

“O menino que brincava de ser”: Drama virtual, infâncias dissidentes e formação de professores(as) de teatro

“The boy who played at being”: virtual Drama, dissident childhoods and training of theater teachers

Mateus Junior Fazzioni

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis/SC, Brasil

E-mail: fazzionimateus@gmail.com

Diego de Medeiros Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis/SC, Brasil

E-mail: demedeiropereiradiego@gmail.com

Resumo

Este texto trata de uma reflexão acerca de um processo de Drama - abordagem para o ensino e experimentação do teatro - desenvolvido com estudantes de Licenciatura em Teatro, no ano de 2021, cuja narrativa buscava tensionar as construções sociais de gênero e sexualidade impostas às crianças. Mediante uma experimentação virtual, diferentes estratégias dessa abordagem foram experimentadas e discussões acerca do modo como se lida com crianças dissidentes no ambiente escolar foram possibilitadas. Defende-se a necessidade de que os(as) profissionais da educação estejam preparados(as) para lidarem com os corpos e subjetividades dessas crianças e se vê no Drama uma proposta de fazer teatral que considera as vozes dos(as) participantes no processo de criação.

Abstract

This text is a reflection on a process of Drama - an approach to teaching and experimenting with theater - developed with students of the Degree in Theater, in the year 2021, whose narrative sought to stress the social constructions of gender and sexuality imposed on children. Through a virtual experimentation, different strategies of this approach were tried and discussions about how to deal with dissident children in the school environment were made possible. The need for education professionals to be prepared to deal with the bodies and subjectivities of these children is defended, and Drama is seen as a proposal for theatrical making that considers the voices of the participants in the process of creation.

Palavras-chave

Pedagogia das Artes Cênicas. Drama. Infâncias. Crianças em Dissidência. Formação de Professores.

Keywords

Pedagogy of Performing Arts. Drama. Childhoods. Children in Dissent. Teacher training.

Introdução

O presente artigo trata da experimentação de um processo de Drama intitulado “O menino que brincava de ser” desenvolvido, virtualmente, na disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro II (Escola), no ano de 2021, com a segunda fase do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A prática foi desenvolvida pelo professor da disciplina, Diego de Medeiros Pereira, com o estagiário docente de mestrado, Mateus Junior Fazzioni, a partir de uma temática emergente nos dias atuais: crianças em dissidência com noções de gênero e sexualidade. Além do aspecto temático, a exploração de materialidades de diferentes suportes - áudio, cartazes, notícias - serviu como impulsos para o processo de Drama em ambiente virtual, outra dimensão que será apresentada e discutida neste texto. A experimentação teve duração de duas sessões/aulas e foi dividida em três episódios, nos quais os(as) estudantes da disciplina foram convidados(as) a assumirem diferentes papéis e personagens na narrativa.

Por se tratar de uma disciplina que busca apresentar aos(às) estudantes da graduação abordagens e metodologias para o ensino do teatro na escola, o interesse em desenvolver uma experimentação dramática esteve relacionado à possibilidade deles(as) experienciarem e conhecerem o Drama, a fim de se apropriarem desse método e o utilizarem em sua futura prática docente.

A partir de uma aula expositiva ministrada pelo estagiário a respeito das crianças em dissidência com as normas de gênero e sexualidade - temática que perpassa a pesquisa de mestrado do estagiário¹ - e discussões acerca do papel do teatro em relação a essas infâncias, buscou-se articular um processo de Drama tendo como pré-texto o livro “O menino que brincava de ser” (2000) de Georgina da Costa Martins. O intuito era problematizar personagens, papéis, roupas, figurinos e comportamentos que são reforçados e impostos para meninos e meninas, evidenciando padrões e normas de gênero que, muitas vezes, entram em atrito com os interesses das crianças de se experimentarem no mundo, levando-as, desse modo, a estarem em dissidência com um sistema sexo-gênero (RUBIN, 2011) imposto.

Percebe-se uma emergência em inserir essas

discussões na formação de professores(as), principalmente quando se trata de licenciandos(as) em teatro, uma vez que o espaço da Pedagogia do Teatro na escola pode ser compreendido como uma área de acolhimento das crianças dissidentes, assim como um campo de possibilidades, imaginação e experimentação no qual as normas, os comportamentos e os estereótipos podem ser mobilizados e tensionados.

Desse modo, nas páginas seguintes, discutiremos sobre as materialidades exploradas no processo de Drama “O menino que brincava de ser”, relacionando a experimentação dramática à temática das crianças em dissidência com os padrões, normas e arranjos de gênero e sexualidade. Espera-se que este estudo possa despertar novos olhares da Pedagogia do Teatro e dos(as) profissionais da Educação em relação às diferentes infâncias que se encontram no interior da escola.

A experimentação e as materialidades do Drama em ambiente virtual

A experimentação teatral intitulada “O menino que brincava de ser” iniciou após uma aula sobre a Teoria do Drama, na qual o professor apresentou o panorama histórico, as características, convenções e estratégias dessa abordagem que chegou ao contexto brasileiro por meio do trabalho pioneiro da professora e pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral².

O Drama é uma abordagem metodológica para o ensino do teatro na qual uma narrativa é criada por meio de uma experimentação desenvolvida no “aqui e agora”. Para iniciar um processo de Drama, é preciso que um **contexto ficcional** seja instaurado e os(as) participantes sejam convidados(as) a adentrarem esse contexto **assumindo papéis e personagens** ou sendo eles(as) próprios(as) vivenciando diferentes situações, interações, conflitos, criando cenas improvisadas e/ou desvendando mistérios.

Para instaurar esse contexto de ficção, é necessário um **pré-texto**, ou seja, uma história, uma imagem, uma música, um conto, entre outras pos-

1 Na pesquisa de mestrado investiga-se as brincadeiras proibidas na infância e as potencialidades do teatro em relação à visibilidade e ao acolhimento das crianças em dissidência com o sistema sexo-gênero.

