

EVENTOS CÊNICOS: encontros, ações e reflexões





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES/PROF-ARTES

TATIANA FERNANDES VIANA

EVENTOS CÊNICOS:
encontros, ações e reflexões

TATIANA FERNANDES VIANA

EVENTOS CÊNICOS:
encontros, ações e reflexões

Dissertação apresentada para o Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como exigência para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Gisele Soares de Vasconcelos.

Viana, Tatiana Fernades.

EVENTOS CÊNICOS : encontros, ações e reflexões /
Tatiana Fernades Viana. - 2020.
121 f.

Orientador(a): Gisele Soares de Vasconcelos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Encontro. 2. Evento Cênico. 3. Metodologia. 4.
Pedagogia Teatral. I. Vasconcelos, Gisele Soares de. II.
Título.

TATIANA FERNANDES VIANA

EVENTOS CÊNICOS:

encontros, ações e reflexões

Dissertação apresentada para o Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como exigência para obtenção do título de Mestra em Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Aprovada em: 28 / 10 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Gisele Soares de Vasconcelos

Orientadora

Prof-Artes/Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Tharyn Stazak de Freitas

Membro Interno

Prof-Artes/ Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana

Membro Externo

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Dedico esta pesquisa a todos
os meus companheiros
aos meus estudantes,
aos meus irmãos,
aos meus filhos,
ao meu esposo,
aos meus pais
ao ensino e
ao teatro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, às forças divinas, que têm sincronizado, ao longo de minha vida, cada passo para que um novo, permitido e abençoado caminho acontecesse, não somente na vida estudantil, mas, de forma interligada, à vida profissional e pessoal envolvidas da alegria de viver e pensar as artes cênicas.

A este programa, PROF-ARTES/UFMA, ao seu corpo docente, à sua coordenação e à sua secretaria, os quais, em mãos confiantes, sustentaram estes novos conhecimentos e estas novas práticas e reflexões sobre elas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gisele Vasconcelos, pela orientação, apoio e permanente confiança empregados sobre a minha prática, além do empenho dedicado à elaboração deste trabalho com ações e reflexões assertivas.

Aos professores, Dr.^a Maria José Lisboa, pelas sugestões empenhadas na etapa da qualificação no sentido de caracterizar mais que qualificar o conteúdo deste trabalho, o que me fez questionar um direcionamento pelo estudo de seus produtos; e Dr.^a Tharyn Stazak que iluminou a caminhada pelo estudo dos processos, construindo uma teorização sobre a prática assertiva, acredito eu, a partir de cada sugestão sob a qualificação desta pesquisa, indicando autores fundamentais para a sua construção, mas, principalmente, compreendendo e acreditando em cada passo desta longa caminhada.

Aos meus queridos estudantes, que, a partir de uma quase intimação, foram convocados à árdua e prazerosa tarefa da criação cênica, foram companheiros e coautores desta prática e caminhada no CEBL, assim como, ao sempre prestativo Sr. Chico, aos colegas docentes, à equipe gestora pela paciência e olhar diferenciado aos nossos momentos de aprendizagens barulhentas.

Aos professores Dr.^a Tharyn Stazak e Dr. Arão Paranaguá, pela carinhosa disponibilidade, afora suas contribuições, em espera ansiosa, no encerramento deste ciclo.

Aos meus vinte e dois colegas de curso, que concluem em 2020, que, em cada exposição, evento e seminário, contribuíram para o meu crescimento intelectual, com uma incessável, atenciosa e carinhosa escuta de meus apelos, diretamente ligados à minha proposta e pesquisa.

Aos meus amigos, em especial, a M.^a Camila Lia, suporte seguro para uma retomada aos estudos e à necessidade de contínua formação, e a Dr.^a Keyla Santana pela lida amorosa e dialógica sobre a minha prática-teórica.

E, por fim, mas, em primeiro lugar, lado a lado ao supremo, a minha família, sem eles nada faria sentido, nem mesmo o amor ao meu estudo e à minha profissão.

*Ninguém educa ninguém, como
tampouco ninguém se educa a si
mesmo: os homens se educam em
comunhão, mediatizados pelo
mundo.*

Paulo Freire

RESUMO

Pesquisa na linha da metodologia do ensino da Arte, na área teatral com o nível médio, desenvolvida como dissertação dos processos de uma proposta pedagógica em construção. As vivências educacionais nos Eventos Cênicos e seus processos se fizeram enquanto ambiente de ensino para aprendizagens de cunho teórico por meio da prática, articulando conteúdos, metodologias e procedimentos específicos à reinversão da sala de aula, à educação pela pesquisa e à produção cênica estudantil. Assim, estes eventos se dispuseram a ambientar experiências cênicas, advindas dos desdobramentos de conteúdos teatrais e de ações que extrapolaram a sala de aula e interferiram no cotidiano escolar, mobilizando discentes para as tarefas de criação e produção cênica. Seu objeto de pesquisa, inicialmente, Eventos Cênicos, se transformou e os *Encontros* promovidos por esta professora pesquisadora, Tatiana Viana, desde 2015 nestes eventos, se destacaram como um novo eixo de objetivo. Então, novas questões foram levantadas que sobrepuseram a possibilidade destes eventos serem uma proposta pedagógica, isto aconteceu acompanhando as curvaturas desta pesquisa em processo cartográfico, pelo destaque de pontos de observação a partir das ações nos territórios e nos sujeitos; colocando, em segundo plano, o ensino, o método e a aprendizagem, fortalecendo o sujeito, o processo e seus conceitos-ações como *apropriação*, *colaboração*, *protagonismo*; tendo como discussão suas práticas-teóricas com a da *Ação Cultural*, *a do Acontecimento* e a do *Encontro* acompanhados de autores como *Paulo Freire*, *Jorge Dubatti* e *Antônio Araújo*. De tal modo, a última versão da proposta pedagógica realizada é apresentada nesta dissertação e faz parte dos produtos de processo, os *produt*~~os~~*cessos*, construídos por meio da cartografia e da dialética, com objetivo exploratório; de abordagem quanti-qualitativa e procedimento bibliográfico, documental e participativo. Os Eventos Cênicos foram o meio para a realização desta proposta, seus processos nortearam este estudo, que contemplaram ações cênico-conceitual com 215 estudantes do Ensino Médio de uma escola da região periférica de São Luís no Maranhão, companheiros e construtores na jornada de 2019. Propor uma revisão sobre o teatro na escola, transladando-o para um teatro do sujeito-estudante, foi o viés desta proposta, dentro de uma tendência, o teatro da escola, entre professores de teatro e uma necessidade de construção conjunta entre discentes e docentes das artes, das cenas e de seus hibridismos, tendo como desejo de resultado um *Encontro* entre sujeitos ensinando e aprendendo em reciprocidade em meio a 9 dispositivos de uma proposta pedagógica em construção.

