

Isso é coisa de menino!: Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância

It's a boy thing!: Drama, performativity and social constructions of gender in childhood

C'est un truc de garçon!: Drama, performativité et constructions sociales du genre dans l'enfance

Mateus Junior Fazzioni

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: mateusfazzioni15@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6457-655X>

Marcia Berselli

Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: bersellimarcia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2731-1373>

Diego de Medeiros Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: diego.pereira@udesc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0211>

RESUMO:

O artigo busca tecer aproximações entre a abordagem metodológica do Drama, os Estudos da Performance e algumas problematizações a partir dos estudos *queer*. O objetivo é analisar uma prática artístico-pedagógica desenvolvida por meio do Drama através de uma lente teórica performativa, buscando tensionar construções sociais de gênero e mobilizar comportamentos estereotipados. Por intermédio dos estudos sobre Drama, Cabral (2006) e Pereira (2021), dos Estudos da Performance, Schechner (2012; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) e Icle (2013); e dos estudos *queer*, Louro (1997) e Preciado (2017; 2020), espera-se apresentar reflexões que possam contribuir para o campo da Pedagogia das

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino!:*

Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023.

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

Artes Cênicas e para a ampliação de práticas artístico-pedagógicas que pensem as diferentes infâncias e as relações entre teatro, Performance e estudos *queer*.

Palavras-chave: *Drama. Estudos da Performance. Pedagogia das Artes Cênicas. Teatro na escola.*

ABSTRACT:

This paper aims to explore approximations between the methodological approach of Process Drama, Performance Studies and some problematizations from Queer Theory. The aim of the study is to analyze an artistic-pedagogical practice developed through Process Drama through a theoretical performative lens, seeking to tension social constructions of gender and mobilize stereotyped behaviors. Through studies on Process Drama, Cabral (2006) and Pereira (2021), Performance Studies, Schechner (2012; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) and Icle (2013), and Queer Theory, Louro (1997) and Preciado (2017; 2020), it is expected to present reflections that can contribute to the field of Performing Arts Pedagogy and to expand artistic-pedagogical practices that think about different childhoods and the relationships between theatre, Performance and Queer Theory.

Keywords: *Process Drama. Performance Studies. Theatre Pedagogy. School theatre.*

RÉSUMÉ:

Le présent article vise à explorer des approximations entre l'approche méthodologique du *Drama*, les *Performance Studies* et certaines issues de la *Queer Theory*. L'objectif de l'étude est d'analyser une pratique artistique-pédagogique développée par *Drama* à travers une lentille performative théorique, cherchant à mettre en tension les constructions sociales du genre et à mobiliser des comportements stéréotypés. À travers des études sur *Drama*, Cabral (2006) et Pereira (2021), *Performance Studies*, Schechner (2012 ; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) et Icle (2013), et *Queer Theory*, Louro (1997) et Preciado (2017; 2020), il vise à présenter des réflexions qui peuvent contribuer au domaine de la pédagogie des arts du spectacle et d'élargir les pratiques artistique-pédagogique qui pensent à différentes enfances et aux relations entre le théâtre, la performance et la *Queer Theory*.

Mots-Clés: *Drama. Performance Studies. Pédagogie Théâtrale. Théâtre Scolaire.*

Este artigo apresenta algumas discussões suscitadas na análise do processo de Drama *Um planeta para Pedro*, desenvolvido com uma turma do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes, na cidade de Santa Maria (Rio Grande do Sul) durante o ano de 2019¹. O objetivo do estudo é analisar a prática artístico-pedagógica desenvolvida com o Drama por meio de uma lente teórica performativa, amparada nos Estudos da Performance², buscando problematizar algumas dimensões performativas envolvidas na experimentação dramática, tais como: a mobilização de comportamentos padronizados, a discussão de estereótipos e o tensionamento das construções sociais de gênero na infância a partir de problematizações dos estudos *queer*.

O Drama como fazer teatral e prática de ensino tem como essência a imersão dos(as) participantes em um contexto de ficção, no qual eles(as) vivenciam situações ficcionais, propostas pelo professor “[...] e agem [os/as participantes] como se fossem outras pessoas (ou outros seres ficcionais), construindo uma narrativa a partir dos estímulos postos para serem explorados (textos, imagens, desafios, mistérios, conflitos, entre outros)” (PEREIRA, 2014, p. 70). A abordagem do Drama pode ser adaptada a diferentes contextos, temáticas e conteúdos curriculares, discutindo e tensionando, através da ficção, questões contidas na realidade social e cultural dos(as) estudantes. Tendo em vista o caráter interdisciplinar, processual, experimental e lúdico que o Drama assume na sala de aula, percebemos diversas aproximações que podem ser tecidas entre o Drama, a Performance e os estudos *queer*.

Performance é um conceito de difícil definição. Presente primeiramente no campo das Artes, a partir da segunda metade do século XX o termo performance passou a ser utilizado em diversas áreas, estudos e práticas, o que fez com que suas definições e significados fossem expandidos para outros domínios.

Caracterizados como interdisciplinares, os Estudos da Performance agrupam uma série de disciplinas como as “[...] artes cênicas, ciências sociais, estudos feministas, estudos de gênero, história, psicanálise, teoria *queer*, semiótica, etologia, cibernética, estudos de área, mídia e teoria da cultura

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino!:*

Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023.

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

popular, e estudos culturais” (SCHECHNER, 2013, p. 12, tradução nossa)³. Por esse motivo, a noção de Performance é ampla e depende do contexto histórico, social e cultural do qual se fala e dos diversos pontos de vista e interpretações a respeito dela.

Sendo assim, a presente reflexão está pautada no conceito de Performance desenvolvido pelos Estudos da Performance, principalmente a partir das pesquisas de Richard Schechner (2012; 2013) e das relações tecidas entre a Performance e a Educação nas pesquisas de Bonatto (2015), Pineau (2013) e Icle (2013). Em diálogo com esses(as) autores(as), a Performance pode ser utilizada como uma lente de análise através da qual é possível observar o processo de ensino-aprendizagem, os rituais de escolarização e o evento educacional como um todo (BONATTO, 2015).

No presente artigo, portanto, buscamos olhar para o processo de Drama a partir dos Estudos da Performance, a fim de vislumbrar os aspectos de performatividade envolvidos na experimentação dramática. Assim como, evidenciar as construções sociais de gênero que ocorrem na infância com a inscrição arbitrária do sistema sexo-gênero (RUBIN, 2011) binário e cisheteronormativo sobre o corpo das crianças. Nesse sentido, amparados em alguns(as) autores(as) dos estudos *queer* como Louro (1997) e Preciado (2017; 2020), buscamos problematizar os padrões e estereótipos de gênero incentivados às crianças e utilizados para a manutenção da norma hegemônica que determina “coisas de menino e coisas de menina”.

No decorrer deste texto, apresentaremos a abordagem do Drama, seguida da compreensão do conceito de Performance sob o qual operamos, e conceituaremos o que estamos chamando de lente performativa e quais as implicações dessa lente na análise de processos artístico-pedagógicos. Por fim, amparados nos Estudos da Performance, suas relações com a Educação e as intersecções com o Drama e os estudos *queer*, buscaremos focalizar e problematizar algumas dimensões performativas relativas às construções sociais de gênero na infância que podem ser mobilizadas em um processo de experimentação teatral desenvolvido com crianças.