2 Para uma estudo mais aprofundado sobre o Drama, suas convenções, estratégias e possibilidade na educação recomendamos a leitura de algumas referências como: “Drama como método de ensino” (CABRAL, 2006); “Drama e Teatralidade” (VIDOR, 2010), “Que Drama é Esse?!? - práticas teatrais na educação infantil” (PEREIRA, 2021), além de artigos desses(as) e outros(as) autores(as).

sibilidades; algo que sirva de impulso e, ao mesmo tempo, de base para o desenrolar da narrativa. Retira-se do pré-texto situações, personagens, temáticas e acontecimentos, sendo que, a partir desses elementos, uma série de proposições são lançadas aos(às) participantes como estímulo à construção da narrativa dramática. Segundo Pereira: “[...] materiais podem dar suporte a um processo de Drama. Investindo-se em materiais que enriqueçam o processo, o condutor pode ampliar as percepções e a imaginação dos participantes” (2015, p. 149) a fim de propor diferentes situações dramáticas e papéis ficcionais com as quais os(as) participantes irão desenvolver a narrativa.

Destaca-se no Drama o caráter processual, uma vez que há o desenvolvimento de um processo de criação que ocorre por meio da vivências de diferentes episódios³ organizados mediante a escolha de estratégias⁴ que possibilitam esboçar um roteiro anterior à prática, mas que estará sempre aberto a modificações; e o caráter lúdico, que possibilita aos(às) participantes/estudantes e ao(a) condutor(a) vivenciar diferentes situações “como se” fossem eles(elas) mesmos(as) tais papéis/personagens e estivessem, de fato, em tais circunstâncias criando, assim, uma narrativa e conhecendo elementos da linguagem teatral.

Em relação ao processo de Drama “O menino que brincava de ser” desenvolvido com a turma da graduação, esse foi organizado em três episódios que ocorreram durante dois encontros síncronos por meio da Plataforma *Google Meet* e mediante o envio de tarefas e materiais disponibilizados no *WhatsApp* e na Plataforma *Moodle* da UDESC.

O pré-texto escolhido foi o livro “O menino que brincava de ser” (2000) de Georgina Martins e, após essa escolha, pensamos no contexto ficcional que seria instaurado e nas possíveis materialidades e textualidades físicas e digitais que poderíamos uti-

lizar para potencializar a experimentação e as criações dos(as) participantes no contexto de ficção. Isso porque, como aponta Vidor, é muito importante dar ênfase nas materialidades visto que elas “[...] impulsionam a criação coletiva da narrativa cênico-ficcional nos processos pedagógicos” (2020, p. 377). Essa era uma dimensão que nos interessava e parecia muito necessária, tendo em vista, principalmente, que a experimentação se daria de modo virtual.

Ao trabalharmos com o Drama, estamos mobilizando as materialidades teatrais contemporâneas: “[...] o corpo, o som, o espaço, os objetos – [que] são materiais brutos aguardando determinada disposição conformada pelo encenador [professor/a] ou pelo performer, de modo que eles ganhem significado e sentido” (VIDOR, 2020, p. 378). Contudo, lidar com essas materialidades na sala de aula, principalmente ao se tratar da escola, pode gerar certas adversidades e tensões no que diz respeito à exposição do corpo e à disponibilidade ao jogo. Nesse sentido, Vidor (2020, p. 278) defende:

[...] a inserção de diferentes materiais nas propostas pautadas na improvisação, indo ao encontro do que o drama propõe. Objetos, textos, músicas, tintas, imagens são outras materialidades que podem ajudar a reforçar uma atmosfera poética na aula e, com isso, estimular o vínculo dos participantes com a proposta.

Concordamos com a autora de que as materialidades são muito importantes no processo de Drama, pois servem como estímulos e pistas aos(às) participantes e quanto mais materiais temos à disposição, maior poderá ser o envolvimento e a imersão dos(as) participantes na construção da narrativa e na vivência de papéis. Segundo Neelands e Goode “[...] os participantes se debruçam sobre as pistas e informações parciais oferecidas a fim de construir o Drama no qual irão explorar e desenvolver temas, eventos e significados sugeridos pelos materiais inacabados” (apud PEREIRA, 2015, p. 149).

Os recursos materiais oferecidos devem explorar, como sugere Pereira, a imaginação, uma vez que “[...] quanto mais os participantes acreditarem nos materiais que são oferecidos para a interação e se apropriarem desses, maior deverá ser seu engajamento no processo” (2015, p. 149). Essas materialidades selecionadas/utilizadas no processo podem ser construídas a partir de diversos recursos e apresentarem diferentes formatos. O autor destaca algumas possibilidades:

3 O processo de Drama é organizado por meio de episódios que são construídos mediante a interação entre participantes e o(a) condutor(a) do processo. Cada episódio é composto por diferentes etapas e estratégias. O tempo do episódio depende da duração do processo; pode ser desenvolvido mais de um episódio em um mesmo encontro/sessão, como também cada aula pode representar um episódio diferente.

4 As estratégias, juntamente com as convenções dramáticas, compõem as diferentes etapas dos episódios de um processo. As estratégias servem como impulso para a experimentação, pois elas delimitam ações e tarefas aos(às) participantes.

- Uma carta (enviado ao grupo ou interceptada por algum motivo),
- Mensagens (escritas, gravadas em vídeo ou em áudio),
- Um bilhete (encontrado ou enviado ao grupo),
- Uma manchete de jornal (verdadeira ou criada para o processo),
- Um diário ou agenda (de uma pessoa real ou criada),
- Um informativo sobre algum fato (real ou ficcional, do presente ou do passado),
- Uma convocação (real ou ficcional, do presente ou do passado),
- Regras de como se portar em determinado lugar (verdadeiras ou criadas),
- Documentos (reais ou fictícios),
- Fotos (de diversas épocas de acordo com o processo),
- Mapas (de diversas épocas e lugares reais ou imaginados, de acordo com o processo),
- Imagens diversas (pinturas, desenhos, palpáveis ou projetadas na parede, por exemplo),
- Objetos pessoais (de alguma personagem, de alguém desconhecido, de alguém que se está procurando),
- Figurinos (para as crianças vestirem, com os quais o professor irá compor um papel na frente das crianças),
- Objetos de uma determinada época (de acordo com o processo), entre outros. (PEREIRA, 2015, p. 149).

