



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Guilherme da Silva Monteiro

Eram outras vezes...
gênero desterritorializado pelo jogo cênico.

Brasília – DF
2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Guilherme da Silva Monteiro

Eram outras vezes...
gênero desterritorializado pelo jogo cênico.

Dissertação apresentada à banca examinadora de qualificação como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, desenvolvida na Linha de Pesquisa Culturas de Saberes em Artes Cênicas.

Área de concentração: Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Orientadora: Dra. Sulian Vieira Pacheco.

Brasília – DF
2020

BANCA AVALIADORA

Defesa de dissertação de mestrado **Eram outras vezes... gênero desterritorializado pelo jogo cênico**, de Guilherme da Silva Monteiro.

Brasília, 14 de dezembro de 2020.

Professora Dra. Sulian Vieira Pacheco (UnB)
Orientadora

Professora Dra. Luisa Günther Rosa (UnB)
Membro Interno

Professora Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs (UDESC)
Membro Externo

Brasília – DF
2020

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma história na qual fiz acontecer vários finais felizes possíveis. É um mergulho em meio a turbulências. Escolhi me jogar, sem saber o quanto me transformaria como ser humano e como profissional. Uma experiência que sempre esteve guardada como algo que sempre quis, mas que, por circunstâncias da vida, não realizava. Até que a vida me mostrou caminhos que poderia seguir, depois de me revirar de cabeça pra baixo e me sacudir num turbilhão.

Primeiramente, gostaria de agradecer a amigos tão especiais que me fazem acreditar que estou fazendo alguma coisa certa. A minha amiga Súlían Princivalli, que além de parceira de vida, me deu um sacode quando eu não queria sequer entregar meu pré-projeto, com medo de ser recusado. Às minhas amigas Ingrid Soares, Janaína Felix, Lucas Rodrigues, Luana Vasconcelos e Manuella Leite, por sempre estarem ao meu lado e me dando suporte em tudo. Sem eles eu não conseguiria.

Mais amigos especiais que fazem parte da minha vida e me motivam a continuar: Renato Fernandez, Larissa Calixto, Gabriella Oliveira, Bruno Barreto, Márcio Oliveira, Gabriel Filipe e Cleyton Ramos. Obrigado por sempre estarem comigo quando preciso.

Não posso deixar de agradecer a essa pessoa tão especial que tive o prazer de ter como orientadora, e que seria outra Sulian especial na minha vida: Professora Doutora Sulian Vieira Pacheco, obrigado por toda a sua generosidade e gentileza ao abraçar esse projeto no meio do caminho e com tantas dúvidas. Obrigado por sempre se dispor a tentar entender não somente assuntos que não eram do seu cotidiano, mas também a organizar meus pensamentos. Obrigado!

Gostaria de agradecer, de coração, à minha paixão universitária e inspiração como mulher e docente, a Professora Doutora Luísa Günther Rosa, por aceitar o convite para minha banca. Também agradeço à Professora Doutora Daiane Dordete Steckert Jacobs, que também abraçou esse projeto com carinho em suas análises. Ao professor Paulo Petronilio, agradeço por fazer parte dessa história.

À minha família, em especial à minha mãe, Lucia, que todas as vezes que me olha nos olhos, me faz acreditar que sou o melhor homem do mundo; que, com sua história, fez de tudo para acertar como mãe, mulher e amiga, estando ao meu lado. Aos meus irmãos e ao amor da minha vida: Beatriz, minha sobrinha que ainda sequer faz ideia do quão importante é na minha vida e do quanto esse amor me transformou.

Agradeço o convite de Juliana Drummond e Abaetê Queiroz para fazer parte de um espetáculo que, mal sabiam eles, mudaria minha vida. Aos meus companheiros de cena, Tulio Guimarães, Roustang Carrilho, Kael Studart e Tulio Starling, obrigado. À Livia Bennet por transformar esse processo em corpo e suor. À Nathalie, que, com sua generosidade, transformou o que era uma peça de teatro, num lugar seguro.

Agradecimento especial a Bárbara Gontijo e Ivan Dubuc por terem me ajudado tanto no final dessa aventura. Obrigado por terem sido tão pacientes e gentis comigo nesse processo tão intenso. Bárbara pela revisão e Ivan pelo cuidado na tradução tão urgente.

Ao Ministério da Educação que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES, meu eterno agradecimento pelo auxílio financeiro para realização dessa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto as ações pedagógicas e os desafios de um professor de artes cênicas, gay e cisgênero, na problematização de identidades~expressões de gênero em contexto escolar. Deste modo, tem-se, como objetivo geral apresentar tais ações pedagógicas e os desafios para sua implementação, bem como seus resultados, observáveis pela perspectiva do professor, a fim de dar lugar a uma discussão sobre a formação de professoras e professores – com ênfase na área de artes cênicas – para a abordagem de questões de identidades~expressões de gênero na educação formal. Tais ações pedagógicas propuseram jogos cênicos com papéis sociais de gênero presentes em filmes de animação clássicos, como, por exemplo, do repertório de filmes de princesas da Disney, a fim de oportunizar o reconhecimento da independência de papéis sociais em relação ao gênero, permitindo avançar na desestabilização da própria noção de identidades~expressões de gênero. A noção de desterritorialização em Deleuze e Guattari, que possibilita caminhos rizomáticos ao pensamento de construção e desconstrução de identidades~expressões de gênero foi assumida como o fio condutor da atual pesquisa. Como metodologia norteadora, adotou-se as noções da cartografia sentimental, de Suely Rolnik, e da cartografia *queer*, de Paul B. Preciado, que apontam à desconstrução da percepção de noções binárias sobre as multiplicidades, tais como de gêneros, identidades e sujeitos. Tais noções, vivenciadas nessa pesquisa como noções em trânsito, em transformação, em devir, são abordadas também por Michael Foucault, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, entre outras autoras/es. Deste modo, verificou-se a relevância da apropriação, por parte de professoras/es, de toda e qualquer oportunidade de discussão e experimentação sobre papéis sociais de gênero e identidades~expressões de gênero para toda a comunidade escolar; relevou-se a necessidade de que tais temas, constantes nos PCN, sejam abordados no contexto de formação de professoras e professores em geral e, sobretudo, de artes cênicas; ponderou-se sobre a valorização das vivências pessoais de quem atua em sala de aula, ou seja, de suas possíveis diferenças em identidade~expressão de gênero, bem como a importância de que tais profissionais revisitem e desafiem as suas perspectivas a respeito da temática em questão, em contraponto às expectativas de que sejam pessoas que, inexoravelmente, reiterem as noções heterocisnormativas que atendem aos interesses das sociedades capitalistas contemporâneas.

Palavras-chave: Desterritorialização; Papéis sociais de gênero; Identidades~expressões de gênero; Teatro, Filmes de animação clássicos.

ABSTRACT

The present research has as object the pedagogical actions and the challenges of a teacher of scenic arts, gay and cisgender, in the problematization of gender identities~expressions in school context. Thus, the general objective is to present such pedagogical actions and the challenges for their implementation, as well as their results, observable from the perspective of the teacher, in order to give rise to a discussion on the formation of teachers - with emphasis in the area of scenic arts - to address issues of gender identities~ expressions in formal education. Such pedagogical actions proposed scenic games with social gender roles present in classic animation films, such as, for example, the repertoire of Disney princesses films, in order to provide the recognition of the independence of social roles in relation to gender, allowing to advance destabilizing the very notion of gender identities~expressions. The notion of deterritorialization in Deleuze and Guattari, which allows rhizomatic paths to the thought of constructing and deconstructing gender identities~expressions was assumed as the guiding thread of the current research. As a guiding methodology, the notions of sentimental cartography, by Suely Rolnik, and queer cartography, by Paul B. Preciado, were adopted, which point to the deconstruction of the perception of binary notions about multiplicities, such as genders, identities and subjects. Such notions, experienced in this research as notions in transit, in transformation, in becoming, are also addressed by Michael Foucault, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, among other authors. Thus, it was verified the relevance of the appropriation, by teachers, of any and all opportunities for discussion and experimentation on social gender roles and gender identities-expressions for the whole school community; the need was highlighted for such themes, contained in the PCN, to be addressed in the context of teacher and teacher training in general and, above all, of performing arts; it was considered the valorization of the personal experiences of those who work in the classroom, that is, their possible differences in gender identities~ expressions, as well as the importance that these professionals revisit and challenge their perspectives regarding the theme in question, in contrast to the expectations that they are people who, inexorably, reiterate the heterocisnormative notions that serve the interests of contemporary capitalist societies.

Palavras-chave: Deterritorialization; Social gender roles; Gender identities~expressions; Theater: Classic animation films.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – Era uma vez...	8
1.1 Algumas bases metodológicas.....	12
1.2 O andar da carruagem.....	17
2 TEORIAS CULTURAIS E SOCIAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS ALIADAS AOS ESTUDOS DAS NOÇÕES DE IDENTIDADE~EXPRESSÃO DE GÊNERO	25
2.1 Situando identidades de gênero a sombra da teoria queer e o feminismo... ..	25
2.2 O movimento feminista se faz presente.....	30
2.3 Tantos sujeitos, tantas identidades, tantas performatividades, tantos papéis sociais.....	32
2.4 Ações pedagógicas para a desconstrução de tais noções.....	35
2.5 Você se reconhece no mundo? Falemos então sobre representatividade... ..	39
2.6 Identidades~expressões de gênero no ambiente escolar e na formação de professores	48
3 OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS PARA DESTERRITORIALIZAÇÃO DA HETERONORMATIVA EM EXPRESSÕES DE GÊNERO.....	57
3.1 Conhecendo o projeto pedagógico que motivou a atual pesquisa	57
3.1.2 Voltando um pouco no tempo.....	72
3.2 Retomando o fio da história.....	76
3.3 Desconstruindo os contos de fadas: aprendendo com a diferença no Ensino Fundamental I.....	80
4 O DESBUNDE ENTRA EM CENA.....	96
4.1 A experiência transformadora.	96
4.2 A figura do professor se confunde com a princesa.....	1066
4.3 A prática acadêmica e formação educacional se faz necessária	1100
4.4 É preciso coragem para subverter a norma	11919
5 ERAM OUTRAS VEZES.....	1244
REFERÊNCIAS.....	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do filme “ <i>The mask you live in</i> ”	35
Figura 2 – Cartaz do filme “O silêncio dos homens”	36
Figura 3 - Pablo Vittar.....	41
Figura 4 – Rita von Hunty.....	42
Figura 5 - Gloria Groove.....	42
Figura 6 – Liniker.....	43
Figura 7 - Johnny Hooker	43
Figura 8 – Linn da Quebrada.....	44
Figura 9 – Lia Clark	44
Figura 10 – Marielle Franco.....	45
Figura 11 - Cartaz do filme “Democracia em Vertigem”	54
Figura 12 – Cartaz do filme de animação Cinderela	64
Figura 13 – Cartaz do filme de animação Branca de Neve e os Sete Anões	65
Figura 14 – Cartaz do filme de animação A Bela e a Fera.....	66
Figura 15 – Cartaz do filme de animação Aladdin.....	67
Figura 16 - As ratinhas fêmeas, responsáveis pela costura.....	90
Figura 17 - Cinderela em serviços domésticos.....	90
Figura 18 - A diferença de vestimentas e comportamentos dos ratinhos machos e fêmeas, e também as passarinhas fêmeas.....	91
Figura 19 - Novamente as passarinhas ajudando nas funções domésticas.....	91
Figura 20 - O príncipe no baile escolhendo entre várias pretendentes que ele sequer conhecia, Cinderela para dançar.	92
Figura 21 - Os ratinhos machos em uma das suas aventuras na qual somente os “meninos” iam	92
Figura 22 - Mais uma vez um reforço das fêmeas no trabalho de costura e domésticos	93
Figura 23 – Fotografia de sessão do espetáculo <i>Desbunde</i> (2016).....	98
Figura 24 – Fotografia de sessão do espetáculo <i>Desbunde</i> (2016).....	99
Figura 25 – Fotografia de sessão do espetáculo <i>Desbunde</i> (2016).....	102
Figura 26 – Fotografia de sessão do espetáculo <i>Desbunde</i> (2016).....	103
Figura 27 – Fotografia de sessão do espetáculo <i>Desbunde</i>	105
Figura 28 – Fotografia de sessão do espetáculo <i>Desbunde</i>	105
Figura 29 – Cartazes dos filmes “Escritores da Liberdade” e “O sorriso de Monalisa”	108
Figura 30 – Desconstruindo narrativas de gênero no carnaval 1	109
Figura 31 – Desconstruindo narrativas de gênero no carnaval 2	109
Figura 32 – Desconstruindo narrativas de gênero no carnaval 3	110

1 INTRODUÇÃO – Era uma vez...

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as ações pedagógicas e os desafios de um professor de artes cênicas, gay e cisgênero¹, na problematização de identidades~expressões de gênero em contexto escolar.

A proposta de pesquisa foi motivada pela experiência, vivenciada em diversos níveis da educação formal, com exercícios no campo pedagógico das artes cênicas. Neles, foram propostas releituras sobre identidades~expressões de gênero a partir de filmes de animação baseados em contos de fadas sobre príncipes e princesas, que têm sido revisitados por reiteradas gerações desde a segunda metade do século XX.

Assim, a pesquisa visa apresentar essa ação pedagógica e os desafios para sua implementação, bem como seus resultados observáveis pela perspectiva do professor, a fim de dar lugar a uma discussão sobre a formação de professoras e professores – com ênfase na área de artes cênicas – para a abordagem de questões de identidade~expressão de gênero na educação formal.

Essa experiência aconteceu em 2016, a partir de um projeto pedagógico trimestral apresentado pela Escola X², na qual eu trabalhava a época. O tema motivador e transversal que orientava o projeto em questão era ‘contos de fadas’. O trabalho com projetos era uma prática da escola em questão. A cada trimestre, a coordenação pedagógica lançava temas norteadores como desafio para que os professores de todas as disciplinas pudessem trabalhá-los em sala de aula conjuntamente com suas respectivas linguagens. A ideia era que a experiência com as linguagens fosse além da grade horária de 07h30 às 16h, diariamente, abrangendo

¹ “Cisgênero” é uma palavra composta por justaposição do prefixo “cis” ao radical “gênero”. O prefixo “cis”, de origem latina, significa “posição aquém” ou “ao mesmo lado”, fazendo oposição ao prefixo “trans” que significa “posição além” ou “do outro lado”. “Cisgênero” estabelece uma relação de antonímia com a palavra “transgênero”. “Transgênero”, por sua vez, é uma palavra rotineiramente utilizada como forma de designar pessoas cuja auto-identificação de gênero não coincide com o gênero atribuído compulsoriamente ao nascimento, em virtude da morfologia genital externa, podendo incluir travestis e transexuais. Desta forma, “cisgênero” é o termo utilizado para designar aquelas pessoas que não são transgêneros, ou seja, aquelas cujo gênero auto-identificado está na “posição aquém” daquele atribuído compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa (BAGAGLI, 2018, p.13).

² Por se tratar de uma instituição privada na qual deixei de atuar, optou-se por omitir o nome da escola.

essas disciplinas de forma compulsória, conforme constava na apresentação do projeto político-pedagógico. Neste contexto, o trabalho pedagógico deixa de ser multidisciplinar e se torna interdisciplinar, por desenvolver-se no contexto de um projeto.

Para o devido entendimento desse processo, se faz necessária a descrição mínima da realidade desta escola, que é singular e privilegiada em relação à maioria das escolas privadas ou públicas brasileiras. A escola é localizada em Brasília - Distrito Federal (DF) e, dentro da sua proposta pedagógica, em sua grade horária obrigatória, há matérias incomuns ao currículo regular. Portanto, no currículo da escola, há matérias para além do currículo obrigatório da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, como Teatro, Música, Circo, Gastronomia, Sala de Leitura, Tecnologia e Robótica, dentre outras. Em algumas outras escolas privadas do DF, por exemplo, há também oferta de disciplinas extracurriculares. Contudo, são opcionais, no contraturno e fora da grade curricular. No sistema público de ensino do DF, tais matérias (como Teatro, Artes Visuais, Música e Educação Física) são oferecidas em Escolas Parque³, que também funcionam no contraturno, atendendo a algumas escolas de Ensino Fundamental 1.

Vale ressaltar que a Escola X, na qual a experiência pedagógica a ser relatada se desenvolveu, atendia a um público reduzido de classe alta e oferecia uma boa estrutura física para que os projetos acontecessem em condições materiais favoráveis. Além da estrutura física, tínhamos disponíveis materiais diversos ou a possibilidade de propor uma lista de materiais para compra, se fosse necessário; a provável adequação de horários para ensaios; o apoio e a supervisão pedagógica das coordenações, dentre outras condições. Por esses e outros motivos, cabe observar que a pesquisa apresentada nesta dissertação não se propõe a discutir as diferenças estruturais das escolas do DF e/ou brasileiras, mas reconhece que a proposta certamente alcançaria resultados realmente muito diferentes em realidades distintas.

No contexto desta pesquisa, pretende-se apresentar a proposição pedagógica, aplicada a diferentes níveis de ensino na Escola X, para propiciar a discussão sobre

³ Idealizado por Anísio Teixeira no plano educacional de Brasília, o projeto de Escolas Parque em Brasília era previsto para que cada quadra do Plano Piloto (área central do DF) tivesse uma unidade que atendesse, em turno contrário ao das Escolas Classes (ensino regular), disciplinas como Teatro, Música, Artes visuais e Educação Física.

os condicionamentos binários e heteronormativos acerca das identidades~expressões de gênero presentes nos filmes de animação clássicos, que os reproduzem há mais de meio século.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é apresentar e discutir alguns desafios de um professor de artes cênicas, gay e cisgênero, ao abordar o imaginário sobre as identidades de gênero presente em filmes de animação com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. A fim de aproximar as discussões realizadas sobre identidades~expressões de gênero em âmbito acadêmico a uma realidade escolar que apresenta diversas barreiras ao tema em questão, a abordagem acontece em diálogo com a teoria *queer*.

Para tal, os objetivos específicos são:

- Problematizar os filmes de animação clássicos como formadores de identidades/expressões heteronormativas, compreendendo os filmes de animação, mais especificamente o filme *Cinderela*, como máquinas de guerra (branca, eurocêntrica, normativa, elitizada) à sombra⁴ da teoria *queer*;
- Relatar a experiência e os desafios encontrados por um professor de artes cênicas, gay, junto à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, para a introdução e a problematização de noções de gênero e papéis sociais. Isto se deu a partir da análise direcionada de filmes de animação clássicos e da produção de cenas teatrais que apresentavam possibilidades de desconstrução da ideia binária de gênero presentes em tais filmes, alinhada à Pedagogia do Teatro e ao Currículo Nacional sobre o tema;
- Apresentar as contradições vividas por mim, como professor de artes cênicas gay e cisgênero, no contexto escolar, traçando um paralelo entre elas e o elemento de transformação noturna e transitória presente no conto *Cinderela*.
- Problematizar a formação de professores de artes cênicas, sobretudo no que tange a abordagem das questões de gênero na educação básica.

Ainda há muito que se ver e discutir sobre identidades~expressões de gênero, papéis sociais entre o masculino, o feminino e o *queer*, entre outros conceitos que

⁴ A expressão que valoriza positivamente uma teoria, como uma forma de compreender uma dada realidade ou fenômeno, seria “luz”. Contudo, aqui opto por fazer o trocadilho entre “luz” e “sombra”, não para desqualificar a teoria em questão, mas para dar lugar à irreverência *queer*.

serão apresentados neste contexto de discussão. (Des)construir. (Des)fazer. (Des). Debruçado nesses conceitos e autores que me (des)norteiam dentro dessa pesquisa, iniciamos por Louro (2014, p.135), que nos diz sobre o que é ser *queer*:

[...] *queer* sempre faz pensar no estranho, no esquisito, no excêntrico. [...] Usado para indicar o que é incomum ou bizarro, o termo em inglês é, também, a expressão pejorativa atribuída a todo sujeito não-heterossexual. A expressão ganhou força política e teórica e passou a designar um jeito transgressivo de estar no mundo e de pensar o mundo. Mais do que uma nova posição de sujeito, *queer* sugere um movimento, uma disposição. Supõe a não-acomodação, admite a ambiguidade, o não-lugar, o trânsito, o estar-entre. Sugere fraturas na episteme dominante.

Queer, então está entre, em trânsito, no devir.   nesse ponto que reside o interesse desta pesquisa. Nos caminhos (im)possíveis, em possibilidades de a oes não limitadas na forma o de identidades e, nelas, suas expressões. O trabalho se desenvolve   procura de uma brecha ou de uma rasura de tudo aquilo já fixado e, assim, (des)construir estratégias pedagógicas de trabalho possíveis dentro e fora da sala de aula de teatro. Entendendo *queer* como um dos conceitos-chave para esta pesquisa, veremos, a partir de agora, algumas possibilidades metodológicas que pretendo abraçar.

A discussão sobre identidades~express es de gênero parte também do entendimento de indivíduo. Que indivíduos são esses? A que sociedade contemporânea se faz necessária a adapta o dos mesmos para a sensa o de pertencimento ao mundo? A supera o de uma dicotomia de indivíduo-sociedade que desfaça essa divisão no processo de rela o entre ambos se faz imprescindível e necessária para a constru o de identidades~express es de gênero.

O papel fundamental da escola na media o do trabalho do/a professor/a que convive diariamente – e, portanto, influencia nesse processo – se fez primordial para o entendimento de alguns fatores que reforçam até hoje defini es de comportamentos masculinos e femininos dentro do imaginário dos filmes de anima o fixados pela heteronormatividade.

Teoria e prática serão dois termos~processos de discussão constantes na metodologia proposta por esta pesquisa, sublinhando a necessidade de diálogo entre elas dentro do processo escolar de forma o identitária. Esses dois fatores, vivenciados dentro e fora da sala de teatro, serão uns dos condutores de

desconstrução do processo de criação de identidades~expressões de gênero da criança no ambiente escolar.

1.1 algumas bases metodológicas...

Como bases metodológicas propostas nesta dissertação, procurarei analisar estratégias de trabalho que surgiram (e surgem) da minha experiência em sala de aula de teatro e em demais funções no ambiente escolar, por meio da cartografia, que nos permite mapear tais elementos e experiências e, assim, expor tais caminhos de encontros e/ou desencontros dentro do universo *queer*.

Para o esclarecimento e a aproximação territorial da pesquisa, temos a cartografia *queer*, de Preciado, como metodologia norteadora do processo de pesquisa. Tal metodologia foi inserida no contexto escolar descrito anteriormente e, nele, foram apropriados conceitos e noções de identidade~expressão de gênero, aliados às possibilidades encontradas no mundo dos filmes de animação clássicos, baseados nos contos de fadas, para assim conseguir explorar e desconstruir o que se pretende. Suely Rolnik, em *Cartografia Sentimental*, nos diz que “o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado” (2016, p. 65). Se aproprie comigo. Devoremos essa experiência.

É a partir dessa definição feita pela autora que se pretende utilizar a metodologia da cartografia. Com ela, serão mapeadas e analisadas as estratégias pedagógicas teatrais em relação com as noções de gênero e sexualidade. É necessário conseguir estabelecer não só um diálogo entre conceitos, mas também compreender como eles se desapropriam de outros conceitos que são arraigados, conscientemente ou não.

Preciado (2017, p. 33), em seu artigo sobre Cartografia “*Queer*”, nos traz uma relação com Deleuze, e nos diz:

Para Deleuze, a cartografia, relacionada simultaneamente com o mapa e com o diagrama, desenha a forma que os mecanismos de poder tomam quando se espacializam (como no caso do Panóptico de Bentham e do poder disciplinar descrito por Foucault), mas pode operar também como uma “máquina abstrata que expõe as relações de força que constituem o poder”, deixando-as expostas e abrindo vias possíveis de resistência e de transgressão.

Por que a escolha da cartografia *queer* para o desenvolvimento do trabalho? Exatamente pela proposta de desconstrução de ideias já preestabelecidas e de conceitos fixados, como os presentes em filmes de animação clássicos e reproduzidos em sala de aula. Para tal, propõe-se uma análise das estratégias pedagógicas teatrais. Em Cartografias “Queer”, de Preciado, vemos:

[...] noção de identidade sexual (ou de diferença sexual, no caso do feminismo), seja esta entendida como um fato natural ou biológico incontestável, seja entendida como o produto de um processo de construção histórica ou linguística (explicado com instrumentos teóricos marxistas, psicanalíticos etc.) que, uma vez constituído, funciona como um núcleo rígido e invariável cuja trajetória pode ser traçada e descrita como a física de um sólido. Esse tipo de cartografia começa por ser uma taxonomia de identidades sexuais e de gênero (masculinas ou femininas, heterossexuais ou homossexuais) que se apresentam como legíveis na medida em que são mutuamente excludentes. Aqui, o cartógrafo ideal é um etnógrafo desencarnado que, fazendo abstração de sua própria posição identitária, aparece como neutro – nem masculino nem feminino, nem heterossexual nem homossexual – e é capaz de registrar os movimentos das diferentes identidades sexuais e dos usos do espaço, das práticas urbanas ou artísticas que emanam a partir delas (PRECIADO, 2017, p. 26).

Preciado nos traz a formação de uma identidade sexual que pode ser também parte de uma construção histórica – e é. Os filmes de animação clássicos, baseados em contos, de fadas, tão presentes na formação~criação das crianças, são, por exemplo, determinantes em termos de entendimento e apreensão de alguns comportamentos que se vê, aprende e vivencia no dia a dia. É importante frisar, ainda em relação à citação acima, que será apresentado um posicionamento masculino, cisgênero e homossexual – ou seja, a pesquisa parte da minha experiência com propostas vivenciadas e experimentadas na sala de aula de teatro, em um entrelugar em relação à identificação x identificado.

Como falado anteriormente, além da utilização do conceito de cartografia *queer*, será também necessária a noção de desconstrução da dicotomia indivíduo-sociedade, para o entendimento de como o ambiente escolar e o dia a dia acarretam a formação identitária do ser. A escola se estabelece na ideia de convívio coletivo e em suas relações sociais. Kastrup (2009, p. 296) nos diz, em relação ao coletivo, que:

[...] conceito de coletivo que não se reduz ao social ou à coletividade, tampouco ao jogo de interações sociais. O conceito de coletivo surge aqui ressignificado, entendido como plano de co-engendramento e de criação, indicando um caminho peculiar e fecundo para a superação da referida dicotomia.

Como a autora nos coloca – e conforta, de certa forma –, o entendimento de coletivo, então, se ressignifica para conseguir abranger e acolher todas as formas de

grupo, tribos e indivíduos-sociedade, como sugere o artigo. Dentro da pesquisa e com base nesse pensamento metodológico, o que se pode então perceber é que cada estudante no ambiente escolar é objeto/indivíduo dessa sociedade e demais coletividades vivenciadas: amigos de sala, relação com professores/as, cantina, direção, inspetores etc. Essas coletividades e relações são condutoras (passivas ou ativas) de sua formação.

A citação também traz para esta pesquisa uma perspectiva sobre a formação identitária de gênero, com base nas novas formas de entendimento do coletivo~social. A formação identitária de gênero é entendida como integração que se forma a partir das múltiplas possibilidades de indivíduo e de como esse indivíduo se estabelece e se relaciona socialmente. Não é mais a ideia de indivíduo solitário, mas sim de um indivíduo que se estabelece atrelado à desconstrução da dicotomia de coletividade. O indivíduo em si é coletivo. Ele é arreigado de coletividades por si, e a partir de si se cria, recria, constrói e desconstrói.

Traçando um diálogo de objetivos que se tem nessa pesquisa em relação a metodologia proposta por Preciado com a Cartografia *Queer*, o que vemos é exatamente o pensamento em (des)construção. Como citado pelos autores, Deleuze e Guattari em *Mil Platôs I* e nos trazem o conceito de rizoma⁵, ou seja, um pensamento horizontal, não hierárquico que nos permite abranger essa ideia de formação de identidades/expressões de gênero. Identidades e expressões essas que são múltiplas em transformação. Como os autores nos afirmam que, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é a filiação, mas o rizoma é a aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como recido a conjunção “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37). Em contato e necessidade da ideia do outro para sua (trans)formação. Em devir. Identidades~expressões *queer*.

⁵ O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e formas. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio). As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade (TRINDADE, 2020). Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/#:~:text=Rizoma%20%C3%A9%20uma%20raiz%2C%20mas,para%20aplic%C3%A1%20Dla%20%C3%A0%20filosofia.>

Os autores com os quais dialogo e referencio neste trabalho usam os termos “identidade” ou a ideia “identitária” de reconhecimento quando vão abordar noções de gênero e seus trânsitos no entrelugar. A partir de estudos sobre o significado da palavra “identidade”, correlaciono o termo “expressão”, pois o primeiro pode remeter a algo fixo e acabar por estabelecer uma relação incompatível com a Cartografia Queer, na qual se baseia metodologicamente essa dissertação. Portanto, é preciso subverter tais noções para abranger a discussão.

Entendendo as variadas possibilidades de análise e conceitos dentro das noções de identidades de gênero, assim que possível, usarei outros termos como “performance” e “performatividade” em gênero, como sugere Butler (2017).

A ideia de mobilidade, devir e entrelugar, também já vista no conceito de rizoma de Deleuze, está relacionada à noção de desconstrução de identidades de gênero – identidades que atravessam fases, que criam e recriam padrões. Que integram e desintegram. Que constroem e desconstroem. Que deixam dúvidas, questionamentos. Que experimentam e não se dão por satisfeitas. Que desengasgam respostas não cabíveis para suas pluralidades do ser. Questionamentos que movimentam. Que desestabilizam. Questionamentos que tiram e repõem no lugar. Lugar esse desconhecido, novo, curioso e atraente.

São esses pontos que interessam a essa pesquisa. Formas de questionar e possibilidades de questionamento, de devorar as dúvidas e, com elas, aprender o novo. Novo esse que será velho amanhã ou daqui a um segundo, mas que continua se/me movimentando, ou que paralise por um tempo e sirva de reflexão. Reflexão essa que dá sede, fome, tesão. É preciso devorá-la, mas também é preciso compreendê-la. Novamente, o papel do/a docente para a efetividade e realização desta pesquisa/metodologia se faz fundamental para que seja um processo escolar tranquilo e acolhedor, na medida do possível. Ou até mesmo conturbado, mas informado e mediado com responsabilidade e preparo.

