no contexto escolar contemporâneo. Retorno a

18 O termo passabilidade é muito comum na comunidade transgênero e entre pessoas que não se identificam na binariedade heteronormativa. Implica em determinar o quanto o gênero de identificação daquela pessoa “passa” em relação à sociedade. Implica também na percepção que as demais pessoas tem sobre aquela em identificá-la como trans ou cisgênero.

O que se deve questionar aqui é a “glamourização” dessa passabilidade, visto que perante a sociedade a aceitação do indivíduo está associada a ela. Essa concepção acaba por criar uma fórmula que a não binariedade deve seguir, criando o aceitável e o não aceitável.(Pesquisa disponível em: <https://medium.com/triscapire/passabilidade-nossa-eu-nunca-iria-imaginar-16f985929e0e> Acesso em: 10/06/2019 às 20:15)

Ingrid Koudela, quando a autora elucida que nessa forma teatral “o texto é o móvel da ação, o pretexto e ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão” (KOUDELA, 2010. p.135).

Optei pela utilização de textos autorais daqueles estudantes, analisando seus próprios contextos socioculturais e as opressões nele vivenciadas, como forma de aproximação desses cidadãos em formação com a análise de sua cultura e história, e colocando-os como protagonistas na percepção da realidade que os inclui, ou não. Sobre a escolha de não utilizar textos de autoria de Brecht, comungo do pensamento de Koudela quando ela coloca que “em detrimento do texto da peça didática, considerada às vezes superada historicamente, é proposta a criação de ‘modelos de ação’ atuais (dramaturgia gerada pelo grupo/coletivo) que se torna então objeto de experimentação” (KOUDELA, 2010. p.136).

Para iniciar a preparação do espaço para os estudantes e iniciar a terceira aula, retorno com a sala nos moldes da primeira aula, um grande círculo de cadeiras com o espaço central livre. Para iniciar o aquecimento proponho novamente o “Cordão de Energia”, desta vez com palmas. Repetindo algumas vezes até atingir uma concentração adequada. Foi necessário refletir sobre a confiança dentro do teatro e pedir encarecidamente que as histórias compartilhadas naquele círculo se limitassem àquele grupo, visto que as vivências explicitadas no texto poderiam ter um cunho pessoal forte. Ninguém seria obrigado a compartilhar seu texto, mas estimulava a leitura, como forma de exploração do conteúdo.

A elaboração de ações corporais dos estudantes naquela aula seriam a partir das leituras dos adolescentes que gostariam de compartilhar. Separei o todo de estudantes em pequenos grupos, onde os textos tinham alguma forma de similaridade temática e prosseguimos com rodas de conversa sobre os mesmos. Nessas rodas deveriam ser esmiuçadas a origem daquela opressão, a visão da sociedade sobre aquele fato e a carga histórica que ajuda a perpetuar aquela situação.

Propus então, como prática criativa dessa aula a criação, em grupo, de “imagens fotos” em três momentos. Imagens fotos são fragmentos daquela cena discutida nos textos e na roda de conversa, e mostra uma parcela da realidade sem movimento ou fala, apenas os corpos dos participantes em cena deixando explícito o assunto que se aborda. O primeiro momento deveria tornar identificável o fato ou a opressão, os espectadores deveriam notar do que se fala ali. O segundo momento seria o ápice da cena, o conflito em seu pico de desenvolvimento. No momento final a conclusão ou a

resolução do problema apresentado, conforme a metodologia de elaboração do modelo de ação para a peça didática.

Reação dos Participantes

Analisando todo o processo e esse último momento dentro da Turma I, considerando que recebi o total de oito textos e que a turma era composta por cerca de trinta adolescentes, de certo modo foi frustrante visto que foi a turma mais engajada nas propostas de prática; mas por outro lado, foram textos que expunham opressões retiradas do contexto sociocultural daqueles estudantes. Pude conhecer e compreender as vivências de cada integrante daquele grupo que resolveu se posicionar. Houve uma insegurança, a princípio, em compartilhar aquela escrita com os outros colegas, por conta de receios sobre possíveis julgamentos posteriores. Então para conquistar a confiança me senti na responsabilidade de expor um texto pessoal meu, escrito a alguns anos atrás, sobre uma opressão pautada na homofobia, e após a minha leitura, o restante do grupo conseguiu se sentir seguro para se expor.

Foi evidente que parte da insegurança em compartilhar esses textos se motivou por haver poucos textos. O fato de abrir uma particularidade sem ver a particularidade do outro pode tornar a fragilidade de um adolescente ainda maior; foi a conversa inicial e os pedidos para se manter aqueles assuntos apenas naquela aula, acredito, que pode ter garantido a segurança em compartilhar.