Esperamos que o presente trabalho possa lançar algumas pistas a respeito das diversas intervenções e tensionamentos possíveis de serem criados, pensados e escritos, ao se borrar as fronteiras entre teatro, Performance e estudos *queer* na Educação. Procuramos, dessa forma, contribuir para a ampliação dos estudos da Pedagogia das Artes Cênicas e das práticas artístico-pedagógicas com e para crianças visando a criação de novos espaços, práticas e relações em sala de aula.

A abordagem do Drama para o ensino do teatro

O Drama, como uma abordagem para o ensino e experimentação do teatro, foi desenvolvido a partir dos trabalhos da atriz e professora Dorothy Heathcote na segunda metade do século XX em países anglo-saxões. Essa abordagem chegou ao Brasil na década de 1990 por meio da professora e pesquisadora Beatriz Cabral, que em sua obra *Drama como método de ensino* (2006) apresenta o Drama como um método para o ensino do teatro e para a exploração da teatralidade na sala de aula.

De maneira geral, o Drama propõe a construção coletiva de uma narrativa dramática estruturada em torno de um tema, experimentada em forma de processo e organizada em episódios. Seu desenvolvimento ocorre por meio da instauração de um contexto ficcional, no qual os(as) participantes são convidados(as) a emergirem em determinadas situações ficcionais, propostas pelo(a) professor(a), agindo *como se* estivessem em tais situações, sendo eles(as) próprios(as) ou assumindo papéis.

A primeira convenção do Drama é a criação de um contexto ficcional (PEREIRA, 2021). Para a instauração do contexto ficcional, parte-se de um pré-texto (uma história, um texto, um conto, uma lenda, uma música, uma imagem etc.) que serve como um impulso inicial para a construção da narrativa e é, ao mesmo tempo, uma referência de apoio. Ou seja, o pré-texto é “[...] uma fonte a qual se pode recorrer para que não se perca a coerência dramática e da qual se pode retirar ideias e sugestões para novas situações e papéis a serem propostos aos(às) participantes” (PEREIRA, 2021, p. 67).

A partir de duas histórias utilizadas como pré-textos, *O menino e o Foguete* (2013) escrito por Marcelo Rubens Paiva e *Um outro país para Azzi* (2010) escrito por Sarah Garland, foi desenvolvido no ano de 2019, com os(as) estudantes do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.^a Margarida Lopes, o processo de Drama intitulado *Um planeta para Pedro*⁴.

A história se inicia em uma cidade chamada Cidade Felicidade⁵, a qual, após ser tomada por muitos problemas, foi abandonada por seus habitantes. Em busca de uma nova cidade, os ex-habitantes da cidade encontram o comandante da base espacial que lhes entrega uma carta que conta a história de Pedro, um menino refugiado de guerra que deseja sair de seu planeta, que enfrenta graves conflitos. O comandante convida o grupo vindo da Cidade Felicidade a ajudar o menino a encontrar um novo planeta para viver; o grupo, aceitando o convite, passa por um treinamento para que todos(as) se tornem exploradores(as) espaciais.

Após receberem seus certificados, os(as) exploradores(as) espaciais são convocados(as) a achar um novo planeta, sem guerras, para Pedro, mas, antes de embarcar na missão, eles(as) devem construir e montar suas roupas de exploradores(as), sua base espacial e sua nave para viajarem pelo espaço. Depois de ter tudo pronto, os(as) exploradores(as) saem pelo espaço em busca do novo planeta, mas no meio do caminho se deparam com planetas ditatoriais e não habitados. Assim, sem encontrar o planeta ideal para Pedro viver, os(as) exploradores(as) têm a brilhante ideia de construir um planeta ideal para o menino, estabelecendo suas regras, sua cultura, seu povoado e seu ritual de recepção de visitantes. Com o planeta finalizado, os(as) exploradores(as) partem em busca de Pedro levando-o até o Planeta Arco-Íris, construído especialmente para eles(as) viverem juntos(as).

Como visto, para iniciar um processo de Drama é preciso encontrar um tema; um foco de investigação a ser explorado de maneira lúdica e experimental por meio de situações dramáticas. Nesse caso, como as crianças estavam estudando sobre o sistema solar, os condutores do processo optaram por partir dessa temática. Isso porque a exploração do tema se dará por meio da articulação entre a realidade dos(as) participantes e os elementos e convenções teatrais de maneira a desenvolver um processo de experimentação teatral que tem como essência “[...] o ato do(a) participante experimentar estar em ‘outro’ tempo e espaço, vivenciando diferentes papéis dentro do contexto ficcional” (PEREIRA, 2021, p. 34-35).

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino! Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

Dessa forma, a narrativa vai sendo construída por meio de uma sequência de acontecimentos, experimentações e descobertas em torno de um tema, nesse caso, o(a) professor(a) é responsável por estruturar o processo de experimentação dramática, bem como lançar novas experimentações e desafios, estabelecendo relações entre o pré-texto e as respostas, inquietações, ações e opiniões dos(as) participantes que surgem durante o desenvolvimento das atividades.

É, portanto, no ato de experimentação dramática que a história vai sendo criada e, assim, o ato de fazer e de experimentar representa a própria obra artística e não um antecedente dessa. A partir disso, segundo Pereira, o processo de Drama se aproxima do conceito de *work in process*, que “[...] tem por matriz a noção de processo, feitura, interatividade, retroalimentação, distinguindo-se de outros procedimentos que partem de apreensões apriorísticas, de variáveis fechadas ou de sistemas não interativos” (COHEN, 2006, p. 17 *apud* PEREIRA, 2021, p. 72).

Essa característica processual, além de permitir que os(as) participantes construam conhecimentos artísticos e educacionais de maneira efetiva e sensível, posto que gradual e em diálogo com suas vivências e repertórios, possibilita que o processo de Drama seja investigado em episódios. Os episódios são uma série de eventos e acontecimentos compreendidos como unidades cênicas que compõem o processo, nas quais a narrativa vai sendo experimentada e, ao mesmo tempo, criada. Nesse caso, cada novo encontro, situação ou atividade proposta podem ser compreendidas como um novo episódio (PEREIRA, 2021). Durante a estruturação dos episódios, o(a) professor(a) organiza diferentes estratégias⁶ e papéis para engajar os(as) participantes no processo de experimentação dramática e para que eles(as) desenvolvam diferentes habilidades e conhecimentos.

Com relação a *Um planeta para Pedro*, o processo foi desenvolvido ao longo de sete episódios, sendo eles: Primeiro episódio – A cidade; Segundo episódio – A carta; Terceiro episódio – Os exploradores espaciais; Quarto episódio – O primeiro planeta; Quinto episódio – Os dois planetas; Sexto episódio – O planeta de Pedro; Sétimo episódio – A chegada de Pedro.

Dessa maneira, ao longo dos episódios, os condutores foram incentivando os(as) participantes a entrarem em um jogo coletivo a partir da vivência de diferentes papéis promovendo, assim, a atividade essencial do Drama, “[...] isto é, imaginar que você é uma outra pessoa em um contexto ficcional e explorar uma situação através dos olhos dessa pessoa” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 33 *apud* PEREIRA, 2021, p. 81).

Ao assumir um papel ou personagem, no caso do processo em questão os(as) personagens de exploradores(as) espaciais e habitantes dos planetas visitados, os(as) participantes tiveram a possibilidade de ampliar o seu repertório corporal, investigando movimentos, gestos, ações, vozes e organizações corporais diferentes do seu cotidiano. Ao agir e tomar decisões perante as diferentes situações ficcionais, elaboradas com base em situações do mundo real, há a oportunidade de ampliação de sua percepção do mundo mediante analogias entre a ficção e a realidade. Esses aspectos serão analisados posteriormente tendo como foco a investigação de performatividades presentes no processo de Drama *Um planeta para Pedro*.