Palavras-chave: Evento Cênico. Encontro. Metodologia. Pedagogia Teatral.

RÉSUMÉ

Recherche en ligne sur la méthodologie de l'enseignement de l'Art, dans le domaine théâtral au niveau secondaire, développée sous forme de mémoire sur les processus d'une proposition pédagogique en construction. Les expériences éducatives dans les événements scéniques et leurs processus se sont déroulés comme un environnement d'enseignement pour l'apprentissage de nature théorique par la pratique, l'articulation du contenu, des méthodologies et des procédures spécifiques à la réinversion de la classe, l'éducation par la recherche et la production scénique des étudiants. Ainsi, ces événements ont été préparés pour offrir des expériences scéniques, issues du déroulement de contenus et d'actions théâtrales qui dépassaient la salle de classe et interféraient avec la routine scolaire, mobilisant les élèves pour les tâches de création et de production scéniques. Son objet de recherche, initialement Scenic Events, a été transformé et les Rencontres promues par cette professeure chercheuse, Tatiana Viana, depuis 2015 dans ces événements, se sont imposées comme un nouvel axe objectif. Ensuite, de nouvelles questions se sont posées qui chevauchaient la possibilité que ces événements soient une proposition pédagogique, cela s'est passé en suivant les courbes de cette recherche dans un processus cartographique, en mettant en évidence des points d'observation à partir des actions dans les territoires et dans les sujets; mettre l'enseignement, la méthode et l'apprentissage en arrière-plan, renforcer le sujet, le processus et ses concept-actions comme appropriation, collaboration, protagonisme; ayant pour discussion leurs pratiques théoriques avec celle de l'Action Culturelle, celle du Happening et celle de la Rencontre accompagnées d'auteurs tels que Paulo Freire, Jorge Dubatti et Antônio Araújo. De cette manière, la dernière version de la proposition pédagogique réalisée est présentée dans cette thèse et fait partie des procédés produits, les produits, construits à travers la cartographie et la dialectique, avec un objectif exploratoire; approche quantitative et qualitative et procédure bibliographique, documentaire et participative. Les événements scéniques ont été le moyen de concrétiser cette proposition, leurs processus ont guidé cette étude, qui comprenait des actions scéniques et conceptuelles avec 215 lycéens d'une école de la région périphérique de São Luís à Maranhão, compagnons et constructeurs de la journée 2019. Proposer une revue du théâtre à l'école, le traduire en théâtre de l'étudiant-matière, c'était le parti pris de cette proposition, au sein d'une tendance, le théâtre scolaire, entre les professeurs de théâtre et un besoin de construction conjointe entre étudiants et professeurs les arts, les scènes et leurs hybridités, avec la volonté d'aboutir à une rencontre entre les matières d'enseignement et d'apprentissage dans la réciprocité au milieu de 9 dispositifs de proposition pédagogique en construction.

Mots clés: Événement Scénique. Méthodologie. Pédagogie Théâtrale. Rencontre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Fluxo 2019	24
Gráfico 2 – Egressão 2019	25
Par Gráfico 1 – Perfil dos estudantes	26
Gráfico 3 – Aceitação à Disciplina Arte	27
Par Gráfico 2 – Perfil da disciplina	27
Par Gráfico 3 – Perfil gestor do estudante	28
Gráfico 4 – Acesso	29
Gráfico 5 – Ensaio	34
Diagrama 1 – Relação de Aprendizagem dos Eventos Cênicos	37
Diagrama 2 – Quarteto do Evento Cênico	37
Diagrama 3 – A estrutura da metodologia dos Eventos Cênicos	40
Par Visual 1 – Arte-Encenadora / Estudante de Teatro.....	49
Par Visual 2 – Espaço do Aluno / Espaço do Professor.....	51
Par Visual 3 – Encontro <i>Convívio</i> / <i>Tecnovívio</i>	67
Par Visual 4 – Brilhos nos Olhos / Indício do Encontro	72
Gráfico 6 – Evento: tipo e localização	78
Par Gráfico 4 – Disposição; aulas e alunos	81
Par Gráfico 5 – Caracterização autoral	82
Mapa 1 – Eventos Cênicos; cartografia	85
Gráfico 7 – Eventos Cênicos; tempo e processos	88
Gráfico 8 – Produtos e processos	91
Diagrama 4 – Eventos Cênicos: produção	91
Fotomontagem 1 – Encontros; mosaico	92
Diagrama 5 – Encontros; produção	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 VISÕES	14
1.1 De onde eu via?.....	14
1.2 De onde eu vejo?	16
1.3 O que eu vejo?	19
2 AÇÕES	22
2.1 Quem faz?	22
2.2 Como se faz?	36
2.3 Onde se faz?	43
3 REFLEXÕES	52
3.1 Ação Cultural	52
3.2 Acontecimento.....	59
3.3 Encontro	64
4 ENCONTROS	75
4.1 Produções	78
4.2 A Proposta: 1ª versão 2020	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	110
Apêndice A – Diagnóstico inicial 2019	111
Apêndice B – Questionário pós-processo	112
Apêndice C – Plano anual 2019.....	113
Apêndice D – Sequência didática.....	114
Apêndice E – Atividade desafio.....	115
Apêndice F – Ficha de critérios.....	116
Apêndice G – Pesquisa de opinião.....	117
ANEXOS	118
Anexo A – Quadro das 6 Dimensões do Ensino da Arte/ BNCC	119
Anexo B – Quadros das 9 Competências Específicas do Ensino da Arte /BNCC	120
Anexo C – Quadro das 10 Competências Gerais do Ensino Fundamental/BNCC	121

INTRODUÇÃO

O resultado dos processos em um enlace entre pesquisa e docência é o que proponho a partir de visões, ações e reflexões de uma professora-orientadora de *Encontros Cênicos*, gerados a partir dos Eventos Cênicos – o objeto inicial desta pesquisa –, em uma ação proveniente das pedagogias teatrais. Esses Eventos são realizações dos discentes, sob a minha coordenação como professora, pesquisadora e autora¹ dessa proposta. Ocorrem a cada bimestre e se constituem a partir da integração do currículo, da sala de aula e da prática do ensino do teatro. São mais processos que produtos, mais formação que instrução, uma teoria pela prática, uma aula nada convencional, em uma provocação de aprendizagem. Os Eventos Cênicos, são experimentados e investigados no campo da Educação Básica, sob forma de aulas-eventos, em territórios demarcados por outros vínculos educacionais, pedagógicos, físicos e relacionais. Os alunos, sem hábito de posicionamento, tornam-se sujeitos ativos em sua própria aprendizagem. Desejo ardentemente proporcionar um ensino de teatro que minimize estas lacunas: o Teatro como componente curricular; a *apropriação espacial* por parte do estudante; a promoção de atividades que desenvolvam a autoria, a autonomia e uma autoestima alta, habilidades indispensáveis para uma ação proativa e protagonista. Diante desses desejos, questiono: será que o Evento Cênico poderia ser uma proposta pedagógica para o ensino do Teatro?