O três temas que apareceram em comum entre as turmas foram: LGBTfobia, racismo e machismo. Na Turma I quando a discussão foi levada à cena, na proposta de imagens foto, levando em consideração a atmosfera que as discussões criaram, surgiram propostas de cenas interessantes, onde a hostilização para com as minorias sociais se transformaram em uma solução utópica, na qual o agressor se redimiu do ato cometido.

As cenas foram observadas por todos os outros grupos e em seguida discutimos se aquela proposta de solução dos problemas era real ou não, além dos motivos para as respostas negativas.

Nessa turma, quando se discutiu sobre LGBTfobia, foi colocada a dúvida do ponto de vista transgênero: na primeira imagem, montaram uma travesti se maquiando, na segunda ela sendo agredida e se resolvendo, na terceira imagem, com todos do grupo abraçando a personagem agredida e mantendo o agressor distante. O grupo se justificou

sobre a cena informando que os abraços seriam dos próprios integrantes pertencentes à população LGBTQI+.

Na Turma II, por sua vez, houve doze textos apresentados, numa turma que também era composta por cerca de trinta participantes, foi a maior adesão à proposta em comparação a todas as turmas nas quais apliquei esse roteiro de atividades. As discussões direcionadas a partir dos textos também foram as mais calorosas, visto que alguns dos integrantes não tinham empatia para as questões relacionadas aos LGBTQI+ e aos negros presentes naquele grupo.

Quando os textos foram levados à cena houve uma grande surpresa por parte do professor de Artes que eu acompanhava. A dedicação que a maioria da turma teve com esse projeto não era esperada pelo docente. O grupo que falou a respeito de LGBTfobia, questionou o resguardo que a sociedade tem para que as crianças cresçam sem perceber que existem formas de expressar seu gênero ou sua sexualidade fora dos padrões heteronormativos; nessa cena não houve uma solução, só apresentaram três tipos diferentes de famílias observando um casal de mulheres.

Nesta turma, devido a grande quantidade de pessoas com textos sobre racismo, foi necessária a divisão em dois grupos sobre o tema, um deles abordou a hipocrisia por parte dos militares em lidar com crimes iguais cometidos por negros e por brancos, ao mostrar na cena dois homens, um negro e um branco, abordados da mesma forma, por um policial militar. O negro sendo levado preso, e o branco sendo libertado, apesar de estar nitidamente em posse de drogas. O segundo grupo optou por cenas desconectadas mostrando o silenciamento a que a sociedade submete a população negra.

Após essa apresentação a discussão foi freada, devido ao final do horário da aula. Porém ver a capacidade de argumentar sobre as vivências pessoais foi gratificante, em uma turma considerada de baixo rendimento.

Uma das possibilidades ao se trabalhar com o modelo de ação é deixar que aquele grupo seja atravessado pela situação demonstrada e estimulá-lo a recriá-la, partindo dos diversos pontos de vista para possibilitar o questionamento daquela realidade, explorar o estranhamento dessa forma, para conseguir identificar prováveis pontas soltas imperceptíveis à primeira exploração de ideias e pensamentos, possibilitando uma visão fora do que foi inicialmente proposto. Devido a falta de tempo dentro do estágio neste ambiente escolar, não foi possível explorar as diversas possibilidades que cada cena criada permitia. Mas o objetivo de promover um primeiro

passo em direção ao pensamento crítico através do teatro foi atingido, vistas as várias discussões que o processo promoveu.

Procedimentos Metodológicos Aula 4

Como mencionei algumas vezes nesta monografia, a luta contra o tempo é algo determinante no que diz respeito à conduta do professor e a suas opções didáticas, dentro das escolas de rede pública. Com a quantidade limitada de horas para executar o plano de ensino durante o semestre, algumas vezes, acabamos por atropelar certas etapas, ou não explorá-las em sua totalidade. Para avaliar o processo me encontrei na mesma situação.

Ao vivenciar um processo de ensino e aprendizagem em Teatro com adolescentes, fundamentado nas propostas do Teatro Épico-Dialético, pensar em como avaliar as experiências pós-aula se tornou um impasse. Recorri então ao texto “Avaliação em Teatro: Implicações, problemas e possibilidades” de Beatriz Cabral (2002) , a fim de conseguir decidir a conduta a ser tomada nesse procedimento final.

Nesse texto, a autora toma como objetivo discutir as inúmeras formas de avaliar o desempenho artístico em teatro dentro da sala de aula, conversando com a percepção de outros autores acerca dessa temática. Cabral menciona John O’Toole e Brad Haseman (1988), quando esses autores “enfatizam que julgar a qualidade do trabalho do estudante significa exclusivamente responder a demanda do sistema educacional” (CABRAL, 2002. p.216). Porém, para o modelo educacional comum na maioria das escolas de ensino público atual, a avaliação em notas é necessária, e cobrada do professor.