Performance, performatividade e estudos *queer*

O termo Performance surge do inglês⁷ que significa “fazer, desempenhar” e é utilizado para representar toda e qualquer ação ou atividade que pode ser executada. Todos os dias desempenhamos diferentes ações, sejam elas atividades artísticas, comportamentais, ligadas à prática social da vida cotidiana, aos esportes, aos rituais, aos jogos, aos negócios, enfim, aos mais variados âmbitos da vida humana. A maioria dessas atividades estão tão enraizadas em nosso dia a dia que não percebemos como as realizamos, mas o que todas elas têm em comum é a performance, a ideia de realizar uma ação que pode ser percebida pelo olhar do outro (MOSTAÇO, 2018).

Com o intuito de expandir os estudos performativos para além do campo artístico, abrangendo outras perspectivas e domínios, Richard Schechner⁸, após o seu contato com o antropólogo Victor Turner⁹, organizou e difundiu, na década de 1970, os Estudos da Performance (*Performance Studies*), um campo teórico e artístico que foi responsável por expandir a noção de Performance.

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino! Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

Os Estudos da Performance compreendem a Performance como “ação” e, nesse caso, buscam investigar e estudar as diferentes ações humanas presentes em todas as esferas da vida e campos do conhecimento¹⁰. Segundo Schechner, a performance pode ser entendida em quatro categorias: Ser (*being*); Fazer (*doing*); Mostrar fazendo (*showing doing*); e Explicar o “mostrar fazendo” (*explaining “showing doing”*), que consiste no trabalho dos Estudos da Performance, “[...] um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo como performance” (SCHECHNER, 2013, p. 28, tradução. nossa)¹¹.

Schechner definiu as performances como comportamentos restaurados, ou seja, comportamentos ritualizados duplamente exercidos. Esses comportamentos representam pequenas parcelas de ações organizadas a partir de um leque diverso de ações previamente vivenciadas e adquiridas. Assim, no dia a dia, os comportamentos são rearranjados, recombinaos, repetidos e/ou reforçados, o que se relaciona com a noção de performatividade.

A performatividade é um conceito de difícil definição, mas que pode ser compreendida, grosso modo, como “fazer o que se faz, ou seja, enquanto faz, o indivíduo não perde a consciência de que está fazendo, podendo mesmo enfatizá-lo ou dar-lhe destaque” (MOSTAÇO, 2018, p. 61, grifos do original). Foi baseada na noção de performatividade que nos anos 1990, nos EUA, surgiram os estudos *queer*, inicialmente a partir de Judith Butler, amparada nas análises desenvolvidas por Michel Foucault e, posteriormente, muitos autores e autoras *queers* passaram a problematizar o gênero como uma construção social performativa; assim como, uma forma de lutar pela legitimação e representatividade de diferentes identidades e vivências que passavam a se organizar em movimentos sociais. É importante, contudo, frisar que desde a década de 1980 diversos autores(as) *queers* já escreviam sobre as dissidências sexuais e de gênero, como é o caso de Gayle Rubin, que passou a evidenciar a existência de um sistema sexo-gênero hegemônico.

Desse modo, foi em um contexto cultural de revolução sexual nos EUA, entre os anos 1980 e 1990, que o termo *queer*¹² passou a ser ressignificado politicamente pelos movimentos sociais como uma atitude de afirmação das identidades dissidentes. Além disso, a palavra *queer* passou a ser utilizada como um verbo: fazer estranhar, *queerizar*; uma forma de autoafirmação das identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes com a norma cisgênera e heteronormativa ou, como disse Louro,

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino! Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

“[...] queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade” (LOURO, 2008, p. 38).

A partir disso, surgem problematizações teóricas a respeito da diversidade de expressões, performances e identidades de gêneros e sexualidades, dando início ao que se chamou, em um primeiro momento, de “teoria *queer*”. Segundo Spargo, entretanto, “a teoria queer não é um arcabouço conceitual ou metodológico único e sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2017, p. 13). É justamente por isso que, no presente artigo, optamos por apresentar a ideia de “estudos *queer*”, pois esses estudos se recusam a assumir a posição de uma Teoria disciplinar fechada e fixa.

Segundo Butler, o gênero é produto da linguagem em sua dimensão performativa, é uma repetição estilizada, “[...] um conjunto 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 do ser” (BUTLER, 2021, p. 69). Ou seja, é através da nossa ação e expressão no mundo, do fazer e repetir o nosso gênero, que constituímos nossa identidade de gênero correlacionando sexo, gênero, sexualidade e desejo com outros marcadores sociais como classe e etnia, por exemplo; assim, é possível perceber que a constituição dos gêneros envolve performatividade, repetição e desempenho de certas ações e comportamentos determinados pelas diferentes culturas e épocas, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente.

O gênero é uma das maneiras através das quais apreendemos o mundo e nos socializamos em uma cultura e, nesse caso, os gêneros se constituem nas relações de poder situadas em um determinado contexto social, histórico e cultural. Desse modo, ser homem, mulher, menino ou menina, demanda tempo, repetições, ritualizações e, sobretudo, performatividade de gênero, como apresentado por Butler (2021).

Segundo Carlson, a “[...] performance é sempre performance para alguém, um público que a reconhece e valida como performance mesmo quando, como em alguns casos, a audiência é o *self*” (CARLSON, 2010, p. 16, grifo do original), ou seja, ao acontecer, a Performance envolve a ação, a

interação e relação com outros seres, objetos e contexto (SCHECHNER, 2013). Dessa forma, a Performance está sempre em fluxo, refazendo-se em relação a algo ou alguém; ela é um processo de transformação, mas também um produto, já que envolve

[...] algo que é feito, produzido, ocorre, emerge, cresce dentro e mediante um processo, sendo também o que dele resulta, enquanto algo realizado, construído, materializado ou enquanto memória e recordação. Ela é também propositiva, uma vez que causa, produz, cria tanto ela mesma quanto o outro (MOSTAÇO, 2018, p. 50)

Por ter esse caráter constitutivo, processual e transformador, a Performance não se encontra em um local específico e estático; ela não está em nada, mas entre, em relação a algo ou alguém (SCHECHNER, 2013). Quando um performer executa uma ação (faz ou mostra-se fazendo), a Performance está entre quem performa a ação e o(a) espectador(a) que visualiza, percebe e reage a essa ação. Assim, “tratar qualquer objeto, trabalho ou produto ‘como’ performance [...] significa investigar o que o objeto faz, como ele interage com outros objetos ou seres, e como se relaciona com outros objetos ou seres” (SCHECHNER, 2013, p. 30, tradução nossa)¹³. Nesse caso, estudar o gênero como performance permite problematizar as relações sociais de poder, as normas regulatórias, as desigualdades, os arranjos, padrões e estereótipos a partir dos quais os gêneros se constituem, uma vez que, para Schechner,

[...] qualquer evento, ação e comportamento pode ser examinado “como” performance. Utilizar a categoria do “como” performance tem suas vantagens. Pode-se considerar as coisas provisoriamente, em processo, enquanto elas mudam através do tempo. Em toda atividade humana, geralmente existem muitos jogadores, com pontos de vista, objetivos e sentimentos diferentes e até mesmo opostos. Ao utilizar “como” performance como uma ferramenta, pode-se olhar para as coisas que, de outra maneira, estariam fechadas para investigação. Faz-se perguntas sobre eventos da performance: como um evento se desenvolve no espaço e se manifesta no tempo? Quais as roupas ou objetos especiais que são utilizados? Quais os papéis que são desenvolvidos e como eles são diferentes, se é que são, daqueles que os atores normalmente fazem? Como os eventos são controlados, distribuídos, recebidos e analisados? (SCHECHNER, 2013, p. 48-49, tradução nossa).¹⁴

Portanto, estudar o mundo como Performance é o trabalho dos Estudos da Performance, e por meio dessas reflexões é possível compreender os eventos, os papéis, funções e operações desempenhadas pelos performers. O autor, contudo, reconhece que existe um vasto território envolvendo a Performance e que definir o que é Performance depende, sobretudo, do contexto histórico e social do qual se fala e se a cultura, as tradições e as convenções desse contexto dizem que esse

algo é performance ou não (SCHECHNER, 2013). Assim, o processo de Drama *Um planeta para Pedro* será aqui entendido “como” Performance pela utilização de uma lente teórica performativa, amparada nas relações entre Performance, estudos *queer* e Educação.