Devido ao contexto da pandemia de COVID-19⁵, com o distanciamento social e a mediação tecnológica dos encontros, questionamo-nos acerca de como poderíamos pensar a utilização dessas diversas materialidades em uma experimentação em ambiente virtual, visto que, nesse período houve a necessidade de adaptação das aulas presenciais para o que se chamou de “ensino remoto emergencial”. No caso da UDESC, as aulas foram ministradas de modo síncrono - por meio da plataforma *Moodle* -, e de modo assíncrono, mediante disponibilização de materiais (textos, vídeos, fóruns, entre outros) na

mesma plataforma.

No caso da adaptação para realizarmos o processo de Drama, algumas questões foram postas: que tipo de materialidades poderíamos utilizar quando estamos geograficamente distantes e em encontro através da mediação tecnológica? O espaço individual (casa) de cada participante pode oferecer novas materialidades para o processo? Se pensarmos que os materiais podem nos oferecer significados e textualidades diferentes e que o ambiente digital nos oferece textos multimodais⁶, quais materialidades podemos criar/selecionar para se relacionarem com as especificidades do ambiente digital?

A partir desses questionamentos, buscamos criar/selecionar, ao longo do processo, materialidades que explorassem a multimodalidade dos textos digitais como uma forma de gerar envolvimento entre todos os(as) participantes do processo de Drama (professor, estagiário e estudantes). Durante a elaboração das materialidades, levamos em consideração “[...] a arquitetura do ciberespaço, enquanto um ambiente navegável e interativo, marcado por sua estrutura hipertextual e hipermídia” (MENEGAZ, 2016, p. 100). Ou seja, era possível transitarmos entre diversos espaços e plataformas quebrando com a linearidade do espaço-tempo da própria narrativa e explorando outras modalidades textuais (imagens, sons, audiovisual etc.)⁷.

A primeira materialidade criada como forma de convidar e despertar os(as) estudantes para o contexto ficcional foi um “convite” para a “festa à fantasia de boas-vindas da escola criança feliz”. Essa materialidade foi enviada com antecedência aos(as) participantes para que pudessem criar seus personagens e selecionar uma fantasia para a festa no primeiro episódio do processo.

6 No ambiente digital podemos encontrar textos escritos, textos em áudio, imagens estáticas, textos híbridos (imagens com textos escritos) e o audiovisual (imagens em movimento com áudio), esses textos chamamos de multimodais.

7 Como o presente estudo se trata de uma experimentação pontual, reconhecemos que muitas das potencialidades das relações entre teatro e ambiente digital não foram exploradas, mas podem ser encontradas na tese de Wellington Menegaz de Paula intitulada *Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido* (2016).

5 A pandemia de COVID-19 se iniciou no ano de 2019 quando o vírus SARS-CoV-2 se espalhou por todo planeta impondo isolamento e distanciamento social, apresentando-se como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. No Brasil, a COVID-19 matou mais de 600 mil pessoas desde março de 2020.

Figura 01 - Primeira materialidade do processo - Convite para a festa à fantasia de boas-vindas da escola criança feliz.



Fonte: criação dos autores, 2021.

As materialidades representam e despertam diversos significados no processo e é através delas que os(as) participantes vão recebendo mais indícios e informações sobre o contexto de ficção e vão construindo novos significados e possibilidades para a narrativa. Em relação ao convite enviado para os(as) estudantes da graduação, buscamos evidenciar não só o contexto ficcional ao qual eles(as) seriam inseridos(as): “uma comunidade escolar”, nesse episódio, especificamente, a situação de uma “festa à fantasia na escola”, como também lançamos indícios de uma possível personagem “Tia Neiva”, apresentada dessa forma a fim de discutir, ao longo do processo, a figura de uma professora conservadora e a imagem das profissionais da Educação como “tias”, como ainda são tratadas em muitas instituições.

A elaboração estética e textual do convite levou em consideração nosso interesse em problematizar algumas questões ligadas às crianças no que diz respeito à construção social de gênero e sexualidade na infância. Por esse motivo, escolhemos utilizar muitas cores, a partir da ideia equivocada de que as crianças vivem num mundo de fantasia e diversão. Além disso, decidimos selecionar imagens de crianças fantasiadas de modo estereotipado no intuito de tensionar os padrões e normas de gênero presentes

nos brinquedos, brincadeiras, roupas, programas televisivos, jogos, entre outros produtos culturais destinados às crianças. Essas opções foram tomadas em diálogo com o que nos aponta Cabral (2009, p. 03) acerca do envolvimento com o processo de Drama: “O que torna esse envolvimento tão excepcional no ensino de teatro? Eu diria que são a quantidade e a qualidade das informações à disposição do aluno, ou seja, a matéria prima para nutrir sua imaginação. Ou seja, a ampliação do repertório”.

No início do primeiro episódio⁸, “Tia Neiva” (personagem convidada⁹), recebeu as pessoas fantasiadas (estudantes, professor da disciplina e estagiário). Durante a festa, a professora, que apresentava um comportamento “conservador”, começava a criticar as fantasias dos(as) convidados(as) que fugiam da norma socialmente estabelecida: fantasias “de meninos” e fantasias “de meninas”. A professora implicava com todos(as) os(as) personagens dissidentes e, principalmente, com Mateus (estagiário assumindo o papel da criança dissidente) que foi à festa com uma fantasia de bruxesa (mistura de bruxa com princesa).

Após esses acontecimentos, finalizando o primeiro episódio por meio de uma narração (estratégia do Drama), descobrimos que a professora havia tirado uma fotografia de Mateus e enviado em um grupo da escola. A repercussão do fato despertou a indignação de muitas famílias, principalmente do pai e da mãe de Mateus, ambos religiosos conservadores. O pai do menino¹⁰ enviou um áudio (materialidade apresentada à turma) para o grupo de *WhatsApp* da escola apontando uma suposta “ideologia de gênero” por parte da escola e da professora que estariam incentivando seu filho a se vestir daquela maneira.