Cabral também faz alusão às propostas de Richard Courtney (1980) sobre uma avaliação disposta em três etapas. Courtney propõe, por princípio, uma avaliação diagnóstica que acontecerá no início do processo, para averiguar e conhecer as aptidões e defasagens dos integrantes daquele grupo com o qual trabalharemos. Em seguida desenvolver uma avaliação formativa, para averiguar o nível de conhecimento do grupo, essa avaliação se estende por todo o processo. Ao final, propõe uma avaliação que informará sobre aquilo que os estudantes alcançaram, de uma forma qualitativa, na comparação entre o início e o fim do processo de ensino e aprendizagem, mas dentro do próprio grupo. No desenvolvimento dos procedimentos didáticos,o professor poderá se

guiar pelas perguntas: “O que faz isso funcionar ou não” e “Como podemos lidar com este problema?”. A partir das respostas a esses questionamentos, adequar os procedimentos propostos em sala de aula. Cabral também frisa a importância da autoavaliação por meio de questionário, o que acarreta em uma reflexão social e pessoal sobre si mesmo, tanto dos discentes, quanto do docente a frente do processo.

A partir das propostas explicitadas no texto de Cabral, percebo que durante meu processo as avaliações aconteceram frequentemente. A avaliação diagnóstica, se deu por meio da observação participante, acompanhando o dia a dia daqueles estudantes e me propondo fazer parte ativa daquele grupo. A avaliação formativa acontecia durante as discussões que os procedimentos didáticos provocavam, as reações dos estudantes para com a regência das aulas e as adaptações necessárias do plano de aula, para a realidade daquele grupo.

Ao final do processo, após as três aulas detalhadas durante este capítulo, tive o desejo de conhecer as impressões dos alunos, em relação ao que conseguiram absorver. O professor de arte que acompanhava o desenrolar do meu estágio IV, me cederia apenas vinte e cinco minutos, metade de uma hora aula, para a conclusão do processo das aulas de teatro. Optei então por realizar uma pesquisa com aqueles estudantes em forma de questionário. Cada estudante, deveria, responder a três perguntas, levando em consideração todos os procedimentos metodológicos das aulas anteriores, as discussões estabelecidas a partir deles e o resultado obtido com as cenas, na última aula. Sendo assim, o questionário era composto apenas por perguntas abertas, pois a intenção era que os estudantes respondessem argumentando. As perguntas aplicadas neste questionário foram:

Pergunta 1

Foi importante usar o Teatro para expor a temática trabalhada? Por quê?

Pergunta 2

Você aprendeu alguma coisa nova sobre os assuntos das aulas ou das cenas?

Quais?

Pergunta 3

Você acha que fazer Teatro na escola é importante? Por quê?

Após mostrar as questões, foi dado um tempo de quinze minutos para que os

estudantes desenvolvessem um pensamento e respondessem às questões. Ao final do tempo determinado para a resposta, os papéis foram recolhidos e o último procedimento foi a despedida daquele grupo. Acredito que, no trabalho como docente também deve haver uma sensibilidade em entender que entramos na vida daqueles adolescentes, construímos uma relação, pertencemos àquele grupo no tempo que ficamos presentes e devemos nos retirar mantendo a responsabilidade pela afetividade daquelas pessoas, que compartilharam das vivências e contribuíram para a pesquisa realizada. Avisar sua retirada se torna o fim de um ciclo, não devemos apenas abandonar aquele grupo e deixá-los órfãos do contato que cultivamos durante o processo. Propus ao fim do meu último momento com aqueles grupos uma roda e compartilhei uma canção para desejar bons sentimentos aquelas pessoas.

Reação dos Participantes

Aqui, discutirei as respostas às questões supracitadas. A grande maioria dos integrantes das turmas respondeu ao questionário, talvez por ser solicitado em sala de aula.

Na turma I, houve várias respostas genéricas à primeira questão (Foi importante usar o Teatro para expor a temática trabalhada? Por quê?), que não desenvolviam um pensamento crítico a respeito das aulas anteriores de teatro, ao mesmo tempo que obtive algumas respostas com uma discussão coerente. Com as respostas à primeira questão nessa turma, pode-se perceber que os estudantes, em sua maioria, concordam com a importância da utilização de procedimentos teatrais para abordagem da temática, pois é possível analisar uma situação de forma mais abrangente. Foi perceptível, com base nas respostas dos estudantes que compunham esse grupo, que houve o entendimento do objetivo de promover o debate pautado na temática, a partir de exercícios teatrais, como uma nova possibilidade de discussão. O engajamento desta turma para com as aulas de teatro resultou em um envolvimento nas discussões sobre as situações abordadas. Alguns estudantes ressaltaram a importância da transformação de um ponto de vista já estruturado, possibilitada pelo roteiro de atividades desenvolvidas com esse grupo, e o entendimento de realidades não vividas por eles, resultando na criação da empatia por grupos sociais diferentes. O aprendizado pelo envolvimento e engajamento nas aulas foi outro ponto mencionado pelos estudantes, pois ao participar

das atividades propostas, era possível abordar as questões, incômodas, que não eram discutidas pelos demais docentes presentes naquela escola.