As questões em relação à hierarquia do pensamento metafísico ocidental, registram nelas mesmas a necessidade de inversão hierárquica, pois:

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto.

Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (DERRIDA, 2001, p.48).

O conceito de desconstrução, desenvolvido por Jacques Derrida, se torna imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa por se tratar de uma linha epistemológica e de educação pós-moderna, na qual o processo não se faz somente em um sentido – do docente para o discente – e sim, de acordo com o pensamento da desconstrução, pela criação e pelo entendimento diferenciado das concepções formadas por cada cidadão inserido no processo educacional.

Esses novos espaços de desconstrução propostos por Derrida nos trazem uma ideia de necessidade de redescobrimto do entendimento do local de educação formal ou informal. Essa metodologia em que se pretende analisar com a proposta da desconstrução dos papéis sociais de gênero performados em filmes de animação clássicos baseados em contos de fadas não se limita ao espaço educacional. Quando tais papéis sociais de gênero são discutidos, trabalhados, analisados e desconstruídos em salas de aula, os/as estudantes poderão, em suas casas, no cinema, em brincadeiras com os amigos e em demais espaços de interação, desmistificar tais papéis – que antes carregavam pesos e significados limitados para a compreensão de si.

É o que se espera dessa pesquisa, com uma ideia que surge numa experiência teatral e dá possibilidades à formação de identidades~expressões de gênero – que são variadas e estão em constante transformação na vida de todos nós.

Florentino (2011, p.16) nos diz as seguintes palavras sobre as epistemologias, educação e teatro:

Considerar educação/escola/ensino de Teatro como “novos” objetos sob “novos” olhares, com “novos” problemas para o conhecimento teatral, requer buscar “novas” abordagens, tendo-se em vista a tão propalada crise dos paradigmas das ciências humanas e sociais, em que se critica, fundamentalmente, o caráter absoluto da ciência, a incapacidade de se ater a conceitos complexos e a teorias fechadas para o enquadramento o real.

Essa citação nos permite e convida à reflexão sobre a não totalidade e a exatidão que a ciência exata nos traz. A ciência que se propõe nesta pesquisa é a ciência humana, em (trans)formação, em constante mudança, necessária e variável a partir dos seus objetos. Aqui, esses objetos são seres humanos – suas especificidades e características que, dentro e fora do ambiente escolar, precisam de

um local seguro, de conhecimento, de descobrimento e de desconstrução do que não lhe cabe ou do que lhe foi posto como totalidade. São seres que se identificam no mundo e não são identificados, que se reconhecem no mundo e não são reconhecidos. Taxados. Apontados como algo não mutável. O ser humano.

Toda a minha vida profissional (e pessoal) acompanha o crescimento tecnológico, e não poderia ser diferente nesta dissertação. Acredito e utilizo as redes sociais como rede de conhecimento, diálogo, discussões, debate, embate, e como forma rápida de atingir o máximo de pessoas que consigo. Um retorno positivo tem acontecido – com novas visões sobre o tema, a partir das histórias contadas, com questionamentos que são feitos a mim, para melhor entendimento do tema, dentre outros.

Com isso, não posso deixar de citar documentários, séries e filmes – além, é claro, do filme de animação *Cinderela*, de 1950, que será um aliado desta pesquisa, atrelado a minha experiência. É importante destacar que a sociedade dos anos 1950 – ou seja, pós-segunda guerra mundial –, que vivia com medo do que poderia acontecer a qualquer momento, buscava de inúmeras formas um conforto no lúdico, mas, ao mesmo tempo, normalizava atitudes e papéis sociais que eram reforçados na animação.

As facilidades proporcionadas pelas mídias sociais e por documentários, além do acesso à internet e diferentes propostas de discussão sobre gênero, masculinidade, papel na sociedade e etc. me interessam não somente como pesquisador, mas como educador, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Dialogando com as estratégias pedagógicas que apresento, pretendo indicar, nos capítulos seguintes, alguns materiais, vídeos acessíveis na internet e possibilidades de formas de trabalho.

1.2 o andar da carruagem...

Para um maior entendimento sobre o processo pedagógico que motivou este estudo, contextualizarei minimamente como a proposta pedagógica se desenvolveu. A abordagem do tema mobilizador (o conto de fadas), nas aulas de teatro, iniciou-se com rodas de conversa sobre o papel feminino e masculino dentro da sociedade em que vivemos.

No grupo de professoras e professores, posteriormente, foi feita a seleção de filmes de animação – nesse caso, os mais clássicos/antigos – para assistirmos, somente os docentes, juntos. A escolha pelos filmes de animação mais antigos se deu em comum acordo, pois, na formação das professoras e professores, os filmes de animação clássicos são mais fortes e, portanto, presentes em seu imaginário. Assim, se tornou mais propício investigar como eles e elas levam isso para seu dia a dia no ambiente escolar.

A discussão sobre papéis sociais de gênero fixados pela heteronormatividade, para a maioria dos estudantes, não era novidade, pois, em minhas aulas, sempre que possível, havia uma tentativa da minha parte, como educar, de propor a desconstrução dos estereótipos existentes sobre as identidades–expressões de gênero. Além disso, os filmes de animação contemporâneos, presentes na formação de cada estudante, de alguma forma se propõem a uma tentativa, ainda que mínima, de desconstrução desses papéis sociais binários de gênero encontrados nos filmes de animação clássicos selecionados.

Nas séries do Fundamental II, com muitos argumentos favoráveis, os meninos se mostravam orgulhosos em se auto-promoverem perante a sociedade machista e sexista que vivemos, e as meninas, além de lutar por um momento de voz, se colocavam incomodadas com a percepção de tamanha facilidade de ser homem branco, cis, e hétero em nossa sociedade. Foram levantados diversos aspectos em relação à diferenciação de gênero nas múltiplas experiências sociais, como: direito de ir e vir, segurança, uso de espaços, acesso à educação, ao mercado de trabalho, a postura social e profissional, a igualdade de salários etc.

Não pretendo desmerecer (não mesmo!) o projeto e processo desenvolvido no Ensino Fundamental II. No entanto, no capítulo III, teremos um foco de análise na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, por acreditar, enquanto pesquisador na potência de formação na fase infantil de uma base para que, na pré-adolescência e na adolescência, se faça com maior maturidade e conhecimento o aprofundamento na temática de gênero e sexualidades.

Toda essa discussão que surgiu com estudantes me remeteu à emblemática frase de Simone de Beauvoir, que já me motivava há alguns anos: “não se nasce mulher, se torna mulher”. (1980, p.301). O papel da mulher, nessa concepção, é

entendido como uma construção social, cultural e ideológica. Essas percepções sobre o masculino e o feminino que foram observadas, vale lembrar, em diferentes faixas etárias – em sua maioria, a partir do oitavo ano.

A proposta surge em planejamento conjunto do professor de teatro com as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Foi decidido que escolheríamos filmes clássicos de animação da Disney para assistir com as turmas separadamente, e que cada estudante, a princípio individualmente, anotaria percepções sobre aspectos dos filmes: qual personagem mais gostavam, o que chamava mais atenção etc. Foram seis animações assistidas e observadas pelo conjunto de turmas de séries variadas, no decorrer de quatro aulas de teatro e quatro aulas na sala de aula do ensino “regular” (cada aula tinha 45 minutos): *Cinderela*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela e a Fera* e *Alladin*, para a Educação Infantil (quatro a seis anos), para o Fundamental I (sete a 11 anos) e para o Fundamental II (11 a 15/16 anos). Optou-se pela disponibilização dos mesmos filmes para todos os níveis de educação para ser possível uma análise mais precisa acerca das diferenças e similaridades que seriam encontradas.

Para que o trabalho não se tornasse sempre uma batalha entre gêneros – meninos x meninas, melhor x pior, privilegiados x desprivilegiadas (o que não deixa de ter certa correspondência com a realidade), foi proposto que se fizesse o trabalho de repensar essas animações assistidas, a partir de escolha de figurinos/acessórios (os exercícios feitos durante o processo na sala de teatro estão descritos no capítulo III) para a criação de cenas individuais. Deveriam ser feitas pequenas cenas que desconstruiriam os comportamentos fixados de gênero na heteronormatividade (já percebidos nos filmes pelos próprios alunos), representando o que eles entendiam que poderia ser modificado.

Com supervisão do professor, cada grupo dessas turmas, dentro da metodologia teatral, no desenvolvimento de cenas a partir de improvisações que surgiam nos exercícios, propôs um cronograma de trabalho aliado com o já existente. Um cronograma tinha sido apresentado no início do processo – seus objetivos consistiam em discutir pontos em comum em relação aos reforços de estereótipos encontrados nos filmes de animação escolhidos. Pontos divergentes, pontos a serem mudados, criação de diálogos e montagem de cenas de até 25 minutos para apresentação ao fim do semestre, formando uma remontagem a partir da

desconstrução dos filmes de animação. Assim inicia-se todo o trabalho que se pretende discutir/refletir/desenvolver/analisar nesta dissertação.

Foram utilizadas, para a criação de cenas, as aulas de teatro, na qual os alunos tinham 45/50 minutos de aula semanais em sua grade horária obrigatória, como dito anteriormente. Os trabalhos também contaram com a parceria e participação ativa das professoras da Educação Infantil e Fundamental I até o quinto ano (quatro a 10 anos). No Ensino Fundamental II, no qual há professores especialistas em cada área, acreditava-se que o trabalho seria realizado inteiramente na aula de teatro.

Nesse ponto, foram percebidos outros fatores, como a necessidade de mediação e acompanhamento próximo dos demais profissionais de educação envolvidos no processo escolar. Por isso, o trabalho não se limita apenas a professores da área artística, mas busca perceber que estratégias pedagógicas teatrais utilizadas nesse processo podem ser adaptadas por qualquer professor/a, para que ele/ela trabalhe – em sua disciplina, no dia a dia escolar, dentro do seu cronograma de conteúdos – propostas de discussões das noções de identidades de gênero que vão além do masculino e feminino.

A partir dessa resistência, identificou-se que o trabalho não envolvia somente estudantes, mas também – e majoritariamente – professores/as que atuam nessa construção de identidades/expressões de gênero e que também foram/são influenciados/as por esse imaginário dos filmes de animação clássicos, com seus papéis sociais de gênero fixados pela heteronormatividade. Sem esse trabalho investigativo por parte também dos/as professores/as, o trabalho não seria possível, pois no caso da Educação Infantil, cada estudante dependia delas para recontar tais contos. No caso dos maiores (10 a 15/16 anos), Fundamental I e II, a aula de teatro se torna uma sala de aula invertida – espaço na qual se desfaz a ideia hierárquica e o aluno se torna protagonista –, da qual os alunos levavam para as demais disciplinas as experiências vividas e tais desconstruções de papéis que, por muitas vezes, eram reforçados, consciente ou inconscientemente, na fala dos/as professores/as.

Com o decorrer do trabalho na sala de teatro, decidiu-se realizar, em vez de cenas separadas e independentes – mesmo que se tratasse da mesma animação – uma grande apresentação das cenas, que seria proposta ao final do semestre em um espetáculo chamado ***Desconstruindo contos de fadas – aprendendo com a***

diferença. Neles, estudantes recontavam à sua maneira os quatro filmes de animação assistidos em sala de aula e levantavam pontos cruciais sobre a formação de suas identidades/expressões de gênero, além de apresentar como tais animações poderiam ter reforçado papéis sociais estereotipados.

Outro fator constatado foi a dificuldade de desconstrução desse imaginário sobre papéis sociais fixados pela heteronormatividade nos filmes de animação, e sugerir a mudança, mesmo quando incomodava a maioria de estudantes. Essa mudança é também uma mudança de pensamento, de atitude e da ideia de como sua identidade~expressão de gênero é mutável e/ou imposta social e culturalmente, com defende Butler (2017).

As estratégias adotadas para as montagens das desconstruções dos filmes de animação na sala de teatro contaram com: a formação de grupos mistos, a criação de diálogos reescrevendo os originais, a execução de jogos teatrais propostos pelo professor – com base no livro “Jogos Teatrais – O fichário de Viola Spolin”, na qual ela relata/ensina inúmeros jogos com foco nos de improvisação. Para serem feitos em sala de aula, os jogos tinham foco na montagem, que viria a ser construída a partir das personagens nas quais se apontaram dados de reforço do papel social masculino e/ou feminino. Surge também a provocação e subversão da ideia única apresentada na expressão “Era uma vez”, que comumente dá início aos contos de fadas e é colocada como título desta dissertação.

Uma única possibilidade dada, desde o início, à história. Não há possibilidades. Possibilidades essas que não são mostradas nos filmes de animação, sendo que a vida nos oportuniza tantas e tantas sem que não precisemos nos contentar com algo que não nos faz “feliz para sempre” da primeira vez.

Das animações escolhidas, havia uma com a qual sempre identifiquei com vários aspectos da minha vida, principalmente naqueles anos, nos quais estava envolvido em um espetáculo adulto e havia ingressado como professor na Educação Infantil. A animação era *Cinderela*. No filme, temos a menina que perde a mãe ainda nova e, quando o pai se casa novamente, se vê atrelada à madrasta e suas duas filhas. Algum tempo depois, com a morte do seu pai, ela é excluída de sua própria casa e se torna praticamente a serviçal, tendo dias difíceis, entre afazeres de casa e a tentativa de ser feliz. Com o surgimento da possibilidade de ida a um baile e o sonho

de sair de sua realidade, ela consegue, com a ajuda de uma fada madrinha, um vestido e sapatinhos de cristal para conhecer o então cobiçado príncipe encantado.

Sua felicidade tem hora para acabar: quando, à meia noite o relógio tocar. Depois de viver uma espécie de sonho que a própria Cinderela não acreditava ter vivido, ao fugir do castelo do príncipe, perde seu sapatinho de cristal. Somente com isso, o príncipe se agarra à possibilidade de encontrá-la novamente. Ele pede aos seus cavalheiros que calcem o sapatinho em todas donzelas do reino, até que encontre Cinderela, sua amada. Após muitas confusões e tentativas de proibição, por parte da madrasta, para que Cinderela não calçasse o sapato, ela finalmente consegue provar que o sapato a pertence e tem, então, o seu final “feliz para sempre”, com o príncipe encantado. Fim! Mas havia, em Cinderela, muitas relações, como já disse anteriormente, que coincidem com a minha história. Tais encontros com minha vida de ator-professor estão descritas no capítulo IV.

Será com o imaginário desse filme de animação da Disney que o trabalho reforçará a discussão, aliadamente a outras pesquisas que questionam o papel social masculino, feminino e feminista de *Cinderela* na sociedade atual. A formação do papel masculino também será a partir dos filmes de animação.

Infelizmente, não será possível apresentar registros fotográficos, visuais e/ou áudios do desenvolvimento desse trabalho que descrevi e que me move hoje a pesquisar mais a fundo sobre essas possibilidades infinitas de (des)construção de identidades~expressões de gênero. Com a minha saída de forma muito problemática da escola – a história contada no capítulo III –, a mesma apagou meu e-mail com documentos salvos no *Google Drive* e não tive a oportunidade de salvar meus arquivos de fotos, vídeos e outros materiais de trabalho que realizei ao longo de 3 anos e meio. Lamento e peço desculpas a você, leitor, por não poder trazer essas imagens no trabalho escrito. Espero, no entanto, que nesse momento possamos fechar os olhos, visualizar essas personagens dos filmes clássicos de animação e imaginar como foram levadas à cena.

Também não posso deixar de citar, como um dos trampolins para essa dissertação, a minha participação como ator do espetáculo *Desbunde*, de Sérgio Maggio – dramaturgo e diretor brasileiro –, que foi um projeto do qual tive prazer de fazer parte a partir de um convite de uma das diretoras, Juliana Drummond – atriz e

diretora brasileira. Nele, me vi imerso em uma proposta de desconstrução do que entendia como masculino e feminino, com referências pontuais aos Dzi Croquetes⁶. Essa experiência é relatada no capítulo IV e traz a perspectiva da figura do professor como pessoa pública, que transita entre o palco e a sala de aula, espaços que se confundem em determinados momentos.

Essa “vida dupla” na vida de um ator-professor pode ser lida como “uau!” por quem não é artista – e não há problema nisso, você está mais que convidado a continuar nessa viagem comigo. Não somente Cinderela tinha por uma noite seu deslumbre de encantos e magias, mas a mim isso também era oportunizado todas as noites de apresentação de *Desbunde*.

Em relação à construção dessa dissertação, se propõe a escrita e discussão em três capítulos que dialogam entre si.

No capítulo II, **Teorias culturais sociais pós-estruturalistas aliadas aos estudos das noções de identidade~expressão de gênero**, temos um panorama histórico em relação às teorias pós-estruturalistas e a eventos históricos que desenham ao leitor um caminho sobre a luta por direitos de grupos sociais à margem de uma sociedade elitista, branca, cisgênero e heteronormativa. Além disso, é trazido à tona o diálogo e a discussão sobre identidades~expressões de gênero, além das divergências, dos caminhos de encontro e de embate e das possibilidades de transformações que são abrangidos por tais conceitos.

Já no capítulo III, **Oportunidades pedagógicas para desterritorialização da heteronormativa em expressões de gênero**, teremos, dentro do relato da experiência vivida em 2016 (em um trabalho interdisciplinar entre o teatro e demais disciplinas), a análise de como esse processo se desenvolveu nos dois níveis de educação básica: da fase infantil à pré-adolescência. Estarão evidentes suas divergências e similaridades e seus encontros e desencontros, trazendo uma perspectiva sobre a importância da formação do/a professor/a, sobre a realidade do/a professor/a homossexual no Brasil e sobre o/a professor/a como figura pública, atrelados à figura do homem cisgênero como educador na fase infantil. Também será

⁶ “Grupo carioca irreverente, alinhado à contracultura, à criação coletiva e ao teatro vivencial, que faz da homossexualidade e da travestilidade uma bandeira de afirmação de direitos”(ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2020).

colocada a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular nesse processo.

Finalmente, no capítulo IV, **O Desbunde entra em cena**, discorreremos sobre o processo do espetáculo *Desbunde*, que, junto ao filme de animação *Cinderela*, motivou esta pesquisa. Posteriormente, há uma análise das experiências do ensino de teatro com a temática de gênero, observando os aspectos conceituais apresentados no capítulo II.

2 TEORIAS CULTURAIS E SOCIAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS ALIADAS AOS ESTUDOS DAS NOÇÕES DE IDENTIDADE~EXPRESSÃO DE GÊNERO

2.1 Situando identidades de gênero a sombra da teoria queer e o feminismo...

Neste capítulo pretendo apresentar as proposições de diversos teóricos e teóricas culturais e sociais pós-estruturalistas, como Judith Butler (2017), Paul Preciado (2017), Guacira Lopes Louro (2014), Deleuze e Guattari (1995-96), Richard Miskolci (2016), Tomas Tadeu da Silva (2012), Sara Salih (2015), dentre outros. Tais proposições permitirão apresentar noções sobre teoria *queer*, feminismo, masculinidade e representatividade. Essas noções são importantes para o desenvolvimento dessa dissertação, pois mudaram (e ainda mudam) as ideias sobre identidade e gênero e, portanto, servirão de suporte para responder (ou criar, ainda mais) às perguntas geradas a partir de nosso objetivo geral.

O objetivo geral consiste em apresentar e discutir alguns desafios de um professor de artes cênicas, gay e cisgênero, ao abordar o imaginário sobre os papéis sociais de gênero e as identidades de gênero presentes em filmes de animação com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Isso se dará em diálogo com a teoria *queer*, a fim de aproximar as discussões realizadas sobre identidades/expressões de gênero no âmbito acadêmico a uma realidade escolar, na qual tal temática encontra diversas barreiras.

Entender os processos de mudança de pensamento e a profusão de movimentos acerca de questões sociais de grupos vulneráveis, sejam eles em relação a identidades~expressões de gênero e/ou a questões raciais – desde o final do século XIX e o início do século XX –, se torna fundamental para nos localizarmos em relação à pesquisa. É também importante perceber o caráter recente das discussões sobre noções de sujeito e, sobretudo, sobre o sujeito no contexto educacional.

Esses movimentos de luta por igualdade de direitos e por um lugar no mundo trouxeram diferentes possibilidades de entendimento a esses sujeitos e suas *sujeitidades*, que se refletem na produção da linguagem verbal. Ou seja, eles desembocaram em “uma estrutura linguística em formação” (Butler, 2015. p.11), dando lugar à compreensão da multiplicidade dos sujeitos humanos, que estão em construção e desconstrução constante. Conforme Lopes, ao citar Butler, a noção de

sujeitidade aponta ao fato de o sujeito estar sempre em devir, em processo, mutável em suas descobertas e redescobertas identitárias sobre si e no mundo.

Entre tais movimentos de luta por igualdade de direitos e respeito à diversidade humana, a teoria *queer* foi engendrada:

A teoria *queer* surgiu, pois, de uma aliança (às vezes incômoda) de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria do sujeito. A expressão “*queer*” constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado anteriormente para ofender e insultar, e seu radicalismo reside, pelo menos em parte, na sua resistência à definição – por assim dizer – fácil (BUTLER, 2015. p.19).

O conceito *queer* é assumido pela comunidade LGBTQIA+⁷, sendo ressignificado como forma de resistência, no final da década de 60, nos EUA. Um dos marcos relevantes dessa resistência foi a Rebelião de Stonewall, que trouxe uma nova perspectiva à luta da comunidade LGBTQIA+ da época em relação à forma como eram tratadas as pessoas *queer*.

Essa rebelião consiste em uma série de manifestações violentas contra a polícia de Nova York, iniciados no dia 28/06/1969 no bar Stonewall Inn, ocasião na qual diversas pessoas, identificadas pela polícia como *queer*, se recusaram a sair do estabelecimento em protesto à onda de violência que os cercava. A partir de tais manifestações, o movimento começou a ganhar força nos Estados Unidos e se tornou um marco em relação à luta de direitos da população LGBTQI+.

Mas qual é o significado de *queer*, então? Segundo Louro (2009, p.135), *queer* passa a designar “um sujeito transgressivo de estar no mundo e de pensar o mundo”. É nesse modo de pensar diferente (aliado ao sentir-se diferente, excluído, não incluso, não pertencente) que estão nossos sujeitos de identidades múltiplas, também presentes dentro do ambiente escolar. É a partir da noção desses sujeitos que nos interessou discutir sobre os papéis sociais de gênero, ou seja, sobre ações pré-estabelecidas a partir da denominação do sexo masculino x feminino, tendo como

⁷ LGBTQIA+ é uma sigla que tenta abraçar as diferentes formas de expressão de identidade sexuais. Suas letras representam, respectivamente: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/travestis/transgêneros, *Queers* e Intersexo (disseminado comumente como “hermafrodita”). O símbolo + representa, ainda, a multiplicidade que as palavras não podem comportar.

base o imaginário dos filmes de animação clássicos da Disney, com foco maior na animação Cinderela (1950).

As possibilidades que o conceito *queer* propõe colaboram para o entendimento de que tais identidades~expressões de gênero são móveis e estão em constante transformação. A partir desse conceito, entende-se que é necessário não se acomodar com estereótipos sociais impostos a partir de um referencial binário de gênero (masculino e feminino) que não abrange todos, e entender que somos seres múltiplos – estamos em trânsito e ele não apresenta apenas um caminho a percorrer, mas torna possível diversos caminhos nos quais se pode descobrir-se, redescobrir-se e também perceber que há muito a conhecer. *Queer* se localiza no entre, no devir, no “estar entre”, e não na afirmação e confirmação de alguma coisa: “Se vincula a vertentes do pensamento contemporâneo que problematizam noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência” (LOURO, 2009. p.136).

Dessa forma, pretendo que educadores, atores, agentes da educação e demais leitores desta dissertação possam identificar, nesse trabalho, possibilidades de pensamentos à irreverente sombra dessa teoria que pode possibilitar múltiplas formas de ser e de se pensar o ambiente escolar. O pensamento *queer*, aqui exposto, aponta possibilidades do ser em relação às suas múltiplas identidades/expressões de gênero, assim como o entendimento de que nada será declarado ou definido, mas que os caminhos em trânsito são os que devem ser construídos ou desconstruídos, ou seja, mantidos em constante movimento, como Louro (2001, p. 541) nos diz:

Uma nova dinâmica de movimentos (e das teorias) sexuais e de gênero está em ação. É dentro desse quadro que a teoria *queer* precisa ser compreendida. Admitindo que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, teóricos/as *queer* sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias.

O gênero *queer* é o gênero inquieto, transgressor, que não aceita modelos pré-estabelecidos para designar como se deve agir e/ou pensar. Ele subverte a noção de território, da heterossexualidade, e desterritorializa-o. A partir dessa desterritorialização, ele se refaz, se reinventa, se repensa, debocha do que antes era pensado como forma absoluta de identidade. Ele causa desconforto à norma heterossexual. Nesse trânsito, cria caminhos, engarrafamentos, vias duplas. Meios e caminhos possíveis e impossíveis.

Outro conceito muito relevante para esta pesquisa é o conceito de *desterritorialização*, que vem da obra de Deleuze e Guattari, propositores dessa terminologia, introduzida ao público em *O Anti-Édipo* (1972) e desdobrada sobretudo em *Mil Platôs* (1980) e em *O que é a filosofia?* (1991). Essa noção de desterritorialização propõe o questionamento da ideia unilateral do discurso filosófico em relação às práticas humanas, ou seja, propõe o desfazimento da ideia única de entendimento sobre uma situação ou proposta. É preciso entender *territorializar* e *desterritorializar* como processos que se complementam nesta análise:

[...]construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, 1995/96 apud HAESBAERT, 2009, p.99).

A presença de tal conceito será intensa, pois a intenção deste trabalho de pesquisa, assim como a do trabalho desenvolvido pelo pesquisador na escola, se aproxima muito da ideia de ressignificação de Deleuze e Guattari, segundo a qual territórios que foram criados e designados durante toda a nossa vida precisam ser desconstruídos, desmanchados, desterritorializados. Todo o processo, que se inicia nas proposições pedagógicas a serem apresentadas, aponta para essa desterritorialização do ser, do espaço, das múltiplas possibilidades e dos papéis sociais de gênero apresentados nos filmes de animação clássicos.

Quando pensamos em gênero e em suas múltiplas identidades/expressões, podem ser trazidas também reflexões sobre *máquina*. Máquina de guerra, máquina de amor, máquina revolucionária, que está em movimento e que, para se movimentar, precisa estar em risco. É nesse risco causado pela multiplicidade do ser, dos questionamentos de quem não se encaixa, de alguém que não pertence e no não pertencimento se fazer presente. O ser *queer*.

Máquina é o que nos define – ela está em movimento, em constante distribuição de interação. Máquina sexual. Máquina social. Máquina política. Máquina que não para, a não ser externamente., pois seus fluxos internos continuam em movimento de dentro para fora. De fora para dentro. De um para o outro, ou seja, de fora para fora. Em devir. Máquina pensante que nos impede, de acordo com o conceito proposto por

Deleuze e Guatarri, de ficarmos enjaulados nas ideias de sujeito e identidade. A máquina é a qualidade do encontro desses devires.

Isso funciona em toda a parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode. Mas que erro ter dito o isso. Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada a ela. A boca do anorético hesita entre uma máquina de comer, uma máquina anal, uma máquina de falar, uma máquina de respirar (crise de asma). É assim que todos somos “bricoleurs”; cada um com as suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, sempre fluxos e cortes (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p.11).

Essa definição me mobiliza a refletir sobre a conexão entre seres. Seres presentes numa máquina educacional e que, no entanto, não se reconhecem no processo no qual estão incluídas. “Máquinas de máquinas”: é nelas que se faz necessária a intervenção do/no sujeito. Se faz necessária, por exemplo, a mediação sobre o conhecimento dos processos de produção de identidades de gênero fixados na heterocisnormatividade e da maneira como eles podem ser entendidos e modificados. Nos cabe repensar quais fatores mantêm essa máquina em constante movimento e como esses movimentos podem ser repensados para tomarem outra forma de ação.

Como visto desde o início do capítulo, compreendo que é preciso (re)pensar identidades~expressões, território, desterritorialização e demais conceitos de forma acoplada como Deleuze e Guattari nos expõem em seu trabalho sobre noções de máquina e suas possibilidades de desterritorialização. Não há como entender ou tornar possíveis entendimentos sobre identidades~expressões de gênero se não pensarmos que estamos todos conectados e que essas transformações em seus papéis sociais de gênero são comuns e inerentes ao ser humano, sendo também influenciadas por questões sociais e condições de vulnerabilidade.

Devem ser observadas, ainda, as conexões entre os movimentos que são vertentes de mudanças de pensamento de um grupo social marginalizado política, econômica e socialmente e que luta por seus direitos, ou seja, minorias simbólicas em relação a direitos e não a interseccionalidade dos movimentos sociais e identitários. É preciso que fique claro que os movimentos LGBTQIA+ e feministas têm como princípio o sujeito, mesmo que ele esteja em constante transformação. Já a Teoria

Queer tem como princípio os processos, o que está em trânsito, em devir, ou seja, voltamos ao conceito de *sujeitidade* que Butler (2015) nos traz.

2.2 – o movimento feminista se faz presente

Como este trabalho de dissertação pretende falar sobre identidades~expressões *queer*, é preciso entender também a crescente vertente do movimento feminista. Esse movimento surge com o sufrágio – a luta pelo direito das mulheres ao voto –, que muda todo o panorama em relação ao papel social antes definido e imposto indiscutivelmente pelo homem. Esse movimento, considerado por muitos como o primeiro movimento feminista, se espalha por todo o ocidente na ideia de que mulheres e seus direitos, antes ainda não pensados, tem sua relação na ideia de gênero abordada com foco na luta feminina.

A partir da segunda metade do século XX, vemos que, com os movimentos feministas em ascensão, “a mulher” sai do âmbito doméstico e começa a ocupar seu lugar de direito, que há muito tempo lhe foi privado. Pode-se dizer que essa ascensão do gênero feminino, junto aos movimentos *queer*, de subversão do entendimento de identidade~expressão, começa numa tentativa de pensamento de desterritorialização dos papéis sociais de gênero. O homem cisgênero, heterossexual, branco, europeu e de classe média alta deixa de ser o único ponto de referência na (des)construção da formação de identidades~expressões múltiplas.