O áudio do pai, como uma estratégia de recurso material no processo de Drama, foi reproduzido na chamada *online* na Plataforma *Google Meet*, sendo o grupo de *WhatsApp* da escola, um elemento ficcional. Chamamos a atenção para essa materialidade utilizada no processo, pois ela mobiliza uma

8 Cabe lembrar que durante os episódios foram utilizados planos de fundo da Plataforma *Google Meet* como recursos de ambientação cênica e manutenção do contexto ficcional.

9 Representada pela atriz e professora Nicoli Maziero Mathias.

10 Áudio gravado pelo professor e ator Vicente Concilio.

textualidade que informa e cria novos conflitos para a narrativa através do som. O áudio não só presentificou a figura do pai através da voz (personagem convidado) como também instaurou um outro espaço-tempo - o grupo do *WhatsApp* - fazendo com que os(as) participantes estivessem cada vez mais imersos(as) no contexto ficcional.

Em relação aos primeiros acontecimentos, é importante ressaltar o depoimento de uma das estudantes participantes do processo de Drama:

Desde o começo das experimentações nós, os alunos e alunas, já fomos ficando incomodados com certas coisas que a professora Neiva falava em relação às vestimentas de certos participantes da sessão. Ali já comecei a entender o processo do Drama, que tínhamos comentado na última aula, a ideia de inserir os participantes numa realidade simbólica para discutir assuntos importantes de forma lúdica e mais livremente. Causando um debate ali também. Nessa primeira sessão, lembrei muito da minha escola na infância, onde esses preconceitos já existiam e tinha uma memória inconsciente deles, que agora foram problematizados e refletidos. Logo várias outras questões absurdas da época da escola, que eram consideradas cotidianas, me vieram à mente.¹¹

Como início do segundo episódio, os(as) participantes do processo foram convidados(as) a improvisarem qual seria a reação de seus pais e mães (na realidade) caso eles(as) recebessem o áudio do pai revoltado nos grupos da escola de seus filhos. Nesse episódio, a proposta de improvisação/criação foi um grupo de *WhatsApp* no qual pais, mães e/ou tutores das crianças (da Escola Criança Feliz) conversavam sobre o acontecido na escola por meio de mensagens em áudio (apesar de no contexto da proposta o episódio acontecer em uma videoconferência na plataforma *Google Meet*).

Para finalizar o segundo episódio, o diretor da escola (professor da disciplina) enviou para todos(as) um convite para um debate público sobre o suposto caso de ideologia de gênero que ocorreu na festa; tal debate iria acontecer na próxima semana (terceiro episódio).

Figura 02 - Materialidade do processo - Convite para uma assembleia e debate público sobre o caso de ideologia de gênero na escola.



Fonte: criação dos autores, 2021.

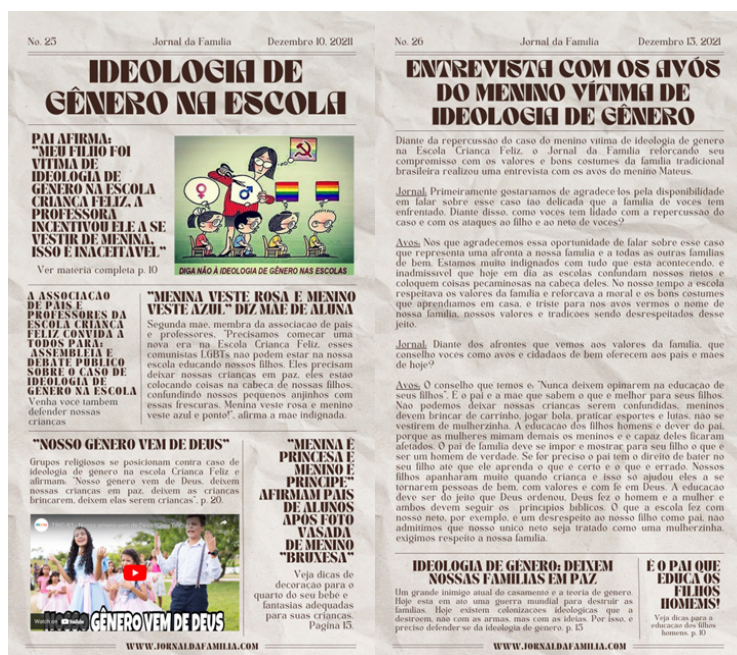
Tendo em vista as estratégias expostas até o momento, podemos pensar que as plataformas digitais e aplicativos se tornam materialidades do processo e não simplesmente meios de comunicação/mediação que possibilitaram o encontro e a criação do Drama. O *WhatsApp*, por exemplo, foi inserido na narrativa como um espaço virtual habitável (como se estivéssemos dentro de um grupo do *WhatsApp* nos comunicando), isso graças à comunicação entre telas na videochamada do *Google Meet*; e, também, por meio da gravação de áudios que eram encaminhados para o grupo da turma. Apesar do “grupo do *WhatsApp* dos pais da escola” ser ficcional, os áudios e demais materiais - notícias criadas - foram disponibilizados a uma estudante que os repassava aos(as) colegas no grupo de *WhatsApp* da turma de graduação retomando e não deixando se perder o contexto ficcional, lançando, dessa maneira, novas informações e estímulos para o episódio seguinte.

Durante a semana, após o segundo episódio, os(as) estudantes da disciplina de Metodologia receberam diversos recursos materiais ligados ao processo, dentre eles: um jornal criado exclusivamente para o processo, um convite em formato visual, uma entrevista com os avós do menino, um áudio do pai de Mateus e áudios de outras pessoas (atores e atrizes) comentando os fatos ocorridos na escola, posicionando-se contra ou favor da professora ou do pai

11 Texto encaminhado pela estudante Lívia Godoy Nascimento, após a solicitação de que os(as) participantes, que desejassem, escrevessem sobre a experimentação do processo.

da criança dissidente.