Em diálogo com os estudos de Mônica Torres Bonatto (2015), encontramos escopo para engendrar a Performance como uma lente de análise e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem, dos rituais de escolarização e do evento educacional como um todo, investigando comportamentos e situações escolares (BONATTO, 2015). Seguindo os trajetos encontrados pela autora, aproximamo-nos dos escritos de Elyse Lamm Pineau, a fim de entender a Performance tanto como um meio para estudar “as dimensões performativas da aprendizagem” como também para “compreender e reformar as instituições que disciplinam os nossos corpos e mentes” (PINEAU, 2013, p. 37).

Pineau apresenta estudos que reconhecem a noção de Performance não só como método de estudo qualitativo, mas também como metáfora na pesquisa educacional crítica (PINEAU, 2013, p. 37). Nesse sentido, a autora propõe “[...] métodos de observação de corpos físicos em ação dentro de salas de aulas particulares, assim como a análise crítica dos códigos sociais associados a esses corpos” (PINEAU, 2013, p. 46).

Desse modo, é possível perceber que os Estudos da Performance oferecem inúmeras problematizações na Educação tendo, segundo Gilberto Icle, a Performance e a performatividade “[...] como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana” (ICLE, 2013, p. 16), entre outros aspectos presentes nas escolas.

Assim, com uma lente performativa em frente aos olhos, é possível focalizar as práticas, as estratégias e os rituais presentes nos processos de ensino-aprendizagem, visualizando as ações, os papéis, as funções e os comportamentos que os(as) estudantes assumem e desempenham na sala de aula. É possível tecer, também, uma análise da performatividade implicada nos processos escolares, problematizando os mecanismos e rituais de ensino que disciplinam os corpos, como forma de evidenciar saberes e corpos silenciados e apagados pelas organizações hierárquicas da instituição escolar. Além disso, pode-se evidenciar o sistema sexo-gênero (RUBIN, 2011) como um conjunto de aspectos estruturais não só da sociedade, mas da própria instituição escolar, já que esse sistema é

estruturante de subjetividades por meio da demarcação de gênero, da padronização de comportamentos e da reiteração de estereótipos, aspectos esses que foram evidenciados no processo de Drama e que serão tratados na sequência.

Entre Drama, Performance e estudos *queer*: problematizando comportamentos e construções sociais de gênero na infância

No contexto brasileiro, os Estudos da Performance e os estudos *queer* vêm ganhando espaço de discussão em escolas e universidades, mas as relações entre essas diversas performatividades relacionadas às práticas artístico-pedagógicas com crianças ainda são incipientes no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Compreendemos, entretanto, que a abordagem do Drama, por conta do seu caráter experimental, processual e lúdico, se aproxima da ideia de performatividade e do conceito de Performance (SCHECHNER, 2013), evidenciando, por meio da vivência de papéis dos(as) participantes em um contexto ficcional instaurado, padrões e estereótipos de gênero que são ritualizados e incorporados pelas crianças a partir do seu contexto social.

Cabral e Pereira (2017) apontam algumas associações entre o Drama e o campo expandido da Performance. Segundo os autores, as práticas desenvolvidas por meio do Drama proporcionam diferentes vivências estéticas em um contexto repleto de situações e circunstâncias ficcionais, no qual os(as) participantes assumem diversos papéis e criam diferentes performances. Nesse sentido, sendo a Performance “[...] uma experiência de tradução de questionamentos/desejos/vivências do performer anteriores à sua apresentação. Essa tradução, por sua vez, permanece aberta aos *insights* e/ou provocações de cada apresentação” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297). Ou seja, a cada vez que os(as) participantes performam diferentes papéis, esses estão abertos a atravessamentos, reposicionamentos e provocações, em uma transformação não só do papel performado no Drama, como também do(a) performer em sua vida cotidiana, uma vez que o Drama lida com questões contidas no contexto real dos(as) participantes.

Dessa forma, pode-se ter “[...] a possibilidade de mudanças pessoais a partir da performance dos participantes como um processo de construção de novas identidades ao incorporar vivências de ‘tornar-se’ um outro alguém” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297). Isso porque, no processo de Drama, os(as) participantes precisam estar presentes de maneira efetiva e emocional, de modo a se colocar

como criadores(as) da narrativa, em performances individuais e coletivas. Nesse sentido, é pertinente questionar: será que a proposição de diferentes performances, no processo de Drama, pode produzir efeitos performativos nos sujeitos engajados na construção da narrativa dramática?

Pelos argumentos apresentados, entendemos que sim, que as performances dos(as) participantes no processo de Drama produzem efeitos performativos, uma vez que, a partir das estratégias e convenções do Drama, o papel do(a) professor(a) é lançar diferentes propostas aos(as) participantes a fim de “[...] combater padrões de comportamento que reproduzem o senso comum” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 299) para, assim, oferecer uma experimentação que seja significativa aos(as) participantes e provoque mudanças nas suas percepções do mundo e, consequentemente, nas suas performances nesse mundo.

A partir das compreensões apresentadas por Cabral e Pereira (2017), tendo como foco o processo de Drama *Um planeta para Pedro* e utilizando-nos de uma lente performativa, é possível perceber que, de fato, houve a mobilização de padrões e estereótipos que se faziam presentes nos corpos e repertórios dos(as) estudantes, o que provocou novos *insights*, comportamentos e relações em sala de aula e, talvez, até mesmo fora dela.

No segundo episódio, por exemplo, ao perceber que os e as estudantes estavam reproduzindo figuras e personagens ligados ao seu imaginário social, buscamos, mediante algumas estratégias do Drama e do incentivo à experimentação corporal, mobilizar os comportamentos padronizados que eram performados pelos(as) estudantes. Assim, ao receberem uma carta do menino Pedro¹⁵, os e as participantes passaram por um “treinamento” para se tornarem exploradores(as) espaciais, sendo instigados(as) a investigarem novas ações, organizações corporais, gestos, posturas, vozes e características que se afastassem dos padrões de corpo e personagens que permeiam seus repertórios culturais. Isso porque percebemos que os personagens dos meninos, por exemplo, eram todos referenciados em figuras de um contexto militar, armamentista e violento.