Para a segunda questão (Você aprendeu alguma coisa nova sobre os assuntos das aulas ou das cenas?), obtive muitas respostas positivas. A principal percepção dos estudantes sobre as aulas foi a estruturação de um novo vocabulário, com o qual aquele grupo não possuía nenhuma afinidade. Termos desconhecidos por eles foram utilizados nas aulas e inseridos no arcabouço de suas experiências. Por utilizar do Teatro Épico-Dialético para a construção do roteiro de atividades propostas àquele grupo, foi mencionado em algumas respostas o conhecimento sobre essa vertente teatral e seu potencial de expor e discutir realidades por meio da abordagem artística. Com as cenas, resultantes do trabalho com os textos criados pelos estudantes, a visão de preconceito ficou evidente para a maioria, podendo, assim, desestruturar padrões agressivos. Uma das integrantes desse grupo salienta que se sentiu instigada a buscar mais conhecimentos acerca da temática e sobre a estética teatral utilizada.

A terceira pergunta do questionário abordava a percepção dos estudantes sobre a importância da presença do teatro no cotidiano escolar (Você acha que fazer Teatro na escola é importante? Por quê?). A maior parte dos estudantes consideraram muito importante estudar teatro no ambiente escolar, mas essa questão permitiu uma multiplicidade de percepções a respeito dessa possibilidade. Houve nas respostas a presença de uma forte visão do teatro como desenvolvedor de características importantes nos indivíduos daqueles grupo, como a capacidade de se expressar artisticamente, estimular a criatividade e a empatia, além de conseguir discutir tabus e preconceitos nas cenas teatrais. A interação entre os integrantes do grupo foi um ponto muito mencionado também, visto que nas propostas de exercícios, ninguém realizava sozinho, sempre era importante a presença do outro. Aparece nas resposta a ideia de explorar uma nova área de conhecimento, não muito forte no contexto da escola, que possibilita o desenvolvimento cultural e social dos participantes. A facilidade do Teatro em abordar temáticas diversas a partir de cenas explorando a realidade e o ficcional, também foi anotada.

Em uma das respostas a essa última questão, houve uma negativa justificada da seguinte forma: "Não. Ao meu ver o teatro é um modo de lazer. Para aqueles que não querem tomar isso como uma profissão, ser algo obrigatório o tornaria monótono e sem graça, tirando um pouco da 'magia' desse ato. Uma pessoa que foi obrigada a fazer o que não gosta não vai chegar a procurar sobre. Logo, em minha opinião, a pessoa vai perder

o interesse nessa arte". Acredito ver nesta observação uma visão do Teatro de padrões aristotélicos, ou um Teatro com características ilusionistas, catárticas e destinado unicamente ao entretenimento, visão ainda fortemente difundida, a ponto de desconsiderar outras explorações para uma construção distinta do fazer teatral. Um Teatro que quebra essa percepção é muitas vezes considerado estranho ou nem mesmo é considerado como teatro. Infelizmente, percebo que nas atividades desenvolvidas não foi possível atravessar todos os componentes do grupo de forma positiva.

Analizando a turma II, percebi que as respostas genéricas em relação ao questionário foram em menor quantidade, em relação à turma anterior. Houve uma unanimidade em respostas positivas, e esse grupo atingiu uma uniformidade na análise da discussão. Quando perguntados, na primeira questão, se foi importante usar do Teatro para a abordagem da temática, todos concordaram, alegando que isto possibilitou a autocritica, a discussão e transformação de pontos de vista que divergiam fortemente, por vezes resultando em um embate ideológico entre os estudantes. Desenvolver essa temática para essa turma, foi proporcionar um panorama mais abrangente para a visualização de determinados discursos e permitir uma reflexão direcionada sobre os assuntos que surgiram a partir do roteiro de atividades. Ao permitir a oportunidade de se colocar no lugar do outro, cenicamente, para entender uma nova realidade diferente da individual, o exercício resultou na criação de uma empatia importante dentro desse grupo, onde as relações interpessoais foram se alterando a ponto de desenvolverem a confiança para discussões sobre qualquer temática. O objetivo de instaurar discussões a partir das propostas de exercícios foi atingido de forma notável, visto que as discussões partiam dos estudantes, sem necessidade de o condutor do processo iniciá-las. Posso agregar à análise do questionário uma percepção pessoal: no momento de analisar as cenas, resultados das atividades da terceira aula, as inquietações e vontade de colocar uma observação ou propor uma reflexão diferente era iminente.