Mergulhando nessa angustiante interrogação, percorri uma tentativa de comprovar sua eficácia enquanto pedagogia, seu poder de instrumentalização, sua imparidade em aprendizagem com aulas não convencionais, aprendizagens interpessoais e sociais, além das artísticas ou teatrais. Dessa forma, os eventos se tornam um ambiente instigador e estimulante para o estudo cênico, pois, nele, o estudante e a professora aprendem com a vivência, observam e analisam o conhecer de um teatro de forma cotidiana e contextualizada. Assim, a redução das angústias da exposição – por parte dos discentes – pode ocorrer em uma sala de aula de teatro, isto é, em um processo de criação. Ao mesmo tempo em que o teatro é um aprendizado pela prática, também é uma reflexão desta e uma realização das suas teorias, conceitos e características em procedimentos de pesquisa-experimento-análise do próprio fazer e saber teatral. Em outras palavras, o fim, a culminância, não se faz na sua apresentação, mas no

¹ Gostaria que toda referência ao gênero feminino fosse estendida ao gênero do leitor. Esta proposta foi realizada por uma professora, orientada por outra professora, coordenada e gerida na escola por figuras femininas. Visto isso, foi inevitável a referência ao estudo sobre o ponto de vista feminino, sem nenhuma intenção de exclusão da possibilidade de realização por um ser masculino, sendo, contudo, uma necessária afirmação de sua origem.

processo de avaliação e reconstrução dela e da produção do evento em si. A sua finalidade é o processo, a criação cênica realizada pelo estudante em seu encontro com o teatro.

A criação do Evento Cênico, como proposta de ensino de teatro, é uma estratégia de busca pelo espaço na escola. Consiste em um fazer de cunho pedagógico, fundado na prática como método de ensino, proporcionando um ambiente para a aprendizagem teatral. Suas três etapas são: o planejamento, a prática e a reflexão, as quais não se transformaram numa proposta fechada e impressa, mas se constituíram enquanto material criado pelo processo de pesquisa. Essas etapas estruturaram um produto e registraram, de forma contínua e cotidiana, o seu processo, que começa pela atividade desafio, segue pela sequência didática e continua pela preparação. A primeira apresentação cênica é para a professora e para os discentes da turma, a qual será avaliada em forma de *feedback* da professora, e, em menor proporção, da própria turma ou do grupo. Assim, ensaia-se e apresenta-se para a escola em evento diário ou semanal. Por fim, a culminância é uma avaliação além da aprendizagem, na qual se avalia a vivência, a partir de depoimentos pessoais e coletivos sobre o Evento Cênico.

Uma proposta de ensino do teatro foi realizada em uma escola pública de São Luís, Maranhão, contudo a proposta pedagógica final não foi formulada, pois essa pesquisa não partiu de um modelo, mas sim da prática, de uma ação pedagógica, de cunho prático-teórico, propondo o processo ao invés do produto. O fazer como foco de ensino se estendeu para o foco da própria pesquisa. Assim, a metodologia – pensada como mais adequada para a ordenação do Evento Cênico como proposta pedagógica –, a modelagem, não foi realizada. Todavia, esses processos, criados de forma participativa, foram explorados, analisados e interpretados de forma quantitativa e qualitativa, em um procedimento cartográfico e em uma reflexão dialética, que teve como campo de atuação alguns dos territórios de uma escola da rede pública de ensino estadual e, como público, os estudantes do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, aqueles que não pagam para fazer, nem são pagos pelo teatro que fazem, mas que necessitam da prática teatral, tal qual a clientela vislumbrada por Brecht (apud DESGRANGES, 2006) e discutida por Guénoun (2014). Os discentes que participaram da pesquisa são oriundos da escola Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão – CEBL, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Todos foram partícipes dos processos dessa proposta pedagógica em construção, no período entre março de 2015 e janeiro de 2020.

O Evento Cênico propõe não que o espectador vá ao palco, nem que o palco vá à escola, mas, sobretudo, que o estudante promova e vá ao evento! Que suba ao palco como artista, como intelectual, como sujeito crítico-político-social. Assim, esses eventos, que são intrínsecos ao fazer teatral, principalmente, também são essenciais para o cotidiano escolar, os quais, como

um *acontecimento* cênico-teatral, mobilizam os estudantes a atuarem nos três lados: nos bastidores da produção, no palco e na plateia. O processo tem uma expectativa de orientá-los para as aprendizagens por meio de atividades que envolvam desafio, criação, produção, estudo e crítica cênico-teatral. Dessa maneira, pretendo sugerir não o acato a uma proposta, mas socializar os nove dispositivos para a criação desta ou de outras propostas de ensino do teatro, os quais foram identificados na construção do processo, em aberturas de discussão com comunicações orais e seus resumos e artigos científicos, além de projetos, relatórios e portfólios contendo o registro desse estudo de cinco anos. Para executá-los, foi necessário mergulhar na prática e respirar teorias, em movimentos de ida e volta, e vice-versa, com mudanças de objetivo, de metodologia e de procedimentos, perante os sujeitos, as ações e os territórios. Assim, disponibilizo esse estudo em quatro seções, que abordam desde a micro-visão, em torno do umbigo desta pesquisadora, à máxima: uma realidade criada por meio dos seus processos e a projeção de uma possível orientação sobre o que é necessário para a promoção de um *Encontro* por meio dos Eventos Cênicos.