Nesse sentido, é possível problematizar quais eram os comportamentos restaurados que ficavam mais evidentes nas performances dos(as) estudantes e se o processo de Drama pode ser compreendido como um espaço no qual os(as) participantes podem vivenciar e, até mesmo, projetar na ficção desejos e sonhos ligados a uma realidade social. Ao analisarmos essas experi-

mentações a partir de uma lente performativa, parece-nos que eles(as) tomavam esse espaço de jogo como uma oportunidade de externalizar desejos ligados a uma performance social, restaurando comportamentos ligados ao seu contexto como os meninos que brincavam de militares, por exemplo. Isso porque, segundo Schechner:

Performances – sejam elas performances artísticas, esportivas ou a vida cotidiana – consistem na ritualização de sons e gestos. Mesmo quando pensamos que estamos sendo espontâneos e originais, a maior parte do que fazemos e falamos já foi feita e dita antes – “até mesmo por nós” (SCHECHNER, 2012, p. 49).

Assim, o desejo de muitos meninos de serem militares surgiu, talvez, porque ouvem em casa que devem ser militares ou porque recebem armas de brinquedo quando criança ou, ainda, porque acessam programas televisivos, filmes, jogos digitais e demais conteúdos da internet com essa temática. Além disso, é possível pensar que o contexto social da cidade de Santa Maria, com o segundo maior contingente militar do Brasil, é um fator de grande impacto na construção desses sujeitos, o que acaba influenciando suas brincadeiras, sonhos, desejos e aspirações. Essas projeções sociais passam a fazer parte do imaginário ficcional desses sujeitos, que encontraram no Drama a possibilidade de vivenciarem e se experimentarem em situações como se fossem militares, com habilidades no manejo de armas e um vocabulário corporal e verbal específico, materializando uma performance de militar em seu corpo. Como aponta Schechner, as diferentes performances que desempenhamos nos diferentes contextos

[...] consistem de comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis. Esse comportamento duplamente exercido é gerado através de interações entre o jogo e o ritual. De fato, uma definição de performance pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo. [...] o jogo dá às pessoas a chance de experimentarem temporariamente o tabu, o excessivo e o arriscado. Você pode nunca ser Édipo ou Electra, mas você pode performá-los numa peça. Ambos, ritual e jogo, levam as pessoas a uma “segunda realidade”, separada da vida cotidiana. Esta realidade é onde elas podem se tornar outros que não são eus diários. Quando temporariamente se transformam ou expressam um outro, eles performam ações diferentes do que fazem na vida diária (SCHECHNER, 2012, p. 49-50).

Dessa forma, parece-nos que o Drama, como jogo e como uma “segunda realidade”, possibilita materializar, em forma de performance, os pensamentos, ideias e desejos dos(as) estudantes dando concretude a esses. De algum modo, então, essa materialização das ideias, evidencia um corpo submerso a padrões de gênero e, conseqüentemente, a modelos de corpo e performance, visto

que, os meninos, por exemplo, apresentavam corpos mais enrijecidos, agressivos e até mesmo limitados, provavelmente relacionados a uma pequena gama de ações que lhes são atribuídas e permitidas socialmente: *isso é coisa de menino!*

Historicamente, antes mesmo de nascerem, meninos e meninas estão inscritos em papéis, funções e expectativas paternas/maternas distintas. Ao longo da infância, é possível perceber que esses aspectos vão sendo acentuados, por meio das normas e dos comportamentos que são estimulados, das brincadeiras, roupas, cores, brinquedos e produtos culturais que são disponibilizados e permitidos ao acesso das crianças segundo o gênero designado no nascimento. Segundo Paul B. Preciado (2020), o que está em jogo nesse processo

[...] é o futuro da nação heterossexual. A criança é um artefato biopolítico que permite normalizar o adulto. A polícia de gênero vigia os berços para transformar todos os corpos em crianças heterossexuais. Ou você é heterossexual ou a morte o espera. A norma faz ronda ao redor dos recém-nascidos, exige qualidades femininas e masculinas distintas da menina e do menino (PRECIADO, 2020, p. 71).

Esse processo intenso de construção dos sujeitos na infância modela os corpos, gestos e comportamentos, buscando reiterar e reafirmar a designação do sistema sexo-gênero postulado antes mesmo do nascimento. Nesse sentido, o sistema sexo-gênero pode ser entendido, a partir de Preciado (2017), como um sistema de escritura, já que o corpo, neste caso o corpo das crianças, é visto como

um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2017, p. 26).

Desse modo, criam-se cercados de permissão e restrição em torno do que elas podem ou não fazer, vestir, brincar, falar e sentir de acordo com a demarcação do seu gênero. Nesse processo de “repetição e recitação dos códigos” a escola, quase sempre, assume um papel primordial já que, através dos seus rituais e convenções, opera a distinção dos corpos e reafirma os “comportamentos naturais” segundo as normas e construções sociais hegemônicas. De acordo com Guacira Lopes Louro, a

“escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58).

Nesse sentido, os comportamentos estimulados em meninos pela sociedade (cisheteronormativa) e pela escola, estão, sobretudo, ligados ao estereótipo de masculinidade heterocentrada (uma masculinidade considerada tóxica) entendida como a “natureza humana”. Essa dita “natureza humana”, contudo, é, como aponta Preciado, “um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade” (PRECIADO, 2017, p. 25) e que, como já apontado, é, em geral, reafirmada pelas instituições de ensino.

Meninos são assim ensinados a serem homens segundo os ideais da masculinidade hegemônica: devem ser viris, fortes e insensíveis, praticar esportes e, principalmente, atividades matemáticas que exploram o raciocínio lógico e a razão, “pois somatopoliticamente os homens não são corpo, mas razão” (PRECIADO, 2020, p. 54). Além disso, os meninos não devem chorar e nem demonstrar suas emoções, uma vez que qualquer demonstração de sentimentalismo e de gosto por atividades que se enquadram no cercadinho do feminino¹⁶ é vista como problema; um comportamento repreendido que precisa ser modificado. Segundo Louro (1997), esses gestos e comportamentos estimulados no espaço escolar são

[...] incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (LOURO, 1997, p. 61).

Assim, podemos perceber que os(as) estudantes são estimulados a presentificarem em seus corpos, na sala de aula, comportamentos ritualizados do seu contexto social e de seus repertórios culturais, o que evidencia os processos opressivos que se inscrevem sobre os corpos. Isso porque, como nos lembra Pineau (2013, p. 41),

[...] o corpo físico é um local de inscrição cultural [...] não há um corpo não medido e não histórico que seja capaz de ficar fora de si mesmo, literalmente do lado de fora da sua própria pele, e, portanto, fora de sua situação sociocultural. Desde o

momento do nascimento associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas.

Dessa forma, sendo o corpo o local de materialização das construções sociais, é possível perceber que o currículo escolar está, geralmente, organizado em concordância com os âmbitos sociais dominantes e, segundo Gilberto Icle, muitas instâncias culturais para além da escola “[...] também nos propõem currículos, modos de aprender e ensinar, pois nos propõem experiências com as quais nos subjetivamos, ou seja, tornamo-nos aquilo que somos” (ICLE, 2013, p. 19). Consequentemente, tudo que consumimos, vivenciamos, lemos e assistimos forma nossos repertórios corporais e subjetivos, ou seja, “[...] apresentam-nos e ensinam-nos modos de ser, de vestir, de fazer determinadas coisas, de se identificar ou não com determinadas figuras padrão. [...] homem, mulher, criança, mãe, pai, irmão, profissional, cidadão, aluno” (ICLE, 2013, p. 19).