**Figura 03 e 04 - Materialidades do processo -
Jornal da Família**



Fonte - criação dos autores, 2021.

Essas materialidades foram essenciais para fazer os(as) participantes pensarem sobre o processo instigando-os(as) a se envolverem com a narrativa que era potencializada e enriquecida com os recursos lançados em grupos do *WhatsApp* e no *Moodle*.

Como o terceiro e último episódio do processo se relaciona diretamente com o tema que desejamos tratar de modo mais específico, lançando olhares e reflexões sobre a questão das infâncias dissidentes, ele será apresentado a seguir e se configurará como o fio condutor dessa discussão.

Dissidências com o sistema sexo-gênero e a formação de professores(as)

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à abordagem do Drama é o seu caráter interdisciplinar, visto que é possível inserir diversas temáticas e conteúdos a serem problematizados e experimentados no decorrer da construção da narrativa. Como aponta Pereira:

O Drama consegue, dentro de sua proposta como método, reunir diversas linguagens e

eixos curriculares em torno de si. Um processo de Drama pode dialogar com diferentes áreas e conteúdos que os(as) professores(as) queiram trabalhar com as crianças, por meio de um formato lúdico e experimental, diferente de propostas meramente expositivas e didáticas. As crianças realizam descobertas se colocando nas situações propostas pelos(as) professores(as), vivenciando cada desafio, refletindo a partir de suas percepções e da dos colegas, construindo conhecimento de forma coletiva e expressando seu aprendizado artisticamente (PEREIRA, 2021, p. 55).

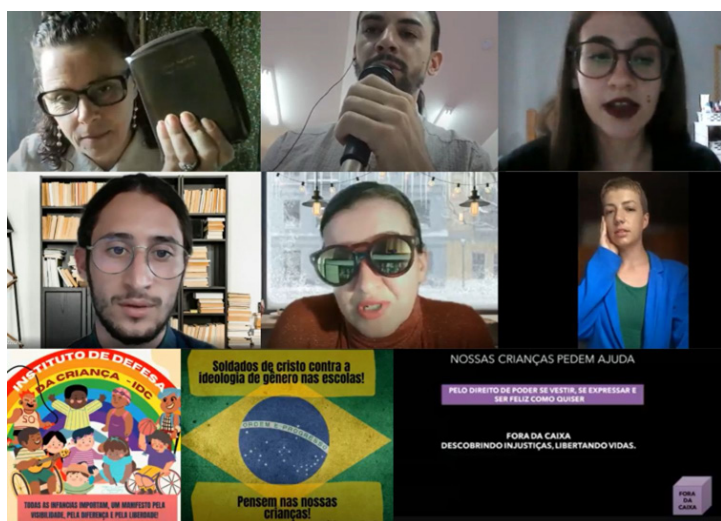
A partir desse aspecto, o terceiro episódio da experimentação tratou de um debate público na escola (contexto ficcional) entre quatro grupos de pessoas (estudantes da disciplina dividiram-se em quatro grupos: Grupo da mídia sensacionalista, Grupo religioso conservador, Grupo dos especialistas da infância e Grupo da comunidade LGBTQIAP+) sobre o suposto caso de “ideologia de gênero” ocorrido no espaço escolar. Os grupos expuseram seus argumentos e tiveram direito de perguntar e responder às questões propostas pelos outros grupos a fim de debater sobre o acontecimento ocorrido na festa à fantasia. Esse episódio evidenciou temáticas e ideologias políticas que se cruzam e se tencionam quando discutimos as construções de gêneros e sexualidades em relação às crianças e as diferentes infâncias.

As apresentações dos grupos se deram mediante sorteio. O primeiro grupo se intitulou “Fora da Caixa”, militantes que lutavam pela defesa de minorias, cujo lema era “descobrimos injustiças e libertando vidas”, em seu discurso defendiam a expressão livre das crianças. O segundo grupo, “Unidos em Cristo”, defendia a família brasileira, no seu entendimento constituída por “um homem, uma mulher e seus filhos”, seguindo os preceitos da Bíblia. Terceiro grupo, “Jornal Brasil” que, de acordo com os(as) estudantes, “cumpre com a verdade”, com falas bastante sensacionalistas, “transmitiam, ao vivo” o debate realizado na escola e apresentaram uma entrevista com um pastor especialista em uma “Pedagogia Gospel”. O quarto grupo, “IDC - Instituto de Defesa da Criança”, cujo texto de apresentação, faremos uma transcrição direta:

Estamos aqui para responder à pergunta: “está tudo bem um menino se vestir de Bruxa ou não?”. Obviamente que sim, está tudo bem. Uma criança é curiosa, é infinita,

ela quer conhecer tudo ao seu alcance. A criança está descobrindo seu mundo, ela começa a fazer isso sem preconceito, simplesmente gostando de algo ou não gostando, experimentando as coisas, na sua mais pura essência. Então, com os anos, nós, adultos, começamos a podá-las, ensiná-las que “essa cor não pode usar”, “esse desenho não pode assistir”, “que esse brinquedo, nem pensar, é coisa de menina”. E, assim, começamos a restringir a criança, proibindo-a e impedindo-a de experimentar e conhecer. [...] os limites de gênero afetam negativamente as crianças¹².

Figura 05 - Colagem de personagens e materiais criados pelos(as) estudantes da disciplina



Fonte - criação dos grupos, 2021¹³.

Percebemos, no desenvolvimento do processo, reverberações com fatos que temos observado no atual contexto brasileiro que, quando problematizamos a importância de uma educação sexual nas escolas e a promoção de práticas artístico-pedagógicas que possibilitem a experimentação livre do corpo fora dos padrões de gênero estipulados pela heteronorma, diversos conflitos são gerados e interesses políticos são tensionados. Isso porque assis-

timos a um crescente movimento neoconservador¹⁴ que vem crescendo, sobretudo depois do ano de 2011, quando “o Ministério da Educação produziu um material didático – que ficou conhecido como ‘kit gay’ - dentro do Programa Escola Sem Homofobia, para ser distribuído na rede de ensino.” (SANTOS, 2018, p. 120). Sujeitos que se dizem “cidadãos de bem” (em geral fundamentalistas cisgêneros) passaram a confrontar lutas sociais e políticas da comunidade LGBTQIAP+, negra, feminista, indígena etc.