A segunda questão, sobre o aprendizado de algo novo, para essa turma foi significativo o número de menções sobre o conhecimento da forma de fazer teatral proposta para abordagem da temática. A maioria dos componentes desse grupo, abordou as percepções sobre a potência que o Teatro Épico mostra ao apresentar uma realidade, expor situações contraditórias, causar uma reflexão sobre o assunto e transformar aqueles que atuam e aqueles que observam. Em outras palavras, os estudantes perceberam a qualidade dialética do Teatro Épico. Foi mencionada também a possibilidade de perceber as ignorâncias que habitam cada indivíduo, pois ao

representarem as opressões vivenciadas, o exercício cênico ocasionou o reconhecimento de atitudes que aconteciam em sala, além de estimular a discutir sobre elas. O aprendizado a respeito das opressões vivenciadas pela população LGBTQI+, expostas em estatísticas, também apareceu bastante nas respostas a essa segunda questão, além da estruturação de um novo vocabulário.

As respostas para a terceira pergunta, sobre a importância da presença do teatro no cotidiano escolar, foram similares em relação ao que foi respondido pela turma anterior, mas, nesse grupo, houve uma unanimidade no desejo de uma presença mais ativa do Teatro dentro da escola. Também ressaltaram que o Teatro exerce uma função relevante quanto ao desenvolvimento de características como a expressão humana pela arte, o estímulo da criatividade e empatia. Frisaram o incentivo na busca de conhecimento e no aprendizado da temática desenvolvida em sala de aula, além do desejo de abordar e discutir outras temáticas sob a égide do Teatro Épico. Como foi muito marcante e importante a interação entre os componentes do grupo, nesta turma, esteve presente nas respostas a menção à união ocorrida no grupo, a facilidade e tranquilidade em propor discussões, mesmo quando os ânimos se exaltavam.

A análise acerca da progressão durante o processo com os procedimentos criados a partir dos estudos sobre o Teatro Épico-Dialético, mais precisamente sobre o modelo de ação e as peças didáticas de Brecht, desses dois grupos possibilitou a percepção das singularidades presentes no contexto de desenvolvimento do estágio IV que ocorreu em 2018. A turma I, estimada pela maioria dos professores que compunham o corpo docente daquela escola, como formada por estudantes ativos, participativos e engajados, apresentou um desenvolvimento grande nas aulas de Teatro, que lecionei, mas ainda dentro do esperado pelo professor de arte que eu acompanhava. A percepção sociocultural, estimulada pelos procedimentos didáticos propostos, foi importante para que os adolescentes que compunham aquele grupo pudessem se perceber como cidadãos pensantes e solidários às realidades existentes. Julgo que o engajamento dessa turma para com as aulas de Teatro foi muito importante para a abordagem da temática proposta, de trabalhar com a percepção e desenvolvimento da sexualidade e do gênero.

A Turma II, apresentou um crescimento e maturidade inesperados, visto que ao iniciar o processo, esse grupo se apresentava disperso, desmotivado e desinteressado para com as aulas de arte. Nesse grupo, os adolescentes conseguiram superar expectativas, apesar da resistência que apresentavam inicialmente à metodologia proposta. A adesão às aulas de Teatro aconteceu gradativamente, mas chegou o

momento em que toda a turma se empenhava para desenvolver os jogos que desembocaram em discussões. As discussões instauradas, as vezes propostas pelos próprios estudantes, aconteciam de forma fervorosa, tendo a necessidade de provocar um distanciamento, para que pudessem perceber as questões de forma menos inflamada. Essa turma conseguiu pensar em pautas, levá-las a cena de forma a apresentar uma argumentação coerente a respeito do desejo de expor determinada situação teatralmente. Os questionamentos pré-concebidos e, por hora, preconceituosos, foram sendo quebrados na medida em que os procedimentos didáticos foram apresentados e questionados. A Turma II, composta por uma diversidade de corpos, ideologias, realidades, sexualidades e gêneros, permitiu a percepção de que a construção sociocultural não é homogênea e está diretamente ligada às vivências individuais.

Por fim posso dizer que todas as turmas que frequentei durante o desenvolvimento do meu estágio IV, na Escola Estadual Santos Dumont, me acolheram sem grandes impedimentos. Grande parte do corpo discente se apresentou solidário e generoso para com às minhas propostas didáticas. Acredito que consegui desenvolver as propostas desejadas, a partir dos planos de aulas e da poética previamente escolhida. Os objetivos de utilizar a temática da sexualidade e gênero como principal elemento de criação para narrativas dentro da estética do Teatro Épico de Brecht, foi alcançado. Hoje posso dizer que o nomeio como a busca de evidenciar o aspecto dialético da temática, e que essa forma de teatro propõe e gera discussões que permeiam essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação principal desta monografia, trabalhar com o modelo de ação e explicitar cnicamente questões, para viabilizar a percepção, outrora não aparente, sobre aquela situação ou mesmo apontar raízes desconhecidas daquela opressão, me parece acertada.