No que diz respeito ao sistema sexo-gênero, não se pode fugir do binarismo homem ou mulher (heterossexual) já que, de acordo com Preciado, somos “divididos pela norma. Cortados em dois e forçados em seguida a escolher uma de nossas partes. O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido” (PRECIADO, 2020, p. 26). Esse processo de subjetivação dos sujeitos, e mais precisamente de corporificação e reencarnação das construções sociais na pele, é apresentado por Pineau (2013), a partir dos estudos de McLaren sobre a performance ritual, a fim de problematizar a relação dialética entre os processos opressivos e os processos de resistência presentes no período de escolarização. Segundo a autora:

A corporificação conota o processo através do qual um corpo adquire certos hábitos durante um longo período. Esses hábitos se sedimentam de forma a aparentar ser naturais para nós mesmos e para os outros, em vez de construções culturais. A encarnação, por outro lado, invoca a habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos. Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas (PINEAU, 2013, p. 42).

Amparados por essa ideia de que o corpo, através da experimentação, pode encontrar novas possibilidades de ser e, até mesmo, aprender novos comportamentos e maneiras de agir, passamos, então, durante o processo *Um planeta para Pedro*, a estimular as diferentes performances, o jogo e a articulação dos repertórios como uma forma de desestabilizar os comportamentos instituídos e mobilizar os(as) estudantes a buscar novos comportamentos na sala de aula. Nesse sentido, estimular a experimentação do corpo era uma forma de ressignificar o corpo e suas referências.

Ao longo dos episódios do Drama, fomos constatando que forjar um espaço de experimentação corporal na sala de aula, reconhecendo o corpo em sua totalidade e colocando-o como centralidade do processo, possibilitou que as crianças acessassem suas subjetividades, podendo mobilizar e deslocar alguns padrões, estereótipos, gostos etc.

Esses pontos ficaram evidentes principalmente a partir do sexto episódio, quando os(as) estudantes, ao não encontrarem um planeta ideal para Pedro, decidiram criar um novo planeta. Assim, nesse episódio, percebemos que algumas mobilizações dos padrões e estereótipos estavam acontecendo no contexto ficcional.

Tal mobilização ficou perceptível quando observamos que os meninos, que no início do processo relacionavam seus personagens a militares e a armas, agora estavam assumindo uma figura de pastores que criavam cães para proteger o planeta e não mais utilizavam armas. Esse acontecimento evidenciou, também, como o ato de experimentação coletiva na sala de aula, por meio do Drama, despertou nos(as) estudantes um agenciamento de seus repertórios sociais, culturais e artísticos. Por meio das estratégias utilizadas por nós, professores, os(as) estudantes foram estimulados a reorganizar seus comportamentos e ações a fim de que pudessem acessar suas subjetividades, reconhecendo-se, assim, como sujeitos capazes de ressignificar o seu próprio corpo, suas ações, comportamentos e escolhas, visto que, ao longo do processo, os(as) participantes foram incentivados(as) a perceber que suas ações e suas escolhas tinham impacto sobre o coletivo e sobre o desenvolvimento da narrativa.

Quando os meninos, durante esse episódio, apresentaram a fazenda que haviam criado para Pedro cuidar de seus cachorros, eles comentaram que esse planeta não poderia ter armas porque Pedro vinha de um planeta em guerra e, supostamente, deveria ter traumas envolvendo armas e militares.

Dessa forma, ao analisar esse episódio, é possível reconhecer que, em algum momento, os meninos perceberam que suas escolhas, a respeito das figuras de militares com armas, não agregavam nada ao coletivo e às situações vivenciadas na narrativa e, assim, modificaram suas performances. Parece-nos que essa mudança só foi possível por meio de um ato de reflexão sobre a experimentação dramática e sobre suas próprias performances.

Essas transformações despertadas e percebidas no corpo e na vivência dos meninos, por exemplo, deixaram evidente a capacidade do jogo (*play*) de mobilizar, reorganizar e modificar comportamentos e ações socialmente construídas e instituídas. Como lembra Schechner, a performance, como comportamento restaurado e ritualizado, é permeada pelo jogo, no sentido de possibilitar transformar e jogar criativamente com os comportamentos, estabelecendo novas sequências de ações e, do mesmo modo, o conceito de comportamento restaurado também pode ser explorado em sua perspectiva de ruptura com os padrões de comportamentos estabelecidos hegemonicamente para homens, mulheres, meninos e meninas. Além disso, “[...] o jogo pode subverter os poderes estabelecidos” (SCHECHNER, 2012, p. 92), tanto aqueles poderes definidos por um determinado contexto quanto os poderes incorporados e performados nos corpos durante o contexto ficcional, o que abre a possibilidade de discutir outros arranjos e papéis possíveis de serem vivenciados na ficção e na realidade.

Dessa forma, o processo de Drama em questão convidou os(as) participantes a embarcarem em um jogo de articulação de seus repertórios, comportamentos e ações para a criação de novas figuras e performances no contexto ficcional. O jogo cria uma realidade liminar de permissão, de invenção e de novos caminhos; um espaço seguro para a experimentação performativa, na qual os(as) participantes embarcam em um território de descobertas, sem medo de ser, momentaneamente, outro, podendo se desapegar de padrões e comportamentos esperados, sendo instigados a encontrarem outros “eus” e a criarem outros mundos.

O último exemplo que apresentaremos aqui, referente ao tensionamento das construções sociais, diz respeito à figura da vilã que, no sétimo e último episódio, após a chegada do menino Pedro no Planeta Arco-íris, decidiu se tornar a prefeita do planeta, pois queria agora ajudar a todos.

Desde o início do processo, a estudante que assumiu a figura de vilã não se envolvia muito nas discussões coletivas, quase sempre criando empecilhos nas ideias e criações dos(as) colegas; era como se ela assumisse um papel de estudante rebelde que sempre foi destinado a ela e que ela “vestia” também na criação ficcional. Dessa forma, percebemos que pode ter ocorrido com ela o mesmo que ocorreu com os meninos. Em algum momento, ela percebeu que poderia assumir outros papéis, funções e *status* no processo e que não precisava ficar presa a alguns padrões impostos para ela na escola ou em casa. Assim, durante o desenvolvimento do processo, ela foi se soltando e percebendo que nesse espaço instaurado todos(as) eram ouvidos(as) e tinham a possibilidade de serem os(as) criadores(as) tanto da história como das figuras, planetas, espaços, ambientações na sala de aula etc. Como aponta Schechner, a partir da reorganização do comportamento “[...] posso experimentar ser ‘além do que sou’, ‘não eu mesmo’ [...] O fato de que existem múltiplos ‘eus’ em cada pessoa” (SCHECHNER, 2013, p. 34, tradução nossa). Todos esses outros “eus” são construídos a partir de um reflexo do coletivo e do meio social e cultural em que estamos inscritos(as). Para “ser” ou para “fazer” algo, restauramos comportamentos que aprendemos com outros(as) e, portanto, um comportamento coletivo e social. Segundo o autor, o comportamento restaurado é

[...] o processo chave de todos os tipos de performance, no cotidiano, na cura, no ritual, na brincadeira e nas artes. O comportamento restaurado está “lá fora”, separado do “eu”. Colocando em termos pessoais, o comportamento restaurado “sou eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi”. Mesmo se me sentisse completamente como sou, atuando independentemente, apenas um pouco de investigação revelaria que as unidades de comportamento que contém meu “eu” não foram por “mim” inventadas (SCHECHNER, 2013, p. 34, tradução nossa).¹⁷

Além desse fato, talvez a participante que assumiu, num primeiro momento, o papel de vilã tenha percebido que não era necessário vivenciar o papel que lhe foi delegado, “a aluna birrenta”, visto que estávamos suspensos da realidade e, a partir do espaço de liminaridade instaurado, ela poderia traçar diversos caminhos e vivenciar outros papéis reorganizando seus comportamentos de outras formas. Deixando de lado os papéis sociais assimilados na vida, ela pode ter sido instigada a forjar seus próprios espaços no coletivo, fato que evidencia o potencial do teatro de espelhar, refletir e tensionar as construções sociais. Essa perspectiva aponta para um reposicionamento dos comportamentos sociais que são, também, reforçados pela escola, oferecendo uma possibilidade dos(as)

estudantes forjarem outros modos de ser e fazer para além dos padrões estabelecidos pela sociedade. Ainda, o espaço ficcional instaurado pelo Drama estimula os(as) participantes a articularem e a jogarem com seus papéis ficcionais, tornando-os(as) mais maleáveis do que as máscaras sociais que assumimos e assimilamos diariamente em nossas vidas, desde o dia em que nascemos.