A primeira seção espelha, nas visões, o meu processo de construção como orientadora das atividades para a criação de apresentações e para a produção de Eventos Cênicos. De onde vem o meu desejo de ver, fazer e ensinar teatro? Que teatro concebia, qual teatro ensinava, será que ensinava? Ou reproduzia? Ou ensinava a reproduzir? Discorro também, sobre uma visão panorâmica do que foi o evento promovido por mim e aquele que foi construído pelas realizações dos estudantes. A segunda seção versa sobre a metodologia intervencionista dos Eventos Cênicos, isto é, suas ações. Ambiente, em seguida, os sujeitos e os territórios, explicando os processos, construídos em forma de procedimentos, e a caracterização de sua metodologia em três partes que se relacionam direta e consecutivamente: as duas primeiras, e alternadamente, a segunda e a última: o planejamento, a ação e a reflexão. Assim, discuto dialeticamente sua estrutura e seus processos em forma de gráficos informativos e em pares visuais. A terceira seção aborda uma rede teórica construída e refletida, sobre e a partir da prática, construindo uma caminhada entre os sujeitos, seus territórios e os Eventos Cênicos, reconfigurados por Paulo Freire, Jorge Dubatti e Antônio Araújo nas subseções das práticas-teóricas da *Ação Cultural*, do cênico como um *Acontecimento* e dos eventos enquanto *Encontro*, que desenvolvem os conceitos-ações da *apropriação*, do *protagonismo* e do *processo colaborativo*. A quarta e última etapa revela alguns resultados advindos de processos, relacionando os conceitos e as ações, a teoria e a prática, em um só processo, evitando ainda sua exibição enquanto produto. Essa pesquisa produziu uma ação cartográfica em processos criados e em uma última versão da proposta realizada, ainda em construção.

Por fim, realizo as considerações finais em uma seção de crescimento pessoal, profissional e acadêmico, proporcionado pela imersão em uma criação de um modelo e da sua validação, que vibra rumo a uma jornada construída por múltiplos corações, pensares e viveres, que agora, quem sabe, possa fundamentar e indicar caminhos para uma segunda versão da proposta, em 2020.

1 VISÕES

Os Eventos Cênicos são práticas pedagógicas experimentadas em ambiente escolar, em uma trajetória de quase cinco anos de tentativas de inserção do fazer teatral no espaço formal de ensino. Pensar a educação – em sua herança claramente freiriana –, valorizando os aspectos relacionados à intencionalidade, à continuidade e como veículo de transformação, aproxima-me do que vislumbro do ensino do teatro por meio dos Eventos Cênicos, que se diferem do sentido do eventual e do momentâneo, uma vez que são produzidos como realizações sistematizadas, contínuas e voltadas para a prática de uma pedagogia teatral.

O espaço da ação, em que atuo como professora de teatro, por meio da disciplina Arte, faz-se por via da regência desse componente curricular, da vivência da minha prática educativa, e, principalmente, da capacidade reflexiva sobre ela, a qual me permite este espaço de fala. Por isso, peço licença para oferecer aqui uma escrita autoral, pessoal, indivisível daquilo que sou, um misto de intervenção e paixão.

Para o entendimento de minha proposta, é fundamental rememorar de onde vem o teatro em mim, para refletir o que realizo. Assim como, da plateia, se vê o teatro, da plateia, começarei meu relato do que vi, tanto como espectadora quanto como professora.

1.1 De onde eu via?

O teatro que vi além da escola, desde muito pequena, em Rio Branco – Acre, e em Belém – Pará, na década de 80 – o que inclui colégio religioso dirigido por freiras, com uma capela e um auditório – eram apresentações comemorativas, tanto religiosas quanto temáticas, que não me marcaram como parte do público. As apresentações das quais mais me recordo foram as de teatro de rua, realizadas na Praça da República, aos domingos, além das apresentações de teatro de bonecos realizadas em festas de aniversário, e as de peças, realizadas pelos grupos de São Luís, LABORARTE² e COTEATRO³, entre os anos 80 e 90. Dessa forma, com o teatro para

² O *Laboratório de Expressões Artísticas*, criado em 1972, era um grupo artístico que se postava como um movimento de integração artística, organizado em 6 departamentos-laboratórios, que contemplavam as artes cênicas, visuais e sonoras, além da produção; coordenado por Tácito Borralho, até 1982, iniciou-se como um movimento de ação político-estética, com produções a partir de pesquisas sobre a cultura popular maranhense, marcando o início do cinema Super-8 maranhense, mas tendo como veículo mais comum o teatro, a dança e música popular, até a década de 80 (BORRALHO, 2005); (LEITE, 2007). O grupo continua ativo até os dias atuais, com ações mais aparentes no carnaval e festejos juninos.

³ Companhia-oficina de teatro maranhense, fundada em 1990, com o nome de *Cooperativa Oficina de Teatro*. Com a intenção de aprofundar a pesquisa em encenação (LEITE, 2007) inicia sua jornada com um

crianças e com o teatro popular, que, para mim, o teatro se fez como concepção cênica. Da plateia de peças de teatros de grupo em São Luís, do encantamento, ao desejo de fazê-lo, o sentido de paixão pelo teatro foi me tomando pelo ponto de vista da plateia. Fui arrebatada como público⁴, todavia desejava ardentemente o palco, cuja fome seria posteriormente realimentada, graças aos estudos universitários, durante o curso de Licenciatura em Artes Cênicas, da UFMA.

Na universidade, apesar de assistir muitas peças produzidas por turmas ou alunos do curso, as que mais me marcaram foram as que eu participava com aluna-atriz. Assim, comecei a ver o teatro do ponto de vista do palco. O teatro, que me fazia aprender, desenrolava-se sob esses dois pontos de vista: o do palco e o da plateia, um mais do que o outro. Para mim, mais o praticado do que o assistido. Partindo dessa lembrança, precisava clarear dois objetivos em minha prática de docência em artes cênicas: fazer os estudantes *verem* – na perspectiva da formação de plateia. Esse foi um importante ponto de discussão pelos professores da época, por volta de 2005, junto ao conceito de Recepção⁵. Atualmente, esse conceito pode ser relacionado ao de Mediação⁶ teatral, abordado por vários autores, entre os quais, destaco a professora Biange (CABRAL, 2012), por sua caminhada na esfera socializante do teatro. O segundo objetivo era fazê-los *participar* da experiência (SPOLIN, 2003), vivenciarem, como alunos-atores, cenas e peças teatrais. Mas, na função de estagiária, e depois, na de professora das redes particular e pública, entre 2005 e 2009, visualizava apenas o teatro de palco, ou uma prática da repetição no ensino escolar, em que o aluno repetia os processos e jogos que eu propunha, ou ainda, quando adaptava as salas de aula, a biblioteca, a quadra e o auditório, como se fossem diversos palcos para exercícios teatrais e para apresentação de peças. Devo lembrar que, nessa época, as

megaespectáculo no Sítio do Físico e mais 7 peças dirigidas por Tácito Borralho e também permanece até os dias atuais; com a característica de manter algumas apresentações por anos interrompidos, como *Édipo Rei*, de 1991 a 1997, e *Paixão Segundo Nós*, por 30 anos; interrompida este ano, em virtude da pandemia de COVID-19.

