

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**POR QUE O TEATRO DEVE ESTAR NAS ESCOLAS?
DISPOSITIVOS SOCIAIS E OS JOGOS TEATRAIS COMO
CONTRADISPOSITIVOS**

FILIPE CONDE DE ALMEIDA MASCARO E SILVA

Ouro Preto - MG
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

Filipe Conde de Almeida Mascaro e Silva

**POR QUE O TEATRO DEVE ESTAR NAS ESCOLAS?
DISPOSITIVOS SOCIAIS E OS JOGOS TEATRAIS COMO CONTRADISPOSITIVOS**

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Curso de Artes Cênicas – **Licenciatura** do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial para a obtenção do diploma de **Licenciatura** em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Ms. Brenda Campos de Oliveira Freire

Ouro Preto - MG

2024



FOLHA DE APROVAÇÃO

Filipe Conde de Almeida Mascaro e Silva

Por que o teatro deve estar nas escolas? Dispositivos sociais e Jogos Teatrais como contradispositivos

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas

Aprovada em 21 de fevereiro de 2024

Membros da banca

[Mestre] - Brenda Campos de Oliveira Freire - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
[Mestre] - Tamira Mantovani Gomes - Universidade Federal de Minas Gerais
[Doutora] - Maria Elvina Caetano Pereira - Universidade Federal de Ouro Preto

Brenda Campos de Oliveira Freire, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 28/03/2024



Documento assinado eletronicamente por **Brenda Campos de Oliveira Freire, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/03/2024, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0692995** e o código CRC **EFDBF50B**.

RESUMO

Este artigo reflete sobre a importância do Ensino Teatral no contexto escolar, a partir da reflexão sobre como os dispositivos sociais (Agamben, 2005; Foucault 1977) determinam condutas e comportamentos, reforçando relações de poder e hierarquias, a partir da alienação histórico-cultural (FREIRE, 2021). Assim, aponta para a possibilidade de compreender o Teatro e os Jogos Teatrais (Boal, 1991) enquanto contradispositivos sociais que situam histórica e culturalmente os indivíduos, de forma a restituir a estes a sua potencialidade transformadora e, conseqüentemente, sua autonomia. Para tanto, são relatadas as atividades e experiências que tive como estagiário do Ensino Fundamental - Anos Finais da rede pública de Ouro Preto.

Palavras-chave: Dispositivo social; Contradispositivo; Teatro do Oprimido; Jogos Teatrais; Teatro; Escola; Pedagogia.

ABSTRACT

This article reflects on the importance of Theater Education within the school context. These reflections derive from an analysis of how social mechanisms, as discussed by Agamben (2005) and Foucault (1977), shape behavior, reinforcing power dynamics and positions influenced by historical-cultural alienation (FREIRE, 2021). Thus, it points to the possibility of understanding Theater and Theatrical Games (Boal, 1991) as social counter-devices that historically and culturally situate individuals in such a way that they can restore their transformative potential, and their autonomy. To exemplify the need, I recount activities and experiences experienced as an Elementary School - Final Years intern teacher.

Keywords: Social device; Counter-device; Theater of the Oppressed; Theatrical Games; Theater; School; Pedagogy.

1 Introdução	7
2 Dispositivos sociais e contradispositivos	9
3 O teatro de Augusto Boal e Bertolt Brecht como contradispositivos	12
3.1 Recapitulando...	17
4 A experiência docente com alunos do sétimo ano da Escola Estadual Marília de Dirceu	18
5 Considerações Finais	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	31

1 Introdução

O sol nasce, os pardais começam seu dia. Saem de seus ninhos, voam e cantam. No decorrer do dia, estão atrás de comida e de uma parceria para se reproduzir. O sol se põe. Num último canto uníssono, os pássaros voltam para a árvore, de onde cantarão amanhã, quando o sol nascer de novo. De fevereiro a maio eles constroem seus ninhos, onde botarão seus ovos. Outros pardais nascerão e continuarão a cumprir este ciclo, até que alguém os impeça.

O ser humano ocidental da ordem¹ acorda já tendo seu dia planejado, sabendo o que provavelmente fará e, em grande parte das vezes, está infeliz com o plano. Acorda, pensa e reclama - mesmo que em silêncio - do seu dia planejado. Às vezes falta a seus compromissos, inventa uma desculpa e resolve que vai só descansar naquele dia. Ainda que limitados pelas condições dadas, os seres humanos podem tomar decisões em relação ao que farão.

Os seres humanos, como defende Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2021), são seres inconclusos, inacabados, ou seja, não são pré-determinados, podem escolher o que farão e o que não farão, quem e como serão ou não serão. São, porém, condicionados. Condicionados a um sistema que exige formas, posturas, atitudes. Limita de diversas formas a possibilidade de ação no cotidiano. Condiciona seus pensamentos, perspectivas e imaginação. O sistema neoliberal² tenta e, de certa forma, consegue remover das pessoas a potência de questionamento, de posicionamento em relação à realidade que está dada.

¹ Aqui busco estabelecer um recorte a quem me refiro. No presente artigo, estou falando sobre as sociedades ocidentais que estão englobadas e submetidas à lógica capitalista neoliberal.

² Segundo, Avelino (2014, p.14) “[...] o liberalismo e o neoliberalismo se configuraram como uma tecnologia política cuja incidência se dá sobre a vontade, a alma, a consciência, o eu. E seu exercício diz respeito às práticas de si ou aos processos de subjetivação tais como as técnicas de interiorização, técnicas de tomada de consciência etc. com o objetivo de conduzir o indivíduo a constituir a si mesmo como sujeito governável. Por fim, percebe-se o quanto se está distante de qualquer coisa como ‘práticas de desassujeitamento’. Pelo contrário: o grande êxito político do liberalismo foi o de ter fornecido os conhecimentos e os instrumentos por meio dos quais o indivíduo moderno produziu sua própria obediência: um tipo de obediência que o indivíduo foi conduzido a exercer por ele mesmo e sobre ele mesmo. O (neo)liberalismo retomou e reforçou um tipo de sujeição mais perfeito e duradouro na história política ocidental.”

Por serem alienadas da capacidade e prática do questionamento e, conseqüentemente, posicionamento, as pessoas³ tendem a aceitar a realidade como pré-determinada, de forma que não há o que ser feito em relação a ela, se não, simplesmente, adaptar-se.

Tanto a causa quanto o efeito dessa situação é a alienação histórico-cultural (FREIRE, 2021) promovida pelo sistema, afinal se, enquanto sujeito, acredito que as coisas são como são, porque sempre foram e sempre serão, não tendo a questionar de onde vieram as práticas ou a realidade que se instaura no aqui e agora; não tendo a rever as minhas práticas diante dessa realidade; não tendo a analisar a origem dela, nem questiono se ela me agrada ou não e o que posso fazer em relação a ela. Não me incluo dentro da história passada, presente, nem futura. Nem ao menos enxergo essa história se tecendo. Eu simplesmente aceito as coisas como elas são. Paulo Freire (2021, p. 21), define a situação da seguinte forma.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultura, passa a ser ou a virar “quase natural”.