Trazer à tona esses saberes pouco explorados na educação escolarizada é uma forma de extrapolar as disciplinas demarcadas pelos currículos escolares que organizam os conhecimentos em tempos e espaços específicos para acontecer (ICLE, 2013, p. 18). Nesse caso, visualizar a performance na Educação, através de uma lente de aumento da performatividade, possibilita intervir na “escolaridade do corpo” (PINEAU, 2013, p. 38), uma vez que, segundo Icle, “[...] a Performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado” (ICLE, 2013, p. 20). Ao intervirmos, por meio de uma lente performativa, acreditamos que é possível descobrir possibilidades, reinventar as práticas educativas, reorganizar o tempo e o espaço escolar, desconstruir e ressignificar os currículos escolares e culturais e instaurar futuros espaços de experimentação na escola, espaços esses que, além de interromper, temporariamente, os sistemas rituais de normatização dos corpos, possibilitam aos(às) educandos(as) se experimentarem em novas experiências coletivas que tendem a romper com os padrões e estereótipos (ICLE, 2013).

Nesse sentido, as práticas que podem ser inventadas a partir da Performance têm como cerne o estabelecimento das críticas, rupturas, deslocamentos, intervenções e a ênfase na ação. As práticas performativas permitem, assim, colocar o corpo, em sua totalidade “mentecorpoemoção” (SCHECHNER, 2010, p. 26), como centralidade do processo educativo.

O corpo é, dessa forma, convocado a se fazer presente por meio de uma lente teórica performativa que influencia na prática pedagógica uma vez que ressalta a corporeidade como uma construção histórica, social e cultural. O corpo se torna protagonista das práticas e análises e não mais submisso a elas.

Nesse sentido, a lente performativa ampliou o nosso olhar para a ação, para a percepção dos corpos no espaço e para as relações tecidas entre eles, em contraponto, permitiu-nos ver, também, os mecanismos, códigos, convenções, rituais e organizações que impossibilitam a ação de acontecer, limitando os sujeitos e, muitas vezes, condicionando seus corpos.

Considerações finais

Por meio da análise que fizemos neste texto, percebemos que o Drama possibilita rever comportamentos culturalmente construídos, vivenciar outros papéis e fazer(-se) “diferente” na experimentação, fato que envolve um olhar mais consciente sobre si. Para além disso, o Drama também envolve um ato de percepção e reflexão para suas performances e papéis sociais como crianças, filhos(as) e estudantes, a fim de que acessem suas subjetividades e joguem com sua identidade, gostos, vontades, desejos e sonhos.

É importante reconhecer que a Performance em relação ao processo de Drama pode abrir caminhos para outras experimentações performativas que visem romper e/ou tensionar as performatividades normativas de gênero. Faz-se necessário, entretanto, questionar: será que é possível que os(as) estudantes acessem esses efeitos na vida cotidiana quando eles(as) estão “fora de cena”? A Performance pode romper com estereótipos de gênero para além da “cena”? Esses são alguns questionamentos que surgem durante esta escrita e que nos mobilizam para pesquisas posteriores.

Ao analisar o que acontecia com os corpos dos(as) estudantes na sala de aula, durante o processo de Drama *Um planeta para Pedro*, fomos levados, a partir dos estudos de Schechner (2013), a compreender que toda ação é Performance e, nesse caso, um processo de Drama poderia ser visto como Performance, uma vez que ele se constitui de ações que os(as) estudantes e professores(as) experimentam vivenciando diferentes situações como eles(as) próprios(as) em um estado de presença intensificado ou como personagens. Quais são, contudo, as dimensões da performatividade em um processo de Drama e como essa performatividade pode levar estudantes e professores(as) a desenvolverem outras formas de ser, estar e habitar a escola?

Com relação a *Um planeta para Pedro*, durante a análise dos aspectos aqui investigados, percebemos que a performatividade estava presente nos corpos que chegavam na sala de aula, no próprio “ser” dos(as) estudantes que é resultado de uma construção social performativa e em constante fluxo. Corpos esses que deixam transparecer suas referências, seus repertórios culturais e comportamentos sociais, os quais não são estáticos e podem, assim, ser mobilizados.

Dessa forma, é por meio de uma experimentação corporal em um espaço coletivo, forjado pelo Drama, que cada participante em experimentação agencia os seus referências comportamentais do mundo real em relação à sua construção imaginária de determinado papel assumido. Assim, os(as) estudantes se utilizam de comportamentos restaurados do mundo real para criar a performance de um determinado papel ficcional, sem estar operando totalmente na ficcionalidade; mas, sim, em um espaço liminar de experimentação entre os dois contextos, real e ficcional. Nesse sentido, reconhecemos que o Drama está imbuído de performatividade porque o corpo é o que está no centro do processo de experimentação.

A questão da centralidade do corpo no processo educativo é um dos debates levantados pelos Estudos da Performance na Educação e reconhecemos que, ao analisar o processo *Um planeta para Pedro* a partir de uma lente performativa, o que vemos na centralidade desse processo de experimentação são os corpos. Dessa forma, reposicionar o corpo nos processos artístico-pedagógicos traz à tona uma atitude performativa na sala de aula. Segundo Bonatto, essa atitude é “[...] pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por lugares de transformação da realidade que encontramos nas escolas” (BONATTO, 2015, p. 103).

Ao longo do processo de Drama, portanto, mesmo que de forma inconsciente naquele momento, os professores condutores do processo, tendo seus corpos atravessados pelas questões, debates e reflexões advindas da noção de performance e dos estudos *Queer*, foram convidando os(as) estudantes a reposicionarem seus corpos e papéis na sala de aula. Esse reposicionamento os levava a assumir uma postura mais crítica, reflexiva, corporal e criativa, deixando de operar em um estado de estudante e passando a ocupar um estado mais lúdico e experimental no qual o corpo tem sua presença intensificada e o(a) estudante passa a ser visto como performer, tendo a possibilidade de refletir e reorganizar seus comportamentos de maneira mais consciente.

Além disso, o corpo, no processo de Drama, pode ser entendido como um corpo performativo, visto que, quando os(as) estudantes, juntamente com os professores, “[...] se colocam como performers, trabalhando colaborativamente, [essa ação] pode gerar o momento de suspensão em que o tempo-espaço escolar podem ser reinventados a partir da subjetividade e da ação dos participantes” (BONATTO, 2015, p. 117). Ou seja, o corpo ganha outra dimensão no processo de Drama; a dimensão performativa do fazer, do se colocar em uma Performance transitória e efêmera, na qual o próprio corpo é permeado pelos deslocamentos de signos e significantes, não é “nem isso” e “nem aquilo”; mas, ainda assim, pode ser tudo, através da imaginação e da experimentação.

