

EMPODERAMENTO EM CENA: CONEXÕES ENTRE O TEATRO DO OPRIMIDO E O DEBATE SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO

Vinícius Bezerra Vieira da Silva; José Paulino Filho.

Faculdade Frassinetti do Recife - Fafire, viniciuscomunicacao@outlook.com

Resumo

O presente artigo traz, a partir de revisão bibliográfica, possibilidades metodológicas para a promoção do debate sobre gênero e sexualidade na Educação utilizando-se do Teatro do Oprimido (TO) no ambiente escolar. No primeiro momento, analisamos as novas concepções de gênero a partir dos estudos da Teoria Queer, assim como os seus ecos na educação. Após essa análise, empreende-se um olhar sobre a proposta do TO como possível aliada para o enfrentamento dos sistemas de ordenamento e classificação presentes nas ações pedagógicas. Por fim, uma proposta de intervenção prática é apontada.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Gênero; Sexualidade; Educação.

Introdução

Como parte integrante de uma sociedade em constante conflito, a escola é um campo em disputa e o seu currículo é a manifestação do poder oriundo de um sistema classificador e, conseqüentemente, excludente. No Brasil atual, as instituições educativas têm sofrido com um fantasma fundamentalista e obscurantista que tenta cercear projetos políticos pedagógicos elaborados com o objetivo de superar a heteronormatividade compulsória presente nesse ambiente. Projetos de lei tramitam no Congresso na tentativa de impedir profissionais da educação abordarem o que classificam pejorativamente de "Ideologia de Gênero". Esse termo é utilizado para desqualificar o debate sobre gênero na Educação Básica, tentando passar a ideia de que tal abertura destruiria o "natural", ou seja, o modelo de família tradicional formado por um casal heterossexual e seus(suas) filhos(as).

Os estudos sobre educação, gênero e sexualidade têm alertado para uma emergente transformação das práticas educativas. Entretanto, são poucos os materiais bibliográficos produzidos que forneçam sugestões metodológicas de aplicação em aula. Somado a isso, o debate na academia, nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, ainda é insuficiente, haja vista a urgência de se abordar a temática e o despreparo para compreender a importância da reelaboração das práticas docentes no contexto escolar.

Por outro lado, erroneamente, o ensino do teatro ainda é visto como atividade recreativa se comparada a disciplinas consideradas "mais sérias". Essa forma limitada de encarar o ensino do teatro na Educação Básica acontece em contraposição a LDBEN, que sofreu reformulação incluindo a arte como componente curricular obrigatório e de importância semelhante as demais disciplinas.

O presente estudo surge para oferecer aos(às) docentes uma oportunidade de ressignificar seus valores e entendimento quanto a importância do ensino do teatro na própria formação enquanto professores e professoras e o impacto dessa linguagem artística na vida de seus alunos e alunas. Além disso, deseja-se ampliar as estratégias metodológicas para que a questão de gênero seja contemplada de forma satisfatória no âmbito escolar.

Sem querer encontrar respostas estanques, mas consciente de um constante devir, este artigo é o resultado dos primeiros passos de pesquisa realizada como requisito para conclusão de curso de especialização em Docência do Ensino Superior ofertado pela Faculdade Frassinetti do Recife, a Fafire. Classificamos a pesquisa como exploratória (GIL, 2002), de abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 1997) e desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico (GIL, 2002).

Com o estudo, deseja-se compreender as especificidades entre gênero e sexualidade, conhecer as proposições dos Estudos Queer e analisar o impacto dessa vertente teórica nas práticas pedagógicas com o auxílio das ferramentas teatrais. Pretende-se ainda desenvolver um eixo de entendimento acerca da pedagogia do teatro e a sua prática na educação formal, promovendo um cruzamento entre a Teoria Queer, o Teatro do Oprimido e a Educação. Por fim, apresenta-se uma possibilidade de intervenção prática com jogos elaborados pelo teatrólogo Augusto Boal.