Esta ideia de que as pessoas estão “perdendo o seu endereço na história” (FREIRE, 2021, p.21) não é apontada somente por Paulo Freire, mas também por Brecht, Walter Benjamin, Sérgio Paulo Rouanet, dentre outros citados por Flávio Desgranges em seu livro *Pedagogia do Espectador* (2010).

Falando sobre a dissociação do indivíduo em relação à realidade histórico-cultural - perspectiva a partir da qual não nos situamos como agentes de uma realidade que vem sendo moldada pelos acontecimentos anteriores a nós e sobre a qual temos a capacidade de agir de forma a determinar os caminhos que serão percorridos no futuro -, Rouanet (1990) diz que o ser humano vive esquecido do passado, porque rompeu sua relação com “a cultura e a tradição, e está proibido de construir a história porque se demitiu da história.” (ROUANET, 1990, p.97 apud Desgranges, 2010, p.105)

³ A fim de evitar confusões, já explico que quando estiver me referindo ao coletivo, me referirei utilizando o pronome feminino, entendendo “as pessoas” como sujeito/objeto oculto das orações, na intenção de não reproduzir a ideia do masculino como universal. A não ser em ocasiões como a do parágrafo anterior em que esteja concordando com o masculino “ser humano”, por exemplo.

2 Dispositivos sociais e contradispositivos

Essa forma de pensar e agir é fruto de variados elementos que, em sua rede relacional, formam o que Foucault chama de “dispositivo social”, que é intrínseco a todos os meios, físicos e abstratos, linguísticos e não linguísticos, que nos condicionam e controlam. Foucault, apesar de cunhar o termo “dispositivo”, nunca o definiu. No entanto, em uma entrevista, em 1977, falou sobre o termo, a qual serviu de base (além dos textos em que utilizou o vocábulo) para que Agamben (2005) delimitasse, conceituasse e contextualizasse a palavra. Segundo Foucault (*apud* Agamben, 2005, p.9-10), dispositivo

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas, etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
- c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

De forma mais abrangente, “[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos.” (AGAMBEN, 2005, p.13).

A partir dessas definições, entendo as convenções sociais - tanto de posturas exigidas quando se está em determinados espaços ou com determinadas pessoas, quanto os papéis que assumimos socialmente e os marcadores sociais aos quais estamos submetidos, de classe, gênero, raça, profissão, etc. - como um dos meios e fim desses dispositivos sociais, por sermos o alvo da atuação dos dispositivos. Os dispositivos sociais atuam em rede, sendo o ser humano condicionado a ela e condicionante dos outros seres vivos. Dentro dessa perspectiva, nós, ao mesmo tempo, somos o fruto e a flor dos dispositivos, a causa e a consequência, afinal fazemos o que fazemos, porque vimos outros fazendo também - a flor dá origem ao fruto, que contém a semente que dará origem a uma nova planta, que dará origem a uma nova flor e um novo fruto. Somos pessoas aprendizes e reprodutoras; ensinadas e ensinantes. Agamben (2005, p.15) assim se refere a nós:

[...] o inócuo cidadão das democracias pós-industriais [...], que executa pontualmente tudo o que lhe é dito para fazer e deixa que os seus gestos cotidianos como a sua saúde, os seus divertimentos, as suas ocupações, a sua alimentação e os seus desejos sejam comandados e controlados por dispositivos até nos mínimos detalhes [...].

No artigo *O que é um dispositivo* (2005) Agamben explica que, antes de cunhar o termo, Foucault, em seu livro *A arqueologia do saber*, utiliza a palavra “positividade”, para significar o que viria a ser o dispositivo. “Positividade”, porém é vinda de Hegel, estudado por Jean Hyppolite em *Introdução à filosofia da história de Hegel* (HYPPOLITE, 1983, p.46, apud AGAMBEN, 2005, p.10) .

Em um certo sentido, a positividade é considerada por Hegel como um obstáculo à liberdade humana, e como tal é condenada. Investigar os elementos positivos [...] de um estado social, significa descobrir o que nestes foi imposto aos homens mediante uma coerção, o que torna opaca a pureza da razão; mas, em um outro sentido [...] a positividade deve estar conciliada com a razão, que perde então o seu caráter abstrato e se adapta a riqueza concreta da vida.

Ou seja, ao investigarmos os elementos que constituem a “positividade”, passamos a questionar a tal “pureza da razão”, pois, descobrindo as origens coercitivas desses elementos, percebemos que essa razão não é pura, natural, inerente, e sim, imposta. Ao conciliar a razão com a positividade, o caráter abstrato da razão se perde e se concretiza relacionando-se com a “positividade, isto é, o *elemento histórico*.” (AGAMBEN, 2005, p.10)

Dessa forma, pode-se dizer que ao situar o que é dado como certo enquanto elemento histórico, o certo perde sua imagem de certeza, de pré-determinado, relativizando, assim, a verdade. Ao se considerar a dimensão histórica da realidade, ela passa a ser percebida como algo passível de mudança, que foi construída e ainda está em processo de construção, sujeita à demolição e reformas. Está condicionada, porém não é fixa. Segundo Paulo Freire (2021, p.20)

Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.

Em *Pedagogia da Autonomia*, 2021, o autor defende que é papel da pessoa educadora, em seu processo de ensino, situar as pessoas educandas dentro dessa perspectiva histórico-cultural, para assunção e aceitação de si enquanto si mesma, da outra enquanto outra, do mundo enquanto mundo e da possibilidade de mudança, de transformação, de todas estas. Afinal, o processo de aprendizagem exige o questionamento para que possa acontecer. Se não pergunto, não respondo. O papel da pessoa educadora, como afirma Paulo Freire (2021, p. 42), é o de

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

Situando-se como sujeito histórico-cultural, torna-se possível o questionamento do agora. Só posso acreditar que as coisas mudam se eu souber que elas já se modificaram antes. Para me situar enquanto sujeito histórico-cultural, devo perceber que existem condicionantes - os dispositivos - que condicionam a mim e toda a realidade ao meu redor. Apenas posteriormente à tomada de consciência dessa realidade, é que posso então questioná-la e mudá-la, me questionar e me transformar. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2021, p.105).

Sendo assim, o ato de educar histórica e culturalmente pode desencadear mudanças nas relações dos sujeitos com os dispositivos sociais. Ao modificar minha relação com os dispositivos, modifico também a atuação deles sobre mim. Ao modificar a atuação deles sobre mim, modifico a minha relação com o mundo e do mundo comigo. Quando reconheço e consigo jogar com os dispositivos que se impõem, posso profaná-los.

No decorrer de seu texto, Agamben (2005) delinea o conceito de *profanação* a partir da origem da palavra *dispositivo*. Ele percorre um caminho que passa pelo cristianismo e suas estratégias para promover a manutenção social, visando manter-se no poder. Parte dessa manutenção se dá pela separação do que é

considerado religioso/sagrado em relação ao que é considerado mundano, terreno, humano, por meio do sacrifício. Sendo o sacrifício o dispositivo responsável por esta separação. O autor também define que a maior potência do dispositivo está em separar o humano do que é animal (sendo o ser humano um animal, afastar o que é animal do humano, é separar dele uma parte essencial).