É preciso entender que a invisibilidade dos grupos citados – *queer* e feministas – é algo histórico. Durante séculos, a eles foi ignorado qualquer tipo de protagonismo. Toda a luta em relação a não hierarquização da heteronormatividade cis, branca e masculina é complexa quando aliada a questões de gênero e de suas multiplicidades. Dito isso, proponho um abraço à diferença e ao trânsito, como dito anteriormente, para que possamos, mais à frente, pensar tais estratégias de agenciamento dessas identidades~expressões.

A luta pelo protagonismo de tais grupos, antes invisíveis, vem trazendo, ao longo da segunda metade do século XX, mudanças em relação aos papéis sociais de gênero. Pode-se observar, desde então, uma discreta mudança com relação à ocupação de cargos importantes, ao acesso ao estudo e ao trabalho etc., o que não se pensava antes, quando pensávamos em gênero dentro de uma sociedade

machista e patriarcal. Essas transformações causam mudanças pontuais também quando se trata da representação da mulher em filmes, animações e formas de expressão artística. No entanto, ainda é necessário falar mais sobre esse papéis sociais de gênero e sobre seus desdobramentos, para chegarmos à problemática da forma de representação – seja ela nos filmes, no teatro, nos livros etc.

Com relação à emergência da discussão do conceito de gênero, ou seja, da forma de expressão e de reconhecimento de como o indivíduo decide externar sua identidade, seja ele masculino, feminino, não binário etc, Louro (2014) nos traz um pouco desse cenário. Nele, os movimentos de luta por mudança – *queer* e feminista – continuam em busca de uma proposta de pensamento da noção da diferença, do pensar diferente, por outro ângulo. Tirar o absolutismo heterocisgênero branco masculino como forma única a se pensar essas (des)construções de gêneros e identidades~expressões.

Esses movimentos têm sua ascensão quase conjuntamente, no final da década de 60, e podem até mesmo se imiscuir, pois o movimento *queer* está para o feminismo assim que o feminismo está para o movimento *queer*.

Essa associação interessa a esta pesquisa pois é a partir destes dois movimentos abordados que se debruça a experiência pedagógica relatada na **Introdução**, na qual que descrevo o trabalho desenvolvido por mim junto à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II. O trabalho consiste na proposta de desconstrução dos filmes de animação clássicos por meio de cenas teatrais que remontavam a história de contos de fadas, subvertendo os papéis sociais de gênero impostos e identificados nas animações.

É preciso entender e compreender que o diálogo entre tais teorias e a linguagem teatral aqui proposto é direcionado ao âmbito social, pois, como afirma Louro (2014, p. 26), é nele que as relações desiguais (de gênero em relação a seus direitos) se reproduzem entre os sujeitos:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

O caráter emergencial proposto por Louro vem da urgência e da inquietude de tais seres que não se encaixam mais e que têm dificuldade de ser reconhecidos em sua própria identidade~expressão de gênero. Há ainda aqueles que não conseguem sequer vivenciá-las em suas multiplicidades, que precisam e que vão ocupar os espaços definidos como masculinos heterocisgêneros. Ocupar o lugar que é de direito. Lugar físico. Lugar de fala. Lugar de silêncio e que, em silêncio, é poesia. São esses espaços de construção e de desconstrução, de território e de (des)território que formam e deformam as identidades~expressões.

2.3 tantos sujeitos, tantas identidades, tantas performatividades, tantos papéis sociais...

Inicialmente, vamos, assim como Louro (2014, p. 28) nos propõe, pensar gênero como uma constituinte fundamental das identidades dos sujeitos. Buscar um conceito de identidade:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode leva-lo a perceber como se fosse empurrado em diferentes direções.

As noções de sujeito determinam, classificam, dão uma definição preestabelecida. “O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc” (LOURO, 2014. p.29). Assim, entende-se que tais definições e instituições (a Igreja, o espaço escolar, o governo, a política enquanto constituinte social) são as que definem e limitam a (trans)formação desse sujeito. Tais instituições que delimitam e são atravessadas por esses sujeitos, e como os atravessam a partir de suas relações criadas.

As noções de sujeito podem ser também hierárquicas? A partir de tais definições de sujeito, existe uma ideia de poder sobre o outro. A soberania do sujeito heterocisgênero é algo pontual, que deixa claras muitas relações de poder em nossa sociedade. Essas relações precisam urgentemente ser repensadas, já que acontecem a partir de uma estrutura homofóbica, transfóbica, racista, machista e misógina que ainda é muito sólida e que, portanto, demanda uma desconstrução que vise a compreensão e a aceitação de novos sujeitos e identidades.

Butler, em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2010), nos aponta o distanciamento entre os conceitos de gênero e sexo, ou seja, afirma que um independe do outro – ao contrário do que está pré-estabelecido na lógica heteronormativa. Essa lógica define que, se você está na barriga da sua mãe e tem uma vagina, você é uma menina e sentirá atração por um menino. Nossa sociedade apresenta uma “ordem compulsória” na definição dos sexos e uma exigência de coerência entre o sexo biológico e o gênero.

Sendo assim, Butler (2010, p. 25) nos instiga e provoca a subversão dessa ordem compulsória que associa o gênero, o sexo e o desejo:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.

Ao contrário, a noção heteronormativa propõe aos papéis sociais certa estabilidade em relação aos gêneros. Nessa perspectiva, associado aos papéis sociais exercidos pelos sujeitos, o gênero então se torna uma questão de repetição de gestos, atos e signos que reforçam a ideia de masculino e de feminino – ou seja, é uma questão de *performatividade*. Performance de gênero: é nesse âmbito que Butler abrange tais conceitos de gênero, na tentativa de não hierarquizar e sim de abraçar corpos múltiplos, que não precisam mais estar padronizados de acordo com uma heterocisgeneridade.

Tendo como aliadas as definições sobre identidade~expressão e performatividade~performance de gênero aqui tratadas, e trazendo o discurso para o que os autores sugerem sobre identidade de gênero, farei como escolhas nominais e entendendo o momento onde qual termo melhor se encaixa no trabalho, o uso de performatividade~performance de gênero – entendendo forma de reconhecimento no mundo – e mantendo a relação de continuidade do dos termos identidade~expressão que se inter-relacionam. A escolha do termo é um abraço do pesquisador a essa provocação de Butler acerca do pensar os papéis sociais de gênero e a necessidade de quebrar com tais hierarquizações.

Posicionamentos de hierarquização de gênero podem acontecer desde a infância, quando meninos são motivados a serem fortes, destemidos, conquistadores; e as meninas, a serem frágeis, dependentes e a aguardarem o seu “príncipe

encantado”. Essa motivação está presente, entre tantos outros exemplos, nas roupas infantis: para os meninos, estampas de super-heróis, carros, cores vibrantes, objetos e personagens que trazem a ideia de invencibilidade; para as meninas, estampas de princesas e cores claras, que sugerem passividade, fragilidade, delicadeza. As roupas são praticamente um manual de orientação: o menino aprende que é ele quem deverá prover de tudo e, à menina, cabe a espera. Não!

De um lado constrói-se a ideia de um sujeito fragilizado, dependente, submisso e não protagonista de sua própria vida, esperando sempre que alguém venha para lhe salvar – nunca lhe é ensinado que ela pode ser sua própria salvadora. Do outro lado, uma construção de masculinidade, forjada pela inexorabilidade da vitória, da conquista, da invencibilidade – ou seja, considerando nossas condições como seres humanos, um convite ao fracasso!

Desse engendramento do super-homem heterocisnormativo, surge a noção de masculinidade tóxica⁸, na qual o menino se vê pressionado desde sempre a atingir padrões de comportamento que muitas vezes não o pertencem. No entanto, em sua criação, lhe é ensinado que esses padrões são a única opção. Esses padrões não o permitem se comportar de formas associadas a comportamentos femininos: ser sensível, chorar, se colocar em situação de risco e falhar, dentre outros. A masculinidade se torna tão tóxica que é capaz de produzir meninos cada vez mais frustrados em não conseguir atingir esses patamares. Nunca lhe foi ensinado diferente.

Algumas ações metodológicas podem e devem ser adotadas no ambiente escolar para criação de possibilidades sobre o conceito e as noções que permeiam a ideia de masculinidade. Assim, são apresentados novos caminhos a serem percorridos por esses meninos, tão limitados pelos padrões impostos por uma ideia binária heterocisgênero.

⁸ Geralmente, o termo “masculinidade tóxica” é usado para se referir a uma coleção vagamente interligada de normas, crenças e comportamentos associados com a masculinidade, que são prejudiciais para as mulheres, homens, crianças e para a sociedade em geral, ao qual a própria defesa da masculinidade é ligada à virilidade tóxica, ou seja, os homens são agressivos quando tentam defender e propor um conceito de masculinidade, de tal forma que mostra como o debate sobre o valor normativo de um conceito de masculinidade está ligada ao caráter agressivo, competitivo, homofóbico, sexista e misógina da masculinidade tóxica (SCULOS, 2017, p.127).

2.4 ações pedagógicas para a desconstrução de tais noções.

Como proposta pedagógica no ensino de teatro – em sua maioria, para o nível do Ensino Fundamental I e para Ensino Médio –, sempre me apropriei de materiais que pudessem trazer referenciais para esse caminho de descobertas e pesquisas sobre papéis sociais de gênero. Um deles é o *The Mask You Live In/A Máscara Em Que Você Vive* (2015)⁹.

Trata-se de um documentário americano que aborda o que se entende como “masculino” em nossa sociedade. Nele, fica claro como as expectativas sobre o que se deve ou não fazer em relação ao comportamento, aos sentimentos, e a atitudes do ser “masculino” afetam negativamente nossos meninos (me incluo nessa estatística).

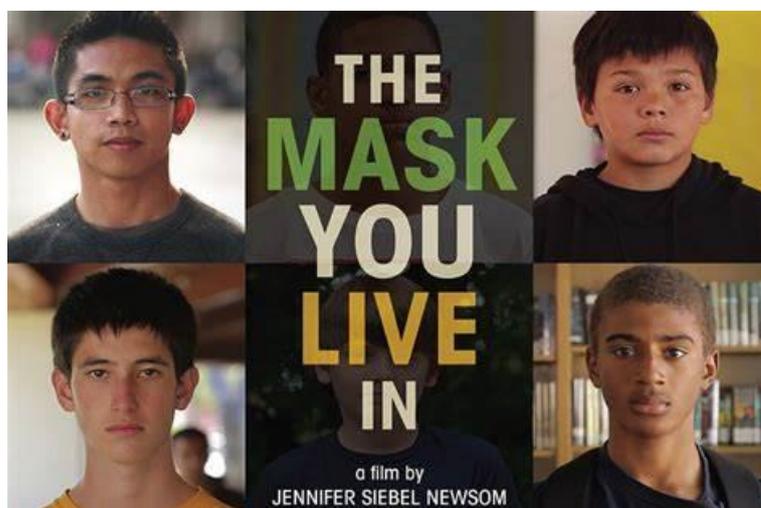


Figura 1 – Cartaz do filme “*The mask you live in*”

Acredito muito nas possibilidades que as ferramentas midiáticas existentes trazem para uma aproximação e desenvolvimento do trabalho na sala de aula de teatro. Por isso essa pesquisa surge a partir da utilização de filmes de animação clássicos da maior indústria de filmes de animação do mundo, a Disney. Aqui, temos a tecnologia como parceira nas propostas pedagógicas de construção e desconstrução de identidades~expressões dentro da aula de teatro (ou qualquer linguagem que quiser se propor a tal trabalho).

⁹ O trailer está acessível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l1OI9B0VSIA&t=3313s>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

Esse documentário, em especial, tem uma proximidade muito peculiar em relação ao processo de identificação das histórias relatadas. São histórias que vemos no nosso dia a dia cotidiano e pedagógico. Vemos nossos meninos, muitas vezes, frustrados a partir das expectativas em relação ao que se entende ou ao que se ensinou sobre “masculinidade”.

Outro documentário brasileiro recente que aborda essa tema é “O silêncio dos homens” (2019)¹⁰, que nos mostra iniciativas de grupos isolados pelo Brasil que trabalham sobre a noção de masculinidade tóxica, desafiando-a. Para nós, brasileiros, é muito pertinente termos um material tão recente sobre um tema que nos afeta diariamente nas relações humanas – que muitas vezes se tornam violentas e não afetivas.



Figura 2 – Cartaz do filme “O silêncio dos homens”

Os diálogos que surgem a partir dos documentários, em sala de aula, são possibilidades de identificação e tranquilidade para aqueles que passam pelas mesmas situações. Meninos podem sim chorar, ser sensíveis, introspectivos, não gostar de futebol ou agir contrariamente a qualquer outra imposição que já lhe foi feita

¹⁰ O trailer está acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>. Acesso em: 24 nov. 2020.

para ser entendido como “menino” pela sociedade. Tal perspectiva precisa ser encarada com naturalidade em nossa sociedade.

A reação inicial de cada estudante acerca de possíveis reconhecimentos apresentados nos documentários e reconhecíveis é um processo lento que demanda muita discussão sobre os conceitos masculinos por eles arreigados. Para conseguir desconstruir tal estrutura tão massificante em suas vidas, esse precisa ser um exercício diário

É importante apontar que, em discussões~discursos em relação a questão de gênero em sala de aula, questões de sexualidade também são englobadas. O grande risco de que essa discussão caia em uma dicotomia entre masculino e feminino, excluindo, assim, as múltiplas performatividades de gênero. É preciso ir além desse pensamento binário de gênero, entendendo que questões de sexualidade e de gênero de fato se inter-relacionam, mas que não são a mesma coisa. A comum confusão que se faz sobre identidade~expressão de gênero e sexualidade até mesmo dificulta a construção ou desconstrução do que queremos propor.

Identidades~expressões podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais etc. e, ao mesmo tempo, branco, negro, pobre, rico, índio etc. É necessário entender que tais terminologias são uma construção, e não definições determinadas. São construções que se modificam, se transformam, que se aprende e que se aceita. Segundo Louro (2014), Britzman (1996) nos diz inclusive que não é possível determinar – seja na fase adulta, na adolescência, ou na fase infantil –, quando a identidade sexual e/ou de gênero é fixada. Nessa perspectiva, que desafia a noção de identidade como algo fixo, as identidades~expressões de gênero e sexuais estão em devir, em transformação, já que somos seres múltiplos e culturais e que essas transformações são processos durante nossa vida.

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável, volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996 apud LOURO, 2014, p. 31).

A partir do momento em que entendemos essas identidades como processos mutáveis e não como algo fixo, de alguma forma nos permitimos compreender o que

antes fora imposto como única possibilidade de construção identitária. Esse processo identitário é complexo e deve ser visto cuidadosamente enquanto formação. Formar identidades é algo que requer atenção e desprendimento de crenças que podem ser perigosas quando tratamos de grupos homogêneos. Ou seja, entender a particularidade e o processo de cada um é importante. Por isso a ênfase em explicar as diferenças entre identidade de gênero e identidade sexual. Isso não quer dizer que tais conceitos não podem andar lado a lado, mas o que quero apontar é que não é algo obrigatório, como muitos pensam e acreditam. Essas identidades podem sim confluir, mas não estão intrinsecamente ligadas.

A ideia binária de gênero (masculino e feminino) já não comporta, em suas limitações de expressividade, a diversidade de identidades que se compreende atualmente e/ou que estão em trânsito. Se adaptar a novas formas de pensamento e de visão de mundo pode ser muito complexo e até mesmo dolorido, principalmente quando se trata do processo escolar, que sempre foi tão “seguro” em relação a formação dessas performatividades. Se pensarmos, em anos atrás parecia simples qualquer instituição de ensino responder como auxiliar na formação dessas identidades binárias. Precisamos de atenção, de um olhar diferenciado e de abrir mão de padrões, para a possibilidade de entendimento e auxílio ao outro.

Há uma urgência nessa tomada de posição, pois quem anseia tem pressa. A ignorância sobre si se torna assustadora quando não nos identificamos no mundo e, como acontece tantas vezes, o mundo nos identifica primeiro. “É gay”. “É homem”. “É afeminado”. Recebemos tantas afirmações e sentenças sem antes ao menos ter tido a oportunidade de conhecermos a nós próprios, de nos descobrirmos e nos redescobrirmos quantas vezes necessárias... Os professores estão preparados para trazer esse tema à escola? Por que há, ainda, em educadores, instituições de ensino e nos próprios currículos, tanto receio do novo? Por que há tanto receio do novo quando esses mesmos são colocados à prova e convidados a pensar fora de padrões pré-estabelecidos sobre identidades~expressões múltiplas de gênero?

Novas práticas de entendimento sobre identidades~expressões de gênero demandam também disposição. Talvez, questionamentos não precisem ser respondidos em definitivo. Outras questões podem aparecer e, junto delas, novos caminhos, desconhecidos para o pensamento de formação. Uma formação em constante mudança e latente na busca por uma identidade que me agrega.

Reconheço-me nela. Para isso, arrisco dizer que o processo de formação acerca das formas de identidade~expressão é, então, um processo mútuo, de duas vias (docente e estudante). Todo e qualquer integrante desse processo também tem a sua própria performatividade em transformação, a partir do processo de reconhecimento e representatividade no mundo.

2.5 você se reconhece no mundo? Falemos então sobre representatividade...

O processo de identificação está ligado à representação. A representação do que vejo e a maneira como me relaciono com aquilo consiste num processo relacionado a maneira como me identifico com o objeto visto. A relação objeto-signo é o que forma a representação. Inúmeros processos – sejam eles culturais, sociais, ideológicos, políticos, sexuais etc. – são o que dão formas de identificação àquilo que está sendo representado ou a ideia da representação inter-relacionada com o que é visto. Podemos dizer que processo identitário demanda representatividade?

Representatividade é o processo de identificação da representação de algo que te diz respeito, que te abraça, que te acolhe, que te dá esperanças. É ver-se no outro de forma genuína. É perceber que não se está só e que muitas outras pessoas existem e te complementam em seu espectro de ser e/ou estar. É como um GPS que nos dá direções possíveis para chegar a lugares que talvez eu nunca tenha ido, mas quero muito me “jogar de cabeça”.

Como menino cisgênero gay, cresci procurando caminhos, referências, referenciais, saídas e entradas, trânsitos, qualquer coisa que me tirasse do peito a ideia (até então equivocada sobre o termo) de ser diferente. A diferença machucava. Doía todo dia. Era excludente na família, no amor do meu pai, na ideia cristã, no processo escolar e nas lutas e mais lutas que travei comigo mesmo em não querer ser como sou (ou estou). A diferença me foi ensinada como um erro. Um desvio de caminho. Caminho impossível, sem saída e não recomendado!

A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, **VIADO!**
 (PRADO, 2014, grifo nosso).

O trecho da música de Caio Prado é um manifesto que fala diretamente com muitos jovens homossexuais do Brasil, país que mais mata LGBTQIA+ no mundo¹¹. Mata por ódio. Mata por não entender a diferença que está em todos, todo dia. Mata pela ignorância de não saber lidar com o outro. Outros. Somos tantos. A gente não seguiu regras, nós as descobrimos, refizemos, lutamos para que elas existam todo dia. Morremos todos os dias porque não nos ensinam que a diferença é incrível e deve ser apreciada. Essa diferença que precisa ser vista. Representatividade importa e muito. Se o assunto fosse tratado como deveria ser tratado nas escolas, se fôssemos preparados para tratar o tema nos processos de formação, impactaríamos na diminuição do número de mortos no mundo. É uma questão de vida mesmo.

O que precisamos é ver a diferença estampada na testa de cada um. O orgulho de ser, de estar. De poder ser e estar. De poder não estar também. Por que não? Ver naqueles que nos rodeiam possibilidades de afirmação, de autoafirmação – afirmação no mundo. Esse mundo que excluiu a mim e muitos outros meninos homossexuais e determinou como um decreto: NÃO! Pois isso nunca me silenciou. Minto; me silenciou por muito tempo. Meu pai foi responsável por isso muitas vezes, e minha mãe, mesmo me amando, nunca foi instruída para além de padrões heteronormativos. Meus irmãos me silenciaram. Meus amigos ajudaram como puderam. E eu... ah, eu reinventei o que era ser. Peguei o verbo e me lambuzei nele. Percebi que se não tinha, ainda, a representatividade, eu seria um deles. E sou. Estou.

É claro que nem sempre é assim e nem todas as histórias de “Cinderelas” culminam no final feliz programado. Ainda muitos jovens (MUITOS!) não se reconhecem no processo de identificação no mundo, não se veem representados em seus grupos de acolhimento e acabam por se perder nos caminhos impostos que os obrigam a caminhar sozinhos. Essa solidão não é justa. Justiça cega essa que não nos vê, não nos nota, que é a “favor da vida”, mas quando ela existe, que se vire. Somos muitos, ainda, sem acesso à informação sobre possíveis identidades~expressões que poderiam nos proporcionar conforto.

¹¹ “Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo: 1 a cada 19 horas. [...] alguns exemplos da triste e cruel realidade da violência homofóbica no Brasil, país em que **a cada 19 horas uma pessoa LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis) morre** e que mais mata travestis e trans em todo o mundo” (AUN, 2017).

Ligar a TV hoje e ver um herói gay, um apresentador, um ator, artistas (Pablo Vittar, Rita von Hunty, Gloria Groove, Liniker, Johnny Hooker, Linn da Quebrada, Lia Clark, tantos elxs, diversos...), ou, no seu convívio diário, encontrar professores, médicos, padeiros, porteiros, tantos de nós, é o que nos dá forças para viver mais um dia. Nos traz a esperança de que um dia a diferença de múltiplas identidades seja encarada como processo um normativo independente de suas orientações – de que sejamos sem medo.



Figura 3 - Pablo Vittar



Figura 4 – Rita von Hunty



Figura 5 - Gloria Groove



Figura 6 – Liniker



Figura 7 - Johnny Hooker



Figura 8 – Linn da Quebrada



Figura 9 – Lia Clark



Figura 10 – Marielle Franco

O poder da representatividade visto nas pessoas, personagens e personas acima é algo que só quem não a tem consegue reconhecer. Parece pretensão dizer, mas é sim o menino cisgênero gay que vê em seus heróis e heroínas (fictícios ou não) vestígios de sua identidade e nela, suas diferenças.

É na representatividade que há o encontro entre a representação e o processo identitário. Ao me expor, como fiz anteriormente (e não me arrependo) e contar um pouco (bem pouco) sobre minha história, deixo claro o quanto a falta de representatividade no meu processo de identificação/identitário tornou mais dolorido entender quem eu era, quem eu poderia me tornar. Acredito, no entanto, que possibilitou que eu me tornasse quem eu me tornei ou procuro me tornar todos os dias. Voltando a esse processo, ainda lá na infância – que é para onde quero voltar a sua atenção –, o que quero dizer é: onde estava meu acolhimento? Não o acolhimento físico, mas o acolhimento de sabedoria, de informação, de cuidado e de representatividade.

No passado, em que momentos fomos falhos em relação a esse menino? E onde ainda estamos sendo falhos como seres humanos? Me pergunto e jogo, aqui,

tais perguntas, por acreditar nas possibilidades afetivas do ser humano – possibilidades empáticas em relação ao outro.

Possibilidades que mesmo desconhecendo o que me pretendo fazer, eu possa sim criá-las não só a quem precisa, mas também a mim quando entendo que sempre houve novos sujeitos, novas identidades, que eu faço parte delas. Mesmo se eu achar que não faço parte, é entender que a diferença faz parte da vida e ela deve ser celebrada. Seja nos pequenos detalhes. Pequenas conquistas. (Pequeno pra quem, não é mesmo?)

Entende-se que o processo de criação de uma performance de gênero é como uma via de mão dupla. O primeiro momento seria o momento de fixação – criar suas certezas e suas formas de expressão e, depois, na via de volta, a identidade encontrada na primeira via encontra consigo própria e começa o processo de desestabilizá-la. Acontece, então, uma quase colisão frontal em relação aos seus processos já estabelecidos e novos encontros, anseios e devires surgem a partir desse embate direto.

Novos sujeitos em busca de suas identidades sempre existiram e sempre existirão; o que nos muda enquanto sociedade é a maneira como oportunizamos as descobertas e as possibilidades de diferentes caminhos em cada processo. Acredita-se que hoje – no ano de 2020, num cenário político em que há uma extrema direita que flerta diretamente com o fascismo no poder – tenhamos duas vertentes bem claras e preocupantes em relação ao ser/estar no mundo. De um lado, uma corrente retrógrada e extremista negando tudo e qualquer avanço que tenhamos (mesmo o avanço científico); do outro lado, uma corrente que nada contra essa maré da escolha pela ignorância e pelo retrocesso. A colisão, aqui, não é do eu comigo mesmo, e sim de distopias; uma sustentada pela informação, pesquisa e estudos (muitos deles relatados nessa pesquisa), e outra pela ignorância.

Retomando as relações apresentadas nos filmes de animação e a ideia de um imaginário sobre tais histórias, podemos dizer que esse é criativo e, por muitas vezes, construído pelo senso comum – durante anos e por diversas formas de manipulação de pensamento, que nos fazem ou tentam nos fazer acreditar que devemos nos encaixar e caber nessas “caixinhas” impostas socialmente. Há um exercício proposto nas minhas práticas pedagógicas teatrais, chamado o “exercício da caixinha”. Ele é

um poderoso exercício de visualização e entendimento para esses seres que, por muitas vezes, não escolhem suas próprias caixinhas e acreditam que as caixinhas impostas são sua única opção. Descrevo esse processo e os processos de demais exercícios no capítulo III.

Até chegarmos ao ponto de tratar sobre o imaginário dos filmes de animação clássicos na vida e na formação de performances de gênero, precisamos ainda compreender um pouco mais sobre a transformação de pensamento em relação a essas performances. É preciso voltar e – agora mais do que antes – se debruçar no movimento feminista. Entendemos aqui o feminismo como um movimento que ascendeu nos anos 60 como característica do modernismo tardio, mas que traz, paralelamente com o movimento *queer*, suas definições e expectativas sobre gênero e identidade.

Não há como e nem pretendo falar sobre problemas de gênero, sobre feminismo e subversão de identidades sem abordar o que Judith Butler e Simone de Beauvoir trazem em seus livros e concepções. Beauvoir me motiva especialmente com uma frase que traz em seu livro *O segundo do sexo*, que diz “Ninguém nasce mulher, se torna mulher”. (1980, p. 17). Para esta dissertação, tomo a liberdade de fazer uma releitura da frase: “Não se nasce princesa, se torna princesa”. Essa é uma referência direta aos filmes de animação clássicos que escolhi para serem os objetos de discussão. O interesse desta pesquisa está justamente na discussão desse imaginário de conto de fadas, que forma, deforma e transforma muitas performatividades, tanto em relação ao papel feminino quanto em relação ao papel masculino (e suas definições tóxicas).

No feminismo, a figura e o objeto central de estudo é a mulher. A mulher, aqui, é entendida como o indivíduo número 2; o objeto de construção de suas performances de gênero e sua relação com o mundo. No entanto, o movimento feminista vai além, pois trata também da necessidade urgente da parceria de homens como aliados – sabe-se, porém, que, na luta pela igualdade de gênero, nós, homens (brancos principalmente), estamos muito aquém.

Segundo Butler (2017, p. 22),

A urgência do feminismo no sentido de conferir um status universal ao patriarcado, com vistas a fortalecer a aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção

de uma universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação, tida como responsável pela produção da experiência comum de subjugação das mulheres.

Essa representatividade que Butler traz à tona é um dos motes de construção de múltiplas performatividades. Daí constatar que esse sujeito do Iluminismo já deveria estar ultrapassado. Mas não – o que temos, num processo de ascensão da extrema direita no poder no Brasil em pleno século XXI, é o retrocesso desses pensamentos e da forma de entender essas performatividades. Ou seja, a realidade política do Brasil atualmente vai contra o pensamento produzido pelos pensadores e pensadoras apresentados até então neste trabalho.

O que nos assola é uma corrente de ignorância e uma constante escolha pela mesma. Nesse cenário, o homem volta ao lugar central do papel de formação, as mulheres devem voltar “aos fogões”, o LGBTQIA+ para o armário, o negro para a senzala e os grupos sociais economicamente vulneráveis para “o seu lugar”. Esse é o lugar para onde querem que voltemos, o lugar de submissão e do silêncio. Não pretendo fazer desta dissertação um ato político contra o governo atual, que desde 2018, com a eleição de Bolsonaro (um neofascista), ataca diretamente a cultura e a educação deste país, com desmanches de projetos de incentivo à manutenção dessas duas áreas. No entanto, ela é também um manifesto a esse retrocesso.

Esta pesquisa é também uma tentativa de grito, quando parece que ninguém nos ouve. Uma luz em meio a tanto escuro. Uma sombra em meio a pretensa clareza dos fatos. É preciso se posicionar sim. Então, deixo aqui, muito brevemente, minha indignação com esse retrocesso que vivemos. Espero que todo este trabalho, desde a sua motivação, tenha sido entendido como manifesto direto ao retrocesso, seja em qual época for.

2.6 identidades~expressões de gênero no ambiente escolar e na formação de professores

É importante ressaltar que é recente a presença de teorias críticas, pós-estruturalistas e da teoria *queer* na educação. É sabido que dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – encontra-se, desde os anos 2000 no Brasil, o tema orientação sexual. Com isso, é possível dar enfoque ao gênero e a demais temas variados que incluem a abordagem de tais teorias – por exemplo, o feminismo,

como tema transversal, ou seja, que deve atravessar todas as linguagens. Ainda que tenha sido tida como necessária a discussão em sala de aula (após a ditadura e com a epidemia da AIDS nos anos 80), os temas “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram retirados da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em 2017.

Nas atividades relacionadas com este bloco é importante que nenhum aluno se sinta exposto diante dos demais. Um recurso possível para evitar que isso aconteça é o da criação/adoção de um personagem imaginário pelo grupo de crianças. Por intermédio deste personagem podem-se trabalhar dúvidas, medos, informações e questões das crianças ligadas ao corpo, de forma a ninguém se sentir ameaçado ou invadido em sua intimidade. Com relação à linguagem a ser utilizada para designar partes do corpo, o mais indicado é acolher a linguagem utilizada pelas crianças e apresentar as denominações correspondentes adotadas pela ciência (BRASIL, 1995, p.142).