Ao analisar as diversas possibilidades para o ensino e aprendizagem de Teatro, alicerçados na estética dos modelos de ação propostos por Brecht, entende-se a necessidade de trabalhar com dramaturgias ou literaturas que se tornem impulsos para a ação cênica do grupo de trabalho em questão. A partir das concepções do próprio grupo e das repetições das cenas, distinguem-se outras questões sobre aquela situação. Quando lançamos um olhar distanciado ao conflito, conseguimos ver o todo e pensar em soluções não percebidas até então.

O auto-questionamento do adolescente acerca da sua própria percepção sociocultural, acontece quando ele identifica atitudes pessoais, percebe seu lugar dentro da situação e consegue gerar um pensamento autocrítico para repensá-la por outros ângulos, tanto ao assistir quanto ao atuar na cena. Esse pensamento é gerado pelo estranhamento de se reconhecer numa cena, de uma forma nunca vista anteriormente.

Ao interferir na estrutura interna do ser, imposta pela sociedade, criamos uma infinidade de estratégias para lidar com aquele posicionamento. Usar dos modelos de ação, com adolescentes, para buscar essa percepção é algo muito importante, pois desenvolve competências e responsabilidades nesses cidadãos em formação.

Como docente, percebi que desempenhamos um papel consideravelmente importante nas vidas de estudantes adolescentes. A tentativa de trazer para discussão, por meio do Teatro, questões tão delicadas na sociedade contemporânea, transformando a percepção sociocultural dos estudantes pela atitude dialética proposta nos exercícios, considerando os diversos pontos de vistas e pré-concepções presentes naquele contexto, foi uma oportunidade de me repensar e me reinventar como cidadão, como futuro docente e como LGBTQI+. Agir como uma figura que media um novo conhecimento ou percepção, se mantendo distanciado e causador de estranhamentos para promover reflexões, foi uma das propostas no início desse processo, mas os frutos que colhi ao final dele, superaram as previsões. Ver adolescente como protagonistas de suas próprias histórias, expondo opressões, promovendo reflexões sobre suas realidades, fomentou a vontade de

pesquisar ainda mais as possibilidades que o Teatro oferece na construção de um pensamento crítico sobre a sociedade contemporânea.

O objetivo de criar um espaço confortável para que as questões levantadas pelas turmas, pudessem ser discutidas de forma aberta e segura, buscando o efeito do estranhamento, para melhor assimilação da didática proposta, foi alcançado, visto que a percepção para com os procedimentos didáticos do Teatro épico dialético e o desejo de discutir e analisar as questões levantadas foram alcançados nesta experiência.

Entendo que a aplicação das peças didáticas e modelo de ação demandam tempo para o desenvolvimento das experimentações. Nessa estética teatral a repetição das cenas é crucial para ocasionar o efeito de estranhamento e, motivado por ele, o questionamento da realidade explicitada em cena. Em paralelo a isso temos as vivências dentro de uma escola regular de ensino público, em que as aulas devem se desenvolver dentro de cinquenta minutos, onde não dispomos de salas com estruturas adequadas para aulas de Teatro, além de turmas superlotadas. Durante esse processo, precisei ser conciso em relação aos conteúdos abordados em sala, tanto na teoria, quanto na prática, pois a luta contra o tempo em cada aula impossibilitava a imersão num processo criativo mais intenso. Ao todo, dispus de, aproximadamente, três horas em cada turma para desenvolver uma sensibilização sobre o Teatro, apresentar a estética Épico-Dialética e propor o desenvolvimento de uma prática criativa dentro dos parâmetros estudados. Analisando estes fatores, foi possível perceber que, o trabalho que desenvolvi não se tratava somente do ensino e aprendizado sobre o Teatro Épico, mas de propor experimentações, tendo em vista os aspectos teatrais atravessados pelo Teatro de Brecht na busca de uma percepção sociocultural que essa estética pode proporcionar.

Apesar de terem havido impedimentos e imprevistos nesse processo, acredito que atingi o objetivo de desenvolver um roteiro de exercícios teatrais que proporcionaram uma introdução, o despertar de sensações de estranhamento e gerar questionamentos sobre os parâmetros do Teatro Épico-Dialético com os adolescentes que tive contato na Escola Estadual Santos Dumont. Os resultados colhidos após essa experiência foram satisfatórios, pois ao propor experienciar uma estética teatral para expor questões que incomodam, presentes na sociedade contemporânea, consegui plantar sementes de algumas inquietações naqueles adolescentes que me receberam para a realização dessa pesquisa, sementes essas que podem instigá-los a querer questionar a própria realidade, julgo que essa foi a minha contribuição para a percepção sociocultural para adolescentes.