Na raiz de cada dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo. (...) A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido. (Agamben, 2005, p. 14) “

Ou seja, a profanação é o que propicia às pessoas a restituição do que lhes foi tirado por meio dos dispositivos, sendo assim, um contradispositivo⁴. A partir dessa reflexão pode-se inferir que situar-se como sujeito histórico-cultural é profanar o dispositivo neoliberal que nos conduz à aceitação passiva da realidade, configurando-se como um contradispositivo. Se o neoliberalismo aliena as pessoas histórica e culturalmente, situar-se enquanto ser histórico-cultural restitui a possibilidade de mudança, de questionamento, de remodelação de si, da realidade e da relação com a realidade, com os dispositivos vigentes.

Desgranges (2010, p. 108) também acredita na potência transformadora de situar-se dentro da história como atitude geradora de autonomia diante do mundo.

O passado não pode ser encarado de forma definitiva incontestável, é preciso desencantá-lo, deixando-o em aberta relação com o hoje, capturando, no dito, o não-dito, e, no feito, o não realizado, aquilo que foi desejado, mas reprimido; despertando os sonhos adormecidos pelo véu da história, sonhos realizados anteriormente e que foram sufocados, oxigenando-os para que venham à tona, invadam e impulsionem o presente e o futuro. [...] Os sonhos coletivos de ontem não cessam de esperar respostas da atualidade; frustrados historicamente buscam incessantemente ser revitalizados, trazendo seu potencial transformador.

3 O teatro de Augusto Boal e Bertolt Brecht como contradispositivos

E é justamente pensando na construção de uma autonomia popular, em evidenciar como se organiza o mundo em que vivemos e em refletir sobre como podemos

⁴ Todo contradispositivo é, também, um dispositivo que, no entanto, age em contraposição à rede de dispositivos que atuam pela manutenção das relações de poder.

tomar as rédeas de nossas vidas, que importantes estudiosos do Teatro como Brecht, Augusto Boal e tantos outros, trabalharam. É também a partir dos estudos de Bertolt Brecht sobre o *Teatro Épico*, que o brasileiro Augusto Boal desenvolve a sua forma de Teatro, o *Teatro do Oprimido*.

Neste ponto, é preciso abrir um parênteses, um intervalo na escrita, para discorrer sobre o termo utilizado ao citar Brecht, "*Teatro Épico*". O termo é utilizado por Desgranges (2010), que faz referência a Brecht. No entanto, segundo Boal (1991), o próprio teatrólogo alemão, em seus últimos escritos, corrige a utilização do termo e passa a falar sobre seu trabalho utilizando a expressão *Teatro Dialético*, termo que também será citado por Desgranges, mas que ainda não satisfaz Augusto Boal. Este defende que o trabalho de Brecht é, sobretudo, uma *Poética Marxista* que passeia pelos gêneros épico, lírico e dramático. Isso porque o autor desenvolve uma linha argumentativa que aponta o poder econômico sempre presente nas obras de Bertolt Brecht, sendo ele (o poder econômico) o grande impulsor para as ações, de forma que não há vontade pura das personagens, elas são sempre determinadas por essas forças econômicas, tanto as vontades quanto as personagens.

Não irei aprofundar-me neste tema, no entanto, a partir desta sucinta revisão conceitual, pretendo evidenciar que o autor alemão sempre coloca o poder/as forças econômicas enquanto força primária, "[...] para Brecht, a relação social do personagem cria a ação dramática." (Boal, 1991, p.114). Assim, esta observação permite uma aproximação da obra de Brecht com a ideia dos dispositivos sociais, e revela também a potência do Teatro Brechtiano de atuar como um contradispositivo. Afinal, ao retirar a pessoa espectadora da condição passiva de quem recebe um discurso de outrem, propicia a ela a oportunidade de situar-se histórica e culturalmente a partir de uma análise crítica da realidade que profana os dispositivos, reintegrando a capacidade transformadora das personagens e, conseqüentemente, das espectadoras.

Antes de adentrar no trabalho de Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido e seus Jogos Teatrais, acredito que seja importante introduzir a ideia do Teatro de Brecht, pois sua concepção já serve como uma introdução ao Teatro de Boal. Neste ponto, acho importante lembrar a ideia que o brasileiro defende de "Poética Marxista". Acredito que quando ele fala sobre esta poética em relação ao Teatro de Brecht, ele

também está falando sobre o seu Teatro do Oprimido. Sua linguagem tem relação direta com o gênero épico, mas é antes de tudo, marxista.

Brecht, segundo Desgranges (2010), busca uma forma teatral que se mostra sendo feita enquanto se faz, que situa historicamente as personagens de forma que, conseqüentemente, situa também o público, que se distancia da ilusão teatral e cotidiana, num jogo de desalienação. Refletindo sobre o momento histórico, no geral, e especificamente sobre o Teatro durante o século XX, Desgranges (2010, p.91) escreve que

A compreensão das engrenagens sociais ampliou a consciência da sociedade sobre seus processos. [...] O conhecimento dos, agora aparentes, mecanismos sociais requeria a formulação de novas concepções de teatro; a cena passou a investigar suas configurações internas, buscando linguagens que possibilitassem um diálogo efetivo com a realidade em transformação.

E é nesse “diálogo efetivo” que a linguagem do Teatro Brechtiano tem sua maior potencialidade: ao explicitar as ferramentas teatrais, o contexto histórico e os dispositivos sociais, distancia a pessoa espectadora da ilusão cênica criada, libertando-a para que possa questionar tanto as personagens quanto o meio em que elas e o público vivem. Sobre isso, Brecht afirma que “O espectador não deve viver o que vivem os personagens, e sim questioná-los.” (Brecht, 1989, apud Desgranges, 2010, p.93).

Para Brecht, o Teatro tem a potência e a função de desafiar o presente e criar o novo. Quanto a isso, o autor de “Pedagogia do Espectador” (Desgranges, 2010, p. 94), escreve.

O teatro precisava [...] buscar oferecer representações da vida social dos homens que permitissem à plateia, ao ver-se diante de situações contraditórias, adotar uma atitude crítica, acerca tanto dos processos sociais representados como do próprio espetáculo teatral.

Brecht pretendia construir um teatro *dialético*, que funcionasse como negação da negação. Ao nos alienarmos de nossa força produtiva, de nossas possibilidades criativas, não nos sentimos capazes de transformar. O teatro deveria apresentar situações de maneira tal que proporcionassem ao espectador o estranhamento da situação habitual, a percepção de uma vivência alienada, e despertassem a vontade de intervir, de tomar para si a condução de suas atitudes. Distanciado e alienado da alienação, o espectador passaria, então, a tomar consciência de sua não refletida alienação cotidiana e retomar sua plenitude, sua potencialidade transformadora.

Brecht desenvolve sua pesquisa a partir de um estudo sociológico aplicado à encenação teatral. Suas hipóteses e conclusões servem de base para fazer e defender uma das formas do fazer teatral, na qual o espetáculo seja em si pedagógico, tanto no que diz respeito à criação - dar ao público as ferramentas teatrais, ensinando-o como se cria teatralmente, ou, conforme Boal “[...] a conquista dos meios de produção teatral” (Boal, 1991, p. 14) -, quanto no que diz respeito à análise crítica da realidade - porque “teatro é vida condensada” (Brook, 1991 apud Desgranges, 2010, p.87). Mas sua pesquisa não se encerra somente como base para a encenação, ela se desenvolve para além do espetáculo. E é neste propósito que Augusto Boal exerceu seu Teatro.