Esse confronto, como bem explorado no processo de Drama, está baseado em uma suposta proteção à família, aos bons costumes e às crianças, contudo, como lembra Preciado, a criança que os conservadores dizem proteger não existe. “Os defensores da infância e da família invocam a figura política de uma criança que eles constroem de antemão como heterossexual e de gênero normatizado. Uma criança privada de toda energia de resistência e da potência de usar livre e coletivamente seu corpo” (PRECIADO, 2020, p. 68). Eles evocam a imagem social de uma criança no singular, um modelo de criança, criada por eles e a favor deles. Será que eles realmente veem as crianças ou os futuros adultos que eles projetam? Suas defesas estão à serviço de que/quem? Defendem as crianças concretas ou o que eles acham que elas devem ser? Protegem todas as crianças ou uma “criança ideal” que criaram em seus imaginários e querem impor como um modelo universal?

Entendemos que o fundamentalismo cisgênero não defende todas as crianças e as diferentes infâncias; mas, sim, seus próprios privilégios e interesses e fazem isso em nome da defesa de uma infância “aprisionada” em seus padrões, forçando as crianças a se adequarem a uma norma e a uma expectativa criada antes mesmo do seu nascimento.

Desde que nascemos assumimos papéis sociais demarcados e bem delimitados pelas instituições da cisheteronormatividade, as quais são lideradas, em sua maioria, por homens brancos e heterossexuais (CONNEL; PEARSE, 2015). Esses, por sua vez, controlam o sentido da cultura e ditam os valores, as regras e a moral socialmente instituída, ou seja, estabelecem o que é bom e ruim, bem e mal, certo e errado, homem e mulher, criança e adulto etc. como as “fantasias estereotipadas” que

12 Texto criado pelos(as) estudantes da disciplina, transcrito a partir da gravação das aulas de Drama.

13 Imagens retiradas da gravação do terceiro e último episódio do processo de Drama. Na foto, da esquerda para a direita, acima, as estudantes: Vânia Schwenke, Jeraldi Hiroki e Ana Clara Reuter. Abaixo, o estagiário Mateus Fazzioni e as estudantes Beatriz Alvarez e Laís Otávio.

14 “O diferencial do neoconservadorismo para outras ideologias conservadoras e de direita é a importância das questões sexuais, reprodutivas e da família” (SANTOS, 2018, p. 121).

apresentamos na Figura 01 deste texto. Além disso, muitas dessas imagens sociais/culturais do que é ser (homem, mulher ou criança) são construídas a partir de uma ideia de ser “ideal”, “normal” e “natural”.

As crianças, ao se compreenderem como sujeitas neste mundo, veem-se marcadas por imagens sociais, expectativas e projeções que atuam como ficções de poder. O poder é imaginado e opera por meio de imagens sociais e políticas que constroem a realidade. Isso porque, segundo Jota Mombaça, “o poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo” (MOMBAÇA, 2021, p. 65). Ou seja, não se espera, por exemplo, que um menino vista uma fantasia de bruxa ou princesa na festa da escola, pois essa não é a imagem ideal que se constrói socialmente em relação as crianças.

Dessa forma, ao sermos designados antes do nascimento, estamos engajados na reprodução do mundo e na perpetuação do sistema sexo-gênero que nada mais é do que um conjunto de disposições sociais, ou seja, “[...] uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana” (RUBIN, 2011, p. 07-08). Criam-se eventos como os “chás revelação” para expor o sexo biológico do bebê; menino ou menina, rosa ou azul; uma designação compulsória dos corpos, um projeto de inscrição arbitrária da cisheteronormatividade (MOMBAÇA, 2021).

Designa-se, arbitrariamente, um modo de vida que não leva em conta o desejo do próprio sujeito. Você é destinado a ser. É (re)velado, revela-se seu sexo, seu nome e prometem uma identidade como sujeito no futuro que demonstra a ficção de criar e manter a realidade, a lógica e a norma pensada por alguns. Como lembra Mombaça, “[...] tudo que está construído precisou, antes, ser imaginado. E aí reside o poder das ficções” (2021, p. 67).

As ficções da cisheteronorma agem como projetos de poder operados através da “[...] manutenção do medo como base das experiências trans, dissidente sexual e feminina para com o mundo” (MOMBAÇA, 2021, p. 69). O medo está diretamente ligado à repressão, proibição, separação e normatização dos corpos dissidentes como uma forma de controle social.

Na educação de meninos e meninas, por exemplo, o controle das crianças fica evidente por meio das brincadeiras, brinquedos, programas televisivos, jogos, roupas e comportamentos que são

estimulados e/ou proibidos a determinados corpos; ações essas que buscamos evidenciar no processo de Drama desenvolvido junto a professores(as) em processo de formação. Ainda nesse aspecto, percebemos que a educação dos meninos leva em conta o desenvolvimento da virilidade, da agilidade, da força e da violência. Como lembram Connel e Pearse, “os homens estão desproporcionalmente envolvidos em situações de violência parcialmente porque são preparados para isso” (2015, p. 35). Segundo Mombaça, a masculinidade tóxica como uma ficção de poder ligada “[...] a figura do macho como ferramenta de normalização social, garante às posições de homem cisgênero o acesso à violência legítima” (2021, p. 71-72).

Por sua vez, a violência é endereçada, principalmente, aos corpos ligados ao feminino. Para Mombaça, existe uma distribuição desigual da violência e um design global que define “[...] o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo e contra que tipo de corpo a violência pode ser exercida sem prejuízo para a normalidade social” (2021, p. 72). Connel e Pearse completam esse pensamento apontando que “meninos e homens que desafiam as noções dominantes sobre a masculinidade por serem gays, afeminados ou considerados fracos são, às vezes, alvo de violência” (2015, p. 42), aspecto esse que buscamos evidenciar no processo de Drama a partir da figura do menino “bruxesa” em relação a família e a escola.