Ao longo do desenvolvimento desta monografia, comprehendi que algumas

questões levantadas no texto merecem uma dedicação, futuramente, para a elaboração de um olhar mais criterioso acerca de novas possibilidades da docência. Como a concepção e a construção sociológica da masculinidade e da feminilidade, e todas as implicações sociais que essa indagação acarreta e influencia na sociedade contemporânea, como a idealização e performatividade de uma masculinidade normativa e compulsória em indivíduos do gênero masculino e suas interferências no cotidiano e na construção de uma relação interpessoal. Isto porque o papel social do macho, esperado pela sociedade, e toda a construção dessa questão, é estritamente delimitado e ocasiona uma expectativa de comportamento desses indivíduos. Além de perceber que as raízes dessas interrogações são consideravelmente mais profundas.

Pretendo, também futuramente, continuar esta pesquisa sobre os modelos de ação e as peças didáticas aplicadas em grupos de adolescentes, explorando as diversas possibilidades que esta estética abrange, desta vez analisando um processo com mais horas aulas, propondo exercícios mais direcionados e esmiuçando a teoria do Teatro Épico-Dialético e suas aplicações cênicas.

Por fim, outra questão que me atravessou no decurso do processo descrito nos capítulos desta monografia, foi a concepção e a construção da figura do professor Queer. Corpos *Queers* estão fortemente presentes na sociedade contemporânea e não devem ser silenciados no ambiente profissional, então, a partir dessa afirmação me questiono sobre as capacidades de esta assunção de si mesmo de um docente contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de um cidadão. A docência deve ser repensada a partir da inserção dessa figura no ambiente escolar de uma sociedade ainda muito receosa quanto a sexualidade alheia, e da autoafirmação de gênero e de performatividade da masculinidade e feminilidade que não se adequam ao que está construído socialmente. Pretendo utilizar do ensino e aprendizagem em Teatro para teorizar sobre essa questão.

Encontro-me ao fim desta pesquisa, após obter resultados surpreendentes, mesmo inesperados, tendo alcançado o objetivo de analisar o quão importante e didático pode ser o ensino e aprendizagem da estética Épico-Dialético, e seu valor ao compartilhar vivências teatrais com adolescentes do ensino médio de escolas públicas. A formação de um docente é um caminho árduo, porém repleto de situações compensadoras, a prática regente se torna algo incrivelmente prazeroso e permitiu um aprendizado imensurável para minha formação pessoal e experiência de vida.

REFERÊNCIAS

- CABRAL, Beatriz. “Avaliação em Teatro – Implicações e possibilidades”. In: **Sala Preta** (USP), Universidade de São Paulo, v. 2, n.2, p. 213-220, 2002.
- FOUCAULT, Michel - **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht, Um Jogo de Aprendizagem** - 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LEHMANN, Hans-Thies. “Esqueço Sempre Meu Rosto – Brecht, o artista de várias identidades”, In: VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2013, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ABRACE. p.138-143.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro** - São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ROSENFELD, Anatol, **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 6.ed.
- SILBERMAN, Marc, “Brecht Today” Disponível em: Logos Journal. <http://www.logosjournal.com/issue_5.3/silberman.htm>. 2006. Acesso em: 17 jun. 2019 Consulta à tradução não oficial de Davi de Oliveira Pinto em março de 2017.
- TIBURI, Márcia. “Sexologia Política”, In: **Cult- Revista Brasileira de Cultura**, ano 21, dezembro 2018. SP: Editora Bragantini.
- TREVISAN, João Silverio. **Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade** - 4. ed. rev., atual. e amp. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.
- VALLADARES, Lícia. “Os 10 Mandamentos da Observação Participante”, In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, 2007, São Paulo. p.153-155.

ANEXOS

Anexo I

Trecho da música utilizada durante a primeira aula da proposta de roteiro de atividades, descrita no tópico II.2.2, p.34.

De noite pelas calçadas

Andando de esquina em esquina

Não é homem nem mulher

É uma trava feminina

Parou entre uns edifícios, mostrou todos os seus orifícios

Ela é diva da sarjeta, o seu corpo é uma ocupação

É favela, garagem, esgoto e pro seu desgosto

Está sempre em desconstrução

Nas ruas pelas surdinhas é onde faz o seu salário

Aluga o corpo a pobre, rico, endividado, milionário

Não tem Deus

Nem pátria amada

Nem marido

Nem patrão

O medo aqui não faz parte do seu vil vocabulário

Ela é tão singular

Só se contenta com plurais

Ela não quer pau

Ela quer paz

Seu segredo ignorado por todos até pelo espelho

Mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher, mulher

Nem sempre há um homem para uma mulher, mas há 10 mulheres para cada homem

Não Existe amor em SP

Criolo

Não existe amor em SP

Um labirinto místico

Onde os grafites gritam

Não dá pra descrever

Numa linda frase

De um postal tão doce

Cuidado com doce

São Paulo é um buquê

Buquês são flores mortas

Num lindo arranjo

Arranjo lindo feito pra você

Não existe amor em SP

Os bares estão cheios de almas tão vazias

A ganância vibra, a vaidade excita

Devolva minha vida e morra afogada

Em seu próprio mar de fel

Aqui ninguém vai pro céu

Anexo II

Canção utilizada durante a segunda aula da proposta de roteiro de atividades, descrita no tópico II.2.2, p.37.