Augusto Boal (1991) desenvolveu sua pesquisa a partir de Jogos Teatrais, não focando única e exclusivamente na encenação, mas oferecendo uma nova forma de relação das pessoas com o Teatro e, conseqüentemente, com a vida. Ele, assim como Brecht, oferece ao público as possibilidades de conhecer e utilizar as ferramentas necessárias para a criação teatral, na intenção de proporcionar a apropriação desta linguagem, para que se torne uma possibilidade de discurso, favorecendo uma atitude reflexiva sobre a própria vida e despertando um novo olhar para a realidade, que permite se posicionar diante dela. Boal (1991, p.137) escreve.

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, *uma nova forma de conhecer a realidade*, e de transmitir aos demais esse conhecimento. *Cada linguagem é absolutamente insubstituível*. Todas as linguagens comentam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la.

Ao meu ver, fazer Teatro desta forma⁵ é fazer do Teatro um contradispositivo, pois como afirma o autor (Boal, 1991, p.13)

[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. [...] as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação.

⁵ Não acredito que o Teatro por si só seja um contradispositivo social. O que defendo é que as formas teatrais utilizadas/desenvolvidas por, especificamente, Brecht e Boal é que funcionam como contradispositivos. É importante salientar que existem muitas formas de Teatro que apenas reforçam hierarquias e desigualdades, servindo como dispositivos de controle e manutenção das relações de poder.

Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar.

O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, tem um diálogo direto com o Teatro Brechtiano, sendo possível, inclusive, entender aquele como consequência deste. E é por este motivo que me detive a introduzir as ideias e intenções de Brecht antes de adentrar em Boal, pois acredito que a citada “Poética Marxista” é também utilizada por Boal. No entanto, há uma diferença pontual entre o Teatro Brechtiano e o do Oprimido (Boal, 1991, p.138 - 139)

Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. [...] O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real.

Em *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (1991) - na intenção de propiciar, aos que não dominam a linguagem teatral, a possibilidade de conhecê-la e dominá-la, democratizando assim os meios da produção teatral - o teatrólogo brasileiro propõe uma divisão em quatro etapas, desse processo de aprendizagem e apropriação da linguagem. Boal (1991, p.143 - 144) assim as define:

Primeira Etapa - Conhecimento do Corpo - Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação;

Segunda Etapa - Tornar o Corpo Expressivo - Sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas;

Terceira Etapa - O Teatro como Linguagem - Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado;

[...] Quarta Etapa - Teatro como Discurso - Formas simples em que o espectador-ator apresenta o *espetáculo* segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações.

3.1 Recapitulando...

Baseado nesta divisão do processo, pensei a minha atuação dentro da Escola enquanto educador. Então, antes de dar início à descrição e reflexão sobre a minha experiência dentro das salas de aula, farei uma breve retomada do que vim escrevendo até aqui.

Existem, sempre existiram e sempre existirão, os citados dispositivos sociais - termo cunhado por Foucault, definido por Agamben (2005) - que atuam de maneira a nos condicionar a agir e pensar de determinada forma que auxilie a manutenção da ordem social e do poder das forças econômicas, nos alienando, entre outras coisas, da história e da cultura. Ou seja, os dispositivos agem de forma a nos alienar da história, fazendo com que acreditemos que a forma como e porquê agimos sempre foram essas e sempre serão. Amplamente falando, os dispositivos sociais separam do humano tudo aquilo que é animal. Sendo assim, também separa do humano até o que é próprio do humano, visto que somos animais.

A partir da elaboração do que seriam os dispositivos sociais, Agamben (2005) elabora o conceito de “contradispositivo social” como tudo aquilo que profana os dispositivos, ou a relação com eles. Ou seja, o contradispositivo social restitui ao ser humano o que foi separado dele pelos dispositivos.

Paulo Freire (2021) defende que a atuação da pessoa educadora deva situar as pessoas educandas histórica e culturalmente, não encarando a realidade como pré-determinada. Propiciando a possibilidade de refletir sobre o condicionamento ao qual estão submetidas, para que possam re-entender, compreender, suas relações *com* e *no* mundo, a fim de reformá-las e reestruturá-las, restituindo, então, suas potencialidades transformadoras e sua autonomia. Ao meu ver, relacionando o que defende Paulo Freire (2021) com as ideias de Agamben (2005) e Foucault, o papel da pessoa educadora é o de fazer da Educação um contradispositivo social, resgatando a história e a cultura ao poder de atuação das pessoas educandas.

A partir das contribuições de Brecht, dentre outros autores, Boal (1991) elabora a sua forma de Teatro: o Teatro do Oprimido, que tem como principal objetivo situar o povo em seu contexto histórico, cultural e, conseqüentemente, social, de forma a retomar sua capacidade transformadora a partir da apropriação da linguagem teatral, fazendo do Teatro “um ensaio da revolução!” (Boal, 1991, p.181), um

contradispositivo social. Restituindo a história, a cultura, a linguagem e o discurso ao poder do povo.

4 A experiência docente com alunos do sétimo ano da Escola Estadual Marília de Dirceu

Alinhado com os ideais até aqui expostos, cheguei à Escola. Realizei meus estágios de regência I e II, para a formação no curso de Artes Cênicas - Licenciatura da UFOP em 2022 e 2023, na Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto /MG, com turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais, mais especificamente com três turmas dos 6ºs e dos 7ºs anos, acompanhado pela professora Letícia Issene.

A referida escola situa-se no bairro Antônio Dias, que faz parte do centro histórico de Ouro Preto e interliga o centro a outros bairros um pouco mais periféricos da cidade. Trata-se de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, que não apresenta carências básicas significativas mas, ao mesmo tempo, não oferece facilidades estruturais. Um dispositivo social, constituído por outros inúmeros dispositivos de ordem arquitetônica, valoral, educacional, burocrática etc.

Os dois estágios foram realizados em dois períodos diferentes com um intervalo entre eles, ambos duraram cerca de três meses. O primeiro ocorreu no primeiro semestre de 2022 e o segundo, no primeiro semestre de 2023. Nas duas ocasiões acompanhei, como observador ativo, três dos quatro anos para os quais Letícia lecionava e, em um, atuei como regente. Cada ano era composto por três turmas, com uma média de 25 a 30 pessoas educandas em cada uma delas. No ano de 2022 fui professor regente dos 6ºs anos e observei as aulas dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos e no ano de 2023, pensando em realizar algo que se aproximasse de uma continuidade no trabalho, optei por ser o professor dos 7ºs anos e acompanhar enquanto observador os 6ºs, 8ºs e 9ºs anos, pois já havia trabalhado com as mesmas turmas no ano anterior.