Por esse motivo, a violência é algo que acompanha os corpos dissidentes desde a infância. Muitos adultos, que foram crianças dissidentes no passado, viveram experiências como essas nas escolas, nas ruas, na igreja e na família. Não estamos aqui falando de exceções ou de falhas da conduta social, infelizmente falamos de vidas transformadas em estatísticas. A violência não pode ser tratada como falha; mas, sim, como constituinte do mundo que nos foi dado (MOMBAÇA, 2021). LGBTfobia, machismo, racismo, por exemplo, são aspectos estruturais da sociedade ocidental, pois fazem a manutenção do projeto de poder heteronormativo. É exatamente por esse motivo que quase todas as subjetividades dissidentes são estruturadas a partir de experiências violentas e discriminatórias como *bullying*, assédios e abusos, quando o fim não é a própria morte - assassinato ou suicídio.

A repressão dos corpos dissidentes - muitas vezes realizada no espaço escolar - parece-nos tratar de um aprendizado generificado que é pen-

sado a partir da lógica dominante. Esse aspecto parece apontar para um processo de generificação e corporificação social das normas que se inscrevem no corpo (CONNEL; PEARSE, 2015) e do corpo que resiste à uma demarcação arbitrária.

O corpo é generificado a partir de um processo de corporificação da cultura; as crianças, por exemplo, aprendem o gênero mediante as interações com seus pares e com adultos, nas brincadeiras, nos brinquedos, nos produtos culturais que consomem etc. Nesse processo, existe um olhar adultocentrado que busca, quase sempre, fazer as crianças se conformarem com os padrões de gênero impostos a partir de um suposto processo de socialização, que falsamente se acredita ser passivo, da cultura pela criança. Quantas “Tias Neivas” nós, crianças dissidentes, não encontramos nas escolas por onde passamos, restringindo nossas ações, afetando-nos com um olhar julgador, buscando “internalizar” o comportamento que se espera de um menino? É preciso, contudo, lembrar que as crianças são atadoras sociais e, por esse motivo:

[...] não são passivamente ‘socializadas’ em papéis de gênero. É claro que estão aprendendo a partir do mundo adulto ao redor delas: sobre que identidades estão disponíveis, performance e - infelizmente - ódio. Mas elas o fazem ativamente e segundo seus próprios termos (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 57).

Há, também, crianças que subvertem, em processos de socialização, as noções de corpo, gênero e sexualidade, estando em dissidência com o sistema sexo-gênero hegemonicamente imposto. Essas crianças em dissidência com as normas são aquelas que não são ouvidas e percebidas pelos discursos de proteção, são crianças que fogem do ideal de infância ou que, por infringirem as leis morais da cisheteronormatividade, são inseridas em processos de privação de liberdade (FAZZIONI; MARQUES, 2022), regulação de seus comportamentos e normatização dos seus corpos, cujo último fim é o apagamento de suas identidades ou até mesmo a morte. Entendemos, entretanto, que é preciso questionar, tal qual fez Preciado:

Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende os direitos da criança ho-

mossexual, da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança de mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual? (2021, p. 70).

A partir desses questionamentos, ao lembrarmos das crianças dissidentes que fomos, percebemos que encontramos nas aulas de arte e no teatro um espaço de acolhimento, escuta e possibilidade de ser. Acreditamos que as experiências das crianças dissidentes não devem seguir sendo marcadas pela dor, pelo medo e pelo silenciamento. Como arte-educadores e pesquisadores da Pedagogia do Teatro, parece-nos pertinente questionar: Qual o papel do teatro em relação a (re)escrita das dissidências e desobediências como forças e potências? Qual o nosso papel como artistas e educadores na visibilização das crianças dissidentes que um dia fomos? Como imaginar e tecer rotas de fuga para esses processos opressivos e disruptivos? De que forma podemos intervir na reprodução de estereótipos de gênero e sexualidade? Como propor práticas artístico-pedagógicas que não estejam baseadas no modelo de socialização tradicional e numa visão adultocêntrica? Que abordagens metodológicas podemos mobilizar para propor práticas que invistam no poder revolucionário e criativo das crianças dissidentes? De que modo podemos contribuir, no ambiente escolar, com ações que visem a respeitar as crianças dissidentes? Essas e outras questões foram discutidas nos debates realizados com os(as) estudantes da disciplina de Metodologia de Ensino do Teatro.

Na disciplina, e mesmo fora dela, não encontramos as respostas para todos esses questionamentos, pois compreendemos que em cada contexto social, cultural e pedagógico diferentes rotas de fuga e entrelugares vão sendo instaurados para lidar com essas problemáticas. Temos percebido, no entanto, que muitos(as) educadores(as) encontram tais situações em sala de aula, mas não se sentem preparados(as) ou não sabem lidar com tais situações. Isso porque, no contexto atual, e principalmente na escola básica, vivemos em meio a contradições e dicotomias como, por exemplo, não poder ou não saber como falar sobre gênero e sexualidade com as crianças e, ao mesmo tempo, ter que lidar com crianças e adolescentes hipersexualizados que não conseguem perceber o próprio corpo, assim como

lidar sozinho com seus desejos, vontades, processos de transformação e construção das identidades.

São esses e tantos outros atravessamentos que vem nos mobilizando a pensar e propor práticas artístico-pedagógicas que discutam as dissidências com o sistema sexo-gênero a partir do teatro com e para crianças no processo de formação de futuros(as) docentes de Teatro. Ao trilhar esses caminhos, percebemos que, por muito tempo, as pesquisas e estudos ligados às crianças estiveram pautados em discursos médicos, em determinadas linhas da psicologia do desenvolvimento e em modelos tradicionais de socialização, os quais, muitas vezes, subestimam as crianças e as consideram passivas diante da cultura adulta ou, ainda, como sujeitas que “virão a ser”, incompletas e irracionais.