⁴ A apresentação do *Édipo Rei*, de Sófocles, dirigida por Tácito Borralho, foi a que, entre lágrimas, tremores e soluços, me motivou a escolher meu ofício, aos 12 anos, em 1991.

⁵ Na Tradução do Dicionário de Pavis de 2008, há 19 verbetes ligados ao tema recepção. Quatro deles a explicam relacionando-a à semiologia e à estética, em que a primeira concepção é ligada ao código do espectador e do espetáculo e a segunda seria como uma acomodação do espectador para seu entendimento da peça. É como se ele fosse preparado para entender a cena que iria ver, sabendo se conter neste ambiente. Entre eles, destaco Espectador, Espetacular, Legibilidade e Nota Explicativa. De forma mais direcionada ao que se concebia por recepção teatral na minha graduação, dentro das salas de aulas e nos experimentos brechtianos do início do sec. XXI, tínhamos uma concepção que girava em torno de uma acolhida para a cena, mais no sentido de conquista da plateia para aquele espetáculo e sua sedução como formação de plateia, que para discutir códigos teatrais ou adestrá-la.

⁶ Joaquim Gama (apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015) aborda mediação teatral em dois verbetes do Léxico em *Ida ao Teatro e Mediação* com contribuições diretas de Koudela (sd) e Desgranges (2003, p.123) em que a define como “o espaço reservado para ampliar e/ou estreitar a relação do espectador com a obra de arte”; com o objetivo de formação de plateia, contendo um Aluno-espectador e um espectador-leitor. Vale ressaltar que ela tem, conforme alerta, uma pedagogia específica para o antes e o depois do espetáculo, abrangendo recepção, leitura de obra e pedagogia do espectador.

escolas particulares em que trabalhei pouco oportunizavam o teatro em seus currículos. As apresentações eram apenas bem-vindas em feiras, projetos e datas comemorativas. As artes visuais ainda eram dominantes nos currículos e quando o teatro era trabalhado, exigiam-se aulas teóricas sobre história do teatro, com poucas oportunidades de prática teatral, quando não havia uma opção pela pedagogia do ensino através da prática. As escolas que desenvolviam essa forma de ensino-aprendizagem geralmente optavam por grupos de teatro formados pelo professor em horário extraturno, sem constar como ementa da disciplina Arte. Da plateia para o palco e para a docência em sala de aula, o desejo de ser atriz agia como uma carta na manga quando narrava uma história ou conceito teatral, quando demonstrava uma cena, era a atriz querendo ser a diva. E essa vontade de querer ser Diva, a atriz notável, a deusa (FERREIRA, 2001) era também uma tentativa de ser elogiada, copiada e seguida. Porém, colocar a professora nesse patamar é também, automaticamente, afastá-la do mundo real dos alunos. Ser um modelo a ser seguido coloca em xeque o processo criativo e a autonomia do alunado. A professora-diva se coloca no palco e amarra o estudante na plateia. Assim, durante a maior parte da aula, eu ficava no palco e os alunos retidos na plateia, com pouco incentivo para que eles compartilhassem o palco. Os estudantes eram incentivados apenas a fazerem exercícios e jogos teatrais como experiências criativas, mas os holofotes da atuação estavam em mim.

1.2 De onde eu vejo?

A passagem de bastão entre mim e os alunos, resultante de trocas de poder sobre a aprendizagem de cada um, foi um movimento contínuo que ocorreu após os primeiros experimentos com o ensino a partir da prática, em que acreditava que a aprendizagem por esta via seria realmente significativa⁷ (AUSUBEL, 1968). Aprender um conceito pela prática me dava a oportunidade de recordá-lo ao menor sinal da lembrança da experiência do instante em que o fiz.

Essa caminhada teve uma primeira tentativa por um curto período, em 2009, nas chamadas aulas vivenciais⁸, em uma escola particular. Como a instituição não adotava teatro

⁷ A *Aprendizagem Significativa* norteia a prática da maioria dos professores do Brasil, pois configura-se como a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998), nos quais, deve-se fazer um diagnóstico do que os alunos já sabem, para ensinar o que eles não aprenderam, a partir de uma situação de aprendizagem que os provoque interesse da descoberta, adquirindo habilidades que, em sequência, construíram este conhecimento significativo aos estudantes pela proximidade com o que lhes interessa e pela forma que foi construído. Claramente compatível com a *acomodação* piagetiana e a *zona proximal* de conhecimento vygotskyniana.

⁸ Havia dois tipos de aula: a padrão – com diagnóstico, exposição, explicação, atividades e uso de slides, internet e apostila da rede –, e a aula vivencial – com construção dos conceitos de forma prática e lançamento de desafios para o estudante experimentá-los.

em seu currículo, eu fazia uso de procedimentos teatrais para o ensino pela prática, envolvendo os conteúdos das artes visuais. Essa tentativa foi interrompida durante minha licença maternidade. Na metade do ano seguinte, na segunda tentativa, já em uma escola pública, outra interrupção, em decorrência do meu afastamento por um acidente, o que ocasionou uma pausa em minha carreira por quase cinco anos. Contudo, a ideia de ensinar pela prática nunca me saiu da minha cabeça.

Do ensino pela prática para o revezamento de papéis: o aluno no palco e o professor na plateia. Foi o desejo de saltar, do impulso ao pulo! É daí que vejo o ensino do teatro, e diria – de passagem –, que vejo qualquer ensino, em que se queira buscar a aprendizagem, da mesma forma. Penso que é no movimento entre a prática e a teorização sobre ela que a aprendizagem realmente ocorre. No momento em que poderia ocorrer a etapa que Piaget (1996) denominou acomodação⁹, Blikstein propõe a *reinversão*¹⁰ (2013). Juntamente com seus alunos, esse autor verificou que o ensino pela prática provoca uma aprendizagem cerca 30% maior que o ensino pela teoria. Então, na busca por oportunizar esta relação prática-teórica, como uma melhor aprendizagem, eu saí, intuitivamente, do palco e fui para a plateia. Enquanto docente, estou lá, sentada normalmente na primeira fileira, contudo em uma postura que não é de uma espectadora, pois, ora pareço uma crítica, ora uma diretora¹¹ em pré-estreia.