O cuidado trazido nesse trecho do PCN em relação a não exposição ou à invasão de intimidade do estudante demonstra que é muito importante ter cautela ao tratar do assunto em sala de aula. Não há, aqui, uma busca por uma solução, pois não há um problema. O que se propõe é uma reflexão e a exposição de esclarecimentos sobre dúvidas em relação ao tema. Quando deixa de ser obrigatória passa a ser apenas uma sugestão de trabalho com o tema, tudo se torna muito mais complexo, pois depende da vontade de cada um em levar e discutir o tema em sala de aula. Não que tendo como sugestão não fosse algo facilitador, mas mostra ainda um distanciamento da proposta que envolve gênero, orientação sexual e sexualidade como um todo nas escolas.

Isso novamente nos mostra um panorama de retrocesso em relação ao que já havíamos conquistado sobre o tema. Como já dito, após o período de ditadura no Brasil e medo constante em relação a qualquer assunto sobre a dor que muitos sentirão na pele, quanto quem o poderia tratar em sala de aula, não era feito por medo de retaliação. Com a epidemia da AIDS nos 80, o medo de algo desconhecido se instaurou socialmente e o processo educacional precisou se reinventar para tratar de tais assuntos como forma de informação e prevenção.

Somente no fim dos anos 90, com o advento dos coquetéis retrovirais e de tratamentos eficazes em relação à epidemia da AIDS, que as Teorias Críticas e os Estudos Sociais de fato foram sendo inseridos no âmbito educacional. Educadores como os já aqui citados Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu Silva são precursores do movimento, dentro da educação, para o tratamento de tais assuntos, no início do século XXI. Esse foi um momento histórico em que houve uma vivência e uma

celebração da democracia, no qual a educação e seus componentes curriculares precisavam ser repensados para a um processo educacional consciente acerca da formação de identidades.

Claro que, num processo democrático instaurado e estabelecido, as pessoas se sentem mais seguras em relação ao tratamento de assuntos mais delicados. No entanto, isso não quer dizer que a recepção desses assuntos seja simples e tranquila. Pelo contrário – o que se percebe é ainda uma nítida resistência quando tratamos de tais assuntos. A retirada dos temas da Base Nacional Comum Curricular em 2017, como citado acima, dificulta ainda mais. Nosso cenário político atual (abordado no breve relato acima, sobre o que nos assola desde 2016, com o golpe de estado) nos coloca em risco, assim como está a democracia, quando não sabemos o que podemos ou não tratar em sala de aula.

Falo com propriedade como educador que vive duas realidades educacionais diferentes – trabalho em uma escola pública e em uma escola privada no Distrito Federal –, nas quais o que se percebe é um constante medo de fazer o que é correto: ter um olhar sensível a esses temas. Afinal, quando tratamos de artes em uma sala heterogênea, é preciso possibilitar caminhos de compreensão para essa linguagem tão subjugada durante anos. Parece que voltamos a perder direitos e lutas que acreditávamos já termos ganhado. Que ilusão. A ignorância, ainda que se esconda e fique calada por detrás de máscaras sociais por muitos e muitos anos, é assustadoramente retrógrada, misógina, machista, homofóbica, racista, excludente e nos limita todos os dias como educadores.

Lembro-me de uma fala da personagem da Linn da Quebrada na série, produzida pela Globo, *Segunda Chamada*, na qual ela diz: “não confunda briga com luta. Brigar é momentâneo, lutar é para sempre, e sinto que precisarei lutar sempre para ser feliz sendo eu mesma.” (SEGUNDA CHAMADA, 2019).

Assim como em sua vida real, Linn interpreta uma travesti que luta pelo direito à educação. Nessa fala, a personagem deixa clara a realidade de milhões de pessoas LGBTQIA+ no Brasil. Como já falado, o Brasil é o país que mais mata LGBTQIA+ no mundo (em sua maioria, mulheres trans e travestis). É assustadora a desumanização da população trans no país. Lido com alguns casos de alunos trans nas escolas em

que trabalho e minha luta diária é para que eles e elas consigam inserção dentro de um processo de ensino-aprendizagem que os acolha.

Em 2018, eu já trabalhava há três anos e meio numa das escolas mais caras de Brasília. Aqui, friso o nível de poder aquisitivo dos estudantes e de suas famílias para que se saiba que não há uma correspondência direta entre a condição financeira privilegiada e a receptividade de estratégias curriculares diferenciadas. Em uma das aulas, os alunos solicitaram que falássemos de Marielle Franco, pois ela tinha sido assassinada no dia anterior. A aula, portanto, teve como figura central a quinta vereadora mais votada do Rio de Janeiro – mulher, negra e lésbica, que tinha o seu trabalho todo voltado para dar voz à população das favelas cariocas. Em seu estado cumprindo sua função como deputada, Marielle foi alvejada com quatro tiros de fuzil. O motorista que dirigia o carro em que ela estava também foi atingido, e até hoje não temos resposta sobre quem são os mandantes.

Nessa ocasião, estávamos tratando dos temas transversais aos sugeridos nos PCNs. Os alunos eram de Ensino Médio – com uma média de 16 a 19 anos de idade. Era uma aula como qualquer outra, mas havia um sentimento diferente em sala. Não fui eu, como professor de Artes, que levei aquele tema e aquela figura para dentro de sala, mas sim meus alunos, que estavam inquietos e desolados em relação a essa história de assassinato absurda vivenciada naquele 14 de março de 2018.

Quando entrei em sala de aula, meus alunos começaram a me questionar sobre esse ocorrido: quem seria essa mulher cujo assassinato tinha deixado o Brasil todo em choque? Eles estavam assustados com o caminho que o Brasil estava percorrendo, já que começavam a criar a consciência de que pessoas estavam morrendo todos os dias por lutar por direitos iguais. Foi ali que percebi que meu trabalho estava acontecendo, pois, como professor, sempre os incentivei a ir além do que vemos nos livros ou até mesmo do que sai da minha boca. Percebi que não havia forma de prosseguir com a aula da maneira planejada. Como os temas transversais eram propostos em sala de aula – racismo, direitos humanos, cidadania, atualidades, gênero e outros –, começaram a falar dessa mulher, até então desconhecida por muitos, que morreu lutando, tentando dar voz a grupos sociais vulneráveis esquecidos pelo sistema, em especial na cidade do Rio de Janeiro.

Esses grupos de pessoas negras pelos quais Marielle lutava representam 71% dos assassinatos que temos no Brasil (MENEZES, 2017). Eles são marginalizados pelo Estado, esquecidos pelas grandes metrópoles e pela classe alta. Grupos sociais silenciados ainda que gritem por socorro todos os dias. Grupos sociais que sofrem, que morrem por ser negro, pobre, da favela. Naquele dia, os alunos me olhavam com seus rostos assustados, e meus olhos, já cheios de lágrimas de dor, já não se contiveram mais. Era o início de uma realidade assustadora que estava por vir. Uma onda de ignorância que hoje, em outubro de 2020, nos assombra constantemente – dentro e fora de sala de aula. Vivemos com medo, perdendo direitos, perdendo voz, desacreditados de tratar com verdade e ética e tendo que “pisar em ovos” constantemente para não sermos retalhados.

Me tornei uma estatística naquela semana e entrei para o número de desempregados no Brasil. Fui chamado à sala da direção – o que, para mim, não era incomum, já que eu ocupava não somente a função de professor, mas também de coordenador de Artes – e, como num filme russo sem legenda, me vi perdido e desorientado. O diretor me desligou da escola, com a acusação de que eu estava doutrinando meus alunos por fazer o meu trabalho e por tratar de temas sugeridos nos temas transversais. Muitas vezes esses temas são, inclusive, trabalhados em provas de avaliação nacional, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, especificamente em Brasília, o PAS (Programa de Avaliação Seriada), que acontece durante os três anos do Ensino Médio.

Senti-me completamente sem chão: perdido, sem entender os porquês de aquilo estar acontecendo comigo. Durante toda a minha trajetória profissional – não somente nos três anos e meio que estive lá –, procurei, de forma muito justa, formas de compreensão, por meio da linguagem teatral e artística, do ser humano em sua construção. Sempre tive comigo, primeiramente, o entendimento de que vivo em um país democrático – a democracia nasceria quase junto comigo, com a Constituição de 1988, um ano após meu nascimento. Quando era aluno, tinha muito interesse em estudar regimes ditatoriais. Portanto, o que sempre quis como professor, desde a adolescência, era transformar o traço democrático que a arte carrega em caminhos de possibilidades de acesso a informação aos meus alunos.

O Brasil em que vivemos hoje, em 2020, além de estar atravessando uma pandemia – a maior dos últimos 100 anos – causada por um novo vírus, o Covid 19¹², presencia uma tentativa clara de retrocesso, que parece ter sucesso, a processos que não imaginávamos ser ainda possíveis quando crianças – que, como eu, cresceram dentro de um sistema democrático. Não imaginávamos sequer que teríamos, com a evolução da tecnologia, a entendida Quarta Revolução Industrial, a da Inteligência Artificial, que nos possibilita inúmeras formas de acesso à informação numa velocidade inimaginável há 10 ou 20 anos.

No ano de 2020, com a pandemia¹³ citada acima, tivemos de ficar em quarentena. Desde março as aulas se tornaram remotas. Mais uma vez, ficou claro o abismo que separa essas duas realidades educacionais – o ensino público e o ensino privado. Esse, pelas condições financeiras, não se prejudicou em relação à oferta de ensino. Já aquele tem de lidar com a realidade em que muitos alunos não têm sequer internet para acessar as aulas. Se até então foram aqui relatadas as dificuldades de se trabalhar, em sala de aula de teatro, os temas aqui propostos, esse episódio pandêmico, no ano de 2020, desvelou algo ainda mais complexo: a discrepância existente entre o o ensino público e o ensino privado no Brasil.

Ainda me questiono sobre essa tal democracia em que vivemos. O poder de escolha, visando uma mudança de vida, parece ter sido substituído por uma onda de ignorância, que estava escondida debaixo de muitos tapetes e dentro de armários, esperando para sair com violência. Essa violência assola grupos sociais vulneráveis há muito tempo. Pessoas LGBTQIA+ se veem num retrocesso diário. A educação se vê assustada e com medo de vivenciar represálias com relação ao que pode ser dito em sala de aula.

Sobre esse sistema que ainda ousamos chamar de democracia, aproveito para citar mais um documentário acessível na Netflix (plataforma digital). Trata-se de um filme que conta a história de nossa democracia, pelo olhar atento de Petra Costa, até

¹² “COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China”. (OPAS, 2020) Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

¹³ Para evitar ainda mais mortes causadas pela pandemia, o mundo todo teve de lidar com a necessidade de reclusão, em quarentena, por um período de muitos meses.

as eleições de 2018. Essa trajetória nos traz à nossa realidade atual: Democracia em Vertigem.



Figura 11 - Cartaz do filme “Democracia em Vertigem”

O documentário trata, de forma meticulosa, todo o processo de polarização de um país democrático, a partir do impeachment da presidenta naquele momento – Dilma Rousseff. Essa divisão, conjuntamente com as eleições de 2018, traz de volta ao Brasil um pensamento de um sistema ditatorial de extrema direita. Dessa forma, vemos um constante medo da população em relação a muitos setores. Um deles, como relatei em minha experiência, é o âmbito educacional.

Por que trazer todo esse panorama político para continuarmos a tratar das Teorias Críticas e os Estudos Sociais na educação? Exatamente para que se possa compreender o que vivemos e a maneira como alguns direitos, conquistados com muita luta, estão sendo vistos hoje – como uma problemática para o sistema educacional.

Richard Miskolci, professor do programa de Pós Graduação de Sociologia da Universidade de São Carlos, nos traz um panorama e até mesmo um guia sobre esses acontecimentos e transformações de pensamentos dos movimentos no desenvolvimento das teorias críticas e dos estudos sociais, que têm início no século XX e que se estabelecem ao final dos anos 90, com a consolidação da democracia.

A recepção brasileira da Teoria *Queer* na área da educação demonstra que seus conceitos e abordagens se revelaram afeitos às demandas que as educadoras passaram a reconhecer nos estudantes. De forma positiva, professores começaram a reavaliar os interesses educacionais que impunham, muitas vezes de forma invisível e até silenciosa, modelos de comportamento, padrões de identidade e uma gramática moral autoritária a jovens e crianças. Mas ainda permanece a dúvida: Como incorporar o *queer* na educação? A primeira coisa seria o diálogo crítico e não assimilacionista dentro do espaço escolar, porque isso não apenas tende a tornar a escola melhor, quer dizer, não esta retórica de falar: vamos fazer a escola mais agradável, respeitar a diversidade. A proposta *queer* é muito mais que fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, mudando o papel na escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser encarado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto (MISKOLCI, 2016, p.39).

Não é novidade para ninguém que a escola sempre foi um lugar de tentativa de normatização de padrões impostos socialmente. Como já dito anteriormente, a necessidade de se colocar em “caixas” os papéis sociais de gênero e de encaixá-los para se viver em sociedade sempre foi um processo segregador que precisa ser mudado com urgência. Hoje conhecemos e muito se fala do *bullying*, termo “novo”, mas que dá nome a uma situação vivenciada por muitos no ambiente escolar desde sempre: a exclusão de um indivíduo por não se encaixar nesses padrões sociais estipulados.

Percebe-se que o que vinha mudando, com o passar dos anos, era o olhar sensível em relação a esses indivíduos, inseridos no processo escolar. Esse olhar era mais atento à diversidade, à diferença, e se propunha a encontrar, nelas, caminhos possíveis para encontros; trânsitos possíveis de reencontro consigo próprio, vias duplas, triplas, rotatórias, seja qual for o caminho ou percurso escolhido. A diferença era que agora era possível ter a orientação desse olhar sensível do professor.

Subverteu-se o que podemos chamar de currículo oculto – algo que não era falado e nem documentado, mas que se esperava na formação de sujeitos e de sua identidade (no singular mesmo, pois não haviam outras possibilidades apresentadas no processo). Daí surge, dentre outros problemas educacionais, a evasão escolar – a exclusão dos que não cabem, dos que não se encaixam. Fugimos dessa prática excludente do indivíduo que não se via representado nem no processo escolar, nem na mídia, nem nos profissionais a sua volta, nem em seus heróis, em nenhum lugar.

Sempre foi (e ainda é) um grande desafio, como professor e artista em Brasília, conciliar duas realidades distintas. De dia, em sala de aula: seja qual for o segmento,

quando entra um professor tatuado e gay, que trata abertamente de temas considerados tabu, ele não é tão bem aceito, ainda mais quando se trata de famílias com melhores situações financeiras. Me parece, e talvez eu esteja sendo gentil, que, quanto mais dinheiro, mais tenta-se intervir no trabalho do professor, seja ele qual for. Sempre ensinei meus alunos a questionar, a repensar, a reconstruir pensamentos, a subverter a lógica e tudo aquilo que lhe foi dito como verdade absoluta. Isso incomoda.

3 OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS PARA DESTERRITORIALIZAÇÃO DA HETERONORMATIVA EM EXPRESSÕES DE GÊNERO

Neste capítulo será tratada a experiência pedagógica interdisciplinar baseada no tema contos de fadas, para a qual foram utilizados filmes de animação infantis clássicos baseados em contos de fadas e a partir da qual, na disciplina de teatro, foi proposta a desterritorialização dos papéis sociais de gênero. Aqui, será apresentada a análise de como esse processo se desenvolveu nos dois níveis de educação básica, da fase infantil à pré-adolescência, bem como as diferenças e as semelhanças dos resultados em ambas faixas etárias, levando em conta a importância da formação do/a professor/a para a abordagem das questões de gênero na educação básica. Será destacada a realidade do/a professor/a homossexual no Brasil, o/a professor/a como figura pública, assim como a figura do homem cisgênero como educador~coordenador de área na fase infantil, levando em conta a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular nesse processo.

3.1 conhecendo o projeto pedagógico que motivou a atual pesquisa

Para darmos início a esta apresentação, nos interessa observar algumas considerações sobre a Educação Infantil e a educação do corpo da criança, conforme Viana e Finco (2009). Para tais autores, ele é o primeiro lugar definido pelos adultos para a imposição de condutas, limites sociais e psíquicos, no qual são inscritos os seus códigos:

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (VIANA; FINCO, p. 33, 2009).

Pouco se falou, detalhadamente, sobre o processo motivacional que se deu nesse trabalho a partir de exercícios cênicos em diferentes séries da Educação Infantil e Fundamental I. Também não se detalhou, até então, quais foram os métodos adotados e quais foram os exercícios praticados em diferentes fases – enfim, ainda é preciso detalhar o processo como um todo e apresentar suas peculiaridades, que possibilitaram o resultado final, a apresentação de título **Desconstruindo os contos de fadas, aprendendo com a diferença**. As apresentações teatrais por parte das

turmas tinham a como proposta a subversão dos papéis sociais das personagens dos filmes de animação, por meio da reconstrução das histórias. As histórias, portanto, apresentavam possibilidades de desconstrução da ideia binária de gênero presente nos filmes de animação.

Como foi possível inserir tal proposta na grade curricular, uma vez que, apesar de muito necessária, ainda causa muitas ressalvas aos diferentes agentes dos processos educacionais? Apesar da necessidade da presença do trabalho sobre as questões de gênero na escola, não é fácil encontrar um espaço tão oportuno quanto foi o espaço do projeto em questão. Nossa justificativa para garantir a presença do debate junto à escola observou a importância e flexibilidade da própria noção de currículo por meio das reflexões de Silva (1995, p.195):

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares.

Como aponta Loureiro Chaves (1979), ainda vemos o quão distante estamos da realidade proposta pelo currículo apresentado até os dias de hoje sobre o ensino de teatro no Brasil. Isso nos dá a noção da importância da inclusão efetiva da linguagem teatral na educação formal – inclusive na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

O teatro brasileiro só apresentará um nível profissional elevado na medida em que houver um público culturalmente maduro para assisti-lo e sustentá-lo. E este só poderá formar-se numa experiência educacional integradora que inclua a aprendizagem da relação arte/vida. De nada adianta a instalação de cursos superiores de arte dramática se essa dimensão não se fizer presente em todos os níveis do processo educativo (CHAVES, 1979, p. 9)

Entendo que uma das funções curriculares das aulas de teatro, inseridas no contexto escolar, obrigatórias ou não, é a formação de plateia. Ela se faz necessária para que possamos mudar a realidade encontrada no Brasil, na qual aproximadamente 60% dos brasileiros nunca pisou num teatro. O número aumenta quando tratamos de visitas a museus e galerias, como aponta a pesquisa feita

pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –, publicada na Revista Veja em 2010¹⁴. Essa não deixa de a ser realidade até a atualidade.

O projeto foi realizado com turmas da Educação Infantil (Jardins I e II e primeiros anos) e do Ensino Fundamental I (segundo ao quinto ano), assumindo, assim, diferentes níveis de discussão sobre a formação de identidades e papéis sociais de gênero a partir dos filmes de animação clássicos vistos e analisados pelos estudantes. Contudo, inicialmente, o projeto não foi pensado dessa forma.

Essa proposta só seria desenvolvida com uma turma da Educação Infantil, mas decidi realizá-lo, em conjunto com as professoras das aulas regulares, em diferentes níveis. O projeto se iniciou com o convite de uma professora regente do primeiro ano, a partir de um tema transversal que a escola apresentava em todos os trimestres do ano, para que assim houvesse interdisciplinaridade¹⁵ nos trabalhos realizados, tendo um tema como foco. A professora me convidou para falar sobre o que ela tinha pensado a partir do tema transversal – **Contos de Fadas** – e para discutirmos como poderíamos trabalhá-lo nas turmas do primeiro ano.

Depois de muita conversa sobre as possibilidades que o tema trazia, dialogamos acerca das propostas pedagógicas a partir da linguagem teatral. Era importante que elas não propusessem apenas a reprodução literal dos contos de fadas em cena, ideia inicial da professora em questão. Sugeri trabalharmos com os filmes de animação clássicos, inspirados em contos de fadas, que ganharam força no imaginário social. Vi, nessa proposta, uma oportunidade de problematizar os papéis sociais de gênero exercidos pelas personagens nos filmes de animação escolhidos, uma vez que era algo que confrontava-se muito com minha realidade como homem gay: não me via representado nas figuras masculinas dos filmes de animação, mas sim, por muitas vezes, nas figuras e ações ditas femininas, já que representavam mais sensibilidade.

Naquele primeiro momento, percebi que ainda não deveria compartilhar minhas ideias com a professora. Contudo, pensei na possibilidade de ela estar inserida no

¹⁴ Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/cultura/maioria-dos-brasileiros-nunca-frequentou-cinema-e-teatro-nem-foi-a-shows-de-musica/>. Acesso em 15 out. 2020

¹⁵ Interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada (POMBO, 2005).

processo de desconstrução de tais noções de identidade de gênero a partir dos filmes de animação, num trabalho cênico.

Observando a precária formação básica e continuada dos professores de qualquer área de conhecimento no que tange às noções de identidade de gênero, papéis sociais de gêneros e expressões de gênero, reconheci, naquele projeto, que, a partir da linguagem teatral, surgiriam possibilidades de recriar, montar, desmontar, desvelar e desterritorializar os filmes de animação clássicos. Assim, como professores preparados para discutir a diferença, estaríamos oferecendo aos estudantes a oportunidade, conforme Reverbel (p. 155, 1979), de criação de novas e próprias descobertas:

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura.

Antes de começarmos as sessões de cinema com a turma, escolhemos os filmes de animação. Nesse momento, eu ainda não tinha dito a ela sobre o que realmente pensava em fazer, para que, durante o processo de assistir os filmes, eu pudesse provocá-la em algumas situações. Também havia algum medo de acontecer alguma resistência à proposta antes mesmo que ela estivesse bem estruturada. Após assistirmos dois filmes (a ideia era escolher apenas um entre os dois, pois planejava-se fazer somente com uma turma o trabalho), o que eu imaginava que seria proposto por ela, desde o momento do convite, aconteceu. Ela disse: “Vamos fazer uma peça remontando o filme? As meninas da sala fazem a princesa e os meninos, o príncipe”.

Expliquei que não haveria nenhum problema em relação a isso, e que o caráter da linguagem teatral ainda estaria presente na recriação de cenas, mas que não era o que eu pretendia. Sugeri, então, que o tema fosse reformulado para: **Desconstruindo os contos de fadas, aprendendo com a diferença**. Assim, apresentei a possibilidade de análise, por parte dos estudantes, dos papéis sociais de gênero exercidos nos filmes de animação. A proposta era que eles identificassem, nas personagens, ações relacionadas a essas papéis, a partir da noção de identidade de gênero, com a mediação dos professores. Assim, seria possível desconstruí-los. Este

trabalho mantém o termo “conto de fadas” por ser esse o tema transversal sugerido pela escola, mas foi também uma escolha a partir do entendimento da potência de alcance dos filmes de animação.

A professora pareceu ter adorado a ideia, mas ainda não a entendia muito bem. Com calma, para que ela também fizesse parte do processo de desconstrução, assim como eu, na (re)montagem das cenas, decidimos que poderíamos desenvolver e entender melhor o trabalho durante o seu processo. Com a aceitação da professora, sugeri que propuséssemos o projeto para outras turmas, e questionei se ela não teria problemas caso eu conduzisse a montagem das cenas com as turmas de outros níveis de educação. Não houve empecilho e o projeto foi apresentado para as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. A única figura masculina nesse processo era o professor de teatro. O processo seria conduzido nas aulas de teatro e em conjunto com as outras professoras, na sala de aula regular.

A aceitação do projeto por parte dos/as professores/as foi um sucesso. Elas estavam dispostas a acrescentar as ideias que poderiam ser implementadas por elas próprias. Como, naquele momento, o projeto envolvia muitas pessoas, foi criado um cronograma de ações. Uma das nossas intenções era que as sessões de cinema acontecessem de maneira divertida e sempre com a mediação essencial das professoras, para que elas pudessem acompanhar e sugerir outras possibilidades ao processo.

Abaixo segue o cronograma básico de ação do processo:

Tabela 1 – Cronograma básico de ação do processo

Mês 1	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discussão sobre o tema transversal entre professores/as; 2) Diálogo sobre as propostas de ação nos diferentes níveis de educação; 3) Apresentação da reformulação do tema para as turmas participantes do projeto; 4) Decisão de quais filmes de animação seriam trabalhados em cada nível de educação.
--------------	---

Mês 2	<ol style="list-style-type: none"> 1) Semana 1 de sessão de filmes de animação: Cinderela (Disney, 1950); 2) Semana 2 de sessão de filmes de animação: Branca de Neve e os Sete Anões (Disney, 1938); 3) Semana 3 de sessão de filmes de animação: A Bela e a Fera (Disney, 1991); 4) Semana 4 de sessão de filmes de animação: Aladdin (Disney, 1992).
Mês 3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Trabalho inicial na sala de teatro e na sala de aula do ensino regular – linguagens em diálogo; 2) Introdução, aos estudantes, sobre o que seria desenvolvido; 3) Jogos teatrais.
Mês 4	<ol style="list-style-type: none"> 1) Continuidade aos jogos para a desconstrução das personagens escolhidas nos filmes de animação; 2) Ensaio de cenas curtas.
Mês 5	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ensaio de cenas curtas; 2) Unir cenas curtas em uma apresentação única, na qual as personagens interagem; 3) Ensaio da apresentação final.
Mês 6	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apresentação final.

Com as turmas da Educação Infantil – em média, estudantes de quatro a seis anos – os filmes de animação clássicos, por muitas vezes, foram uma grande surpresa, pois eles não os conheciam. Em contrapartida, esses estudantes conheciam os filmes de animação lançados nos anos mais recentes pela Disney e por outras produtoras. Contudo, a maioria conhecia, por meio do ambiente doméstico ou da sala de aula, os contos que deram origem aos filmes de animação trabalhados naquele contexto.

Assistir aos clássicos na escola se tornou uma grande diversão. Optamos por criar uma experiência de imersão lúdica desde o início, com direito à sessão de cinema

completo. A ideia era proporcionar uma experiência cinematográfica mais realista possível, de forma lúdica e divertida para que, posteriormente, pudéssemos fazer a inserção dessa realidade no processo teatral, mostrando a eles as possibilidades de diálogo entre as linguagens. No cronograma acima, pode-se observar que essas sessões duraram durante todo o Mês 2, pois as aulas de teatro somente aconteciam uma vez por semana. Como a escola oferecia diversas outras disciplinas da área artística, foi necessário um mês para não interrompermos as demais atividades.

O que se via nos rostos de cada estudante da Educação Infantil era muita expectativa e ansiedade para a sessão que estava prestes a começar. Reforcei, junto às professoras, a regente e a assistente, a importância da presença delas em todas as sessões. Afinal, elas também trabalhariam em sala de aula o objetivo de desconstruir os papéis sociais de gênero a partir do reconhecimento das identidades de gênero formadas pelos filmes.

Silêncio! Estava na hora de começar a sessão. O primeiro filme de animação escolhido foi *Cinderela*, de 1950, que conta a história de uma menina que perde a mãe muito cedo e ganha uma madrasta e duas irmãs. Depois da morte do pai, Cinderela passa a ser explorada pela madrasta e por suas filhas em afazeres domésticos intermináveis. A história, que envolve todo um romantismo construído a partir de uma expectativa de conhecer o príncipe do vilarejo num baile, junto à luta de Cinderela e seus ajudantes – os ratinhos e as ratinhas, o cachorro, o cavalo e outros animais da casa – mostra o dia a dia dessa menina, que sonha em mudar sua realidade.

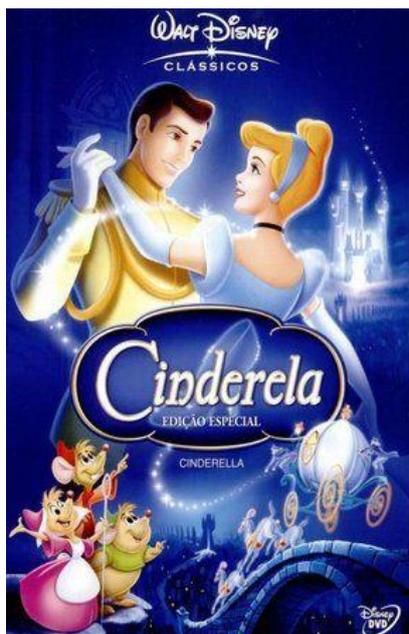


Figura 12 – Cartaz do filme de animação Cinderela

O segundo filme de animação assistido em uma sessão de cinema na escola foi *Branca de Neve e os sete anões*, de 1938, que apresenta a história de Branca de Neve, a menina mais bela do povoado, que tem uma madrasta que morre de inveja de sua beleza. A madrasta ordena que um caçador mate Branca de Neve, mas ele não realiza o feito por ver na menina grande gentileza. Ela se esconde na floresta com sete anões, mas sua madrasta descobre e a envenena. Presa num sono profundo, ela só acordaria se um príncipe a beijasse como símbolo de “amor verdadeiro”.



Figura 13 – Cartaz do filme de animação Branca de Neve e os Sete Anões

O terceiro filme foi *A Bela e a Fera*. Nesse, a história é centrada no amor das duas personagens que dão nome ao filme. Bela, depois de seu pai ser sequestrado pela Fera, oferece sua vida em troca da liberdade dele. Ela, aprisionada no castelo, conhece objetos mágicos e, com a convivência, vai descobrindo gentileza e humanidade na Fera, que, na verdade, era um príncipe amaldiçoado por uma bruxa. Como a Fera demonstra sentir amor e consegue quem o amasse, o feitiço é quebrado e ele retoma a forma humana.