Marco histórico dos estudos sobre gênero e sexualidade

A Teoria *Queer* é influenciada pelo pensamento crítico dos movimentos negro, feminista e homossexual erigidos na década de 1960. Os estudos para além da perspectiva biológica sobre a sexualidade humana a partir do texto *The Homosexual Role*, da socióloga Mary McIntosh, no qual afirma ser a homossexualidade um construto social, contribuem para lançar luz sobre as influências socioculturais na formação do sujeito, mas, especificamente, na esfera da sexualidade. Outras produções intelectuais sobre a temática são publicadas em países como: França, com o texto *Le désir homosexuel*, de Guy Hocquenghem; Estados Unidos, com os artigos da antropóloga feminista Gayle Rubin, em especial o ensaio *Thinking Sex*; e Brasil, com as obras *O que é AIDS?* e *O negócio do Michê*, do argentino Néstor Perlongher. Nessa efervescência teórica e de movimentos sociais, os Estudos Queer começam a ensaiar seus primeiros passos ao defender a desvinculação do sexo da capacidade meramente reprodutiva, alertando para a relevância do prazer e da promoção de outras configurações de relacionamento.

Em inglês, o termo *queer* é um palavrão, xingamento com intuito de classificar alguém como estranho, ridículo ou excêntrico. A palavra foi apropriada por acadêmicos e pelos LGBT e passou a

ser utilizada como forma de contestar a hegemonia heteronormativa. Richard Miskolci (2012) revela que o termo "Teoria Queer" foi cunhado por Teresa Lauretis em 1991, no intuito de encontrar um rótulo para acoplar múltiplas vozes. Os Estudos Queer não se referem apenas a problematização da homossexualidade, mas da abjeção. Abjeto, conceitua Miskolci, são pessoas com atitudes desviantes, consideradas anormais por desestabilizar o padrão heteroreprodutivo, confrontando a lógica de gênero e subvertendo a expressão do desejo.

Na década de 1980, durante a eclosão da AIDS, figuras conservadoras do Estado americano interpretaram a epidemia como castigo aos "seres abjetos", os quais desrespeitavam a ordem sexual tradicional. Porém, nesse cenário de pânico, a sexualidade humana mostrou-se mais complexa do que supunha a heteronormatividade, evidenciando diversas camadas da manifestação do afeto e do desejo em pessoas que antes pareciam se enquadrar na lógica dominante. Nesse contexto, a Teoria Queer emerge e se solidifica em reação e resistência aos discursos de rejeição social sofridos pela população dissidente.

Ao contrário do que pretendia o movimento homossexual, baseado em uma classe média letrada e branca, o Queer não surge para ser aceito ou incorporado socialmente. Deseja, por outro lado, confrontar uma heteronormatividade compulsória, destronando o binarismo, a dominação e a exclusão. Não quer adaptar-se a valores hegemônicos para ser incluído, mas denunciar esse mesmo sistema produtor de injustiças e humilhação. Seu embate não é com o poder opressor, mas com o poder disciplinar, produtor de convenções culturais, mantenedor do *status quo* da classe dominante com finalidade de normalizar os sujeitos através de Aparelhos Ideológicos e Aparelhos Repressivos do Estado, para lembrar Althusser (1970), Bourdieu (1992) e Saviani (2008). Desnaturalizar as normas, compreendendo-as como um construto social e, portanto, transitório por sua própria natureza histórica, é uma herança dos estudos de Foucault (1988). Essa perspectiva influenciará as demandas Queer, a qual contestará as regras criadoras dos sujeitos "normais" e "anormais".

Quebrando paradigmas tradicionalistas, os Estudos Queer preconizam a não interligação entre sexo biológico (macho ou fêmea) e identidade de gênero (homem ou mulher); ou ainda que os nascidos machos devem relacionar-se sexualmente com mulheres e as nascidas fêmeas devem relacionar-se com homens, seguindo um roteiro de vida, uma "performatividade" para materializar o sexo do corpo articulada com os padrões dominantes heteronormativos (BUTTLER, 2000). Para a Teoria Queer, o gênero é um fato cultural e não biológico. As orientações heterossexuais e homossexuais são vistas como algo socialmente e historicamente forjado.