Tais expectativas foram correspondidas no que diz respeito à continuidade da relação com as pessoas, mas não em relação ao trabalho com a linguagem teatral que eu comecei a desenvolver no ano de 2022. As experiências que eu relatarei no

presente artigo, dizem respeito à segunda experiência vivida dentro do estágio regência, no ano de 2023 com três turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

Um rascunho dessas ideias citadas e elaboradas nas seções anteriores já faziam parte do meu repertório e daquilo que eu acreditava. Algumas teorias eu já havia estudado antes - não somente, mas principalmente o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1991) - outras, estudei posteriormente à experiência do estágio, como foi o caso do conceito de dispositivo social. Dessa forma, durante os estágios, o que substituía o termo “dispositivo”, na minha cabeça, eram as “convenções sociais”. Desde o início das duas vivências dentro dos estágios regência I e II, meu objetivo era escancarar as convenções, situando-as dentro da história e da cultura, no intuito de que as turmas questionassem-nas e, de alguma forma, se aproximassem de subvertê-las ou, pelo menos, tivessem a possibilidade de escolher segui-las, ou não. As minhas intenções em relação àquilo que anteriormente eu chamava de convenções sociais e que agora, na escrita deste texto, substitui pelo termo “dispositivos sociais”, foram diretamente influenciadas pela leitura de *O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (1991) e cheguei à Escola imbuído de suas ideias.

Apostei em jogos teatrais não somente do autor brasileiro, mas também de *O livro dos View Points*⁶ (2005) de Anne Bogart e Tina Landau, *Coolkit*⁷, 2011, de Graça Rojão, Tânia Araújo, Ângela Santos, Sônia Moura, Rosa Carreira, além de outros jogos que aprendi durante a graduação cuja autoria desconheço, sempre buscando o foco no confronto com essas convenções que nos afastam de nós mesmos. A partir dessa interpretação em relação a elas, posso encará-las como um dispositivo social, afinal nos distanciam de nossas formas e maneiras animais-humanas,

⁶ O *Livro dos View Points* (2005) é assim descrito por J. Guinsburg e Luiz H. Soares, em sua contracapa:

“Criação original da dançarina e coreógrafa Mary Overlie nos anos 1970, os Viewpoints evoluíram a partir da década seguinte, graças ao trabalho de Anne Bogart e Tina Landau, tornando-se a um só tempo uma articulação conceitual, uma técnica pós-moderna de treinamento e um sistema de ensino aplicável tanto à direção como à coreografia, à dança, à atuação, à improvisação, e passando a figurar no currículo básico de importantes instituições de ensino artístico [...]”

⁷ “O COOLKIT foi concebido no âmbito do projecto “Violência Zero”, financiado pela medida 7.3 do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), a partir de uma experiência-piloto desenvolvida pela CooLabora na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, na Covilhã, durante o ano lectivo de 2010/2011. Pretende ser um recurso ao dispor de todos os educadores e educadoras, sejam professores/as, formadores/as, animadores/as, pais e mães ou voluntários/as em actividades educativas, para abordar com jovens temáticas fundamentais do ponto de vista dos direitos humanos e contribuir para o desenvolvimento de uma cultura promotora da igualdade de género e da não-violência.” (ROJÃO; ARAÚJO; SANTOS; MOURA; CARREIRA, 2012, P.7)

separando-nos do que mais nos aproxima de uma expressão autêntica, de formas e condutas que fazem sentido com o que sentimos em relação a nós mesmos, padronizando nossas formas de sermos e estarmos no mundo. Como afirma Janaina Sousa (2004, p.50 - 51)

Esse repertório corporal que o aluno traz para a sala, é normalmente o que ele vê na rua, vivencia em sua vida, assiste na televisão. No início dos jogos, muitos corpos parecem ser iguais, repetindo atitudes que são comuns ao seu meio, e que são apenas reproduzidas e não repensadas.

Entendendo as convenções sociais como dispositivos, acredito que os Jogos Teatrais podem funcionar como contradispositivos, uma vez que permitem que seja aberto espaço de discussão e experimentação capazes de profaná-las, restituindo às pessoas educandas a possibilidade de agir de outras formas, de desafiar os papéis sociais de classe e gênero, por exemplo. Como afirma Freire (2021, p.52)

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Sendo assim, os jogos teatrais abrem espaço para autonomia e para uma expressão de si mais autêntica e saudável, menos padronizada, padronizante e causadora de tanta dor e violência.

Na intenção de propiciar experiências que buscavam o desenvolvimento dessa autonomia, seguindo as etapas estipuladas por Boal, iniciei o meu planejamento aplicando atividades que desenvolvessem o que o autor chama por “Conhecimento do Corpo”, pois

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o “espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de espectador e assumir a de “ator”, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista. (BOAL, 1991, p.143)

Era realmente visível o quão limitados eram os corpos das adolescentes às quais lecionei. A experiência que descreverei a seguir foi vivenciada com turmas do sétimo ano da mencionada escola. Todas as pessoas deste grupo poderiam ser agrupadas em estereótipos de gênero, sexualidade e suas respectivas performatividades culturalmente construídas, pensando a partir do artigo *Judith Butler sobre o gênero: as performances e os corpos errantes* (2022), de Rosana Amaral e Deyvison Lima.

o gênero é a estilização de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual, se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2018, p. 69 apud Amaral e Lima, 2022, p. 456).

Após citarem Butler, a autora e o autor do artigo completam:

Tal estilização e repetição de atos carrega consigo o conceito de performatividade, [...] que tende, pela própria repetição, à naturalização que levaria à impressão de substancialidade através da ideia de que o gênero é um atributo natural do ser. (Amaral e Lima, 2022, p. 456)

Os grupos analisados poderiam ser divididos a partir de suas performatividades de gênero, em: garotos cis héteros, garotas cis héteros⁸, e garotos afeminados, sendo todos os grupos diminuídos e/ou sofrendo algum tipo de exclusão, chacota ou violência, em maior ou menor grau, pelo primeiro grupo, e o último grupo, naquele contexto específico, o maior sinal do que se chama de resistência⁹. Resistência, pois não chega a romper com as barreiras que os dispositivos impõem, talvez porque já

⁸ Entendo que pode soar machista, generalizante, padronizante, etc., enquadrar todas as garotas em um só título, porém era dessa forma que elas se portavam naquele contexto, de forma a se adequarem aos padrões de feminilidade e heteronormatividade impostos. Havia, na escola, garotas que desempenhavam outras performatividades, porém as que eu lecionei, dentro das turmas de 6^{os} e 7^{os} anos, se enquadravam (ou se faziam enquadrar) na forma descrita. Para não passar reto e não deixar de oferecer qualquer distinção dentro do grupo, cito que havia as mais quietas, as mais dominantes, as mais passivas, as mais desinibidas, mas todas performando feminilidade de acordo com os padrões heteronormativos.

⁹ “Dessa forma, as resistências não são reações, mas são, antes, constituídas em seu contato incessante com o poder – estão encerradas em uma espécie de impossibilidade de escapar por completo, enquanto, ao mesmo tempo, recusam-se a participar inteiramente do funcionamento do dispositivo, por isso, muitas vezes, optam por pervertê-lo, desqualificá-lo, deturpá-lo ou recusá-lo. Os dispositivos são atravessados por linhas de resistência. Tais linhas são imanentes ao seu funcionamento, agem como uma réplica política, sempre múltiplas, acentradas, o que nos leva a pensar também que, sem elas, os próprios dispositivos se tornariam estáticos e, no limite, vazios. Vimos que o dispositivo é um vínculo que compreende e atrela as relações de poder; as resistências, por sua vez, podem funcionar como contradispositivos na medida em que, por meio de um movimento comum, não cessam de inverter, recusar, reorganizar e perverter o seu funcionamento.” (ALVIM, 2012, p. 82)

foi englobada por eles, mas que causam tensão, impedindo-os de estreitar ainda mais os limites do permitido.