A partir desse outro olhar proporcionado pela lente teórica performativa sobre o processo de Drama, reconhecemos novas formas de analisar as práticas escolares e as ações desempenhadas pelos corpos na escola, resignificando-as. Ao tomar as características da performance como lente conceitual para pensar o processo de Drama, a sala de aula, a escola, os processos educativos e os sujeitos escolares, foi possível, também, vislumbrar outras formas de habitar o espaço da escola e, principalmente, da sala de aula como um entrelugar de suspensão das hierarquias e dos rituais escolares (BONATTO, 2015).

Reconhecemos que quando a Performance entra em nossas práticas, mesmo que por meio de uma análise conceitual, como a que foi aqui realizada, ela interrompe, cria rupturas, abre brechas e instaura ideias que nos possibilitam refletir e intervir em nossas abordagens pedagógicas presentes e futuras. É possível vislumbrar, assim, a criação de outros comportamentos, relações e práticas amparadas na colaboratividade, na alteridade, no respeito às diferenças e na busca pela reinvenção da própria escola.

REFERÊNCIAS

- BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, Estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 127.
- CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 285-301, 2017.
- CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CARLSON, Marvin. O entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as correntes atuais em Antropologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 164-188, jan./jun. 2011.
- CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança. **Ephemera Journal**, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 40-61, 2020.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 9-22.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MOSTAÇO, Edécio. **Incursões e excursões**: a cena no regime estético. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2018.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é esse?!?** Práticas teatrais na educação infantil. São Paulo: Hucitec/A2, 2021.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 4, p. 68-79, 2014.
- PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

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

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

SCHECHNER, Richard. O que pode a Performance na Educação: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar./ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHECHNER, Richard. Ensaios de Richard Schechner: Ritual. In: LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 49-90.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: An introduction. New York: Routledge, 2013.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase – orientações pós-seculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOTAS

1 A prática artístico-pedagógica aqui analisada foi desenvolvida pelo primeiro autor do texto e sua colega, Amanda Pedrotti, durante o Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I – Ensino Fundamental, do curso já mencionado acima. A turma era composta por 16 educandos(as), sendo 11 meninas e 5 meninos com idades entre 9 e 12 anos.

2 O interesse em investigar as aproximações entre Drama e Performance se fez ver, para o primeiro autor, no ano de 2018, mediante experimentos teatrais desenvolvidos na disciplina Prática Educacional em Teatro II – Teatro e Escola do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), disciplina que foi ministrada pelo Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira. Dois anos depois, as intersecções entre Drama e Performance foram aprofundadas em seu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela prof.^a Dra. Marcia Berselli. O Trabalho de Conclusão de Curso pode ser acessado em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21524>.

3 No texto original: “[...] performing arts, social sciences, feminist studies, gender studies, history, psychoanalysis, queer theory, semiotics, ethology, cybernetics, area studies, media and popular culture theory, and cultural studies”.

4 O processo de Drama foi desenvolvido por Mateus Fazzioni, autor deste texto, juntamente com a artista e professora Amanda Pedrotti.

5 Esse primeiro experimento/episódio na Cidade Felicidade foi baseado na experiência vivenciada em um processo de Drama realizado em sala de aula na disciplina de Prática Educacional em Teatro II – Teatro e Escola com o Prof. Diego de Medeiros Pereira no ano de 2018, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

6 As estratégias do Drama balizam as ações que serão investigadas no decorrer de cada episódio e podem ser entendidas como “[...] diferentes formas performáticas que, quando combinadas, constroem e fazem o processo de Drama acontecer” (BOWEEL; HEAP, 2013, p. 80 *apud* PEREIRA, 2021, p. 137). Como neste artigo não discutiremos as estratégias do Drama, indicamos a leitura do livro *Que Drama é Esse?!? Práticas teatrais na Educação Infantil* (2021) do professor e pesquisador Diego de Medeiros Pereira.

7 “Segundo o Dicionário Houaiss, o substantivo performance formou-se com base no verbo inglês *to perform*, registrado pela primeira vez em 1531, de *to perform* ‘alcançar’, ‘executar’, e este, no francês antigo *parfourmer* ‘cumprir, acabar, concluir’ e em *former* ‘formar, dar forma a, criar’, do latim *formāre* ‘formar, dar forma’” (MOSTAÇO, 2018, p. 16; nota de rodapé).

8 Richard Schechner é encenador, pesquisador dos Estudos da Performance e fundador do *Performing Group* criado em 1967.

9 Victor Turner (1917-1983) foi um antropólogo que desenvolveu as noções de liminaridade, Drama Social e *comunitas* a partir de estudos a respeito dos rituais humanos.

10 Nesse sentido, Schechner apresenta oito possíveis situações em que a performance pode acontecer: 1. na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, “apenas viver”; 2. nas artes; 3. nos esportes e outros entretenimentos populares; 4. nos negócios; 5. na tecnologia; 6. no sexo; 7. nos rituais – sagrados e seculares; 8. no jogo (SCHECHNER, 2013, p. 31).

11 No texto original: “[...] a reflexive effort to comprehend the world of performance and the world as performance”.

12 A palavra em inglês “*queer*” é um adjetivo utilizado para expressar algo estranho, ridículo, anormal, excêntrico. A palavra era comumente utilizada de modo pejorativo a partir do substantivo “*the queer*” para designar e insultar homens homossexuais, em um primeiro momento e, posteriormente, qualquer pessoa dissidente de sexo e gênero (lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis).

13 No texto original: “[...] To treat any object, work, or product ‘as’ performance [...] means to investigate what the object does, how it interacts with other objects or beings, and how it relates to other objects or beings”.

14 No texto original: “[...] any event, action, or behavior may be examined ‘as’ performance. Using the category ‘as’ performance has advantages. One can consider things provisionally, in process, and as they change over time. In every human activity there are usually many players with different and even opposing points of view, goals, and feelings. Using ‘as’ performance as a tool, one can look into things otherwise closed off to inquiry. One asks performance questions of events: How is an event deployed in space and disclosed in time? What special clothes or objects are put to use? What roles are played and how are these different, if at all, from who the performers usually are? How are the events controlled, distributed, received,

NOTAS

and evaluated?”

15 Através da estratégia *estímulo material*, os(as) participantes recebem uma carta de Pedro, um menino refugiado de guerra, que ficou sabendo que neste lugar havia pessoas que poderiam ajudá-lo a encontrar um novo planeta. Desse modo, ao aceitarem ajudar o menino, por meio da estratégia *vivência de papéis*, os(as) participantes tornaram-se exploradores(as) espaciais, receberam certificados, construíram sua nave etc.

16 O termo cercadinho do feminino é inspirado em Carmo (2020) que em seu estudo, *Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança*, apresenta a noção de cercadinho da inclusão para discutir sobre os espaços e temas nos quais, muitas vezes, as pessoas com deficiência são relegadas a estar e falar.

17 No texto original: [...] the key process of every kind of performing, in everyday life, in healing, in ritual, in play, and in the arts. Restored behavior is “out there,” separate from “me”. To put it in personal terms, restored behavior is “me behaving as if I were someone else”, or “as I am told to do”, or “as I have learned”. Even if I feel myself wholly to be myself, acting independently, only a little investigating reveals that the units of behavior that comprise “me” were not invented by “me”.