Nos anos de 1990, as pesquisas Queer problematizaram o gênero de forma intensa, como

observa Miskolci (2012). Nesse período, três importantes livros são publicados: Problemas de Gênero, de Judith Butler, considerada uma das maiores estudiosas sobre o assunto; *One Hundred Years of Homosexuality*, de David M. Halperin; e a Epistemologia do Armário, de Eve Kosofsky Sedgwich. Ainda nesta década, a Parada Gay de São Francisco assume o Queer como tema do desfile, em 1993. O Queer emerge como nova política de gênero e fortalece as pesquisas gay e lésbicas, além de aprimorar o movimento feminista.

Ecos da Teoria Queer na Educação

Publicado na revista Estudos Feministas, em 2001, o texto Teoria Queer: uma teoria pós-identitária para a educação, de Guacira Lopes Louro, é uma das primeiras obras sobre o Queer no Brasil. O atravessamento dessa temática no âmbito da Educação, destaca Miskolci (2012), é uma característica do acolhimento brasileiro. Esse encontro é avaliado pelo pesquisador como fator positivo, já que, historicamente, essa área do conhecimento não fora marcada pelas questões enunciadas nos Estudos Queer.

A linguagem é utilizada como elemento normatizador nas escolas. Pois ela, explica Louro (2014), não expressa somente relações de poder, mas os instaura. Ao investigar o discurso de docentes sobre diversidade sexual, Anna Luiza Oliveira entrevistou professoras da SECAD/ME, SE/PE e na SEEL/PCR. Uma das entrevistadas foi testemunha desse tipo de discurso: "Como educadora eu presenciei muito assim professora às vezes dizendo assim pros meninos: toma jeito de homem (...) ele sofre muito com essas intervenções, dele brincar com menina, que ali não é lugar de menino" (OLIVEIRA, 2011, p. 11). A linguagem como construtora da realidade é usada para evidenciar a demarcação de gênero ou ocultar quem menos importa. Isso ocorre quando a escola decide não falar sobre homossexualidade, transexualidade, bissexualidade, negando-as, ou ainda quando a menina é ensinada que deverá se incluir nos enunciados supostamente voltados à parcela masculina da sala de aula. Quem não se enquadra às normas ou será invisibilizado(a) ou tratado(a) como desvio a receber correção. Assim, esses(as) estudantes aprendem a reconhecer seus desejos e formas de expressão como inaceitáveis e/ou patológicos.

Embora a situação seja desafiadora, é possível mudar esse paradigma de violência e exclusão. A escola é circunscrita em determinado período histórico, econômico e cultural e, por isso, é passível de mudança. Essa reflexão não tem a ver com a ideia romântica de uma Educação redentora, salvadora de todos os problemas sociais. Dialoga, isso sim, com a afirmativa de Louro ao defender que é preciso "adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar

desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural", interferindo nos jogos de poder" (LOURO, 2014, p. 90). Torna-se necessário, então, promover um discurso crítico sobre gênero, sexualidade e as identidades dissidentes com as crianças e jovens, objetivando promover o contato entre todos os atores da Educação com um conteúdo diverso ao que está disponível nas escolas atualmente. As ações reflexivas devem ser incentivadas com o intuito de compreender todas as formas de sexualidade como forjadas, legítimas, mas também frágeis e transitórias. Concordamos com Saviane (2008) sobre a importância dos conteúdos significativos para a concretização de um processo de aprendizagem sem farsa ou arremedos. Porque é através da apropriação dos conteúdos culturais que os indivíduos poderão lutar pelos seus interesses estranhando as normas vigentes.

Teatro do Oprimido como alternativa na problematização de gênero e sexualidade

A dramatização é uma habilidade inerente a todo ser humano pois nela está a potencialidade para se compreender a vida. A criança, por meio de jogos simbólicos, entende o mundo que a cerca e procura organizar esse conhecimento adquirido de forma lúdica e criativa. Richard Courtney (2003) defende que o jogo é a "linguagem natural da criança", sendo os símbolos criados e utilizados por ela réplicas das situações da vida.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o ensino do Teatro no ciclo básico é encorajado por ser um estímulo lúdico e estimulador da aprendizagem. Ao entrar na educação básica, a criança está disponível para vivenciar o companheirismo, além de possuir a capacidade da teatralidade nas brincadeiras de faz de conta. Caberá ao professor elaborar atividades para que o estudante possa participar e se desenvolver em plenitude.