Sendo assim, vi na minha frente um prato cheio para a atuação como arte-educador, o que não me deixou feliz, porém, entendi o quão necessário seria meu trabalho naquele contexto. No entanto, adolescentes dos sétimos anos, com todas as suas inseguranças e tão circundadas por tantos dispositivos, acabavam por se tornar seus próprios e maiores dispositivos de controle, de forma que qualquer performance ou expressão que permitisse que seus corpos fugissem da regra e apresentassem-se de forma diversa no mundo, fossem imediatamente cerceada e reprimida.

Para exemplificar o que digo, de início relatarei uma experiência menos violenta e, de certa forma, positiva. Em um dos sétimos anos, apliquei para uma turma com cerca de 30 pessoas, o jogo da *Corrida em Câmera Lenta*¹⁰ (Boal, 1991, p. 146). Expliquei à turma como funcionava o jogo: *Ganha quem chegar por último. As movimentações devem ser em câmera lenta. Prestem atenção em como seus corpos encontram o equilíbrio, o que vem antes do quê, o que vem depois do quê, e se concentrem!*

O jogo começou bem, apesar de não estarem fazendo o movimento de corrida, e sim de caminhada, todas as pessoas estavam de acordo com a proposta, tentando caminhar o mais devagar possível. Porém, após pouquíssimo tempo, começaram a aparecer as primeiras desistentes, que pararam de ir em câmera lenta e simplesmente caminharam até o ponto final da corrida. A partir daí, todas as outras foram se desmobilizando ou sendo desmobilizadas por aquelas que já haviam terminado o trajeto. Me chamou atenção a forma como, a partir do momento que terminaram a corrida, o objetivo delas passou a ser o de atrapalhar quem estava tentando - os frutos dos dispositivos, se tornando flores dos dispositivos, polinizando a coerção. Marina Marcondes Machado (2012, p.18) diz o seguinte:

¹⁰ “11. Uma corrida em Câmara lenta, em que ganha o último a chegar. Uma vez começada a corrida, os atores não podem interromper o movimento, mas devem fazê-lo o mais lentamente possível. A distância das pernas em cada passo deve ser a maior possível. Este exercício, que necessita de grande equilíbrio, estimula todos os músculos do corpo. O pé deve cruzar pela outra perna, sempre por cima da altura do joelho. É necessário também que, quando o pé se adianta, o ator não o recolha; pelo contrário, ao adiantar-se, o pé romperá o equilíbrio do corpo, fazendo com que o corpo caia para diante. Deve-se ouvir a patada no chão. Outra coisa: os dois pés nunca podem ficar simultaneamente no solo: assim que o pé direito cai, deve subir o esquerdo e vice-versa - sempre um só pé no chão.” (BOAL, 1991, p.75)

A corporalidade não se separa nem do tempo nem do espaço vividos, nem tampouco do mundo ao redor ou da cultura local; nesse sentido, não haveria “indivíduo”: há corporalidades, pessoalidades em relação; seres-no-mundo em processos de descoberta e encontro.

Essas corporalidades e pessoalidades em relação, barravam umas às outras de tal forma, que à qualquer faísca de uma esquisitice minimamente humana fosse rapidamente repreendida, de modo que se aproximavam cada vez mais daqueles pardais, já pré-determinados. E assim, 28 das 30 pessoas desistiram do jogo. Apesar de todos os impeditivos, duas alunas se permitiram e lutaram contra as perturbações, foram do início ao fim do trajeto olhando para o chão, acompanhando seus passos e levaram cerca de 10 minutos para percorrer os 8 metros que tinha o trajeto. Ao terminarem a atividade, relataram que “sentiram uma onda” e que se concentraram demais, que nunca tinham feito isso e gostaram muito. Como afirma Paulo Freire (2021, p.80)

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. [...] É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Para toda a turma foi proporcionada a mesma atividade, porém somente as duas alunas que concluíram o jogo, se expuseram a ponto de experienciar realmente, fazendo da atividade uma verdadeira experiência, conforme descreve Jorge Larrosa Bondía (2002). Percebo que o jogo pode tê-las provocado a experienciar um estado novo para elas e que, em um trabalho contínuo de longa duração, poderia desencadear transformações. Afinal, como afirma Bondía em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*,

[...] pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (Bondía, 2002, p.25-26)

Contudo, segundo o autor, vivemos uma era de informação que exige de nós opiniões pré concebidas advindas de informações e não de experiências, que nos

afastam da possibilidade de experienciar verdadeiramente as coisas, nos impedindo também de nos transformarmos (Bondía, 2002, p.22)

[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. [...] Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

Bombardeadas por informações geradoras de opiniões, por meio, principalmente, dos dispositivos celulares que circundam a vida de todo indivíduo da contemporaneidade, as pessoas educandas se negavam a participar dessa e de tantas outras dinâmicas/experiências propostas em aula pela opinião formada de que desvirtuar qualquer normativa social de comportamento é vergonhoso ou constrangedor. A vergonha, neste contexto, surge como um sintoma da opinião formada sobre “a forma certa” de ser e estar no mundo, as convenções sociais e como se portar para ser aceito socialmente, enquadrando-se nos agrupamentos sociais aos quais as pessoas se adequam.

Ao relacionar Bondía (2002) com Agamben (2005), percebo que os dispositivos nos conduzem a sermos sujeitos da informação e da opinião, distanciando-nos da experiência, da abertura necessária para a transformação.

A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. [...] Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (Bondía, 2002, p.23)

Por outro lado, percebo os Jogos Teatrais como possibilidade de provocar um outro tipo de abertura para o novo, podem conduzir à experiência e funcionar, assim, como um contradispositivo social ao restituir a possibilidade de experimentar, de experienciar momentos alienados pelos dispositivos. Uma única experiência pode não ser suficiente para realizar um processo de transformação, mas pode

desencadeá-lo ao possibilitar a exposição necessária para a experiência, ou ao menos ao despertar o desejo dela.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (Bondía, 2002, p.23)

Entendo também que tudo foi proposto dentro do contexto escolar, um ambiente recheado de preenchimento coercitivo e que eu, professor, como a figura de poder ali exposta, era a figura de autoridade a quem elas menos se sentiam obrigadas a dar respeito. Percebi que esse encontro de fatos tornava tudo mais difícil para mim, afinal, eu era uma figura de poder nem-tão-poderosa-assim, pois não tinha o interesse em ser visto como essa figura de poder, convidando-as a participar de atividades em um contexto que transformava o convite em uma obrigação, uma coerção. Sendo assim, agiam com um grande “não” em mente e tudo o que fosse proposto por mim, chegaria em tom de ordem, tornando tudo menos interessante. No entanto, minha intenção era mostrar que não é porque estamos em aula, que a atividade desenvolvida precisa ser chata, desinteressante ou obrigatória e reagindo a qualquer fagulha de interesse ou de diversão, vinda delas, eu me alimentava e buscava incendiar o que a fagulha acendeu, almejando experimentarmos momentos e jogos que as ajudassem em suas formações como cidadãs autônomas.