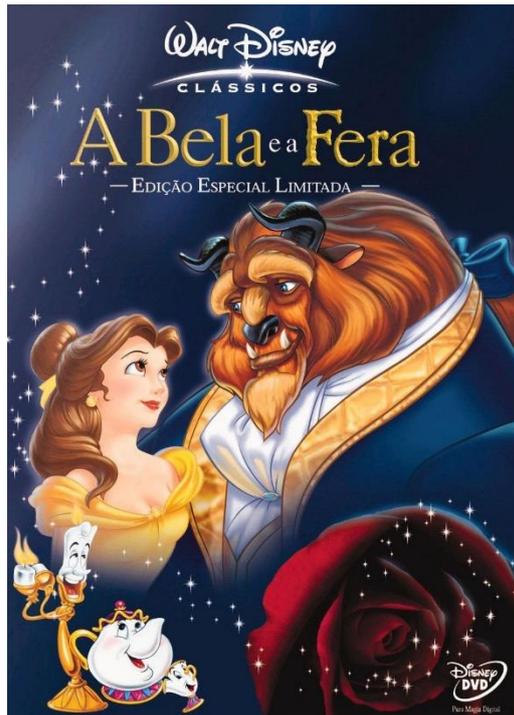


Figura 14 – Cartaz do filme de animação A Bela e a Fera

O quarto filme foi *Aladdin*, de 1992, que nos apresenta a saga de um rapaz de rua que é levado a encontrar uma lâmpada mágica. O rapaz, ao libertar o gênio da lâmpada, recebe o direito de ter três pedidos realizados. Um de seus desejos envolve a conquista de Jasmine, a filha de um sultão, e, para tê-lo realizado, Aladdin é transformado pelo gênio em um falso príncipe. Aladdin chama a atenção de Ja'far, o grão-vizir ambicioso, antagonista do filme, que o aprisiona, tomando dele a lâmpada mágica e assumindo o lugar do sultão. Aladdin o enfrenta, salvando a todos. Com a vitória, após ter conquistado o amor de Jasmine, Aladdin liberta o gênio da maldição da lâmpada.

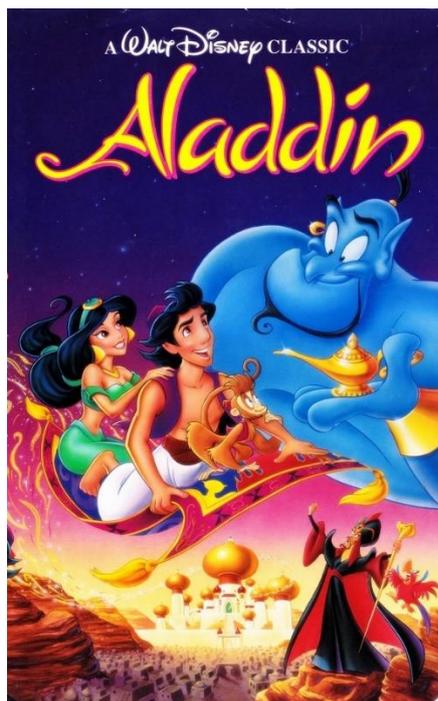


Figura 15 – Cartaz do filme de animação Aladdin

Assim seguiu semana após semana: estudantes conhecendo novos filmes de animação, e alguns deles revendo-os. Após o visionamento dos filmes selecionados, aproveitando que as turmas estavam reunidas no auditório durante esses dias, sempre ao final da sessão de cinema, o professor de teatro e as professoras das turmas incentivavam os estudantes a contarem quais os pontos mais marcantes dos filmes de animação pra eles. Questões como: quais personagens gostavam mais e os porquês; qual personagem queriam ser; quem eram as personagens que normalmente faziam tarefas domésticas; quem sempre salvava a história, dentre outras, que iam surgindo semana após semana com o estímulo e com situações propostas a partir do filme de animação selecionado para aquela sessão.

Na sala de aula de teatro, após as sessões de cinema, seguindo o cronograma, foi explicado a eles quais seriam as propostas a serem desenvolvidas no trabalho. Com a explicação, os estudantes se interessavam mais pelo que seria feito. Eles eram direcionados, por meio de questões previamente construídas para cada fase do processo, pelo professor de teatro, que apontava algumas situações nas quais eles, na medida do possível, deveriam identificar signos e demais comportamentos das personagens, nas ações, que justificassem o papel social de gênero exercido (feminino ou masculino). Ou seja, o objetivo pedagógico era que os estudantes

identificassem como tais personagens eram definidos por ações pré-estabelecidas pela heteronormatividade. Um exemplo em Cinderela: as ratinhas fêmeas sempre estavam de lenço na cabeça e aventais, e os ratinhos machos com shorts e gorros, sempre vivenciando uma aventura nova pela casa.

A partir das identificações de ações estabelecidas por papéis sociais de gênero heteronormativos, uma das atividades realizada nas aulas de teatro consistia em estimular os estudantes a buscarem, dentro da sala de teatro, possibilidades de figurinos que caracterizassem as personagens – o figurino foi escolhido como o primeiro elemento motivacional para o processo de desconstrução das personagens, uma vez que a escola dispunha de um quantidade e variedade considerável de peças de figurino. Assim, eles podiam criar as vestimentas das personagens que eles quisessem e apresentar para a plateia, formada pelo professor e por eles mesmos, pois estavam ora em cena, ora na plateia.

Segundo Reverbel (apud Cavassin, 2008, p.41):

[...] teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. [...] Para a autora, a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança. Olga defende ainda que na infância tem-se a necessidade de brincar, jogar para se orientar no espaço, pensar, comparar, compreender, perceber, sentir para descobrir o mundo, integrar-se com o meio, construir o conhecimento e a socialização.

A necessidade de imitar a realidade em jogos teatrais se deu no início do processo. Muitos acabavam por tentar reproduzir o que viam nos filmes de animação, afinal, muitos dos figurinos comprados pela escola eram de princesa ou de super heróis. Contudo, haviam exceções, e delas surgiam novos desdobramentos. Poucos estudantes não se apegavam à ideia de “roupa de menina” e “roupa de menino”, e criavam sua própria ideia de identidade visual, com figurinos que destoavam das ideias convencionais, misturando vestimentas e cores. É necessário frisar que todo o processo era assistido e acompanhado pelas professoras de sala da aula regular (termo utilizado para designar as atividades tradicionais de escolarização), na intenção, no entanto, de não haver influências em suas escolhas.

Tudo acontecia conforme o idealizado? Nem sempre. Percebi, muitas vezes, as professoras direcionando as meninas a procurarem seus vestidos de princesa, objetos relacionados a afazeres de casa ou a fadas. Os meninos brigavam entre si pelas roupas de príncipe, de gladiador e/ou de super heróis. Aqui se apresenta outro fator a ser observado, que se relaciona aos papéis sociais de gênero: as meninas eram muito mais pacíficas e democráticas, enquanto os meninos partiam para briga.

Sobre as diversas desigualdades sociais e distinções, Louro (2014, p.61) observa que a escola não só as reproduz, como as implementa:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se sucumbiu a separa sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Antes de tratarmos do comportamento dos meninos e das meninas ainda na escolha dos figurinos, primeiro percebeu-se que era preciso desafiar as ideias heteronormativas das professoras no auxílio prestado aos estudantes. O auxílio delas era carregado pelo imaginário do que era pertinente à ideia binária de gênero, definindo, assim, seus papéis sociais e impedindo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, de suas possibilidades para a criação e da tomada de decisão. Foi solicitado às professoras que não interviessem nas escolhas deles, para que, assim, o processo de desconstrução desejado se tornasse possível e acontecesse de forma autônoma.

Depois de um tempo de euforia e de divertimento na escolha de seus figurinos, os estudantes se sentavam junto ao professor de teatro, que recontava a história do filme de animação visto naquela semana para que eles pudessem apresentá-la em cenas curtas. Nesse momento do processo, comecei a inverter alguns papéis sociais de gênero das personagens e suas funções apresentadas nos filmes de animação. Cinderela agora já não estava ansiosa para conhecer um homem que nunca tinha visto, ela queria conquistar o mundo e viajar por ele. Jasmine decide, sozinha, viajar. Branca de Neve não espera mais ser salva por ninguém, e enfrenta, destemida, seus problemas. Esses são alguns exemplos de dispositivos utilizados no exercício.

Em meio ao estranhamento dos que ouviam, sem entender muito bem o que estava acontecendo, os estudantes começaram a questionar a narrativa apresentada pelo professor. Ótimo! Eu tinha, deles, a atenção que precisava e esse momento estava previsto como uma fase do trabalho. O processo foi proposto para que eles fossem entendendo, aos poucos, quais papéis de gênero eram reforçados pela ideia binária heteronormativa e como podiam subvertê-los. Recorrentemente era explicado a eles que, nesse processo, era possível haver princesas destemidas, príncipes fazendo afazeres de casa, princesas que enfrentavam seus problemas e príncipes que sofriam e choravam etc.

Nada era como nos filmes de animação, e meu “final feliz” ainda estava longe de acontecer. Surgem, então, perguntas como: “Ah, mas a princesa não tinha que ser salva pelo príncipe?”; “Mas professor, o príncipe chora?”; “Não eram as ratinhas que costuravam a roupa de Cinderela? Como assim os ratinhos também podem?”; “O príncipe perdeu o tênis e não a princesa o sapatinho?”; “Um elfo padrinho? Não era uma fada?”; “Professoor, mas o Gabriel¹⁶ está de super-herói e você colocou ele na cena de limpar a casa?”.

Rolnik (1994, p. 161) ressalta a importância da instabilidade para provocar a presença da diferença:

A instabilidade coloca a exigência de criarmos um novo corpo (um novo modo de sentir, de pensar, de agir) que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados - ou seja, a cada vez que encarnamos uma diferença – nos tornamos outros.

Assim, com aquelas provocações, os alunos foram desafiados na direção de “tornarem-se outros” por meio da descoberta de novos corpos, já que os elementos das vestimentas poderiam fazer ressoar diferenças em suas ações corporais.

Dando continuidade aos estímulos e às trocas de funções, os questionamentos surgiam, surgiam e surgiam. A partir dessas inversões ou substituições de papéis sociais de gênero vistas nos filmes de animação, por vezes os questionamentos aconteciam todos ao mesmo tempo. Começa ali a criação com possibilidades

¹⁶ Para a preservação da identidade de qualquer história vivenciada por algum estudante citado, todos os nomes apresentados serão fictícios.

descobertas nas cenas teatrais. Assim, poderíamos chegar ao tema norteador que havíamos definido: Desconstruindo contos de fadas, aprendendo com a diferença.

Os estímulos foram mudando ou sendo repetidos a cada semana. Afinal, o processo de desconstrução dessas noções de identidade a partir dos papéis sociais exercidos é muito complexo, tanto para os estudantes, quanto para as professoras, e demanda tempo. Repetição, repetição, repetição. Sendo feito na fase infantil, na qual o indivíduo ainda está em formação, e com a ludicidade dos jogos teatrais propostos, o processo foi se naturalizando gradativamente em sua continuidade. Segundo Cavassin, para Freud “a criação é uma continuação e substituição para o jogo infantil. O jogo permite, assim, a criança reexperimentar os acontecimentos e através da repetição ganhar o domínio sobre eles” (Freud, 1908 apud Cavassin, 2008, p.41).

Os jogos teatrais de improvisações de cenas curtas a partir de situações existentes ou dos filmes eram exercícios que propunham a representação de animais como personagens humanizados. Isso os aproximava da ludicidade proposta pelos filmes de animação e foi essencial não só para que os estudantes pudessem vivenciar em seus corpos o que era proposto, mas também para as professoras se aproximarem do tema. A partir da observação, da análise e do entendimento do que estava acontecendo em aula, era possível exercitar a flexibilização dos papéis sociais de gênero, considerando as noções de identidade em construção dos estudantes.

O teatro e a ludicidade, enquanto processos que se interpenetram e possibilitam intensa motivação subjetiva, devem ser concebidas como um campo de significativa experiência emocional e intelectual, que pode (e deve) focalizar a diversidade de gênero, de classe e de grupos sociais envolvidos no processo de educação. Daí, provém a sua vocação emancipadora que, como processo, pode construir juntamente com os educandos, condições de percepção/descortinamento e apreensão de sua realidade, bem como alternativas, visando uma dada transformação das amarras opressivas de cunho cultural e econômico (COSTA, 2004, p. 95).

Os jogos se realizavam na sala de teatro, mas o processo não acontecia somente nela. As professoras do ensino regular eram constantemente direcionadas a apresentarem aos estudantes outras histórias, a partir das quais eles poderiam questionar as ações das personagens. No início, as professoras tinham como exercício questioná-los sobre as funções exercidas pelas personagens nas histórias. Era oportuno perguntar se somente tal personagem, masculina ou feminina, poderia exercer alguma função. Com o caminhar do processo, a naturalização dos questionamentos foi acontecendo. Os estudantes, pouco a pouco, se adiantavam em

dizer frases como: “isso não é só de menino não, *prof*”; “isso meninas também podem fazer, não é, *prof*?”.

Com a interdisciplinaridade entre a sala de teatro e a sala de aula regular, o processo se tornou cada dia mais internalizado para os estudantes. Quando chegavam na sala de teatro, eles novamente se adiantavam em suas escolhas de figurinos e (re)afirmavam: “*Prof*, não é que eu posso vestir saia, mesmo sendo menino?”; “O Ítalo não me deixou vestir a roupa do homem-aranha e disse que é roupa de menino. Tá errado, né, *prof*?”. Encontraremos, nesse aspecto, a diferença crucial entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental I, em relação aos estudantes do Ensino Fundamental II.

Com a criança, é ali e agora. A espontaneidade é recorrente. Nenhuma fala dita pelo “coleguinha” passava despercebida, pois eles faziam questão de discordar e/ou me contar o que havia acontecido. Mas ainda assim, como dito anteriormente, eu estava longe do meu “final feliz”. Havia muitas aventuras a ser enfrentadas ainda. Não demorou muito para que alguns pais soubessem, por meio de seus próprios filhos, que seus eles (meninos) estavam vestindo saia na aula e questionassem o porquê da proposta.

3.1.2 voltando um pouco no tempo...

Não era a primeira vez que eu passava por esta situação. Em outras escolas, independentemente do nível escolar, alguns pais ou responsáveis questionam meus métodos/aulas, sobretudo ao perceberem que sou gay – algo que nunca pretendi esconder, já que não deveria ser do interesse deles a minha orientação sexual e minha vida pessoal. É recorrente que os professores LGBTQIA+ levem, para a sala de aula, visões e possibilidades de caminhos que os estudantes possam traçar e, assim, fazer a diferença. Aprender com a diferença. Entender a diferença. Ver, na diferença, possibilidades.

A realidade de muitos professores LGBTQIA+ no Brasil é algo que eu não poderia deixar de ressaltar, pois, por muitas vezes, quando tratamos de assuntos considerados “tabus”, isso não é bem visto imediatamente pelos estudantes, o que é compreensível. Além disso, não temos controle sobre como as nossas abordagens são relatadas ou recebidas em casa. Em certa ocasião, em outra escola, no início do

meu exercício como docente, fui convocado a uma reunião com duas mães que queriam falar sobre seus filhos e suas notas na aula de Artes. Ambos tinham entre 15 e 16 anos e namoravam escondido. Você pode se perguntar por que essa informação é necessária, mas isto se justificará mais à frente. Nesse ano, 2012, eu lecionava somente para estudantes do Ensino Médio.

Como corriqueiro, marcou-se a reunião junto a alguém da equipe diretiva, nesse caso, a própria diretora, para acompanhar. As mães, sem saberem como apresentar o “problema”, disseram que não entendiam porque seus filhos estavam indo tão bem nas aulas de Artes. Sim, foi o que você entendeu. Elas questionaram as notas altas dos filhos.

Após o estranhamento, não só meu, mas também da diretora, percebi que não eram as notas ou qualquer quesito em relação ao meu trabalho que estava em pauta. Era minha vida pessoal. Nesse momento, pensei em levantar e sair sem sequer me despedir de ninguém, já que fui tão desrespeitado. Mas não foi o que fiz. Respirei e repeti, mentalmente: “Não é assim que você fará a diferença, Guilherme”. Depois, questionei-as: “As senhoras, verdadeiramente, estão reclamando que seus filhos estão indo bem e tirando boas notas na minha disciplina? É isso mesmo que vocês tinham como intenção ao marcar essa reunião?”

Uma das mães, que falava mais e procurava justificativas para disfarçar o real motivo da reunião, disse, naquele momento, que na verdade era porque seus filhos chegaram em casa com muitas informações. A outra mãe, calada e, na maioria do tempo, sem conseguir sequer me olhar, ouvia tudo sem esboçar muita reação. A diretora, constrangida, ao perceber também que o real motivo da reunião não eram os supostos problemas nas aulas de artes, questionou a mãe sobre quais seriam as informações levadas por seus filhos para casa.

A partir desse momento, a realidade se tornou ainda mais explícita. A mãe começou a relatar seu incômodo quanto ao questionamento de seu filho sobre o porquê de se ser condenado por sua orientação sexual. De forma mais objetiva, os meninos citavam passagens da bíblia (as famílias eram cristãs) nas quais se reprovava comportamentos como usar tecidos diferentes e a mulher falar sem autorização do marido. Além disso, essas passagens indicavam que a mulher que desobedecesse a seu marido teria que ser apedrejada. Seus filhos também

questionavam o fato de, na igreja, somente ouvirem que “Deus abomina a homossexualidade”.

Sem qualquer problema em relação aos questionamentos, expliquei à mãe que, dentro da disciplina de artes, eu havia realizado um trabalho sobre “Manifestações Artísticas”, no qual estudantes escolhiam qual manifestação queriam estudar e apresentavam um trabalho prático/informativo sobre ele. Um grupo, do qual os dois meninos não faziam parte, escolheu a Parada do Orgulho LGBTQIA+. Em seu trabalho, foram explicadas questões sobre o movimento, as leis, a violência direcionada à população LGBTQIA+ no Brasil, enfim – o trabalho dissertava sobre a temática da orientação sexual e suas transversalidades, questões que colocavam em causa as “verdades absolutas” apresentadas nas Igrejas.

Esclareci à mãe e à diretora que todos os trabalhos eram mediados por mim, e que estive atento à forma de apresentação e às informações apresentadas em todos os trabalhos em questão. Segui a explicação com o relato de que, semanas após as apresentações, os estudantes em questão me procuraram ao final das aulas, num dia qualquer, para conversar. Eles me relataram, muito nervosos e em meio ao choro contido, que estavam namorando escondidos da família e que tinham medo, pois as famílias não aceitariam.

Depois de tentar acalmá-los, disse a eles que era preciso contar para suas famílias e só então saberiam qual reação elas teriam. Afinal, a reação poderia ser afetiva e de acolhimento, ainda que se saiba que não é assim na maioria dos casos. Expliquei a importância da família nesse processo e indiquei que eles poderiam contar aos pais sobre o processo de descoberta da sua orientação sexual. Fui acolhedor e receptivo e ofereci ajuda e informação para eles, que estavam tão desnorteados.

Quando contei isso na reunião, a mãe prontamente me acusou de “incentivá-los ao pecado” e disse que não queria que nenhum professor conversasse com seu filho. A diretora, novamente tomando a frente e sendo sensível à situação, explicou que o papel da escola é de informar, explicar e esclarecer dúvidas de estudantes em relação a sua formação como ser social. De nada adiantou. A mãe, já alterada, insistia em acusar que incentivei seus filhos ao “homossexualismo”.

Percebendo que as mães não estavam interessadas em ouvir ou se informar sobre a realidade de seus filhos, pedi licença para me retirar da reunião. Não havia

mais nada para ser dito. Foi então que a segunda mãe, que esteve calada durante toda a reunião, de cabeça baixa e sem olhar para ninguém da mesa, disse: “Meu filho é gay desde pequeno e eu fingi não ver, pois não sabia como ajudá-lo”. E caiu num choro dolorido.

Essa realidade familiar é compreensível e comum, já que as famílias muitas vezes têm como integrante um pai machista e por vezes agressivo, ou são extremamente religiosas e abominam o amor entre duas pessoas do mesmo gênero, ou carregam em si as duas situações, como a minha. Voltei, me sentei novamente e ouvi a mãe chorar e desabafar tudo o que estava contido porque ela não tinha a orientação de como lidar com a situação. Da mãe que falava muito desde o começo da reunião, nesse momento, sequer se ouvia a respiração.

Dando continuidade ao suporte que era possível destinar a essa mãe naquele momento, disse a ela a primeira coisa que poderia ser feita: conversar com seu filho. Disse às duas mães, inclusive, que oferecessem um ambiente de acolhimento aos seus filhos. Uma disse que o faria, a outra disse que mandaria seu filho morar com um pastor de outra cidade, que ela sequer conhecia. Não me envolvi mais. Apenas pedi licença e reforcei que a escola é lugar de aprender, de (re)avaliar situações, de se entender como um ser social e de esclarecer dúvidas que os estudantes apresentam, com objetivo de dar a eles suporte.

Essa é uma de inúmeras situações, aparentemente mais sutis, que professores LGBTQIA+ enfrentam. É preciso reforçar que, por ser branco, cisgênero, ter um físico e um comportamento considerados dentro do padrão normativo social, enfrento um percentual mínimo dessas questões diariamente. Imaginemos professores gays, negros, afeminados, trans, em escolas públicas, no horário noturno, quando a violência é maior pela falta de acesso dos profissionais e estudantes a essas realidades. Nos diversos contextos, o caminho da formação do entendimento da teoria da diferença é sempre muito longo.

Retomando a reação dos pais que estranharam seus filhos usando figurinos entendidos como de “menina” em sala de aula, argumentei que não passavam de jogos em sala de aula e que o intuito era que eles escolhessem roupas que não fossem comumente usadas em casa ou na sala de teatro. Eles poderiam escolher sem pensar em “roupa de menina” e “roupa de menino”. Eram roupas. Além de ser

bom, para todo o processo de educação, que o professor tenha uma boa relação com os responsáveis pelos estudantes, anos depois da situação descrita acima percebi que o enfrentamento direto não funcionava no processo educacional de transformação que eu me propunha a efetivar em relação às questões sobre diferença. Deixei claro que eles estavam de fato usando roupas que não eram entendidas como “de menino”, mas que isso fazia parte de um processo que culminaria em um trabalho final para o qual os responsáveis seriam convidados a assistir.

Sobre a possibilidade de encontrar caminhos, frestas, brechas e possibilidades dentro de situações escolares para desestabilizar as noções de gênero em diferentes níveis da educação, é importante um exercício de tentativa para que consigamos fazer a diferença. A mudança nem sempre acontece pelo confronto direto. Ele é necessário? Por muitas vezes. Não estou aqui para tirar o mérito e força de se combater as adversidades. Ao contrário, estou fazendo um convite para a reflexão acerca de possibilidades de se fazer esse embate e, assim, a mudança.

Foi assim que o trabalho se deu – encontrando estratégias educacionais através da linguagem teatral para, de forma divertida, inserir o tema em um ambiente de difícil aceitação desse processo, o contexto escolar, especificamente de uma escola privada. A temática de gênero foi levada ou explicitada pela cultura dos filmes de animação, que é acessível e atraente ao público. Buscou-se, portanto, trânsitos e diálogos entre a linguagem teatral e a linguagem cinematográfica.

Não é fácil, não é da noite para o dia. É preciso persistência, coragem e estratégias para fazer a diferença ao abordar as teorias da diferença, de gênero e a teoria *queer*. Não quero assumir um posicionamento soberbo, como se dissesse “se eu consegui, você também consegue”. Ao contrário, quero compartilhar esse processo de desconstrução por meio da linguagem teatral para que possibilidades de atuação sobre noções de identidade de gênero no ambiente escolar sejam apresentadas.

3.2 retomando o fio da história...

O processo seguiu com jogos teatrais de improvisação. Um deles funcionava bem para o trabalho de recontar histórias. Livres para implementarem diferenças na narrativa dos filmes assistidos, quatro ou cinco estudantes sentavam lado a lado e um deles recebia o comando para contar uma história imaginada naquele contexto dos

filmes de animação. Depois de algum tempo, ao sinal do professor, o estudante deveria interromper sua contação de história, independentemente do momento. O colega ao lado precisaria, então, continuar a história, mantendo as personagens e a coerência no enredo.

O mais interessante é que, com o passar do tempo, eles foram gostando cada vez mais do jogo: mantinham as regras das personagens, mas agora trocavam o que a personagem fazia de um para o outro, o que muitas vezes resultava em um desafio para os demais colegas e também para os espectadores, que eram provocados a pensar mais sobre os papéis sociais de gêneros exercidos.

Foi um processo muito delicado e divertido. Não esqueçamos que, mesmo sendo crianças relativamente muito pequenas – estudantes da Educação Infantil – esses estudantes apresentaram um grande potencial de criação e recriação. A fase infantil, mesmo demandando mais orientações e demandando cuidado para a não imposição de preferências, tem também o caráter espontâneo da reação dos estudantes. Se gosta, gosta. Se não gosta, não gosta. Tudo é muito intenso e sem medo do ridículo. As propostas eram bem aceitas quase em sua totalidade. No entanto, sempre haverá exceções. Há o exemplo de um aluno, Victor, que quase não se disponibilizava a participar da aula de teatro e não brincava com as meninas. Ele dizia que só gostava de filmes de ação e terror e de jogar vídeo game. Suas brincadeiras eram relacionadas a agressões e ao desafio físico. Além disso, ele chegava a se vitimizar quando não conseguia o que queria.

A professora responsável pela turma desse estudante me relatou que ele também a desafiava em certos momentos, assim como desafiava a mãe na porta da sala de aula algumas vezes, diferentemente de como se relacionava comigo. A postura dele em relação às meninas era preocupante e, com inúmeras tentativas de diálogo, de forma reservada em sala de aula, cheguei a compreender os porquês de ele se comportar de forma tão arredia: o pai não o deixava ver filmes de animação, desenhos ou até mesmo brincar com outras meninas.

São casos como esse que deixam claros os comportamentos considerados “típicos masculinos”. Eles advêm de uma criação machista e misógina, como poderia ser o caso do Victor. Quando se fala de masculinidade e masculinidade tóxica, esses detalhes do dia a dia do ambiente escolar precisam ser debatidos e combatidos com

o objetivo de desconstruirmos os papéis sociais de gênero, e, assim, oportunizar, outras visões de mundo.

Voltemos ao caso que contempla o comportamento dos meninos em um simples comando: escolher seu figurino. O comportamento das meninas é muito diferente – na gentileza, no tempo de escolha, nas formas de diálogo... Elas muitas vezes cediam o figurino desejado para uma amiga, por exemplo. A maioria dos meninos tem comportamentos que beiram a violência – principalmente verbal e com a imposição de escolha uns aos outros – e dificilmente cedem sua opção inicial a outro colega.

Esse comportamento de negação ao que é considerado feminino por parte dos meninos não é exclusivo na educação e na formação de crianças no Brasil. Na Espanha, a partir de uma pesquisa de observação de Marina Subirats (1988, 1995) e de acordo com Souza (1999) sobre as turmas da Educação Infantil, o que se percebeu foi:

[...] desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todos as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, constatou que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutis.

Foi a partir da identificação desses comportamentos advindos da ideia do masculino em meninos na Educação Infantil que o processo deu continuidade a sua desconstrução desses papéis sociais. Trabalhar a sensibilidade, a emotividade e a fragilidade nos papéis exercidos pelos meninos se tornou um dos focos do processo de realização do trabalho. Assim como dito anteriormente, também aconteceu o processo inverso em relação aos papéis sociais entendidos como masculinos nas personagens femininas.

Minha figura masculina era uma referência que se diferenciava, talvez, da figura masculina mais comum nas famílias. Sempre me propus a ser muito carinhoso com eles, na intenção de deixá-los perceber o quanto eu me emocionava em suas apresentações – o que não era difícil. Trazia dinâmicas diferentes para a entrada deles na minha aula – que só acontecia uma vez por semana –, como, por exemplo, dar um

abraço, um beijo no rosto, um sorriso de bom dia, dentre outras simples atitudes que, desde o início, mostrava a eles que aquele era um espaço de acolhimento.

Percebi, na minha figura masculina, a oportunidade de levar essas experiências de flexibilização dos papéis sociais de gênero para o trabalho principalmente com estudantes mais velhos, dos primeiros anos do Ensino Fundamental I (primeiro, segundo e terceiro ano). Seus comportamentos se aproximam mais do comportamento das crianças da Educação Infantil do que dos estudantes dos quartos e quintos anos na pré-adolescência. Foi assim que cheguei até o processo com o Ensino Fundamental: com as experiências vividas na Educação Infantil, reconhecendo as diferenças de compreensão encontradas em cada etapa de ensino e com disponibilidade para abordar as noções de identidade de gênero junto a eles.

As apresentações finais da Educação Infantil aconteceram com a junção das turmas do mesmo ano, e partiam da presença de uma personagem coringa, nem feminino e nem masculino, interpretada por mim, para mostrar aos pais a imersão completa do professor no processo junto aos estudantes. Essa personagem narrava uma história que envolvia vários personagens dos filmes de animação estudados e interpretados pelos estudantes. Eles exerciam, contudo, outros papéis sociais de gênero. Em minha perspectiva, a partir da observação de tal processo, as aulas de teatro nesse contexto estavam cumprindo com sua função, como aponta Cavassin (2008 p 48):

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa.

São nessas brechas encontradas durante a apresentação na qual os responsáveis se sentiram a vontade de ao final de cada sessão, envolvidos e emocionados com as apresentações de seus filhos, netos ou sobrinhos, vinham parabenizar a mim e às professoras regentes das turmas. Diziam o quanto ficaram surpresos com a maneira como foram trabalhadas, sutilmente, as noções de identidade e diferença com eles, os mais novos. Alguns ainda acabavam perdidos com o que haviam assistido, mas se propunham a compreender a partir do diálogo proposto nas cenas. Em sua maioria, eles se reconheceram nas histórias e, como

também conheciam os filmes de animação, foram pegos de surpresa com o caminhar desconhecido das histórias encenadas.

3.3 desconstruindo os contos de fadas: aprendendo com a diferença no Ensino Fundamental I

Para as turmas de Ensino fundamental I, sobretudo para os estudantes do segundo ao quinto ano – que têm, em média, de sete a 11 anos –, nem os filmes de animação clássicos, nem o imaginário dessas histórias eram novidade. Contudo, antes de adentrar no processo, pretendo demonstrar como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular e seus referenciais norteadores para o ensino de arte no Ensino Fundamental dão base metodológica ao trabalho de Arte no ensino fundamental:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. [...] A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2014, p. 193-194).

A BNCC indica a presença do ensino de artes no ensino fundamental e aponta as linguagens que a compõem. Na apresentação inicial das potencialidades da linguagem artística, observa-se que, por meio de diferentes formas de expressão, podemos alcançar “dimensões dos conhecimentos” ali propostas.