Na escola, as aulas de teatro não têm como objetivo a formação técnica, mas está presente no currículo, como aponta os PCN, como uma junção de atividade para o desenvolvimento integral do indivíduo e uma atividade de convivência democrática com preocupações de ordem estética. Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão, o Teatro na Educação possibilita relações de cooperação, respeito, flexibilidade na aceitação das diferenças, diálogo e autonomia. O Teatro do Oprimido (TO) vem a ser uma possível metodologia para a aplicação do ensino teatral, assim como para a problematização de temas transversais, para não-atores no contexto escolar.

Surgido em 1970, o Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal, convida a plateia a ser protagonista não só das situações ficcionais, mas da própria vida. Desgranges (2010) explica que as cenas formuladas nesse método de trabalho são elaboradas entre atores e "espect-atores (espect-

atrizes)", público que ganha o direito de agir cenicamente, redirecionando a ação dramática. Dessa forma, a narrativa contada será facilmente reconhecida pela coletividade. Se a sessão desse teatro acontece na escola, por exemplo, o relato pessoal de um(uma) aluno(a), transposto para o "palco", poderá afetar os(as) demais. Ao estimular a encenação de uma situação da realidade, Boal oferece uma troca de experiências entre atores(atrizes) e espectadores, o(a) qual torna-se muito mais que consumidor(a) de um produto cultural. Longe dos automatismos, ele(ela) vira agente de transformação de sua própria vida e da sociedade. Assim, a atividade teatral é vista como ensaio para a revolução (BOAL, 1991).

Para o espectador deixar de ser objeto e passar a ser sujeito deverá conhecer o próprio corpo com a finalidade de torná-lo expressivo. Será necessário descondiçaná-lo da "alienação muscular", termo usado por Boal para designar o efeito do trabalho cotidiano sobre a corporeidade, o qual limita a criatividade e a liberdade (BOAL, 2005, p. 190). Pedimos licença para adaptar esse termo a nossa proposta de inserir os Estudos Queer na Educação Básica. Renomearemos, então, para "alienação da heteronormatividade compulsória". Com isso, nos referimos às ações pedagógicas heterossexistas empreendidas no contexto escolar, na mídia, assim como em outros dispositivos da sociedade.

Augusto Boal indica quatro etapas para o protagonismo do público ser alcançado: conhecimento das potencialidades corporais; expressividade corporal por meio de jogos teatrais; apropriação do teatro como linguagem; e, por fim, teatro como discurso, no qual o espectador, como ator, apresenta o espetáculo de acordo com a necessidade de debater temas específicos.

Koudela e Almeida Júnior (2015) afirmam ser o Teatro do Oprimido uma conjuntura formada com ações educativas para o desenvolvimento da autonomia. Esse sistema, segundo os estudiosos, pode ser levado à escola como prática pedagógica no ensino do teatro. Além de contribuir na construção de saberes acerca da estética e dos estudos teatrais no ensino básico, a metodologia utilizada, por sua própria natureza, também permite a reflexão e o estranhamento de situações conflitantes presentes no espaço educativo. Assumir essa prática é imprescindível para a manifestação da Pedagogia da Autonomia, como preconiza Freire: "Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (FREIRE, 2011, p. 59).

Desgranges (2010) classifica o Teatro do Oprimido como o teatro dos excluídos das práticas efetivamente democráticas. Essa concepção cênica está pelas minorias, sejam operários, mulheres, negros, portadores de necessidades especiais, ou de quem vive para além da heteronormatividade

venerada.

Proposição de vivências e jogos teatrais na sala de aula

O Teatro do Oprimido quer resgatar o que há de mais humano analisando as estruturas de opressão com o objetivo de superá-las. Nessa jornada, se faz necessário perceber as sociedades como compartimentos complexos. Simplória, defende Boal (1991), é a forma como algumas pessoas as interpretam. Sem conseguir acessar as sutilezas de outras culturas, elas decretam as ações e costumes do outro como inferiores - quando não as condenam à invisibilidade, assim como acontece com aqueles que ferem as configurações heteronormativas no universo escolar.