Apesar de estar na posição de espectadora e de fazerem parte da minha educação teatral as três esferas do espectador abordadas por Patrice Pavis (2008): a sociológica, a semiótica e a estética da recepção, não seria necessariamente essa função que exerço, neste momento, na prática que desenvolvo na docência. Percebo que, se sou uma espectadora, sou diferenciada da historicidade teatral registrada, uma vez que não sou uma espectadora da visão, dos espetáculos que se aproveitam dela como prazer; nem da dedução, como na assembleia das tragédias; também não faço parte da plateia de uma peça teatral, isto é, de quem vai ver um texto, um tema e as imagens representados no palco; nem do público, como unidade e homogeneidade, que só

⁹ A construção do conhecimento ocorre em três etapas: adaptação, assimilação e acomodação. Esta última é o momento em que aquele conhecimento estaria mais estável e parte do cognitivo do estudante, pronto para novas destabilidades e reinício do ciclo.

¹⁰ A *inversão* de Blikstein propõe a inversão da sala de aula, ou seja, uma preparação teórica deve ser realizada antes de sua discussão na sala de aula. Na *reinversão*, essa teoria é construída pela sua prática e a reflexão acontece a partir dela. Quanto à aprendizagem, percebeu-se esta porcentagem de 30% a mais do que a “transmissão” tradicional do conteúdo e do que a inversão normal da sala de aula. Por isso, ele propõe o ensino pela prática.

¹¹ Esse diretor está dirigindo o ator, não como um ensaiador, mas como um encenador, mais do séc. XXI que do XIX; isto é, com uma preocupação mais pedagógica e política do que de marcar uma assinatura autoral. A estética aqui é construída coletivamente, assim como a textualidade e a direção de palco, explorando os outros elementos como som, luz, telão. Essa última forma de direção normalmente é mais assinada pelos estudantes do que pela professora, principalmente no que se concebe por ambientação sonora das cenas. A professora compete mais um papel de *coach*, de preparadora, para eles estarem em cena e produzirmos um Evento Cênico.

o cinema conseguiu conquistar (GUÉNOUN, 2014). Estou, contemporaneamente, lado a lado com uma espectadora da ação: aquela que é preparada e deseja ir ao palco, que já foi uma espectadora do futuro, quando criança ou jovem, passando pelas exposições com *animações teatrais* para estudantes e oficinas pré-espetáculo, mas não a sou naquele momento, e sim, tenho o objetivo de construir, em meu aluno, um *espectador-cidadão* (DESGRANGES, 2003).

Vejo-me como uma crítica diversificada, como o que é próprio à minha posição de docente do ensino do teatro. Um crítico dramático (PAVIS, 2008) não se encaixaria na minha prática e nem na minha função, tanto pelo distanciamento histórico quanto pela finalidade, afinal, a crítica exercida, nesse caso, não é impressa e nem tem o desejo de divulgar, convidando ou desestimulando os leitores a assistirem a um texto qualquer, de um autor qualquer, na peça exibida num teatro qualquer, nem mesmo, de descrever ou representar o leitor e um possível espectador. Também não posso ser, exatamente, uma crítica teatral (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015), aquela julgadora carrasca ou intelectual demais para ser entendida pelo público geral, nem a jornalista cultural, ou mesmo a blogueira. Estou mais para uma promotora de diálogos, em sincronismo com as artes cênicas. Aproximo-me mais de um crítico cênico, tanto através da mediação e da consultoria que dialogam com os fazedores sobre todos os elementos do teatro, para além do texto no palco, como em relação à estética e à história das artes cênicas e seus hibridismos com outras linguagens artísticas e tecnológicas.

Enquanto diretora, vejo-me como uma encenadora que se posiciona por um processo criativo cênico-coletivo. Mais que *montar, ensaiar e instruir* (PAVIS, 2008), torno-me uma encenadora, que media um movimento entre a representação e a reflexão sobre ela e todos os outros elementos que constituem o Evento Cênico, que oportuniza mais processos que produtos em um ambiente, normalmente desfavorável, que é o ambiente da escola pública, e que propõe criação de *discursos cênicos* como continuidade e *cotidiano escolar* (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015). Isto é, que vivencia a experiência de uma encenação pedagógica.

Percebo agora que se eu tivesse na última fileira, daria uma maior oportunidade para os outros alunos, também, de ficarem nessa posição de crítica e de direção cênica. Quando passei de um lugar para outro, deixei o canhão de luz sobre os alunos. São eles que brilham agora, o palco é deles, assim como os atores principais da aprendizagem são eles também. Fico com o papel secundário e, por vezes, até fazendo uma pequena figuração, quando, na posição de encenadora, passo alguma situação, critério e/ou característica para que eles construam seu processo de criação. Este lugar da plateia, que ocupo, torna-se a mesa da professora, pois é de onde conduzo a aula. Estudei espaços inusitados para atuação teatral e para o ensino de teatro durante minha graduação, em que aprendi que qualquer lugar com ação cênica é um palco

teatral, sendo delimitado ou não, e vejo que o oposto também se faz verdadeiro, qualquer lugar com ensino intencional, proporcionando aprendizagem, é uma sala de aula¹².

Portanto, vejo um lugar comum ao teatro e à educação: o lugar de quem assiste. Contudo, não estou no lugar tradicional do professor, naquele púlpito. Na minha proposta, parte dos alunos é que estão lá, não apenas respondendo a uma questão, mas ministrando uma aula inteira. Estar na plateia me oportuniza ver o todo e deixar que eles resolvam as suas problematizações de aprendizagem, interferindo, sugerindo, aplaudindo, agradecendo às minhas contribuições, quando necessárias. Neste lugar, o de assistir, mais que auxiliá-los, começo a aprender teatro, da plateia. Conforme dito na subseção anterior, no meu caso, pouco aprendi, da perspectiva da plateia, como estudante do ensino básico ou superior, todavia muito aprendi sobre ensinar e sobre o teatro que cada um é capaz de criar. Arriscaria a dizer que cada vez mais aprendo sobre o teatro de meus contemporâneos estudantes. Agora, vejo de uma plateia que ensina a quem deveria tradicionalmente lecionar.