Na intenção de proporcionar novos momentos de abertura, levei às turmas uma adaptação do jogo do Espelho¹¹, da Viola Spolin. Nesse dia, comecei a aula retomando a caminhada em câmera lenta, porém, dentro da sala de aula e com algumas dinâmicas de congelamento, de queda ao chão e quebra de ritmo, não mais envolvendo uma corrida. Após alguns minutos de realização deste jogo, convoquei a turma toda para ir ao pátio da escola, agrupada, caminhando em câmera lenta. Neste momento tive certeza que algo estava sendo profanado dentro

¹¹ Divida o grupo em times de dois. Um jogador fica sendo A, o outro B. Todos os times jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo inverta as posições de maneira que B reflita (Spolin, 2001, p.A15).

da dinâmica comum da escola, pois todas as turmas pelas quais passávamos em frente à porta, paravam a aula para assistir a nossa passagem.

Ao chegarmos no pátio, abrimos uma roda onde expliquei como seria a dinâmica do jogo: *formamos uma fila ombro-a-ombro, de frente para um mesmo ponto, onde, uma pessoa de cada vez, deve propor movimentos que toda a fila, em espelho, deve imitar*. Este jogo, no geral, funcionou muito bem, principalmente no que diz respeito ao evidenciamento das poucas possibilidades de movimentação conhecidas ou permitidas pelos dispositivos estabelecidos naquele contexto. Algumas das pessoas, ao propor os movimentos, se dispuseram a experimentar formas, gestos e posturas estranhas ao cotidiano que geraram, por exemplo, o riso dentro da dinâmica. Ao mencionar um outro jogo teatral, Boal (1991, p.147 - 148) diz que

Nestes movimentos os participantes são obrigados a assumir posições corporais que jamais assumem na vida diária, “reestruturando” permanentemente suas estruturas musculares. [...] Neste tipo de exercício, o líder deve procurar permanentemente “desequilibrar” o corpo do companheiro que, assim, será forçado a buscar um novo equilíbrio através de posições corporais absolutamente novas; quanto mais ridículas essas posições, mais novas serão, menos usuais, e portanto mais ajudarão a “desmontar” as estruturas musculares usuais e mecanizadas.

No entanto, a maior parte das pessoas que se propuseram a ir, experimentavam coreografias e gestos já conhecidos e que diziam respeito a determinados grupos, provocando a negação de quem não se identificava com eles, de forma que não realizavam os movimentos propostos. Até aí, tudo estava dentro do esperado. Os dispositivos separam também as pessoas umas das outras e meu papel seria o de provocá-las a questionar o porquê dessa separação.

Então, quando uma das pessoas da turma ia à frente e propunha que todas as outras rebolessem e os garotos, moldados no padrão da heteronormatividade, se negavam a imitá-la, meu papel era o de perguntar o motivo dessa negação. O problema, também esperado, foi quando - principalmente os garotos, mas também algumas garotas - começaram a fazer chacota dos garotos que se permitiam a, por exemplo, rebolar, dizendo que “era coisa de viado”, ou outras demonstrações homofóbicas e/ou machistas. O que me fazia agir imediatamente, repreendendo e questionando o porquê que seria “coisa de viado” e qual seria o problema disso?

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (Freire, 2021, p.36)

Sobre essa atitude dos alunos homens, principalmente, houve uma em específico que foi marcante para mim. Tratava-se de um menino que, em todas as aulas, sempre se mostrava empolgado, disponível, carinhoso com o restante da turma e sempre me auxiliava nas dinâmicas. Porém, dentro dessa atividade específica ele foi um dos autores de comentários homofóbicos. Assim que ele fez o comentário, dizendo que “era coisa de viado” enquanto sorria, eu olhei decepcionado e bravo pra ele e perguntei “e qual o problema?”. Imediatamente o sorriso desapareceu, a feição de constrangimento surgiu e ele respondeu “verdade, professor, me desculpe.”

Tal sequência de fatos me faz ter plena convicção de que esse tipo de comportamento é puramente criado pelo contexto no qual a pessoa está inserida. “O conjunto de papéis que uma pessoa desempenha, na realidade, impõe sobre ela uma “máscara social” de comportamento. Por isso terminam por parecer-se entre si os que realizam os mesmos papéis [...]” (Boal, 1991, p.145) . O que me leva a crer que a heteronormatividade, a homofobia, o machismo, e o próprio gênero são dispositivos que separam as pessoas da possibilidade de se expressarem no mundo da forma que mais lhes faça sentido, que mais lhes contemple. Amaral e Lima (2022, p.459) dizem que

[...] o gênero seria uma construção social e sua realidade seria dada nas práticas diárias de gênero, nos atos de muitas ordens que o constituem e estabelecem, segundo uma episteme heterossexual, a naturalidade e complementariedade de dadas ações, como se antecedessem a capacidade de enunciação, essa natureza que, afinal de contas, seria na verdade uma ficção criada [...].

Tirar das pessoas suas vontades próprias, suas expressões autênticas, seus “eus”, é das coisas mais cruéis e, infelizmente, comuns, que os dispositivos sociais causam e objetivam.

Diante da situação de violência explícita, planejei as próximas aulas no sentido de realizar uma intervenção nesse sentido. Primeiro, comentei sobre o que havia acontecido na aula anterior e o que eu pensava em relação a essas coisas e, a partir

do jogo “Extraterrestre”¹² do *Coolkit* (2011), levei discussões sobre papel social de gênero, que debatemos em aula. A partir de uma adaptação do jogo, eu, como professor, inventei uma história de que um extraterrestre veio até mim e começou a me fazer perguntas sobre o que são as coisas aqui na Terra. Sem saber como responder a todas as perguntas dele, resolvi levá-las para a turma me ajudar a respondê-las.

O jogo se iniciou com perguntas mais simples, como “o que é uma caneta?” “O que é um carro?” e passou por “o que é uma casa?”, que gerou mais interesse da turma, pois as suas casas são diferentes umas das outras; até chegar em “o que é um homem” e “o que é uma mulher?”. Assim, chegamos em respostas que diziam respeito às “atitudes de homens” e “atitudes de mulher”, modos de desenvolver essas atitudes, escolhas estéticas, a formação anatômica de cada corpo, etc.

Todas as respostas foram discutidas. Por exemplo, foi afirmado por uma aluna que cabelo comprido era coisa de mulher, eu então respondi que já tive cabelo comprido e me entendia como um homem; depois, foi respondido que a vulva e o pênis que definiam o gênero, eu respondi que tenho amigos homens com vulva e amigas mulheres com pênis. Ao final deste jogo/debate, uma aluna afirmou que cada pessoa se identifica como quiser e que não cabe às outras pessoas negar ou aprovar suas existências, que devemos apenas respeitá-las como são. Acredito que a dinâmica descrita tenha aberto espaço para o desenvolvimento de uma leitura de gênero que se aproxima à que Butler (2018 apud Amaral e Lima, 2022) propõe. Como escrevem Amaral e Lima (2022, p. 446)

O objetivo do uso do conceito de gênero em Butler pode ser compreendido como um modo de se livrar de concepções sociais enviesadas sobre o tema, incitando uma investigação de formas políticas de ação não baseadas em identidades, ou melhor, na compreensão de que essas identidades ditas naturais ou universais são, com efeito, produzidas socialmente ou, de modo mais estrito, discursivamente.