Fica evidente, para nós, que as perspectivas construídas sobre as crianças e as infâncias são, em geral, constituídas por uma visão adultocêntrica, nas quais as vivências, as culturas e as singularidades das diferentes infâncias, principalmente crianças dissidentes com o sistema sexo-gênero, escapam às representações existentes. O que evidencia o epistemicídio dessas crianças ao longo da história; o apagamento de suas singularidades e o enquadramento de seus corpos e subjetividades na norma hegemônica e nos ideais adultos do que é uma criança, como ela deve ser e se comportar.

Considerações finais

Diante do exposto e problematizado nesta reflexão, uma das posturas que temos investigado em nossas pesquisas no Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq) é a busca pela alteração do nosso olhar para as crianças e suas infâncias, principalmente a partir de aproximações com a Sociologia da Infância.

A partir de autores como Sarmiento (2009) e Corsaro (2011), percebemos as crianças como atadoras sociais, sujeitas plenas e de direitos e completas. Além disso, encontramos indícios de como adentrar, perceber e se relacionar com as culturas de pares infantis criadas pelas próprias crianças, afinal as crianças não são passivas em seu processo de socialização, pelo contrário, elas participam e agem como co-construtoras das culturas adultas, criando suas próprias culturas de pares (CORSARO, 2011).

Ao agir no mundo por meio da ação de brincar, a criança é vista como produtora de culturas e é nesse aspecto que percebemos os atravessamentos entre a Sociologia da Infância e a Pedagogia do

Teatro, principalmente a partir da brincadeira infantil, do protagonismo da criança e de sua ação criadora, aspectos que se relacionam com a abordagem do Drama. Sendo assim, nas pesquisas que estamos desenvolvendo, investimos na escuta e na compreensão das crianças como criadoras, investigadoras, produtoras de dados, informantes competentes e, principalmente, como a fonte primária das pesquisas e das criações artísticas.

Temos optado por metodologias pautadas na investigação participativa com crianças, como uma forma de trazer as vozes infantis para as pesquisas, assim como seus anseios, desejos e vontades. Nesse sentido, a abordagem do Drama, experimentada junto aos(as) professores(as) em formação no curso de Licenciatura em Teatro, buscou, de alguma maneira, deslocar seus olhares para práticas de ensino/aprendizagem do teatro menos adultocentradas.

Acreditamos que as ações e pensamentos que estamos tecendo na universidade devem chegar até a escola, por meio de seus(suas) profissionais, principalmente através de educadores(as) de teatro, visto que, na maioria das vezes, são nesses espaços de brincadeira, ludicidade e criação que as crianças podem se expressar e serem ouvidas. Por esse motivo, temos insistido que a transformação das práticas artístico-pedagógicas passa, primeiramente, pela transformação dos(as) educadores(as) e de seus olhares para as crianças e suas infâncias a partir de uma noção de completude e não da falta. Completando esse pensamento apresentamos a fala do “menino bruxesa” expressa no debate público realizado no terceiro episódio:

No dia da festa fantasia eu estava brincando de ser, na minha outra escola eu brincava todos os dias, eu acho até que fui eu que inventei essa brincadeira. Essa é minha brincadeira preferida, quando a gente brinca de ser a gente inventa que é outra coisa. Quando eu vejo desenho eu brinco de ser o personagem mais legal daquele desenho. [...] minha vó me levou numa peça de teatro e lá eu conheci muito atores e atrizes, eu fui no camarim e vi eles se maquiando e vestindo os figurinos dos seus personagens, depois da peça eu conversei com os atores e as atrizes e eles me disseram que lá homens poderiam usar batom e maquiagem e que poderiam brincar de ser mulheres também, porque esse era o trabalho deles: cada dia ser um personagem diferente. [...] Desde esse dia eu quero ser ator de teatro para poder ser vários personagens, por isso

eu fui de bruxesa na festa da escola, porque eu estava brincando de ser uma personagem da peça que eu assisti.¹⁵

Por fim, acreditamos que é no teatro que as crianças dissidentes têm a permissão “de ser” e a possibilidade de experimentar o que elas são ou o que desejam expressar; é no teatro que temos o poder de ensaiar um modo de vida que aspiramos. Talvez seja por meio do teatro com crianças que poderemos tomar consciência de que as crianças são revolucionárias em potencial e podem nos oferecer novos pontos de vista e perspectivas sobre o mundo e as relações.

Referências

CABRAL, B. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz. Entre o efêmero e o processual – o 'navegar' como habilidade, metáfora, tema, tema. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, v. 01, p. 01-08, 2009.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAZZIONI, Mateus J.; MARQUES, Lais J. A infração das leis e da cisheteronormatividade: infâncias, cercamentos e privações de liberdade. *Revista Estudos Libertários*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 67-87, 2022.

MENEGAZ, Wellington. *Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido*. 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Teatro- PPGT) - UDESC. Florianópolis, 2016.

MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PEREIRA, Diego de Medeiros. *Drama na educação infantil: Experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos*. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Teatro- PPGT). UDESC, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. *Que Drama é Esse!?! - práticas teatrais na educação infantil*. São

Paulo: Hucitec: A2, 2021.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: crônicas de travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. Notas sobre a “economia política” do sexo. In: RUBIN, Gayle. *Deviations: A Gayle Rubin Reader*. London: Duke University Press, 2011.

SANTOS, Rayani M. Conservadorismo na Câmara dos Deputados: discursos sobre “ideologia de gênero” e Escola sem Partido entre 2014 e 2018. *Teoria e cultura, Juiz de Fora*, v. 13, n. 2, p. 118-134, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*, In: Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.

VIDOR, Heloise B. Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista. *Ouvirouver, Uberlândia*, v. 16, n. 2, p. 375-391, 2020.

VIDOR, Heloise B. *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Recebido: 10/06/2022

Aceito: 08/08/2022

Aprovado para publicação: 00/00/0000

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

15 Texto criado pelo estagiário para o personagem menino bruxesa, a partir do livro “O menino que brincava de ser” (2000) de Georgina da Costa Martins, transcrito a partir da gravação das aulas de Drama.