Os papéis estão trocados, assim como, no caso de outros gestores de sala de aula, os quais também estão, aos poucos, renunciando ao seu lugar de detentores de conhecimento para oportunizadores de aprendizagem. No ensino do teatro, também é necessário desistir de ser o professor modelo, para tornar-se um facilitador de aprendizagem. Se não tivesse ido para a plateia aprender, será que os alunos conseguiriam me ensinar? Gostaria que fosse dada a devida atenção ao fato de que, enquanto eles ensinavam, sua aprendizagem estava realmente sendo trabalhada, tanto porque só ensina quem está em constante aprendizagem, quanto devido ao fato de que a mais eficiente forma de aprender, cerca de 90%, segundo a pesquisa de Blikstein (2013), é quando se ensina! Esta mesma fórmula fundamenta as metodologias ativas¹³, tão discutidas atualmente nas formações de professores e cursos de extensão.

1.3 O que eu vejo?

Esta troca de posição provocou alteração de percepção também entre o que eu via e o que eu vejo. Quando centrava no professor a responsabilidade pela autoria da aprendizagem,

¹² Cf. Viana (2006); Viana (2012).

¹³ São formas de promover aprendizagem que fazem um esforço para percorrer outros caminhos que fogem à escola tradicional. Uma caminhada realizada pelo aluno, por meio de autonomia e autogestão de aprendizagem. Essa concepção de ensinar focada no aluno e de aprender de forma concreta foi refletida por muitos pensadores da educação desde meados da primeira década do séc. XX, contudo diretamente relacionados à *Escola Ativa*, de Ferrière (1910; 1922) e à *Aprendizagem pela Experiência*, de Dewey (1897; 1906), os quais foram muito difundidos no Brasil com o *Escolanovismo*, tanto em forma de *construtivismo* (VIGOTSKI, 1986), quanto em *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 1963), a qual, nos últimos 40 anos, retornou com diversas estratégias e modelos de variados autores e nacionalidades.

via um ambiente de negatividade e sentia o peso de carregar sozinha. Sentia-me como na dilaceração de *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo (2005), ou melhor, no *Mito de Sísifo*¹⁴ (CAMUS, 1989), em que empurrava uma grande pedra em uma colina, no sentido da subida, mas diferente da mitologia, nunca conseguia chegar ao ápice, a pedra sempre voltava em alta velocidade passando por cima de mim e esmagando minhas forças, contudo, no outro dia, já estava de pé e com esperanças de levá-la sozinha até o pico! Precisava ser a heroína, pois, na aprendizagem tradicional, o professor o é. Entre os desastres, estavam os alunos que não acreditavam serem capazes de fazer teatro, que não entendiam a necessidade dessa prática nem como componente curricular, nem como conhecimento para suas vidas, e que tinham um grande medo de errar, que os fazia atacarem as minhas propostas continuamente. Entretanto, eu via o que eles não eram capazes de enxergar: eles eram bons nisto! Não só eram capazes – conforme Spolin (2003, p. 3) acentua: “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco” –, mas também eram alunos-atores concentrados, alguns, até mesmo, bastante interessados. Eu via alunos-diretores em potencial, e todos poderiam participar dessa *experiência criativa*¹⁵. O que eles precisavam mesmo era de um espaço de credibilidade, em contraposição à baixa autoestima provocada por um escasso “capital cultural oficial” (MARX, 1985); (FREIRE, 1981).

A autoestima e a confiança não eram qualidades que eu percebia em minha clientela, na maioria, de jovens e adultos com contínuos fracassos escolares, com decepções relacionadas à posição profissional e com pouca confiança em *uma professora*¹⁶ que, para eles, não poderia fazer alguma diferença em suas vidas! Para fazê-los acreditar em suas potencialidades criativas,

¹⁴ Deste mito não poderia esquecer, pois quando se vê em cena, não há como... A imagem poética, estética e teatral, que tenho vivas na memória, vêm da interpretação do poema construído na encenação *Victor e os Anjos*, dos professores: Prof. Dr. Luiz Roberto de Souza e Prof. Pazzini (in memoriam), durante a disciplina Oficina de Teatro, em 2001 (SANTANA, 2003). O vi subir a rampa da via de acessibilidade com a pedra e sua queda em constantes repetições... seu esforço, seu suor, seu cansaço... sua dor da queda na iminente vitória, sua persistência, sua resistência, seu grito que o impulsionava e seus gemidos durante a descida... a memória resiste e persiste!

¹⁵ É a experiência que os alunos-atores adquirem ao se permitirem penetrar no ambiente de atuação de forma física, intelectual e intuitiva (SPOLIN, 2003).

¹⁶ Destaco, nesse ponto, a minha função sob a ótica do gênero feminino, pois era tratada com desprezo e agressividade por parte de alguns alunos do sexo masculino, que deixavam aparente nas falas e atitudes desrespeitosas perante a mim, em sala de aula. Juntamente com a coordenação e com a direção, percebi a sua extrema dificuldade em serem orientados por mulheres, uma vez que ocorreram agressões verbais, ameaças e desobediência às orientações em aula. Um triste episódio foi relacionado à temática da mulher, em uma aula em que iniciei uma discussão, acompanhada de folheto com palavras de empatia ao sofrimento das mulheres e de sugestões de combate à violência contra a mulher, um aluno foi sarcástico comigo e, gritando ofensas, saiu batendo a porta, dizendo que isto, a minha conversa sobre o assunto, não resolveria nada! Não sei se este espelhava um comportamento sofrido em casa ou se estava se comportando como o agressor, mas, infelizmente, cada situação desta, culminava em outras, atingindo outras professoras, as quais sofreram com os mesmos comportamentos, de cada vez mais alunos. Até que finalmente uma profissional mulher da escola em cargo de chefia foi ofendida e o aluno teve sua suspensão assinada! Pontuo que, no ambiente escolar, é necessário urgentemente mais sororidade entre nós mulheres, pois reclamei várias vezes deste tipo de comportamento, mas não era acolhida de forma adequada em minhas queixas.

por meio do ensino do Teatro, precisava trabalhar para melhorar a autoestima deles e o caminho poderia ser através da autoria e da autonomia. Por isso, a aprendizagem precisava estar nas mãos deles. Assim, construí um ambiente teatral, para encontrarem seu próprio caminho (SPOLIN, 2003), porém este *ambiente*¹⁷ não era impulsionado pelos *jogos teatrais*¹⁸ e sim pelos Eventos Cênicos.