As composições de jogos do Teatro do Oprimido podem ser uma prática valiosa para a transformação de valores sobre as questões de gênero e sexualidade na sala de aula. No espaço estético, área onde acontecem as ações cênicas, é o local apropriado para amplificar atitudes veladas, incorformismos, silenciamentos. Boal faz um relato a esse respeito sobre uma experiência positiva com o tipo de proposta aqui anunciada: "Trabalhamos com professores que batiam em seus alunos e pais em seus filhos: a visão teatral de suas opressões envergonhava estes opressores e, a muitos, transformava" (BOAL, 1991, p. 31).

O método elaborado pelo teatrólogo sugere, para a fase inicial de uma oficina do Teatro do Oprimido, que sejam realizados jogos lúdicos e teatrais para descondicionar o corpo e a mente da alienação limitante. Eles contribuem para a desmecanização e potencializam o uso da criatividade dos participantes. Quem coordena os jogos é chamado de "coringa", que também é responsável por promover reflexões sobre cada vivência.

A seguir, apresentamos algumas práticas concebidas por Boal com o intuito de compartilhar uma possibilidade de ação pedagógica no qual haja o entrelaçamento do teatro com o debate de gênero e sexualidade na Educação. Primeiro, mostramos o jogo em sua ideia original, embora compactado, retirados dos livros "Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas" e "Jogos para os atores e os não-atores". Posteriormente, propomos possibilidades para a inclusão das questões de identidade de gênero e expressões da sexualidade na metodologia aplicada. A sequência de atividades segue a estrutura denominada por Boal (1991) no "plano geral de conversão do espectador em ator".

Primeira etapa

O objetivo desse momento introdutório é fazer com que o(a) participante tenha consciência do

seu aparato corporal e suas possibilidades de utilização longe dos condicionamentos cotidianos. Para isso, sugerimos um exercício de respiração. Nele, o(a) aluno(a), deitado(a) de costas, completamente relaxado(a), põe a mão sobre o abdômen e inspira até sentir-se preenchido de ar; expira em seguida até expelir todo ar; Faz o mesmo com a mão sobre as costelas, enchendo o peito, especialmente a parte de baixo; O mesmo deverá ser feito com as mãos sobre os ombros ou para cima. Depois disso, uma atividade de relaxamento no qual um(a) ator(atriz) fica no centro de um círculo de companheiros(as). Ela(ela) fecha os olhos e deixa-se cair para qualquer lado, mantendo o corpo enrijecido. Os(as) companheiros(as) seguram-no(na) e devolvem-no(na) à posição central. Ele(ela) continua a se deixar cair, para a frente e para atrás, para a direita e para a esquerda, e os(as) companheiros(as) continuam a devolvê-lo(a) à posição central. No entanto, os pés do ator(atriz) não devem sair do centro do círculo, nem o seu corpo deve dobrar. Para finalizar a etapa inicial, a atividade de corrida em câmera lenta pode ser o ideal para ativar o(a) estudante para o jogo cênico. Nela, os(as) alunos(as) são convidados(as) a fazer uma corrida no qual o(a) último(a) a chegar é o(a) vencedor(a). No deslocamento em câmera lenta, o "corredor"(a) terá que modificar seu centro de gravidade e encontrar uma nova musculatura para atingir o equilíbrio. Uma vez iniciado, o movimento não poderá ser interrompido nem congelado.

Segunda etapa - Expressão corporal

Os jogos dessa fase têm como objetivo despertar a expressão corporal adormecida pelo uso cotidiano da oralidade e pela mecanização do trabalho. Em nossa proposta, ela pode contribuir para um corpo mais disponível a experimentar e expressar para além das performances de gênero esperadas para cada indivíduo a partir do seu sexo biológico. A atividade de representar animais é uma boa alternativa para esse objetivo. Neste exercício, os(as) alunos(as) são convidados(as) a não se preocuparem em interpretar personagens, mas "entrar no jogo". Fazendo isso, a interpretação, conseqüentemente, será potencializada. O(a) professor(a) distribui papéis com nomes de animais, macho e fêmea, de forma aleatória. Os(as) participantes deverão mostrar com seus corpos qual animal estava escrito no papel que recebeu. Após dez minutos de jogo, os "animais" são convidados a encontrar o seu pá e formar casais. Por exemplo: um gato macho, encontrar uma gata fêmea. Em nenhum momento o som do animal deve ser emitido, mas apenas explorar o aspecto físico do bicho representado. Na medida em que os animais forem se encontrando, formando casais, eles saem do jogo e os(as) alunos(as) ganham o direito de falar qual animal acabara de ser fisicalizado. É importante destacar que neste jogo o importante não é acertar, mas dar espaço para que a

expressividade do corpo seja potencializada.