Esse texto que abre o módulo Artes na Base Nacional Comum Curricular, contrariando a luta de décadas por parte dos arte-educadores, dá larga margem à interpretação da polivalência no ensino das artes, ainda presente no pensamento do senso comum sobre o ensino de artes no Brasil. Apesar da articulação entre as artes ser uma forma potente para se pensar uma noção interdisciplinar das linguagens, o que temos na realidade brasileira, principalmente em escolas públicas, é a presença

de um único professor de artes na escola, que, na maioria das vezes, leciona artes visuais. Mesmo que essa realidade não seja a da escola em que executei o trabalho, é preciso pontuar as dificuldades que vão além das apresentadas neste processo, que acontece em uma escola de alto padrão financeiro.

Apresentar aqui os referenciais da BNCC e dos PCNs nos dará um panorama sobre como foram tratadas as linguagens artísticas em diferentes épocas. Os temas transversais incluídos nas demais disciplinas, bem como a justificativa dos temas específicos, como Orientação Sexual e as razões para o surgimento desse tema, aparecem somente em 1997 nos PCNs.

A BNCC nos traz uma lista de competências e habilidades a serem trabalhadas no ensino de Artes no ensino fundamental, da qual destacarei algumas que são norteadores do processo desenvolvido nesse trabalho:

- Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
- Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes (BRASIL, 2018, p.198).

Tendo como base essas competências a serem desenvolvidas e habilidades que surgirão no processo de trabalho é que se deu toda a experiência no Ensino Fundamental, após a realização do projeto na Educação Infantil e levando em consideração toda a bagagem da experiência do processo anterior. Destaca-se, nesses tópicos, o caráter de problematização de questões sociais, políticas e culturais, alinhado à informação por meio da tecnologia “do cinema e audiovisual”. Essas competências vão ao encontro do processo de desconstrução dos papéis sociais de gênero nos filmes de animação e de seus desdobramentos acerca da sexualidade.

Partimos para o que os Parâmetros Curriculares Nacionais nos trazem sobre a sexualidade e as formas de entendê-la como modo de ser social:

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. [...] A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir de possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “juízo” do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores de crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica. [...] A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa. [...] Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder as perguntas de forma direta e esclarecedora. [...] Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos. (BRASIL, 1997, p. 77, 81, 83, 84,)

Os PCNs são constituídos em 10 volumes para as séries iniciais do Ensino Fundamental I, hoje compreendido entre os anos 1º ao 5º, que são: 1- Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; 2- Língua Portuguesa; 3- Matemática; 4- Ciências Naturais; 5- História e Geografia; 6- Arte; 7- Educação Física; 8- Apresentação dos Temas Transversais e Ética; 9- Meio Ambiente e Saúde; e 10- Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCNs foram elaborados em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministério da Educação. Eles oferecem, de forma superficial e a grosso modo, norteamentos para todas as disciplinas, a fim de garantir, na educação brasileira, a formação básica. Neles, estão apontamentos que dão suporte à qualidade educacional da formação do cidadão.

A justificativa para a presença da temática sobre Orientação Sexual nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais se relaciona com a gravidez e o HIV:

A partir de meados dos anos 1980, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco de contaminação pelo HIV (BRASIL, 1997, p. 77).

Sobre a temática de gênero, encontra-se, no módulo 10 do PCN, que trata de orientação sexual, a sugestão para que os professores façam discussões históricas sobre as “relações de gênero”, a partir de um conceito cultural. Sugere-se observar diferentes momentos históricos e seus valores, assumindo que “o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações culturais e sociais” (PCN, 1997, p. 98). Do mesmo modo, propõe aos educadores conteúdos a serem trabalhados, como:

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive. (BRASIL, 1997, p. 98)

Observando as conexões entre o que sugere o PCN e a BNCC em relação aos estudos sobre gênero e sexualidade, o processo pedagógico em questão teve continuidade, no Ensino Fundamental, com algumas mudanças – umas, já previstas anteriormente e, outras, que surgiram ao longo do tempo. Essas mudanças foram motivadas pela diferença de idade e pela consequente forma de compreensão de mundo. Os estudantes do Ensino Fundamental tinham, por vezes, mais experiências e noções do processo, pois vivenciavam em seus corpos o entendimento da sua sexualidade e algumas noções de identidade de gênero.

Para termos uma análise pontual e de mais fácil percepção das mudanças ocorridas no processo, utilizou-se o mesmo cronograma de ação da Educação Infantil, ou seja, foram assistidos e trabalhados os mesmos filmes de animação, salvo algumas exceções necessárias. É necessário notar que o cronograma era o mesmo, mas o processo aconteceu posteriormente ao da Educação Infantil, e com adaptações necessárias a partir da experiência como os mais novos.

Tabela 2 – Cronograma de ação para o Ensino Fundamental I

Mês 1	1) Semana 1 de sessão de filmes de animação: Cinderela (Disney, 1950); 2) Semana 2 de sessão de filmes de animação: Branca de neve e os sete Anões (Disney, 1938);
--------------	--

	<ol style="list-style-type: none"> 3) Semana 3 de sessão de filmes de animação: A Bela e a Fera (Disney, 1991); 4) Semana 4 de sessão de filmes de animação: Aladdin (Disney, 1992).
Mês 2	<ol style="list-style-type: none"> 1) Trabalho inicial na sala de teatro e na sala de ensino regular, dialogando com as linguagens; 2) Introdução aos estudantes sobre o que seria desenvolvido; 3) Jogos teatrais.
Mês 3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Continuidade aos jogos para desconstrução das personagens escolhidas nos filmes de animação; 2) Ensaio de cenas curtas.
Mês 4	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ensaio de cenas curtas; 4) Unir cenas curtas numa apresentação na qual as personagens interagem; 5) Ensaio da apresentação final.
Mês 5	<ol style="list-style-type: none"> 2) Apresentação final.

Para as sessões de cinema, como foi realizado junto à educação infantil, perguntas preparadas previamente eram feitas em relação às personagens: Como eles poderiam descrever as histórias e quais funções cada personagem apresentava no filme? Quais relações as personagens criavam com outros? Eles reconheciam-se nas personagens? Por quê? Quais são suas características físicas? etc. Nessa fase, no ensino fundamental, alguns estudantes apresentavam um incômodo em relação aos papéis sociais de gênero exercidos por algumas personagens, antes mesmo da minha provocação.

Na sala de aula de teatro, o processo seguiu como na Educação Infantil, ou seja, os estudantes também recebiam o comando para escolher figurinos e acessórios que acreditavam representar a personagem com a qual mais se identificavam, caso houvesse alguma. A análise começava a partir de suas preferências identitárias com relação ao entendimento do masculino/feminino. As personagens escolhidas por eles seguiam um padrão esperado: meninas escolhiam princesas, meninos escolhiam príncipes/heróis.

Sugeri, na aula seguinte, que os estudantes fizessem, novamente, escolhas de figurino e acessórios que os identificassem como as personagens. No entanto, adicionei um comando ao jogo: recriar a narrativa da personagem no filme de animação. A personagem poderia ser a mesma, mas, se sua história fosse recriada por eles, ela usaria o mesmo figurino? Se comportaria da mesma forma? Se apresentaria de maneira exatamente igual a maneira como foi apresentada na aula passada?

A partir dessas provocações, lembro-me que, certa vez, após a sessão do filme *Aladdin*, uma aluna do quarto ano, Júlia, estava muito chateada e não quis participar de qualquer atividade na aula de teatro. Sentei somente com ela, enquanto os demais alunos faziam suas escolhas de figurinos, e perguntei o que a tinha chateado tanto. Recebi a seguinte resposta, dita em meio a indignação e tristeza com relação ao filme: “Professor, não aceito ter que esperar menino nenhum ter que vir me buscar para conhecer o mundo. Jasmine era filha do sultão, princesa que não precisava de ninguém para nada, por que que ela precisa do *Aladdin* para conhecer o mundo? Quem inventou isso? Eu não aceito. A minha mãe também não viaja sem meu pai e só agora eu vi que ela deve ter assistido muito *Aladdin* quando criança. E se eu não quiser? E se eu quiser conhecer tudo sozinha?”.

Sobre os papéis sociais de gênero questionados acima, Cabral e Diaz (1998, p.142) nos dizem:

O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Esse papel começa a ser construído desde que o(a) bebê está na barriga da mãe, quando a família, de acordo com a expectativa que traz, começa a preparar o enxoval de acordo com o sexo. Dessa forma, cor de rosa para as meninas e azul para os meninos. No momento do nascimento de um bebê, a primeira coisa que se identifica é o sexo – menina ou menino – e a partir desse momento ele/ela começa a receber mensagens sobre o que a sociedade espera dele/dela. Isso significa que, por ter genitais femininos ou masculinos, eles/elas são ensinados pelo pai, mãe, família, escola, mídia, sociedade em geral, diferentes modos de pensar, de sentir, de atuar. [...] as relações de gênero são produto de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno de quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania.

Percebi, naquele instante, que o processo poderia se diferenciar em relação ao entendimento dos papéis sociais de gênero que as personagens exerciam, já que aquela realidade não era mais tão compatível a realidade dos estudantes. No entanto,

o caso relatado foi um caso raro isolado, em meio a tanta aceitação do que vemos nos filmes de animação.

Conversei com a estudante, reiterando o objetivo do trabalho, e perguntei se poderia usar o seu relato como exemplo na demonstração do que eu pretendia desenvolver com o processo. Ela concordou e ficou mais empolgada com o trabalho. Assim como na Educação Infantil, expliquei a eles qual era o cronograma que estávamos seguindo e o que eu tinha como intenção no processo. Alguns, de início, ainda sem entender do que se tratava a proposta de desconstrução por meio de cenas teatrais, mas, com o caminhar das aulas, foram se permitindo viver o processo.

Como dito, o trabalho com as turmas do Ensino Fundamental I se desenvolveu diferentemente em alguns quesitos, em relação ao da educação infantil. Os estudantes tinham mais autonomia nas escolhas das suas personagens, sem muita intervenção das professoras. Quando havia intervenção, não eram tão receptivos ou passivos às propostas. Também havia autonomia na escolha de como queriam representar as personagens imagetivamente, a partir das discussões que tínhamos sobre os papéis sociais de gênero exercidos por elas, quando podíamos definir os compartimentos como femininos e/ou masculinos, seja na figura das protagonistas ou dos papéis secundários.

Era sempre curioso perceber que alguns padrões de resposta se repetiam independentemente da diferença de idade, em relação à educação infantil e nessa fase do processo escolar. Os meninos, em sua maioria, quase sempre reforçavam o papel do herói mostrado como necessário para a história: o príncipe que salva o dia e está sempre em busca de ou envolvido em alguma aventura; personagens que detinham o poder. As meninas estavam envoltas em um imaginário que envolvia desejos de princesa, fragilidades, desejo de ter um castelo, fadas-madrinhas, histórias de amor, vestidos incríveis e deslumbrantes, e tudo aquilo que o imaginário dos filmes de animação apresentavam. Vale reforçar que o depoimento da aluna acima, em relação ao descontentamento dela sobre o papel e ações da Jasmine, é uma (feliz) exceção.

Sobre a experiência teatral, a BNCC diz:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal,

não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. [...] Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 2018 p.196).

São tais atividades que a BNCC descreve para o ensino de teatro, que perpassava todo o processo de (des)construção das personagens e cenas inspiradas nos filmes de animação. A linguagem teatral possibilita ferramentas para e formas de questionamento de histórias vistas, discutidas e repensadas. É nesse “trânsito criativo” que estão as oportunidades do fazer. Do refazer. Do desvelar. Do estar entre e, no entre, questionar-se.

Diferentemente da educação infantil, no ensino fundamental os questionamentos e estranhamentos sobre o processo não vinham dos responsáveis, e sim dos estudantes.

Como uma figura masculina no ensino fundamental I – vale reforçar que o quantitativo de professores homens ainda é muito baixo no Brasil¹⁷ –, percebi a necessidade de um trabalho pontual acerca de possibilidades sensíveis de ação no trabalho direcionado especificamente aos meninos. A intenção era que essas as personagens masculinas, entendidas como invencíveis, salvadoras, indestrutíveis etc pudessem ser repensadas e, esperançosamente, desconstruídas. Isso deveria acontecer não só com as personagens, mas também com eles próprios. O processo, que também era meu, como homem, foi difícil em vários pontos. Em relação à minha experiência e vivência profissional, meu medo era que minha vida pessoal, por eu ser gay, fosse confundida com a profissional – sobretudo por estar trabalhando com a temática de gênero. Receava que toda a minha bagagem pessoal fosse entendida como um problema, e não como algo positivo, a partir do que tinha como experiência.

¹⁷ O último Censo da Educação Básica indica que, dentre os 443.405 profissionais contabilizados no segmento de Educação Infantil, apenas 13.516 (3%) são homens. A disparidade de gêneros é um pouco menor no Ensino Fundamental, no qual homens representam 270.446 (19%) entre 1,1 milhão de docentes. <https://lunetas.com.br/homens-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 29 set. 2020.

Como disse, os primeiros questionamentos ou negações em relação às experimentações com a fluidez de gênero propostas vieram dos meninos que compunham especialmente as turmas do quarto e do quinto ano, ou seja, os mais velhos. Os mesmos, além de questionarem os comandos dos exercícios propostos, de alguma forma, questionavam também a minha “masculinidade”. Afinal, para que eles entendessem que não há problemas em executarem ações consideradas femininas, eu participava ativamente do processo. Assim, o trabalho, inevitavelmente, assume um caráter de via de mão dupla.

Quando digo que o processo nessa fase se tornou uma via de mão dupla, quero dizer que, nesse momento, em alguns casos, me vi como um possível reforço desses estereótipos masculinos. Ora apresentava possibilidades de desconstrução do papel masculino, ora, durante a execução, me colocava no lugar esperado da figura masculina. Com a devida atenção para não os direcionar a tomar um caminho específico a partir das minhas ações e, ao mesmo tempo, para não reproduzir tais ações consideradas masculinas todo tempo, eu mostrava a eles caminhos diversos de encontros e desencontros com eles mesmos.

Novamente, observo a singularidade existente nas discussões propostas nas aulas de teatro por um professor homem, gay e cisgênero. Isso pôde criar trânsitos possíveis para a produção ou reproduções de novas personagens, bem como dos papéis sociais de gênero neles encontrados ou descobertos, intensificando ainda mais as discussões existentes.

As aulas seguiram com exercícios de (des)construção dessas personagens escolhidas. Primeiramente, isso acontecia quase como uma imitação do que vimos nos filmes de animação, para que eles percebessem, no corpo, formas imaginadas de agir de tais personagens. Alguns primeiros estímulos consistiam neste tipo de questionamentos: Como seria andar como a personagem? Como a personagem anda na ponta do pé, ou somente com calcanhar, com parte de fora do pé, com parte de dentro? É possível perceber como todo seu corpo reage aos estímulos e se diferenciar a partir das escolhas de cada personagem? Que tal andar em câmera lenta? E na velocidade “normal” (do dia a dia)? Ou como se estivesse com pressa, com passos mais largos, ou mais curtos etc. Assim, eram identificadas as percepções físicas encontradas ainda na reprodução de como se entendia a personagem escolhida.

O processo corporal continuou com demais exercícios de postura – como se sentar/levantar; o mexer das mãos, da cabeça. Quando os personagens escolhidos não eram seres humanos, questionava-se como que eles se comportariam em meio aos demais personagens humanos. Reitero que não havia muita diferença no que eles viram e entenderam dos filmes de animação; os estudantes acabavam por repetir a ideia que tinham dos estereótipos de personagens (princesa, príncipe, rainha etc).

Tomaz Tadeu Silva (1997, p.21), no artigo *A poética e a política do currículo como representação*, nos traz o conceito de estereótipo, que diz:

[...] a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental. Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder... Nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas.

A fim de desconstruir esses estereótipos presentes nas personagens, o processo caminhou para uma construção individual de novas personagens, fora do contexto dos filmes de animação. Cada estudante deveria criar sua personagem, que seria inserida em algum contexto (ainda não decidido) dos filmes de animação. Características físicas, comportamentais e o gênero não precisavam ser os mesmos com o qual o estudante se identificava, assim como os comportamentos, os papéis sociais de gênero que exerciam, ou seja: nasce uma personagem do zero, com possibilidades infinitas na reconstrução de uma narrativa pré-existente.

Com suas personagens criadas, o processo seguiu para a escrita de um monólogo e para a construção de uma cena curta, que seria apresentada. As apresentações foram feitas na sala de teatro e tinham a duração de dois a três minutos cada. Os estudantes poderiam usar músicas, acessórios, figurino, cenário improvisado e qualquer outro material disponível na sala. Ao final de todas as apresentações, sentei-me com eles para discutirmos qual seria a narrativa criada e qual filme de animação escolheríamos para a inserção dessas personagens.

Cinderela foi escolhida pelas turmas do Ensino Fundamental, pois, além da identificação dos estudantes com a história e todo imaginário que ela carregava, as possibilidades que eles apresentaram nas ações das personagens criadas poderiam,

segundo eles, ser facilmente inseridas na dramaturgia. O comando feito, após assistir e decidir qual filme de animação usaríamos como foco na desconstrução da narrativa, foi para que cada um encontrasse um/a parceiro/a de cena com o qual se identificaram ao assistirem aos monólogos.

Algumas imagens do filme de animação nos mostram esse reforço dos papéis de gênero a partir dos figurinos, ações apresentadas e formas de comportamentos durante a animação:



Figura 16 - As ratinhas fêmeas, responsáveis pela costura



Figura 17 - Cinderela em serviços domésticos



Figura 18 - A diferença de vestimentas e comportamentos dos ratinhos machos e fêmeas, e também as passarinhas fêmeas.



Figura 19 - Novamente as passarinhas ajudando nas funções domésticas



Figura 20 - O príncipe no baile escolhendo entre várias pretendentes que ele sequer conhecia, convida Cinderela para dançar.

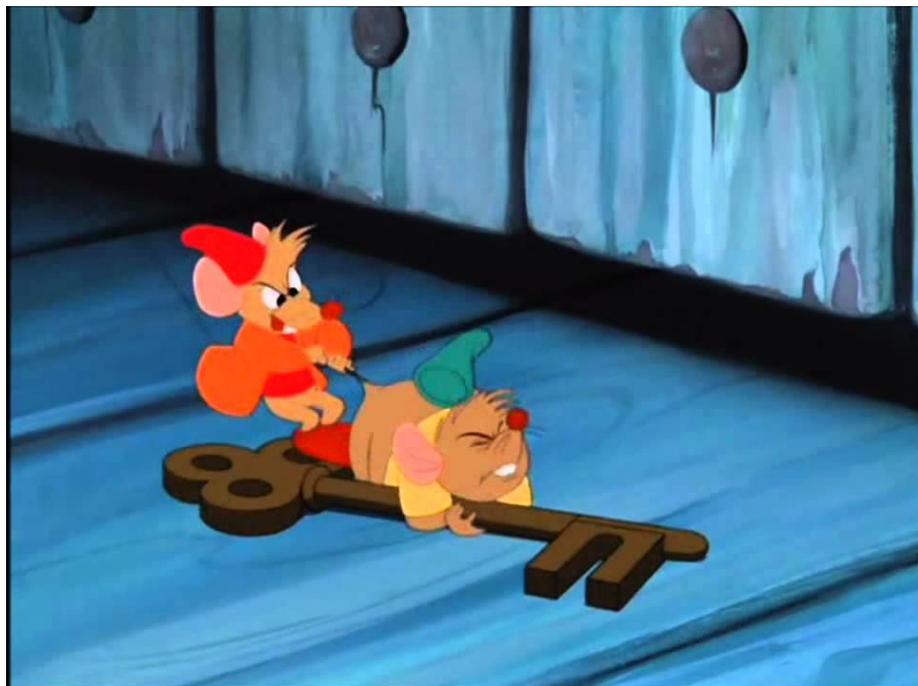


Figura 21 - Os ratinhos machos em uma das suas aventuras na qual somente os “meninos” iam



Figura 22 - Mais uma vez um reforço das fêmeas no trabalho de costura e domésticos

A ideia inicial não funcionou muito bem, pois os estudantes tentavam impor suas ideias em relação as suas personagens com o/a parceiro/a. Decidi que, no caso do Ensino Fundamental I, seriam personagens em apresentações individuais, com textos curtos, mas inseridas num contexto da história em que as outras personagens reagiriam às cenas, ou seja, haveria interação entre as personagens, mas não por meio de diálogo, e sim de ações.

O processo seguiu; e a cada monólogo apresentado, eu sugeriria a eles pontos que pudessem desconstruir ações entendidas como femininas ou masculinas apresentadas em suas cenas. Para isto, utilizava o auxílio das intervenções pontuais das outras personagens presentes na apresentação. O foco era a personagem que estava apresentando seu monólogo naquele momento, mas as intervenções das outras mostraria ao público como elas estavam conectadas num contexto geral da história. O cuidado para evitar a reprodução de estereótipos era sempre tomado, assim como é proposto pelo referencial do Currículo Nacional, quando trata das questões de gênero e de suas possibilidades:

Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (BRASIL, 1999, p 42).

A montagem das cenas para a apresentação final foram tomando forma e, cada vez mais, as histórias pareciam se confundir com o imaginário de *Cinderela*, ao mesmo tempo que subvertiam as noções de identidade de gênero das personagens. Os estudantes assumiram a narrativa do filme de animação e a subverteram, representando as mesmas personagens, mas com histórias e papéis sociais, por vezes, diferentes do que era mostrado na animação. As apresentações contaram com a presença de familiares, de responsáveis e da comunidade escolar. Diferentemente da educação infantil, eu não estava em cena como mediador da história.

As apresentações duraram em média 20 minutos cada e, no cenário, independente da turma, não havia nada além de bancos coloridos (a cor do banco seguia o padrão de cores da personagem escolhida) num fundo branco. Cada personagem tinha um guarda-chuva, que se transformava, ora em objetos e acessórios identitários das suas personagens, ora em ferramentas de composição do cenário para o auxílio e a ligação com as cenas das demais personagens. A escolha estética pelo guarda-chuva aconteceu por conta da construção imagética que ele criava, oportunizando aos estudantes que fossem ocultados quando estavam atrás dele. Afinal, a proposta era que os estudantes ficassem em cena durante toda a ação, para auxiliar e complementar as cenas dos demais.

“O final feliz” esperado pelo público era subvertido pelas possibilidades de múltiplos finais felizes: cada personagem ali (re)criada e apresentada teria inúmeros caminhos para alcançar seu “final feliz”. O “Era uma vez...” se desfaz na ideia das múltiplas possibilidades, no entendimento do possível. Entendeu-se o território apresentado e, assim, o desterritorializamos.

Esses são os trânsitos encontrados entre a linguagem teatral e a dos filmes de animação. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, barreiras foram superadas a partir da desconstrução das noções de identidade nos papéis sociais de gênero exercidos nos filmes. Não “era uma vez”. São várias.

Esses foram alguns aspectos dos trabalhos realizados na educação infantil e no ensino fundamental e que me motivaram para a realização desta pesquisa. Desvelar, desconstruir, reconstruir e trabalhar, na sala de teatro, as possibilidades de identidade e gênero, trouxeram a essas apresentações as potencialidades encontradas durante o processo. Ficou evidente o quanto é possível se trabalhar tais

temas, considerados difíceis, no ambiente escolar, com as adaptações necessárias às faixas etárias e aos níveis de educação.

4 O DESBUNDE ENTRA EM CENA

Este capítulo tem o objetivo de explicitar o debate sobre a formação de profissionais de educação para o trabalho com a temática de gênero nas escolas e universidades. Pretende-se, também, lançar um olhar sobre a identidade~expressão de gênero de quem ensina, com ênfase na minha própria experiência como professor de artes cênicas: homem gay, cisgênero e ator. Assim, me vejo muitas vezes vivendo e revivendo a noite do baile de Cinderela: à noite ator, vivenciando com grande liberdade minha identidade~expressão de gênero; e, nas escolas, de dia, vivenciando alguns aspectos da minha identidade~expressão e o papel social de gênero exercido no espaço escolar.

4.1 A experiência transformadora.

Além da própria experiência apresentada no capítulo III, outra experiência que me motivou a desenvolver esta pesquisa foi o espetáculo *Desbunde* (2014), com direção de Juliana Drummond e Abaetê Queiroz. O elenco era formado por Tullio Guimarães, Roustang Carrilho, Kael Studart, Túlio Starling e eu, Guilherme Monteiro, que teve a preparação corporal guiada por Lívia Bennet. Na produção do espetáculo como um todo participaram pessoas incríveis, em diversas funções. Não é possível citar todos, mas deixo registrado meu carinho e admiração.

Tive o prazer de fazer parte desse espetáculo como ator~performer~bailarino, e essa experiência precisa ser não somente descrita, mas visualizada. Diferentemente da experiência cênica na escola, em que houve a explícita ausência de imagens e vídeos, o *Desbunde* tem, em seu acervo, inúmeros registros que se mantêm com o passar dos anos após a realização do espetáculo e que poderão ser vistos ao longo deste capítulo.

O espetáculo aborda a história de seres que transitam pelas possibilidades de gênero e se propõe a discutir o tema a partir da subversão do corpo do artista~performer em cena e da maneira como ele se comporta, como um ato político. Corpos masculinos. Corpos feminizados. Corpos que não buscam definições, mas sim mais questionamentos de quem os experimenta. A experiência cênica no palco, na plateia, no colo, no beijo, no suor, no *glitter*.

Foram muitas conquistas e aprendizados como artista~performer e professor, entre os anos 2014 e 2019, período no qual estive imerso nesse espetáculo teatral e na rotina escolar, simultaneamente. Percebo que foi muito intenso quando paro para pensar em cada um dos obstáculos enfrentados e superados com o objetivo de fazer minhas tarefas diárias, durante o dia, e poder ir ao baile à noite. Tudo isso sem a ajuda da minha fada-madrinha, que, aliás, não sei por onde anda. De dia, estava como uma figura masculina cisgênero, gay, tatuada, com piercings e com tudo o que minha imagem me apresenta, em um ambiente escolar na educação infantil e no ensino fundamental (no Brasil, há, em média, menos de 4% de professores homens cisgênero na Educação Infantil¹⁸). À noite, como ator~performer, estava “desbundando” (umas das variações do verbo Desbundar¹⁹) e me entregando de corpo e alma (e muita bunda) ao espetáculo *Desbunde*.

Em vários momentos de desdobramento entre o ator no teatro, desnudando-se em seu processo de catarse performática, e, logo cedo pela manhã, em sala de aula, com crianças e adolescentes, me identifico com o filme de animação de *Cinderela*. Com a vida da personagem e seus encantos. Com as formas que ela encontra para conseguir o que quer. Nos meios e trânsitos criados para seguir seu caminho, mesmo diante de tantos obstáculos que poderiam desmotivá-la. Esse filme de animação sempre foi, para mim, um grande aprendizado em relação a alguns pontos da relação entre minha vida pessoal e profissional e, após a experiência do *Desbunde*, essa relação se aproximou ainda mais.

Foi e continua sendo um grande aprendizado que, posso dizer com toda certeza, também dividiu “águas” na minha vida pessoal~artística e me trouxe até aqui: até esta proposta de discussão sobre noções de identidade~expressões de gênero no teatro.

¹⁸ Dados do Censo Escolar de 2017 mostrados na reportagem “Onde estão os homens na educação infantil”. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/onde-estao-os-homens-na-educacao-infantil>. Acesso em: 03 set. 2020.

¹⁹ **Desbundar: verbo intransitivo** - Perder o controle sobre si mesmo; perder a compostura: bebeu vinho demais e desbundou. **verbo transitivo direto e intransitivo** - Causar ou sentir espanto, deslumbramento, admiração: o show desbundou a plateia; assistiu a queima de fogos e desbundou. **verbo transitivo direto** - Causar impacto em; provocar desconforto a; desnortear, desconcertar: o discurso do novo presidente desbundou alguns aliados. Etimologia (origem da palavra **desbundar**). Des + bunda + ar. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desbundar/>. Acesso em: 18 out. 2020

Desde então, surge um pesquisador inquieto acerca dessas múltiplas possibilidades de gênero que ainda formamos (ou deixamos de formar) nas escolas, reforçando papéis sociais da ideia binária heterocisgênero. Em outras palavras, mostrar a bunda no processo cênico teatral do *Desbunde* me permitiu mostrar a alma em sala de aula.



Figura 23 – Fotografia de sessão do espetáculo *Desbunde* (2016)



Figura 24 – Fotografia de sessão do espetáculo *Desbunde* (2016)

Acima, podemos ver cenas que acontecem no início do espetáculo, quando acontece uma revelação para a plateia desses corpos pertencentes à narrativa. A entrada dos atores era pela lateral ou pelo fundo do teatro – isso dependia de onde apresentávamos, mas sempre passando pela plateia e seguindo para o palco. Os atores apareciam numa penumbra, contra luz, como mostrado na foto. A luz forte nos rostos de quem assistia já causava uma reação imediata, por não se conseguir identificar quem eram aquelas pessoas e o que estava acontecendo. Esses seres adentravam marchando como soldados, mas aqui, com botas de saltos altíssimos, um *cap* (chapéu militar) e um sobretudo, que remetia a uma farda e escondia a maior parte do corpo dos atores. Já de início, o público se tornava participante ativo na experiência do evento que viria a acontecer. Ao som das marchas e botas no tablado, os atores se posicionavam, como na foto, e revelavam seus corpos semidesnudos, cheios de *glitter* e com rostos maquiados. Corpos que se resignificariam durante o espetáculo e subverteriam a ideia binária de gênero heterocisgênero.

Novamente *Cinderela* se faz presente nas relações entre minha vida e à experiência ator~professor descrita. De alguma forma, acredito que minha visão de mundo, mesmo quando as coisas me mostravam o contrário, se aproxima da visão de

Cinderela, que ora está trancada num quarto, ora é explorada na sua casa. Ela acorda todos os dias com a esperança que sua vida mudará. Foi assim que me senti quando recebi o convite para fazer parte do *Desbunde*. De alguma forma, dentro de mim, sentia que algo grandioso viria mudar minha vida e que todo o trabalho de afirmação das potencialidades artísticas no meu cotidiano seria recompensado.