Mulher

Linn da Quebrada

E uma mulher é sempre uma mulher

Nem sempre há um homem para uma
mulher, mas há 10 mulheres para cada
homem

E uma e mais uma e mais uma e mais uma
e mais outra mulher

E outra mulher

É sempre uma mulher?

Ela tem cara de mulher

Ela tem corpo de mulher

Ela tem jeito

Tem bunda

Tem peito

E o pau de mulher!

Afinal

Ela é feita pra sangrar

Pra entrar é só cuspir

E se pagar ela dá para qualquer um

Mas só se pagar, hein! Que ela dá,

viu, para qualquer um

Então eu, eu

Bato palmas para as travestis que lutam
para existir

E a cada dia conquistar o seu direito de
viver e brilhar

Bato palmas para as travestis que lutam
para existir

E a cada dia batalhando conquistar o seu
direito de

Viver brilhar e arrasar

Ela é amapô de carne osso silicone
industrial

Navalha na boca

Calcinha de fio dental

Anexo III

Textos de autoria de estudantes das
Turmas I e II, desenvolvidos durante a
terceira aula da proposta de roteiro de
atividades, descrita no tópico II.2.2, p.38.

Texto I

JL - Texto sem Título

Imaginem essa cena:

Gayzinha, não binária, preta, tão pequena.

Não sabe nada dessa vida, mal começou a
viver.

Não quer nada, nada além de aprender.

Conheceu primeiro os brancos,
privilegiados, muito estranhos.

Vivem em suas bolhas, onde não há
sofrimento ou dano.

Depois partiu para os maconheiros.

Fumantes, meio inteiros.

Fumavam para esquecer o que a vida lhes
causou.

Então fez amizade com um negro, aí se
identificou.

Mas do que adiantou?

Assassinaram o rapaz.

Percebeu que no LGBT, ela não era A, ou
B, ou C.

Não se identificava, não se encaixava,
procurava e não achava.

Era trava?

Era mona?

- Era louca?
Maricona?
Humbilhada por dentro, ostenta o seu sorriso, e até hoje, meus amigos, uma coisa eu lhes digo:
Por dentro está tudo uma bagunça, mas por fora, não vê a hora de ser bem recebida.
De se encontrar, ser acolhida.
Porque no LGBT, ela não é L, nem G, nem, nem T.
Ela é U, Única.
- Parem! Deixem-me em paz! Socorro!
- Gritou a princesa.
Mas ninguém apareceu.
Aos poucos a vida foi deixando o corpo dela.
Ensanguentada, no chão, recebendo pauladas, pedradas, chutes, sendo xingada, a princesa foi desfalecendo.
Os assassinos não se importavam para quem ela era, ou para o que fazia, se tinha família ou não.
A agrediram sem dó nem piedade.
Quando se cansaram de maltratar a simples princesa, colocaram seu corpo, já fraco, sem forças e coberto de sangue em um carrinho de mão.
Desceram a montanha e com dois tiros de uma arma de fogo, a princesa foi executada.
Isso tudo aconteceu porque ela não nasceu como uma princesa, mas como um príncipe!

Texto II

NS - Dandara Travesti

Era uma vez, no Ceará, uma princesa.
Ela era uma princesa!
Ela se sentia uma princesa!
Em sua cabeça, ela era uma princesa!
Não possuía uma tiara, mas era uma princesa!
Enquanto andava pela rua se deparou com oito gigantes e quatro anões.
(Não foram sete, não confundam a história)
Quando a viram, não enxergavam uma princesa.
Então, com a intenção de ofendê-la e humilhá-la, começaram a se aproximar.
Ela porém, não deu atenção às ofensas, apenas continuou seguindo seu caminho.
Ao notar que não a atingiriam com suas palavras, a atacaram.

Texto III

IO - E se...

E se...

As angels da victoria's secret usassem manequim 44, as meninas que sonham em se tornarem modelos sofreriam de gordorexia?

E se...

Gisele Bündchen não pesasse cinquenta e

oito quilos, mas cem quilos, as pessoas fariam dieta pra engordar?

E se...

O manequim ideal fosse quarenta e oito, as dietas malucas existiriam?

E se...

Nos critérios para ser eleita Miss Universo, fosse ter muitas curvas grandes, existiriam cirurgias para ter essas tais curvas?

E se...

Pressionassem pessoas magras para terem esse outro corpo perfeito, o nível de suicídio seria alto?

Qual seria a resposta para todas essas perguntas?

Seria sim!

É por isso, que as pessoas que lutam pelo tão sonhado “corpo perfeito”, passam diariamente. A pressão para poderem ser aceitas, dentro do padrão social faz com que elas esqueçam de que o que realmente vale, não é o externo, mas o interior, onde podemos encontrar a felicidade.