Com esta dinâmica é possível problematizar os papéis de gênero e as expressões da sexualidade. O(a) orientador(a) poderá levantar a discussão sobre o que é tido como natural, mas, no entanto, é construído cultural e historicamente. Após um debate no qual experiências dos(as) alunos(as) no âmbito escolar, na família de cada um deles ou em outros círculos sociais sejam narradas, o jogo poderá ser refeito. Dessa vez, deixando o "animal" livre para escolher quem ele quiser, uma metáfora, sentida na pele, para desnaturalizar a heterossexualidade compulsória.

Terceira etapa – O teatro como linguagem

Nesse momento, trabalha-se um teatro que não reapresenta uma situação cristalizada do passado, mas como uma linguagem viva, leva à cena algo inacabado, o que o aproxima de uma perspectiva pós-estruturalista. Nesta etapa, o(a) aluno(a), na função de espectador, é convidado(a) a intervir na cena. A participação do "espect-ator(espect-atriz)" na ação dramática é gradual. Para a ocasião, Augusto Boal sugere que o jogo de dramaturgia simultânea seja o primeiro exercício no qual o espectador é convidado a interferir na cena, ainda que ele não precise entrar fisicamente no espaço estético. No exercício, uma cena curta é montada a partir da proposta de algum(a) participante e interpretada pelos demais atores(atrizes), em nosso caso, alunos(as). A ideia deverá ser encenada até que o problema que gerou a situação seja revelado. Nesse instante, os(as) atuantes param de interpretar e solicitam ao público possíveis resoluções para o conflito apresentado. Posteriormente, todas as soluções dadas pelo público são improvisadas. Dessa vez, a plateia poderá interferir no jogo cênico corrigindo palavras e ações das personagens. Com as alterações proferidas, os(as) atuantes devem retroceder e modificar a atitude da personagem. Nessa dinâmica, a plateia ajuda a desenvolver a cena ao mesmo tempo em que os(as) atores(atrizes) estão em ação.

Essa proposta abre a possibilidade para que estudantes tragam situações que tenham impacto em suas vidas e que atravessam questões da sexualidade e a performance de gênero. O(a) aluno(a), por exemplo, poderá levar à cena um caso de LGBTfobia sofrido por ele(ela), por um professor(a) ou um(a) colega de sala de aula. Questões como desrespeito, violência e ética poderão ser postas em questão problematizando, inclusive, o currículo escolar. Outra possibilidade de jogo, caso os participantes estejam disponíveis a isso, seria refazer a cena invertendo os papéis: o(a) opressor(a) assumir a posição do(a) oprimido(a), ou o contrário, para que sejam realizadas outras problematizações e desconstruções.

Há também outra possibilidade de exercício nesta etapa, o jogo de teatro-imagem. No

exercício, é pedido para que um(a) ator(atriz) externe sua opinião sobre algum assunto sem falar, mas manipulando o corpo dos(as) demais participantes como se estes fossem moldáveis, assim como uma massa de modelar. O tema problematizado deverá ser de interesse coletivo. Após as esculturas serem montadas, formando um quadro estático de determinada situação, todos(as) serão questionados(as) se estão de acordo com as estruturas concebidas. Qualquer participante poderá opinar e fazer alterações nesse momento. Ao se atingir um ponto de concordância, cria-se uma modelo base, como uma fotografia. Na sequência, o(a) primeiro(a) a criar o "quadro base" será solicitado a mais uma vez modificar a situação. Dessa vez, para a forma que ele(ela) desejaria que acontecesse na realidade. Assim, cria-se uma imagem real e outra ideal. Após elaborar essas duas imagens chega o momento de criar a "imagem de trânsito". Ou seja, existe uma realidade que precisa ser transformada, como modificá-la? O "como" é a chamada imagem de trânsito que deverá, como as outras, ser estática.