Desbunde nasce de uma inquietação de Juliana Drummond (diretora do espetáculo) em relação ao cenário político da época (mal sabia ela o que nos esperava no golpe de 2016 com o impeachment da, na época, presidenta Dilma, e nas eleições de 2018²⁰) e à subversão do corpo masculino em cena, de forma artística, performática e política. Sua proposta consistia em colocar, no palco, cinco atores homens cisgênero para vivenciar, em seus corpos personagens que transitavam entre a ideia heteronormativa do papel social masculino e ações, gestos, voz, vestimentas e acessórios considerados femininos. Pautado pelo deboche escrachado, *Desbunde*, com sua longa narrativa, contava a história de uma boate e suas narrativas ali vividas.

A relação com a vivência e a preparação da minha personagem, Savana Sargentelli – homenagem ao sambista Osvaldo Sargentelli e suas dançarinas – crescia constantemente, quando conhecia sua história e percebia como ela se confundia com a minha vida pessoal. Ou seja, o caráter performático de catarse levado ao palco era um dos fatores transformadores no meu processo de vida. Havia mais do Guilherme ali em cena, não só de corpo, mas quando compartilhava suas vivências, dores e relações conturbadas. Em outras palavras, minhas histórias se confundiam em um emaranhado com as de Savana e juntas ganhavam força no discurso político que o espetáculo se propunha. Por exemplo, a história contada por Savana em cena, no seu monólogo, surge a partir da construção de cenas improvisadas nos ensaios e é baseada na minha relação com a minha mãe.

[...] da minha infância só trouxe Gecicleide (uma porquinha de pelúcia). Presente de mamãe. Mamãe... mamãe era uma mulher alegre, cheia de vida, mas estava ali entre a sala de estar e a cozinha. [...] mamãe nos deixou cedo, morreu de desgosto. Não de mim, da vida (MAGGIO, 2014).

Durante as ações da peça, eram muitos diálogos, monólogos, coreografias, trocas de figurino e sapatos, remontagem do cenário durante coreografias, uma

²⁰ Para entendimento de toda essa história, fica como sugestão no Capítulo 1 o documentário Democracia em Vertigem.

iluminação que era parte narrativa da dramaturgia, que criava todos os ambientes e transições que Desbunde contava em sua história, plumas, salto alto, *glitter* etc. Como já disse, era muito *glitter* mesmo. Caso resolvêssemos procurar, até hoje encontraríamos alguns perdidos pelo corpo, pelo carro, pelas roupas de cama...

Era uma tentativa inicial de mostrar um lugar que nos impõe, desde sempre, a invisibilidade social. Um lugar à margem no qual seres marginais que procuram seus grupos de identificação para, a partir daí, se integrarem socialmente. E, na maioria das vezes, não se trata de escolha. Mas ali, na boate Desbunde, esses seres se encontravam.

O espetáculo segue com a apresentação de cada uma das personagens. A narrativa se desenrola durante duas horas de duração que, de forma, ora divertida, ora dramática, surpreendia o público nas relações próximas entre quem assistia e quem se via nos discursos em cena. Discursos esses nem sempre verbalizados, nem sempre sequer entendidos. Talvez, mais reconhecido pelo outro em um silêncio que invadia o teatro. O público crescia e estava junto desde o começo com gritos, palmas, reações diversas. Em outros momentos, podíamos ouvir a respiração e os choros que surgiam, seja em meio à festa que acontecia no palco ou em um vazio de dor, de histórias que estavam sendo perpassadas. O Teatro pulsava junto de nós.

Mais e mais músicas dão ritmo ao espetáculo – tanto as tocadas, quanto as cantadas pelos atores. Além disso, textos políticos, de intervenção, de luta, de revolta, de felicidade, de dor... E idas à plateia, que é convidada a estar no palco. Tudo isso envolto em *glitter*, é claro! Acho que já falamos sobre isso, mas assim como o *glitter*, nunca será demais. A revolução acontecia com um sorriso, mesmo em meio a uma desgraça anunciada. E não eram poucas. A *Desbunde*, nome que dá título à peça, é então uma boate fictícia, na qual viveram esses cinco “seres” (a diretora assim preferia que fossem chamados). Juntas, relembavam todas as dificuldades que enfrentaram por assumir um corpo no entrelugar. Em trânsito. “Nem homens, nem mulheres. Éramos gente” (MAGGIO, 2014).



Figura 25 – Fotografia de sessão do espetáculo *Desbunde* (2016)

O espetáculo “termina” (porque sim, além da plateia não querer que acabasse mesmo após 2h de espetáculo, há também a nossa luta que é diária) com um áudio, em meio a um blackout no teatro, de um candidato à presidência do Brasil em 2014, Levi Fidelix. Ele dizia, em rede nacional, quando questionado sobre direitos de pessoas LGBTQIA+, que: “dois iguais não fazem filhos” e que “aparelho excretor não reproduz”²¹. Em meio a vaias e gritos de protesto, as luzes da *Desbunde* se acendiam e mais uma vez mostrávamos, por meio da arte do deboche e de resistência, que não cederíamos a mais esse absurdo.

O processo de imersão, como ator~performer, na montagem que durou quatro meses, durante cinco dias por semana e de quatro a cinco horas diárias, me trouxe, como pesquisador, mais e mais inquietação para a discussão sobre a formação de identidades~expressões de gênero no processo da infância~adolescência~maturidade. Me questionava como, dentro da linguagem teatral, eu poderia questionar, debochar, desfazer alguns conceitos tão fixados na

²¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HGow4ACp3eQ>. Acesso em: 27 nov. 2020

heterocisgêneridade que, pra muitos, inclusive para mim, não cabia. Era pouco. É pouco.

Desbunde foi um grande aprendizado para o seu público, mas também, e reforço com propriedade, para seus atuantes – seja em cena ou no trabalho com figurinos, cenário, iluminação, produção, direção e demais técnicos que fazem parte dessa história. Mas o que fazia com que os teatros chegassem a sua lotação máxima já em sua segunda semana de estreia, com mais de 450 lugares? Ouvindo muitos relatos de pessoas que surgiram nas minhas redes sociais ou que vinham falar comigo após as sessões e hoje estão na minha vida, entendi que: “O *Desbunde* me trazia referências, representatividade”; “Me sinto em casa”, “Me sinto representado”, “Encontrei um lugar no qual percebo que minhas lutas não são em vão”; “Já assisti mais de doze vezes por ser conquistado a cada encontro com vocês e neles me redescobrir”. Relatos diversos de pessoas diversas em apresentações diversas... nos movem. Me move.



Figura 26 – Fotografia de sessão do espetáculo *Desbunde* (2016)

O espetáculo teve sua estreia em novembro de 2014 e, em sua primeira temporada, ficou três semanas em cartaz, com casa lotada (beijos de luz!) no Teatro Dulcina de Moraes – no CONIC, em Brasília. Em 2015, aconteceram mais temporadas

na Funarte, em Brasília, além de participações em festivais locais, como o Cena Contemporânea – Festival Internacional de Teatro²² e o Prêmio Sesc do Teatro Candango²³. Sua última apresentação em formato de espetáculo com todo elenco original foi em abril de 2016, no Teatro Usina, localizado em Brasília, com o formato de “peça~festa”, na qual, ao final do espetáculo, o público era mais uma vez convidado a estar dentro da “Desbunde”, numa festa que só quem esteve pode contar mais sobre. Em 2019, o espetáculo retornou como um convite dos diretores em formato de leitura dramática, com alguns atores do elenco original, em um projeto no Teatro Goldoni (Casa D’Itália), onde se realizava leituras dramáticas de diversas peças todas as terças-feiras.

²² Cena Contemporânea é o Festival Internacional de Teatro de Brasília. Realizado anualmente desde 1999, geralmente entre fins de agosto e início de setembro, o evento ganhou proporções integrando-se ao calendário artístico do Distrito Federal e em sua 12ª edição se consolidou como um dos mais importantes eventos do Brasil. Durante duas semanas o público e a cidade de Brasília ficam imersos em uma programação que contempla várias áreas artísticas unidas pela reflexão sobre temas condizentes a sociedade e homem contemporâneo. As atrações se espalham pelos teatros e ruas da cidade, valendo-se da própria imagem arquitetônica de suas construções como componente de um cenário especial. As criações de teatro, dança, circo e música se dividem pela programação e por mais de 15 espaços proporcionando ao público uma grande diversidade de propostas. A grade do evento, geralmente, é composta por 10 grupos internacionais (seleção específica) e por 20 grupos nacionais, selecionados por edital. Além das apresentações, cerca de 20 atividades ocorrem durante as duas semanas de evento: workshops, palestras, oficinas, conferências e laboratórios intensificando a relação artistas e público. Disponível em: http://wikidanca.net/wiki/index.php/CENA_CONTEMPOR%C3%82NEA#:~:text=Cena%20Contempor%C3%A2nea%20%C3%A9%20o%20Festival%20Internacional%20de%20Teatro%20de%20Bras%C3%ADlia.&text=As%20cria%C3%A7%C3%B5es%20de%20teatro%2C%20dan%C3%A7a,uma%20grande%20diversidade%20de%20propostas. Acesso em 23/11/2020.

²³ Com o objetivo de democratizar o acesso à cultura e fomentar as artes no Distrito Federal, o Prêmio SESC do Teatro Candango revela talentos e incentiva a produção das artes cênicas. Por meio desta iniciativa, atores, diretores, companhias teatrais locais têm a oportunidade de divulgar seus trabalhos. As edições do Prêmio SESC do Teatro Candango distribuem prêmios em dinheiro nas categorias de melhor espetáculo, direção, melhor ator, melhor atriz, figurino, cenografia, sonoplastia e iluminação. Disponível em: <https://sescdf.com.br/Paginas/%C3%81reas/PR%C3%8AMIO-SESC-DO-TEATRO-CANDANGO.aspx#:~:text=%E2%80%8BCom%20o%20objetivo%20de,oportunidade%20de%20divulgar%20seus%20trabalhos>. Acesso em: 23/11/2020.



Figura 27 – Fotografia de sessão do espetáculo Desbunde



Figura 28 – Fotografia de sessão do espetáculo Desbunde

O processo do *Desbunde*, entre ensaios e apresentações, assim como outros espetáculos, também se completa no camarim (registrado como nas fotos acima) e tem, como parte fundamental da (des)construção dessas personagens/seres, a vivência desde a entrada nele até a hora da sessão. Era nele, no camarim, que conceitos iam sendo deixados de lado, que as formas iam sendo (des)construídas, que os corpos iam entendendo suas funções múltiplas e que suas variedades, imperfeições e trejeitos eram bem vindos. A voz muda, o cabelo muda, a postura muda. Só não muda quem se cala com relação a tudo isso. É um entra e sai, sai e entra, que nos transborda e nos atravessa horas antes de entrar no palco. É o entendimento de que seu corpo traz inúmeras possibilidades. É ali, no camarim, que começávamos a conjugar o verbo “desbundar”. As personagens já se encontravam, desde então, como famílias num almoço de final de semana. Estavam ali desde antes. Muito antes. Até mesmo de nós.

Toda essa relação do ator~professor e sua vida “dupla” pode nos levar a uma necessária reflexão e discussão acerca da figura do professor na sociedade como uma figura pública que deixa, de alguma forma, ou de muitas formas, de ter sua liberdade de ir e vir. Não satisfeito e conseguindo subverter algumas imposições sobre como deveria ser o comportamento ideal de um/a docente na sociedade, proponho tentarmos desconstruir esse pensamento da figura “imaculada” do professor que é imposta à categoria como se, dessa forma, e somente dessa forma, merecessemos respeito.

4.2 a figura do professor se confunde com a princesa

Suzana da Costa Ferreira, em seu artigo que analisa o mito da figura do/a professor/a como imagem pública na indústria cinematográfica, nos diz:

Os professores – entre outros personagens modelo e heróis do cinema – tem características especiais de vulnerabilidade, de importância e mesmo de dificuldade no trato cinematográfico, provavelmente pelas ambiguidades não resolvidas a respeito do seu papel social, sempre enevoado entre o herói e o subalterno, o que, de certa forma, o faz síntese das contradições do sistema social. Se, por um lado, tal personagem é marcado pelo controle coletivo, por outro emblematiza as aspirações de liberdade individual (FERREIRA, 2012, p. 1).

As contradições sociais que a autora nos traz são o que me interessa. Ela fala sobre a figura do professor que é colocada nesse status de alguém que não erra, não sofre, não tem vida pessoal e, quando tem, deve ser nos padrões definidos por uma

sociedade que não valoriza o/a professor/a como profissional, mas define suas formas de agir, de se divertir e viver sua vida fora da escola. Me recuso a aceitar a imposição dessas regras. Mas a recuso de forma não radical, ou seja, de forma inteligente: me adapto a elas.

Durante muito tempo, usei, em salas de aula, uma série de filmes que estavam em meu planejamento de trabalho como metodologia de ensino que mostravam exatamente o que a autora aponta: professores/as como heróis e heroínas, que fazem seu trabalho por vocação e amor, largam suas vidas pessoais para ter retorno no trabalho e outras características que transformam a figura do/a professor/a em um ser quase divino. Demorei a perceber o quanto isso reforçava tudo aquilo que eu lutava (e luto) para desconstruir em relação ao imaginário que se tem da postura do/a professor/a, em tensão com sua vida pessoal. Somos seres que vivem muito além da instituição e escolar, e tais vivências, para além da escola, são as que nos transformam no/a profissional que somos.

Os filmes com os quais trabalhava eram, por exemplo, *O sorriso de Mona Lisa* (2003), com a Julia Roberts dando vida a uma professora de Artes em uma universidade para mulheres nos anos 50; e *Escritores da liberdade* (2007), baseado numa história real de uma professora, vivida pela atriz Hilary Swank, que muda a vida de alunos da periferia com suas aulas. Não digo que os filmes somente fazem reforço dessa imagem do/a professor/a herói ou heroína, e também não deixo de acentuar muitos pontos positivos, como: a forma de enxergar o mundo aprendido por cada estudante, o reconhecimento da figura do/a professor/a, as possibilidades de trabalho encontradas pelas personagens para mudar sua metodologia a partir de uma realidade nova. Essas características mostram a capacidade infinita da educação em se reinventar e há alguns outros motivos para se assistir aos filmes.



Figura 29 – Cartazes dos filmes “Escritos da Liberdade” e “O sorriso de Monalisa”

Acredito na mudança desse pensamento retrógrado em relação à figura pública idealizada imposta aos professores/as. Assim como Cinderela, fechada dentro de uma casa contra sua vontade, não desiste de sonhar em seu final feliz, eu também sonho. Haverá um final feliz. Como forma de adaptação a essas “regras sociais” impostas de forma silenciosa, para preservar minha imagem, mantenho minhas redes sociais fechadas, mas em nenhum momento deixo de fazer acontecer o meu “baile” – e não, ele não vai só até meia noite. Meu carnaval... Ah, meu carnaval... Acredito ser o evento do ano que mais amo, para o qual me preparo, fico ansioso, programo fantasias, viagens, blocos nos quais vou me perder em um encanto de manifestação artística que me envolve por completo. Vivo momentos de felicidade e liberdade de expressão nos quais me proponho novamente a subverter as noções de gênero. Seja lá qual for a forma que eu esteja vestido, entendo que isso não me desqualifica enquanto profissional, seja em sala de aula ou fora dela. Pelo contrário, é nesses momentos que reafirmo minha identidade~expressão em um ser *queer*. Isso se reflete no meu trabalho.



Figura 30 – Desconstruindo narrativas de gênero no carnaval 1 Descrição



Figura 31 – Desconstruindo narrativas de gênero no carnaval 2



Figura 32 – Desconstruindo narrativas de gênero no carnaval 3

A partir das ambiguidades ou tensões intrínsecas ao papel do/a professor/a como pessoa pública numa sociedade cheia de preconceitos, surge o questionamento: como estão sendo formados esses seres sociais inseridos no ambiente escolar, para lidar com a diferença em seus múltiplos vieses e, no que diz respeito precisamente ao nosso foco de interesse aqui, para trabalhar noções de identidade~expressão de gênero? Qual o papel dos cursos de licenciatura nessa formação? Tem havido formação do/a professor/a para trabalhar, de forma efetiva e responsável, com a temática?

4.3 a prática acadêmica e formação educacional se faz necessária

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2014, p.89).

No capítulo III, pôde-se compreender como se deu o processo de construção de cenas propostas em um trabalho interdisciplinar, que tinha como objetivo principal a desconstrução dos papéis sociais de gênero a partir dos filmes de animação

clássicos, em tensão com as noções de identidade~expressão de gênero. Nesse momento, me proponho a apresentar observações sobre a formação dos/as profissionais de teatro – focando em minha formação e em como se deu o trabalho com a temática de gênero – e de demais profissionais de educação, que formam tantas identidades no ambiente escolar em diferentes níveis de ensino.

Retomando as discussões de Guacira Lopes Louro, trazidas na Introdução sobre gênero, sexualidade e educação, bem como os estudos pós-estruturalistas, o que me interessa nesse ponto da pesquisa é considerar a relação docência x gênero, apontando oportunidades para abordar a temática de gênero no dia a dia da escola e propor um estado de atenção às múltiplas identidades formadas por professores/as. Interessa, também, reconhecer que a vida pessoal de quem ensina – suas relações, suas formas de enxergar e viver o mundo, quaisquer que sejam – se faz presente em sala de aula. Quanto às questões de gênero, por muitas vezes, são levadas para a sala de aula de modo em conformidade com visões engessadas pela visão heterocisgênero. Os motivos para que isso aconteça podem variar entre a própria formação pessoal do professor/a, a falta de formação profissional, ou ainda pela falta de interesse em aprender sobre o tema, ou em se permitir ao risco de levar para a sala de aula um tema incomum no seu planejamento.

Ainda que já encontremos materiais que abordem as questões de gênero para sua discussão e inserção no ambiente escolar, o processo de realização efetiva em sala de aula – me arrisco dizer: ainda está longe do ideal que se espera de uma nova geração que possa ter conhecimento e entendimento sobre suas multiplicidades em gênero. Tanto no ensino de teatro quanto em minha experiência pessoal, esses caminhos de inserção foram acontecendo com um trabalho focado no processo e em resultados do que era proposto como forma de desenvolvimento em sala de aula, de forma contínua e em parceria com demais educadores/as. Entendendo a linguagem cênica como oportunizadora dessas discussões, de forma lúdica, criativa, corporal e gradativa, foram vivenciadas formas de trabalhar um tema ainda tão complicado para alguns ou tão desconhecido por outros no processo escolar.

Em todo o meu processo de formação na graduação, aliás, me arrisco a dizer que desde sempre em minha experiência com o teatro~educação, me interesse pelas possibilidades de identidades~expressões de gênero. Minha trajetória, inicialmente, como estudante de teatro, teve início na escola, no período do Ensino Médio – 2º ano

–, especificamente quando entrei no grupo teatral da escola, que fica em São Sebastião/DF²⁴. Com ele, ensaiava no turno contrário da aula. Posteriormente, participei de oficinas de teatro em cursos livres e me preparei para as provas de habilidades específicas da UnB e de outras universidades ou faculdades. Talvez, por ainda não compreender em plenitude (se é que o conhecimento pleno é possível) meu processo identitário no mundo e, assim, não aceitar o que vivenciava como uma imposição, a temática de gênero sempre foi algo que me movimentou como ser humano. Inicialmente, por fazer parte de quem sou e, posteriormente, como profissional e pesquisador da área.

Como estudante, a relação com o gênero inicialmente estava mais ligada à minha sexualidade, pois não me entendia como um homem gay por nunca terem me ensinado nada além da possibilidade heterossexual. Aliás, não sabia direito o que isso significava, além das caricaturas vistas na televisão e em programas de “humor”. A dificuldade de encontrar referências e representatividades era enorme e a tentativa (frustrada) de me adequar a padrões heteronormativos de comportamento não me alçavam ao risco (e por medo também de julgamentos e qualquer tipo de violência) de subverter essas imposições. Nesse processo de entendimento e aceitação da minha sexualidade, ao final da adolescência, de forma autodidata, cheguei à graduação na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília/DF. Ali, pude criar oportunidades de experimentação sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, afinal, sempre foi do meu interesse tratar da importância do teatro na escola.

Lembro-me de um trabalho prático, na disciplina de Psicologia da Arte²⁵, no qual tínhamos que realizar uma intervenção sobre a temática “sexualidades”. Cada

²⁴ “A ocupação da Região Administrativa — RA XIV — onde hoje está localizada a cidade de São Sebastião, deu-se a partir de 1957, quando várias olarias aqui se instalaram, objetivando, à época, suprir parte da demanda da construção civil por materiais. Essas terras posteriormente foram arrendadas por intermédio da Fundação Zoobotânica do Distrito Federal. À medida em que os contratos iam sendo concluídos, as olarias foram, aos poucos, sendo desativadas. Na prática, a desativação não significou que o local foi abandonado. Os que aqui permaneceram, formaram um núcleo urbano, que aos poucos foi se estruturando ao longo do córrego Mata Grande e ribeirão Santo Antônio da Papuda”. Disponível em: <http://www.saosebastiao.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

²⁵ A disciplina estava na grade obrigatória do 2º semestre do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e trabalhava em dois níveis de objetivos conjugados: 1) estudar as principais teorias psicológicas concernentes ao fenômeno artístico - compreendendo os autores e sua produção bibliográfica; 2) examinar as correspondências dessas abordagens com a história e a sociologia da arte - conforme as

grupo tinha a autonomia de escolha para desenvolver o tema como quisesse e deveria apresentar a estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II (que tinham idades entre 12/13 anos) de uma escola pública localizada em Sobradinho II²⁶ – região administrativa do Distrito Federal.

O grupo, formado por cinco pessoas, era, em sua maioria, cisgênero e feminino: somente a minha presença era masculina. Desde quando a professora da disciplina falou sobre a autonomia de escolha do tema a ser trabalhado, eu tinha comigo uma ideia. Propus às colegas um trabalho de esclarecimento sobre a sexualidade, com foco em orientação sexual, pois esse assunto havia feito falta durante meu processo pessoal identitário. Entre os meus 12 e 13 anos, eu não tinha qualquer esclarecimento em relação ao que estava acontecendo comigo. Essa era uma fase de descobertas do próprio corpo, que não se encaixava em tudo que me foi ensinado, de acordo com a padrões heteronormativos.

Vale ressaltar que eu era o único homem cisgênero homossexual, e as demais integrantes eram: uma menina bissexual e outras três heterossexuais. A proposta apresentada consistia numa cena com inspiração no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal²⁷, para a qual foram criadas personagens que dividiram suas experiências de

três subáreas que compreendem o artista, a obra e o público. A partir daí, busca-se constituir um campo de reflexões para a psicologia social da arte posicionando-o tanto em relação à psicologia quanto em relação à estética e às teorias da arte.

²⁶ “O nome Sobradinho surgiu em decorrência de um velho cruzeiro de madeira, erguido em meados do século XIX, às margens de um ribeirão. Duas casinhas de João-de-Barro, que lembravam um pequeno sobrado, chamaram a atenção dos viajantes, que as denominaram de Sobradinho do Cruzeiro. A quinta Região Administrativa foi fundada em maio de 1960. O plano da cidade foi elaborado um ano antes pelo engenheiro Inácio de Lima Ferreira, um ex-funcionário da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap)”. Disponível em: <http://www.anuariododf.com.br/regioes-administrativas/ra-v-sobradinho/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

²⁷ Criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, nos anos 70, busca não apenas conhecer a realidade, mas a transformá-la ao nosso feitio, a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. Atualmente presente em mais de 70 países espalhados pelos cinco continentes, o Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia de trabalho político, social e artístico. É baseado na ideia que todo mundo é teatro, todos os seres humanos são atores, mesmo que não façam teatro. O ser humano carrega em si o ator e o espectador porque age e observa, e o também escritor, o figurinista e o diretor da própria peça, ou seja, da própria vida, pois escolhe como agir, o que vestir em cada ocasião e como se comportar. O Teatro do Oprimido, de acordo com o próprio Boal, pretende transformar o espectador, com o recurso da quarta parede, em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da ação dramática. A ideia central é que o espectador ensaie a sua própria revolução sem delegar papéis aos personagens, desta forma conscientizando-se

vida: sua orientação sexual, se precisou ou não contar para os pais sobre e, como foi contar para a família sobre sua orientação sexual. Tudo era criado para um ambiente de provocação e reflexão de cada estudante ali presente.

A cena apresenta, inicialmente, duas meninas que se assumem bissexuais e que tiveram problemas em casa com a família, porque todos achavam que era uma fase. Posteriormente, outra menina se assumia lésbica e, logo em seguida, quase que a interrompendo, a última menina do grupo se afirmava como heterossexual. Como proposta à figura masculina, além de todos os privilégios por ser homem e branco, o personagem masculino também se assumiria como heterossexual. Apresentamos a proposta à professora e ela adorou a ideia logo de cara, mas nos questionou se estaríamos prontas e pronto para a possibilidade de acontecerem situações complicadas pela abordagem focada em orientação sexual. Estávamos “cientes” das questões e dos problemas que poderiam acontecer e dos questionamentos que seriam levantados, das polêmicas criadas. Mas não imaginávamos que, no dia da apresentação, a reação de cada estudante seria tão diferente das nossas expectativas.

Na cena tínhamos dispostas 5 cadeiras, uma ao lado da outra, sentados da direita pra esquerda: o homem heterossexual, a mulher heterossexual, a mulher bissexual e por último as duas mulheres bissexuais de acordo com o roteiro que criamos. A ordem que cada um sentava não era ao acaso e foi tudo propositalmente pensado prevendo a reação dos estudantes a cada história contada trazendo tabus em relação ao tema e também desconhecimento do mesmo.

Como já tínhamos imaginado: as personagens heterossexuais não tiveram qualquer intervenção da plateia para contar sua história de vida e somente a partir da terceira personagem que se assumia bissexual que começaram a surgir gritos, vaias, “piadinhas” e tudo mais ofensivo em relação ao que desconheciam e assim mal julgavam. Tentativa de desmerecimento das meninas, com ofensas misóginas,

da sua autonomia diante dos fatos cotidianos, indo em direção a sua real liberdade de ação, sendo todos “espectadores”, ou seja, atores e espectadores da ação dramática e da própria vida”. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=208>. Acesso em: 28 out. 2020.

machistas e em sua maioria partiam de meninos com frases de depreciação da figura feminina.

Após o relato pessoal de cada personagem, as tentativas de falas sobre o assunto em pauta – orientação sexual e as dúvidas – da parte das meninas, principalmente as não heterossexuais, eram em vão. O que se percebeu quase como instantaneamente era que somente a figura masculina heterossexual era ouvida e considerada por eles. Fossem meninos ou meninas. O homem tinha respeito e atenção. As mulheres perdiam seu lugar de fala e possibilidades de diálogo até mesmo por outras meninas. Já tínhamos previsto reações adversas depois das revelações das orientações sexuais de cada um, mas não imaginávamos que seria tão intensa a reação de rejeição dos estudantes com relação às orientações e identidades~expressões *queer*.

Louro (2014) nos traz uma visão sobre o processo de escuta em relação aos sujeitos que se aproxima ao que vivenciamos nessa experiência:

[..] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – da escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretendia evitar que os alunos e alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/las. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios, dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p.71).

A professora da disciplina que mediava todos os trabalhos e acompanhava o que acontecia, nos sugeriu que encerrássemos pois ela acreditava que tais estudantes não estavam preparados para tal discussão, ou seja, nos propôs o silêncio que já presente naquele espaço escolar sobre o tema, assim como o silenciamento apontado por Louro sobre tudo aquilo que não estava nos padrões heterocisgênero. Pedimos a ela 5 minutos para decidirmos o que fazer e decidimos abrir um pouco de nossas vidas pessoais como mais uma tentativa de aproximação dos estudantes à questão.

Como já havíamos observado que a minha personagem era a única que eles permitiam falar sem interrupções, abri novamente o diálogo explicando que tudo aquilo era uma cena criada a partir de uma metodologia teatral – explicando sobre o Teatro do Oprimido resumidamente – e que éramos estudantes como eles. Quanto as orientações sexuais apresentadas ali, disse que o único gay era eu. Silêncio. Foram uns 5 a 10 segundos de silêncio, um vazio, inclusive de ações físicas, que pareceram uma eternidade.

A sala cheia de pré-adolescentes agora foi tomada por um silêncio que quase parecia aqueles segundos quando se desliga o som em uma festa. Com estranhamento, eles me encaravam e sem acreditar, tentaram de alguma forma, novamente, me encaixar em padrões heteronormativos com “mas você nem fala que nem mulher”, “mentira, você não anda rebolando”, “ele tá zoando, gente. Ele deve pegar várias mulheres”. E assim seguiram explicitando a ausência em mim de comportamentos considerados “femininos”, mal vistos para um homem, na perspectiva deles.

Decidimos que eu já não falaria mais e seguiríamos com as meninas que explicitaram a desqualificação dos comportamentos femininos, adentrando nas questões referentes às expressões de gênero bissexual e lésbica. Elas explicaram a eles que orientação sexual faz parte de nós, mas não nos define em totalidade e que deve ser motivo de julgamentos e depreciações. Explicitaram ainda que comportamentos como os que eles tiveram diante deles causam dor, sofrimento, exclusão, violência e podem levar pessoas à morte. Chamaram atenção à possibilidade de sermos diferentes e que podíamos aprender com a diferença, ressaltando a importância da informação sobre sexualidade, como por exemplo, poderem discutir sobre o que estava acontecendo ou aconteceria com seus corpos e mentes a medida em que se aproximava a puberdade.

Abrimos para perguntas e dúvidas sobre os assuntos abordados, seja em relação a orientação sexual ou identidade~expressão de gênero. Demorou um pouco para que surgissem questionamentos, mas quando surgiram, a maioria foi direcionada a mim, pois agora tinha me tornado um objeto de desejo do desconhecido ou de escárnio. Uma figura que precisava ser questionada no seu lugar social. Um ser que tentaram deslegitimar a partir da ideia binária heteronormativa, que era a única que eles conheciam (ou pelo menos era aquele que lhes foi apresentada em casa, na rua

e até mesmo na escola). As perguntas e comentários tentavam invisibilizar minha história por não aceitarem a diferença.