¹² O jogo da forma como escrita por Graça Rojao (2011, p.51 - 52) é o seguinte:

“O/a dinamizador/a é um extraterrestre acabado de chegar à Terra que encontrou este grupo de pessoas e gostava de saber o que é um homem e o que é uma mulher.

Dividir os/as participantes em dois grupos. Um dos grupos ficará responsável por explicar o que é um homem enquanto o outro se responsabilizará por explicar o que é uma mulher.

Entregar uma folha de cartolina a cada grupo, que deve ser utilizada para facilitar a comunicação relativa à descrição do que é um homem ou uma mulher. Conceder 20 minutos para esta tarefa. Depois de os dois grupos terminarem o trabalho, pedir para apresentarem os resultados em plenário.”

A leitura que Butler (2018 apud Amaral e Lima, 2022) propõe em relação ao gênero pode ser entendida como um contradispositivo, pois se trata de uma perspectiva que tira do gênero matéria, substância, rigidez, e a coloca no campo da performatividade, de “traços estilísticos” culturais em execução. Segundo Amaral e Lima (2022, p.459)

Butler propõe, então, o que seria o conceito de performatividade, a rigor, de que o gênero é feito enquanto ele próprio se faz. Em suma, haveria um conjunto de normas sociais que interpelam e assujeitam causando a promoção de determinadas práticas de gênero, que seria a forma como funcionamos no mundo. Cada ato estilizado de gênero, cria a realidade subjetiva e objetiva do gênero porque afeta/produz efeito sobre os outros.

Sendo assim, tal perspectiva traz às pessoas a possibilidade de recriação, de renovação da ideia do que seja o gênero. Colocando-o como norma social em atividade, abre caminho para um entendimento de criação histórica, cultural e social que se reforça cotidianamente, mas que está disponível à mudança. Restitui às pessoas a possibilidade de novas performatividades, novas formas de entendimento de si e das outras. Dá ao gênero características sociais e, portanto, mutáveis. Que podem estar submetidas à potência transformadora individual de cada pessoa. Sintetizando, Amaral e Lima (2022, p.460) escrevem que

Segundo Butler, performance diz respeito à ação, ao agir de determinada forma expressando o gênero que apresentamos ao mundo. Dizer que algo é performativo é afirmar algo da ordem da produção de efeitos, falar, portar-se, agir de forma que o reconhecimento se dê “esse é um homem” “essa é uma mulher”. É através do conceito de performatividade que o caráter de substância e/ou essência atribuídos ao gênero como pertencente ao sujeito não encontra base sólida, evidenciando assim, que se trata de algo que o sujeito performa. Assim, para Butler, o sujeito constitui-se do ato, do que faz e refaz cotidianamente sendo ele marcado pela reiteração de uma norma ou conjunto de normas. Esse fazer-se e refazer-se é tão naturalizado que pode ser confundido, de modo acrítico, com a noção de substância.

Ou seja, se o Jogo Teatral dá abertura a essa leitura e cria a possibilidade de profanação de tal dispositivo, o Jogo Teatral pode ser, em si, um contradispositivo.

5 Considerações Finais

Os relatos das experiências do estágio que descrevi trazem consigo as problemáticas advindas dos dispositivos sociais em relação com as pessoas educandas e, também, propostas de Jogos Teatrais que intervêm nesse contexto, funcionando como contradispositivos sociais. Apoiado em Paulo Freire (2021), acredito que seja necessário auxiliar as pessoas educandas no desenvolvimento de suas próprias autonomias, para um ensino que abra caminhos e não limite as perspectivas.

As experiências que relatei foram algumas, das várias, de encontro com os dispositivos limitantes. Dentro da dinâmica do *Extraterrestre*, um aluno de aparência e performatividade andrógina - inclusive, antes de saber seu nome, não sabia com qual pronome me referir a ele - foi comentar alguma coisa referente a si mesmo e se interrompeu ao notar o contexto em que estava. Estávamos discutindo sobre o que forma um homem, ou uma mulher, e após algumas respostas da turma rebatidas por mim, ele começou a seguinte frase: “Pois é, professor, eu mesmo não...” e se interrompeu. Eu tentei incentivar ele a dizer o que ia dizer, mas ele relutou e não quis. “Prefiro não falar, professor”. Acredito que a atividade tenha aberto caminhos de autoentendimento, ou talvez autoafirmação, mas quando ele iniciou sua fala, em um micro espaço de tempo, percebeu o seu redor, seus e suas colegas, o ambiente escolar, aquela quantidade imensa de dispositivos que o cercava e desistiu de se expor. Mas essa espécie de lampejo que surgiu no instante em que ele começou a falar, me levou a crer que um trabalho contínuo, com mais tempo de experiência e relação, poderia levar a criação de um almejado espaço seguro de criação de autonomia, de expressão, de exposição, de experiência e transformação, formando assim, um contradispositivo.

Se os dispositivos sociais barram, limitam, controlam e agridem as existências das pessoas, acredito que seja necessário encontrar formas de profaná-los, a fim de criar um ambiente e um mundo mais acolhedor e inclusivo, mais preenchido por amor, potência e autonomia. Por esse motivo, penso nos Jogos Teatrais enquanto possibilidade libertadora de educação, como contradispositivo social, o que reitera a necessidade e extrema importância do ensino do Teatro na Escola, a fim de tornar

as futuras gerações flores da libertação, polinizando a aceitação de si e da outra, e não a coerção e o apagamento das diversas existências possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra Travessia, op. cit., p. 9 - 16, 2005. Disponível em:

< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743> >

ALVIM, Deivis Moreira. **O que é um contradispositivo?** Cadernos de Subjetividade, n. 14, p. 78 - 85. PUC - São Paulo: 2012. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38493/2616>>

AMARAL, Rosana Carvalho Bastos; LIMA, Deyvison Rodrigues. **Judith Butler sobre o gênero: as performances e os corpos estranhos.** Kínesis, Vol. XIV, n° 36, p.444-463, julho de 2022.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n° 48, p.125-141, jul/dez 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n48/n48a07.pdf> . Acesso em 26 de fevereiro de 2021.

AVELINO, Nildo. **Foucault, Governamentalidade e Neoliberalismo.** 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança João Pessoa/PB - Anexo, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002

CORNAGO, Óscar. **Atuar de verdade: a confissão como estratégia cênica.** Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 13, p. 11-21, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador.** Editora Hucitec, segunda edição, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Editora Paz e Terra Ltda, Paraíso, São Paulo: 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em Arte**. Revista e-Curriculum, vol. 8, núm. 1, abril, 2012, pp. 1-21 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil

MENDES, Júlia Guimarães. **Teatros do real, teatros do outro: os atores do cotidiano na cena contemporânea**. São Paulo: USP, 2017.

ROJÃO, Graça; ARAÚJO, Tânia; SANTOS, Ângela; MOURA, Sônia; CARREIRA, Rosa. **Coolkit - Jogos para a não violência e igualdade de gênero**. Covilhã: Coolabora, 2012. Disponível em: <http://cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/coolabora/coolkit.pdf> . Acesso em 28/11/2023

SOUSA, Janaína de. **Teatro, violência e adolescência**. Florianópolis: UDESC, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/dissertacao/teatro.pdf

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. Edição 1. Brasil. Perspectiva, 2001.