Com o teatro-imagem, por exemplo, um(a) estudante pode revelar a sua insatisfação pelo fato de não ser aceito(a) como pessoa trans por seus(suas) colegas e funcionários(as) da escola, ainda que a abjeção aconteça de forma discreta ou velada. Essa abertura poderá promover um ensaio de um cenário ideal, de respeito a subjetividade do indivíduo.

Quarta etapa - Teatro como discurso

Neste momento, pode-se utilizar de jogos do teatro-jornal. Primeiro a notícia é lida e depois é improvisada no espaço estético utilizando várias possibilidades cênicas e variações. A improvisação também pode acontecer simultaneamente a leitura do texto jornalístico sendo interpretada pelos alunos por meio da pantomima (ações corporais realizadas em silêncio).

Neste jogo teatral, o(a) professor(a) poderá selecionar notícias sobre casos de *bullying* e outros tipos de violência cometidas contra a comunidade LGBT. No entanto, nesta atividade, como também nas demais apontadas aqui, sugerimos a utilização de situações positivas com o intuito de apresentar aos discentes trajetórias de vida felizes e assertivas de pessoas, gays, lésbicas, transexuais. Essa medida poderá contribuir para que o(a) estudante que não se enquadre nos padrões heteronormativos, possa se identificar e ter um estímulo para ser quem é, assim como os demais alunos terão a oportunidade de desconstruir ranços erigidos pelo preconceito.

Os exercícios aqui expostos são vivências no qual não dá para prever o que vai acontecer, delimitar um final como acontece no teatro tradicional. Assim, o(a) aluno(a) fica livre para atuar e empoderar-se na ficção e na vida real. Ele(ela) é estimulado(a) a ser protagonista da própria vida.

Considerações finais

A fase inicial desta pesquisa possibilitou sistematizar uma reflexão teórica e a elaboração de uma possível prática pedagógica para que preconceitos, rotulações e crenças essencialistas limitantes sobre gênero e sexualidade sejam desconstruídas na sala de aula. Muitos dos conceitos estudados podem parecer complexos para serem trabalhados com alunos(as) da Educação Básica, mas a metodologia do Teatro do Oprimido surge como alternativa facilitadora nesse processo de aquisição de novos conhecimentos. Além de ser utilizada com crianças e jovens, essa ação pedagógica também poderá ser uma intervenção possível de ser colocada em prática em turmas compostas por estudantes de licenciaturas, formadores de professores, ou ainda todos os atores envolvidos, direto e indiretamente, no processo educacional.

Embora o Teatro seja uma área com saberes específicos a serem estudados e orientados por um especialista competente, a sua utilização nas demais disciplinas do currículo escolar também pode ser muito salutar tendo em vista a sua contribuição para a formação do indivíduo. Um dos grandes benefícios da Pedagogia do Teatro, aqui evidenciada pelo Teatro do Oprimido, é a horizontalização das relações - fundamental para que práticas veladas sejam destacadas, protestadas e transformadas. Assim, os jogos elaborados por Augusto Boal podem contribuir para maior entrosamento e flexibilização dos(das) alunos(nas) e possibilitar outras formas de compreender a realidade que os(as) cerca.

Diariamente, pessoas de todo mundo são vítimas de violência por terem condutas vistas como inapropriadas aos padrões tradicionais de gênero e orientação sexual. A comunidade escolar não pode ficar omissa a tudo isso e deverá investir em uma reforma nos currículos e nas práticas docentes com o objetivo de garantir que as diferenças de classe, de raça e etnia, de gênero e orientação sexual não sejam o bastante para legitimar hierarquias sociais e práticas de exclusão.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005.
- _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

- BUTTLER, J. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo**. In. Louro, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: Ed. UEL. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro. Record, 1997.
- KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JÚNIOR, J. S. **Léxico de Pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: 2015.
- LOURO, G. L. (Org). **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- OLIVEIRA, A. L. **Diversidade sexual e escola: reflexões sobre os discursos dos profissionais da educação**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xcnope/trabalhos/1/112.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2015.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.