O trabalho previsto para durar de 30 minutos durou 1h25min. A professora responsável disse que foi pega de surpresa com o caminho que escolhemos para ressignificar a situação anterior e nos parabenizou pela didática e estratégia utilizada, mas nada nos deixou mais felizes do que a participação de um menino quase que no encerramento quando nos perguntou muito tímido: tenho um amigo que ele não gosta de meninas e não sabe como contar para os pais, o que ele deve fazer?. Ele tem medo do pai, mas queria muito o apoio da mãe que era a figura mais fraterna dentro de casa.

Na figura desse menino me vi representado em uma infância e pré-adolescência em um escuro com sensação de queda em um abismo interminável sem que não houvesse ninguém para segurar minha mão e me puxasse de volta. Acreditamos (isso comentamos após terminar o trabalho já no caminho de volta para a Faculdade) que o “amigo” relatado por ele, fosse ele mesmo cheio de medos e dúvidas em relação a descoberta de sua sexualidade. Para não o constranger, respondi de forma abrangente sem direcionar a ele, nem a ninguém assumindo que poderia ser uma dúvida de outros, para não expô-lo. Encerramos o trabalho com a certeza de trabalho cumprido. Só conseguíamos pensar no quanto queríamos que tivesse acontecido algo parecido nas nossas vidas escolares e que, quando surgissem dúvidas como nesse trabalho, alguém pudesse esclarecer tais questões, no meu caso, não teria perdido tantas noites de sono.

Foi ali que tive a certeza de que queria me propor a ser o professor que nunca tive. Era minha promessa comigo. Promessa essa de repensar e reanalisar conceitos sobre uma ideia binária heterocisgênera que me formou, mas não cabia mais em mim.

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (Louro, 2014, p.67/68).

É preciso ter “um olhar mais aberto” como a autora nos diz para lidarmos com situações como vimos acima e no dia a dia de um ambiente escolar. Situações que estão no nosso cotidiano. Situações essas que vemos e ignoramos muitas vezes. Situações que professores e professoras resistem em levar para sala de aula ou intervir quando presenciam. Situações que são ou foram minhas. São suas. Tudo isso que “nos diz respeito”. Não há mais possibilidades de ignorarmos o que é preciso ser desmitificado. São sujeitos em formação e tal formação que propomos na escola, não pode partir mais de uma ideia única e restrita a dicotomia binária heterocisgênera que nos foi imposta.

Observo que o debate sobre as noções de identidades~expressões de gênero, já iniciado nas instituições de ensino superior que formam os professores, ainda está muito distante das salas de aulas, das salas de coordenação pedagógicas das escolas de ensino básico. Tal debate precisa certamente ainda avançar muito nas escolas e vencer alguns obstáculos como , a falta de formação dos profissionais de teatro e demais linguagens, o medo de retaliação pelos tempos sombrios e negacionistas vividos nas circunstâncias atuais, ou pela escola, ou pelas famílias. Resistindo a tais obstáculos, é preciso haver o incômodo por partes desses educadores/as nas relações sociais de gênero no ambiente escolar.

Proponho então a provocação: você mulher cisgênero ou transgênero (entendendo que a adequação do artigo e gênero para mulheres transgêneros é um questão de luta durante toda sua vida), nunca se incomodou com a generalização de artigos e gêneros sempre no masculino, mesmo quando as mulheres estão em maioria no ambiente? Seja físico ou virtual. Não se incomodou como forma de tentativa de deslegitimar o papel feminino presente, seja usando diminutivo, palavras que remetem a fraqueza e vulnerabilidade (não, ser vulnerável não é um problema, a questão é o desmerecimento associado à ideia)?

Novamente, em minha experiência na Educação Infantil, contexto no qual a maioria das professoras regentes das aulas é de mulheres brancas, apresenta uma discrepância quantitativa da figura feminina em relação à masculina. Mesmo assim, em inúmeras situações, em incontáveis grupos de trabalho nos quais eu estava inserido com as mesmas, havia todo um cuidado e correção por quem saudava o grupo pela presença de uma figura masculina no meio a 99% de figuras femininas: num simples “Bom dia, meninas! Me desculpe, Gui. Bom dia, senhores”.

Fazia questão de deixar claro que não me incomodava em nada o tratamento pelo feminino, afinal por que nós, homens, não podemos aceitar a subversão do artigo masculino e não nos sentirmos ofendidos. As mulheres se acostumaram a isso, mas não podia deixar de atentá-las, mesmo sendo homem, a não necessidade de “correção” ou pedido de desculpas se o mesmo acontecesse em qualquer ambiente na qual a figura masculina não é maioria ou totalidade, e até mesmo quando não fosse, sendo elas mulheres, se propusessem a subverter a essa regra gramatical de adequação ultrapassada e se arriscassem ao novo.

Estudiosas/os feministas vêm, já há alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento. No entendo, se em alguma sociedade seus esforços estão sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda menosprezados ou ridicularizados. A conformidade com as regras de linguagem tradicionais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambiguidade da expressão *homem* – que serve para designar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. [...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros [...] (LOURO, 2014, p.70).

4.4 É preciso coragem para subverter a norma

Muito se falou sobre as possibilidades do currículo e demais documentos que pautam as possibilidades de trabalho com gênero e sexualidade no contexto escolar e ao mesmo tempo se identifica o distanciamento entre as teorias já existentes no meio de formação acadêmico e a prática em sala de aula. Aliás, observa-se até mesmo a teoria é algo muito distante da realidade dos/as professores/as e seus conteúdos. Dentro da minha experiência como professor de teatro pude verificar alguns trabalhos realizados que encontraram caminhos para sua efetivação e realização nas escolas. Por que então é tão difícil ver a inserção dos gêneros e sexualidade no ambiente escolar? Quais discursos naturalizados a partir da ideia binária heterocisgênera que precisam ser combatidos? Como subvertê-los e incentivar o interesse e formação de profissionais da educação para tal?

Dentro da minha pesquisa, tentando encontrar diálogos possíveis entre a minha experiência com aulas de teatro abordando questões de gênero e sexualidade pelos profissionais de artes cênicas me deparei com a carência de referenciais bibliográficos, que pode ser compreendido como falta de pesquisas e ou comunicação

delas. Esse é mais um motivo para a produção e compartilhamentos de experiências dos diálogos entre a Teoria *queer*, a filosofia da diferença e a sala de aula de teatro e demais linguagens.

Uma das pesquisas conhecidas identificadas refere-se à uma experiência na Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná da Juliana Tonin, como estudante, no curso de extensão *Teatro e as Relações de Gênero* com a orientação de sua professora Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins em 2011. A pesquisa apresenta um pensamento progressista articulado com as teorias críticas, estudos *queer* e feministas aliados à pedagogia do teatro. A proposta se coloca para além do que os currículos educacionais nos apresentam em seus objetivos de formação de estudante~cidadão. Considera o a potencialidade de subversão da pedagogia, como nessa pesquisa, daqueles padrões sociais naturalizados. Compreende a arte teatral como um processo de experimentação contribuinte para a percepção do sujeito de um mundo cultural, artístico e estético.

Toni (2012, p.3) afirma em seu artigo que:

A escola pode ser compreendida como um espaço fértil à implementação das condições necessárias para o questionamento das injustiças e das relações sociais de desigualdade. Destaca-se a fundamental importância de projetos políticos e pedagógicos voltados para a realidade social marcada por mecanismos que reforçam discursos excludentes, especialmente contra determinados sujeitos que contrariam os rígidos limites estabelecidos pela heteronormatividade.

É preciso entender que, diferente deste trabalho de pesquisa, o processo vivenciado e realizado por ela foi uma pesquisa quantitativa de análise de campo e experimentações na sala de aula do curso de extensão. Ela nos diz:

Essa experiência evidenciou que o teatro é uma área de conhecimento que tem como uma das principais características a relação dialógica, e, por isso mesmo, proporciona a discussão reflexiva sobre variados assuntos e temas sociais. Ao longo de todo o curso, os padrões sociais e de comportamento rigidamente estabelecidos na sociedade heteronormativa foram problematizados. Em sua maioria, os participantes jamais haviam participado de propostas pedagógicas com enfoque nas relações de poder que atravessam a relação binária e hierárquica dos gêneros. Frequentemente, os processos cênicos evidenciaram ideias contrárias aos discursos elaborados pelos professores. Em geral, os docentes constataram tal incoerência somente ao longo das discussões orientadas pelas encenações desenvolvidas por eles mesmos (Ibid., p.5).

Mais uma vez, nos deparamos com uma percepção a partir de uma experiência vivida no contexto universitário, que nos mostra possibilidades de inserção do debate de gênero, da sexualidade e de seus desdobramentos no ambiente escolar – assim

como nesta pesquisa, na aula de teatro –, o que afirma suas potencialidades, mas que também demonstra um longo caminho a ser percorrido para se chegar a essa realidade.

Ainda temos um currículo educacional engessado que prepara estudantes para seguir regras sociais e conhecimentos básicos. Isso desde a grade horária de aula, tendo uma quantidade de disciplinas de exatas maior do que as de linguagem. Formam-se estudantes operacionais que são ensinados a, quando apresentados a um problema, aplicar uma fórmula para resolvê-lo. Não há tempo para o pensamento e nem sequer a possibilidade de desconstruí-lo em uma aula semanal, como acontece com a aula de Arte. Temos que ser de duas a três vezes mais estratégicos que os demais professores/as com maior carga horária, que podem desenvolver seus conteúdos, propor diálogos, debates, e onde o tempo de aprendizado se dá com a mediação do/a professor/a.

Meus alunos, normalmente, logo que me conhecem, seja qual escola for, costumam sempre dizer: “O professor de artes é muito polêmico”, “Ih professor, militou todo”, “Professor, mas isso não é aula de artes”, além de proferir inúmeras outras observações que surgem a partir da limitação deles de enxergar além do que eles entendem do conteúdo e do não exercício a um olhar sensível do mundo, trazidos por professores/as e que os mesmos tiveram antes que também não mostravam tais caminhos na linguagem artística.

É preciso romper com essa limitação que é passada, de geração para geração, como forma restrita do ensino de arte nas escolas. E não estou dizendo que minha aula é melhor do que a de ninguém, mas sempre costumo dizer que: se eu não for chamado no começo do ano pela coordenação para discutir meus métodos e conteúdos em sala de aula, é porque alguma coisa não estou fazendo direito.

As transformações contemporâneas de uma sociedade que começou a repensar as ideias binárias hierárquicas, conforme Butler (2017) sugeriu, “a partir de uma análise política da heterossexualidade compulsória” são, ainda, como vemos, um processo distante da realidade escolar seja ela particular ou privada. Escolas como veículo difusor de preconceitos quando educadores/as ignoram, por exemplo, um caso de violência psicológica, física ou moral sobre a homossexualidade, transexualidade e demais questões de gênero e sexualidade que afetam no

desenvolvimento de cada estudante. A negação de ação combativa de professores/as no ambiente escolar dá continuidade a esse processo de invisibilização e entendimento das noções em gênero, sexualidade e seus desdobramentos no processo educacional.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO (2004), em 2000, *Juventudes e sexualidades*, realizada em escolas particulares e públicas em 14 capitais brasileiras, nos trazem dados preocupantes e assustadores: **39,6%** dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter um colega de classe homossexual; **35,2%** dos pais não gostariam que seus/suas filhos/as tivessem um colega de classe homossexual; **60%** das/os professoras/es afirmaram que não possuem conhecimento suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula. (pesquisa publicada em 2004).

Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas – da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (2009), com uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores (as) do Distrito Federal, apontou que **63,1%** dos/as entrevistados/as alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito nas escolas; mais da metade dos/as professores/as afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; **44,4%** dos garotos e **15%** das garotas afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais na sala de aula (ECOS, 2013).

Como combater os alarmantes resultados e a realidade das nossas escolas no Brasil, sem professores/as preparados e qualificados para lidar com tais assuntos? A quem o/a estudante deve recorrer quando acontecer tais situações? Como diminuir a distância entre a teoria e prática dessas ações, que precisam ser realizadas de forma efetiva no ambiente escolar? Como a linguagem teatral possibilita pontes de encontro desses assuntos? São inúmeras as perguntas para as quais não encontraremos todas as respostas aqui, mas, como vimos na experiência do trabalho realizado no capítulo III e com a experiência da Juliana Tonin, é possível e está bem próximo de nós. Vai depender do quão disposto a alcançar e a superar esses temas o/a professor/a está.

Utilizando, em todo o meu trabalho, os jogos da Viola Spolin e as adaptações ao processo, como vimos, vemos, na pedagogia do teatro, as potencialidades nas improvisações nas aulas de teatro. Isto nos traz para um estado de alerta que surge

a partir de exercícios como forma de possíveis análises, encontros e entendimentos que surgiram entre a teoria e prática.

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 1992, p. 4).

Sendo assim, seja em um espaço formal ou não-formal de ensino, as aulas de teatro podem e devem proporcionar “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola.” (DESGRANGES, 2003, p.72). Oportunidades de criação e recriação do imaginário. Trânsitos que perpassam a ideia do outro. Dos outros. Encontros e desencontros possíveis nesses trânsitos proporcionados pela linguagem artística e possibilidades nas noções de identidades~expressões de gênero. Que elas, essas possibilidades, estejam sempre disponíveis e em devir. E se não estiverem, que façamos acontecer para estar.

5 ERAM OUTRAS VEZES...

Difícil imaginar ter que “voltar à meia noite” e chegar a uma conclusão sobre esse baile que ainda me parece cheio de questionamentos e dúvidas, surgidas a cada leitura, a cada dança. O estar em devir nunca se tornou tão forte com o passar do tempo e com o andar dessa carruagem na qual me coloco em reflexão, não somente no meu trabalho como ator~professor, mas também e, principalmente, na própria pesquisa. Só assim foi possível apresentar e analisar as potencialidades encontradas no meu percurso e perceber as possibilidades encontradas na linguagem teatral para abordar a temática de gênero e sexualidade.

As noções de identidade~expressões de gênero e suas complexidades são, aqui caminhos, trânsitos a percorrer e, por muitas vezes, rotatórias em viagens que não conseguimos seguir, mas não por incapacidade, e sim pela necessidade de ir e voltar pro mesmo lugar, ou estar no entre lugar que também pode nos trazer respostas. Respostas essas que não precisam, e nem devem, ser definitivas. Afinal, nem toda magia acaba à meia noite com o badalar do relógio.

Tivemos, em um primeiro momento, a exposição às teorias culturais e sociais pós-estruturalistas associadas aos estudos das noções de identidade~expressão de gênero, que deram base ao desenrolar dessa história que não é encantada, mas tem seus encantamentos. A Teoria *queer* nos mostrou engendramentos para enriquecer nossa discussão partindo do princípio de elucidação dos termos que, para o ambiente escolar, ainda podem ser muito novos ou até mesmo desconhecidos. A compreensão das noções de identidades~expressões de gênero explicitadas não somente no capítulo II, corresponde ao início do processo de desconstrução de noções binárias de gênero em 2016 e apresentado aqui. Esse processo caminhou para lugares desconhecidos, apresentando novas descobertas. Talvez, um reino tão tão distante tenha ficado um bocado mais perto naquele momento para aquele grupo de pessoas que vivenciou a experiência em questão...

A subversão da noção de gênero que surge na desconstrução e desterritorialização dos filmes de animação clássicos nos aproxima do caráter filosófico rizomático proposto nesse processo. A horizontalização que começa e é determinada na relação com o outro.

Nos processos infinitos de encontro e desencontros, nos comportamentos padronizados numa heterossexualização que nos limita e restringe quando pensamos em papéis sociais de gênero e neles características reproduzidas de forma singular e binária, ou seja, considerando apenas a ideia de masculino e feminino. Em outras palavras: Cinderela é e sempre será dona do seu próprio baile. Se não era, se tornou.

A consequência~consciência do gênero trazida por Butler, questionando as relações sociais e culturais, nos traz para um panorama em busca de desencontros como a norma. O caráter relacional aqui disposto em gênero é buscado na experiência e, com ela, buscamos repensar, reconstruir, desconstruir, desvelar e desmembrar os processos vividos, consciente e inconscientemente. Pude analisa-las neste trabalho, resgatando a experiência que surge de uma inquietação não do agora, mas de encontros outros que me trouxeram até aqui. Ora por uma fada madrinha, ora por um desejo de mudança.

Para além de determinismos impostos não somente pelo caráter biológico, mas também pelo caráter cultural, Butler nos coloca em desequilíbrio quando nos provoca sobre a ideia de que “culturalmente” e, seguindo essa linha de pensamento, somos limitados nas possibilidades encontradas nas noções de gênero. Será, então, que realmente “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p.301)? De quais fatores relacionais a icônica frase da autora nos aproxima, com a provocação de Butler? Que construções deterministas surgem até mesmo quando tratamos de fatores sociais e culturais?

Quando verificamos o início de toda minha história pessoal e profissional que culmina nesta pesquisa sobre o movimento feminista e a Teoria *queer*, tais teorias sociais nos mostram, em suas concepções, que perpassavam entre si e assim em uma subversão da ideia construtiva de gênero sendo apenas um agente implicado na sua formulação. Superamos a noção de que, por exemplo, o gênero feminino está ligado a espécie fêmea. O gênero vai além.

Sara Salih, em seus estudos sobre Butler e a Teoria *queer*, problematiza a ideia de sujeito em algumas teorias feministas e nos mostra como em *Problemas de Gênero* (2015, p.65), Judith Butler descreve o “sujeito-em-processo que é construído no discurso pelos atos que executa”

A ideia de performatividade de gênero e a desconstrução da ideia de sujeito, que para muitos se dá como fator definitivo do seu papel social e suas relações cotidianas, é recorrente no dia a dia de nossas vidas e, assim, está presente no ambiente escolar. É na escola, onde vários estereótipos são reforçados a partir das noções de identidade~expressão de gênero, no sujeito que o exerce. São nessas construções de repetição do que se vê em casa ou qualquer outro espaço de aprendizado informal, na sala de aula com o/a professor/a, entre os coleguinhas, nos desenhos, vídeo games, e nos filmes de animação e que nos traz ao objeto de estudo dessa pesquisa. Chega de aceitar que somente as ratinhas fêmeas ajudem nas tarefas de casa.

O caráter educacional visto dentro de possibilidades encontradas e realizadas no trabalho com filmes de animação foi mostrado nesta pesquisa como forma de exposição e análise educacional. O cotidiano nas aulas de teatro e na rotina de cada estudante mostrando suas mudanças a partir do aprendizado com o processo em gênero e sexualidade, quanto do/a professor/a em repensar sua didática e rotina de trabalho com temas que podem (e devem) atravessar seu conteúdo no dia a dia escolar. Sejam esses conceitos reforçados em casa e/ou até mesmo pelo/a professor/a. A princesa está cansada de ser salva, aliás, ela não precisa disso.

Não somente, mas com foco na educação infantil e no ensino fundamental I, podemos observar e analisar todo o processo de montagem e remontagem desses filmes de animação clássicos a partir de provocações e mediações do processo, nesse trabalho, pelo o professor de teatro. Com objetivo de desconstruir alguns padrões impostos nos papéis sociais de gênero apresentados nas animações que se desenvolveu a experiência. O que se pôde ver foram diversas possibilidades no trabalho cênico, com a proposta na temática de gênero, quando há formação dos/as professores/as para tal processo. Foram encontrados caminhos, durante a construção e desconstrução dos filmes de animação, para possibilidades e escolhas cênicas e para a maneira como seriam levadas ao palco. Aqui, Cinderela foi ao baile para se divertir, não para dançar com um desconhecido.

O entendimento de que toda a comunidade escolar precisava estar no e fazer parte do processo de cada estudante foi imprescindível para o resultado final. Perceber o quão potente se fez o trabalho pelo professor de teatro tê-los provocado em sala de aula foi um dos achados importantes. Também foi importante essa

participação da comunidade escolar, numa relação compreendida como via de mão dupla, afinal, não somente estudantes estariam no processo de ensino-aprendizagem, mas também, e principalmente, todos envolvidos, diretamente ou indiretamente. É o momento de todos juntos cantarem:

Salagadula mexegabula bibidi-bobidi-bu
 Junte isso tudo e teremos então
 Bibidi-Bobidi-Bu
 Salagadula mexegabula bibidi-bobidi-bu
 Isso é magia, acredites ou não
 Bibidi-Bobidi-Bu

A salagadula é
 Nem eu entendo este angu
 Mas a mágica se faz dizendo
 Bibidi-Bobidi-Bu

Salagadula mexegabula bibidi-babidi-bu
 Junte isso tudo e teremos então
 Bibidi-Bobidi, bibidi-bobidi, bibidi-bobidi-bu

E assim se fez. Juntos fizemos, então, mas tendo a figura do/a professor/a como fator primordial na busca de um trabalho na qual a experiência vivenciada seria a engrenagem de funcionamento desse processo. Essa máquina, assim, poderia não somente funcionar enquanto trabalho escolar e nem somente dentro da escola, mas também prosseguia, aos poucos, no entendimento de cada estudante. Foi um processo que demandou exercitar as desconstruções dos padrões sociais impostos pela heterocisgeneridade. A formação do/a professor/a foi observada como fator essencial para o trabalho com gênero e sexualidades quando pretendemos subverter ideias normativas tão bem reforçadas na escola, mesmo que ainda na fase infantil.

Outro aspecto abordado foram os problemas e obstáculos enfrentados por professores/as homossexuais no ambiente escolar e, trazendo minha experiência de homem cisgênero, branco e gay, também faço parte dessa realidade. Novamente, a minha experiência, acredito, não chega nem perto do que muitos/as sofrem todos os dias – seja por sua orientação, etnia, raça, gênero etc. São inúmeros fatores que levam a figura do/a professor/a para um lugar de repressão a partir da ideia fixa do que se tem como comportamento adequado para a profissão. O/A professor/a é uma figura pública, como no meu caso – tendo que se desdobrar na rotina de “Cinderela”,

na qual, durante o dia entrava em cena o professor com suas obrigações, mas se apropriando da linguagem teatral para subverter algumas regras de forma educacional, como vimos; e, à noite, o ator no seu processo performático de gênero, sexual e político. Era hora de vestir o vestido mais deslumbrante e seguir para o baile.

Entra em cena o *Desbunde*, espetáculo teatral criado e montado em 2014 por Sergio Maggio, que contava, em seu elenco, com cinco atores homens cisgênero com suas sexualidades fluídas e apresentadas não somente no palco. Talvez tenha sido esse o grande fator motivacional dessa pesquisa. Sim, sei que apresentei vários acontecimentos anteriores que me trouxeram até este trabalho, mas acredito que o *Desbunde* foi o estopim de mudança na minha vida como ator~professor e esse processo se tornou fundamental, para além do entendimento de gênero.

Esse processo de pesquisa, que, como disse acima, talvez tenha começado no trabalho com o espetáculo *Desbunde*, ainda é algo que sinto como incompleto. Incompleto por acreditar nos inúmeros caminhos que ainda tenho de traçar a partir da discussão de gênero, sexualidade e educação, que vão além da experiência trazida nesta pesquisa. Se ela se inicia no “era uma vez...”, se realiza no “eram outras vezes”, mas ainda está longe do seu “final feliz”.

Não descredito na potência deste trabalho e o quanto ele me pode me realizar como pesquisador, não mesmo! Mas acredito nos trânsitos ainda não percorridos, ou nos que já foram percorridos e não estão aqui. Percebo que o questionamento do “era uma vez...”, não só hoje, traz em mim mais e mais motivações em continuar com o trabalho com as múltiplas noções de identidades~expressões de gênero e esses corpos desbundados. Em devir.

Reconheço algumas fragilidades desta pesquisa, exatamente por esses fatores de possíveis desmembramentos tanto a partir da minha experiência ator~professor, quanto da minha vivência em sala de aula que ainda há muito a ser desconstruído e desterritorializado. Ainda há muitas questões a serem discutidas, tanto no que apresento quanto nos inúmeros questionamentos ainda a serem feitos. Talvez, quem sabe, eles sejam respondidos no encontro com esses corpos desbundados que ocupam, desvelam, desterritorializam, desconstrói e subvertem a normativa heterocisgênera se apropriando de espaços que, ainda ontem, não lhes eram

permitidos. Desbundar de toda essa breiguice instaurada em uma sociedade hipócrita de um sistema político social falho, ilusório, preconceituoso e fascista.

Não posso deixar de registrar a potência desse trabalho no atual cenário político do Brasil em 2020. Um governo contra professores, contra artistas, contra estudantes, contra a população LGBTQIA+, contra a liberdade de expressão, contra a ciência – principalmente a humana –, contra negros, contra mulheres, contra pobres, ou seja, contra tudo que acredito e trago para essa pesquisa como forma de mudança dessa realidade assustadora que vivemos. Esse trabalho vem na via de contra mão a tudo isso e tem a intenção direta de se chocar com essa carreatea retrógrada intelectual de pensamento preconceituoso. É um grito de sobrevivência em dias tão obscuros, mas assim como o teatrólogo Federico Garcia Lorca dizia em umas das peças teatrais que mais amo, A Casa de Bernarda Alba: “dias melhores virão...”. Em outras palavras: fascistas não passarão!

Por isso esse estudo é, para mim, ainda, um entrelugar de tantos entrelugares em que pretendo estar. Ou já estou. Ou estarei. Não sei, mas é nesses entrelugares que me pretendo redescobrir, com a inserção e aprofundamento das possibilidades e potencialidades das noções de identidades~expressões e papéis sociais de gênero e seus desdobramentos... Ainda nos encontraremos e nos perderemos muito por aí.

Por isso reforço que esta pesquisa é um grito de resistência a tudo isso. Um grito de sobrevivência, de inquietude, de cansaço; talvez de um respiro para poder continuar seguindo e resistindo. Uma sombra em meio a tanta claridade de razões e certezas. Uma pulga atrás da orelha nas chamadas “verdades absolutas”. Um X para se resolver em uma questão. Um sapatinho perdido em meio a um baile. Um corpo entregue inteiramente em meio a um público. Uma força, não só para mim, para continuar seguindo e acreditando na potência da educação e da diferença. Um caminho em meio a tantos engarrafamentos. Um lugar de conforto. Um entrelugar desconhecido.

Estar para mim, para você e a quem mais interessa em relação a pontos levantados, analisados, questionados e colocados na instabilização de uma verdade normativa da ideia binária da heterocisgeneridade, já que essas não cabem mais. Se é que já coube um dia. E se coube, coube onde? Em quem? Até quando? Não mais. É essa a grandiosidade encontrada nos estudos em gênero. São essas as

possibilidades encontradas no desdobramento do tema. É perceber que, para uma pergunta, pode sim ter mais de uma resposta. Ou seja, para cada estudante e indivíduo no processo, as respostas podem e devem ser múltiplas e passíveis de mudança.

Espero que nos encontremos em breve. Que possamos retomar essa conversa e descobrir outros assuntos para “focar”. Que esse seja apenas um final feliz na minha história, de muitos possíveis e que ainda virão. Compartilhar meu cinderalismo com outras pessoas e/ou com outros/as professores/as. Que minha carruagem exista além da meia noite e, quando ela não durar, que eu possa caminhar tranquilo acreditando na mudança aqui proposta e em muitos e muitos mais trabalhos. Que meu corpo seja instrumento de mudança do olhar, da análise, do julgamento e que as tomadas de decisões sobre ele, seja eu quem faça. Que meu *glitter* não pare de brilhar e, quando parecer pouco, que me banhem com mais. Sempre mais.

FIM?

REFERÊNCIAS:

Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BAGAGLI, B. P. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”**. 2018. Monografia – IEL, Unicamp, Campinas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

CAVASSIN, J. Perspectivas para o Teatro na Educação como Conhecimento e Prática Pedagógica. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>>. Acesso em: 25 Nov. 2020.

COSTA, A. S. D. Teatro – educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista da Faced**, Salvador, n.8, p. 95-108, 2004. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2815/1993>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, J. **Mal de Arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.

DZI Croquettes. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399377/dzi-croquettes>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. **Caderno: Escola sem Homofobia**. Kit Escola sem Homofobia, 2010. Disponível em <http://www.ecos.org.br/index2.asp>. Acesso em: 30 out. 2020.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCHETA, Rodrigo. **Gilles Deleuze**: dois regimes de signo. 2014. (16m37s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-xhk7xLoZeg>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAGGIO, S. **Desbunde**. Brasília: 2014.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PRADO, C. **Não Recomendado**. Brasil: CDBaby, 2014. Disponível em: <https://www.tunestotube.com/>. Acesso em 24 nov. 2020.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc Em Revista**, v.1, n.1, 2005, p. 3 -15. Disponível em: < <https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>> Acesso em: 24 nov. 2020.

PRECIADO, P. B. "Cartografias 'Queer': O 'Flâneur' Perverso, A Lésbica Topofóbica e A Puta Multicartográfica, Ou Como Fazer uma Cartografia 'Zorra' com Annie Sprinkle". **eRevista Performatus**, Inhumas, v. 5, n. 17, 2017. Disponível em:<<https://performatus.com.br/traducoes/cartografias-queer/>> Acesso em: 24 nov 2020.

RAGO, M; VEIGA-NETO, A. (Orgs) **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

REVERBEL, O. **O Teatro na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M.J. P. (org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SCULOS, B. W. **"Who"s Afraid of Toxic Masculinity"?**, " Class, Race and Corporate Power: V.5, 2017.

SILVA, T. T. D. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, J. F.D. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa

Catarina. Disponível em:
<http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>
Acesso em: 10 de novembro de 2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TONIN, J.; MARTINS, G.S.L. O ensino do teatro e as múltiplas identificações de gênero e sexualidade. **O Mosaico: R. Pesq. Artes**, Curitiba, n. 8, 2012, p. 136-147.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332009000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2020.

XAVIER, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande: Ed. EFMS, 2014.

Áudiovisuais:

A BELA E A FERA. Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney, 1991. DVD (84min)

ALADDIN. Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney, 1992. DVD (90min)

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES. Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney, 1937. DVD (83min)

CINDERELA. Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney, 1950. DVD (75min)

EPISÓDIO 3 (Temporada 1, ep. 3). Segunda chamada [Série]. Direção: Breno Moreira, João Gomez e Ricardo Spencer. Produção: O2 filmes e Globo Filmes. Rio de Janeiro: Globoplay, 2019. (41min).