Com os Eventos Cênicos, vejo estudantes em suas aprendizagens múltiplas¹⁹, no trabalho com os conteúdos artísticos, conceituais e atitudinais (BRASIL, 1998) articulando as seis dimensões da arte: criação, expressão, estesia, fruição, reflexão e crítica (BRASIL, 2018). Vejo principalmente como a tríade – autoria, autonomia e autoestima – é fundamental para a concepção que tenho dos Eventos Cênicos. O que antes achava que era consequência, agora noto como uma necessidade principal no ensino do teatro: a transformação, no âmbito pessoal, que pode ser provocada no estudante-cidadão, aliada ao ganho cultural, agregado aos conceitos e procedimentos teatrais. Dessa maneira, vejo alunos-atores, alunos-diretores, alunos-cenógrafos, alunos-iluminadores, alunos-figurinistas e alunos-produtores, assim como vejo também o meu reflexo de professora-encenadora²⁰.

Penso o quanto é importante para o professor ver seus alunos confiantes, fortes e preparados para a vida. Como não se afetar com uma aluna, que nunca fez teatro, em sua atuação realista e, ao mesmo tempo mágica e delicada, da personagem Estragon, de *Esperando Godot* (BECKETT, 2017), sabendo que isto também marcava a sua despedida naquela turma, pois a jovem estava com câncer e teria que se afastar da escola para tratamento? Ou com a visão de um aluno, que dirigia seus colegas no teatro de forma animada, mas que tinha dificuldade de escrita e de fala, me dizer que essas aulas o aproximavam novamente do teatro feito pela mãe dele no interior do Maranhão?

Vejo alunos que reconheceram a necessidade de fazer teatro, na última apresentação de 2019, dizendo que, depois de fazer o que propunha, estavam preparados para qualquer coisa na vida! Além de agradecerem a minha insistência! E como eu insisti! E como lutei, não apenas, para ver o produto da criação teatral deles ser aplaudido pela escola, mas para vê-los reconectados consigo mesmos, provando a si mesmos que eram capazes de realizar os desafios que propunha! Começo a ver o teatro deles!

¹⁷ O ambiente, para mim, é tanto o espaço físico quanto o criativo, um espaço de aprendizagem formado principalmente pela condução dos jogos teatrais pelo professor.

¹⁸ Sistema de aprendizagem teatral com estrutura em exercícios com instrução, objetivo, regras e avaliação; tudo ocorrendo de forma lúdica e em nível de crescente de dificuldade.

¹⁹ Advindas da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de 1983 (GARDNER, 2000), as quais deveriam ser respeitadas no ambiente escolar para o desenvolvimento das competências e atividades propícias a cada pessoa.

²⁰ O professor de Teatro que promove o ensino por meio da encenação, principalmente coletiva e híbrida.

2 AÇÕES

Uma importante noção para a proposta do Evento Cênico é a ideia de teatro como duas polaridades que coexistem e se realimentam, pois “o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver” (GUÉNOUN, 2014, p. 14). Assim, entre o ensinar *vendo* e o ensinar *praticando*, opto pelo ensinar *fazendo*, pois penso que este inclui o ver e o rever. No segundo tópico desse estudo, será abordada a ação, em um relato sobre minhas práticas com uma descrição do público, da metodologia e do campo. Dessa polaridade, a do *ver* e a do *fazer*, percorro o caminho do teatro em que o espectador quer ir ao palco (GUÉNOUN, 2014, p. 14). Nossas ações estão direcionadas para esse objetivo: não do espectador ser convidado a ir ao palco, em um *acontecimento artístico-teatral*²¹ (DESGRANGES, 2006), mas de um estudante estar efetivamente no palco.

2.1 Quem faz?

Quem são os participantes dos eventos cênicos? Tenho, nesse contexto, uma clientela nesse centro de ensino ímpar, bastante heterogênea e multicultural. Uma curiosidade é que cada turno tem uma clientela típica, que dividia, até pouco tempo, os alunos-profissionais, pela manhã; os alunos-desinteressados, da tarde; e os alunos-cansados, da noite. Os estudantes da manhã teriam, à primeira vista, uma vida voltada para o estudo e uma distorção idade-série quase nula; alguns alunos da tarde seriam trabalhadores informais pela manhã, e/ou alunos com maior defasagem idade-série; os do turno noturno, por sua vez, seriam os que trabalham durante os outros turnos e só teriam a noite para completar seus estudos formais.

Após leituras sobre o conceito de *Ação Cultural*, finalmente reflito sobre essa caracterização, tendo em vista que os alunos do turno matutino, além de formarem um ambiente de realimentação da cultura oficial, certamente passaram por uma seleção induzida pelo sistema de educação vigente, em que quem tem como base o bem cultural dominante, consegue ir mais adiante... então aquele sonho de vencer na vida pelo estudo não é para todos mesmo, é só para quem possui o capital cultural oficial, eurocêntrico, erudito, positivista, quadrado (MARX,

²¹ O autor dispõe o termo com uma situação diferenciada de ir ver uma peça, na qual o público irá atuar em um evento teatral em que ocorre um acontecimento artístico-teatral. Notem que o autor direciona o termo acontecimento para uma ação de um espectador diferente, que participa, no palco, das ações. Cf. Tópico 3.2, a respeito do termo *Acontecimento*.

1985); (FREIRE, 1981). Os outros bens culturais nem são levados em consideração nesta engrenagem maldosa.

Entre os anos de 2015 e 2017, tive oportunidade de trabalhar com os três turnos letivos. Era notável como o nível de respostas dos alunos do turno da manhã era melhor que o da tarde e o da noite. Nesse período, oito turmas de 1º ano matutino produziram um evento artístico-cultural por bimestre, mas, à noite, tudo isso era mais difícil de realizar.

Acreditava que o público que mais precisava de minha atenção era o do turno noturno. O que eu não poderia imaginar era que eles precisavam menos de mim do que eu deles! Que após cinco anos ensinando “o meu teatro”, os guerreiros resistentes, pelos mais diversos motivos, ensinaram-me que toda a rejeição “ao meu teatro” era uma rejeição a um sistema de educação de cima para baixo, repleto de violência cultural, eu contra eles! As constantes falas como “eu não consigo”, “não nasci para isso”, “não sei isso não” eram não apenas resultantes do medo de errar, timidez ou desinteresses, mas também de resistência àquilo que não lhes pertencia! Pensava em ensinar teatro e não refletia sobre que teatro eu estava ensinando.

Dizia a eles que todos podem fazer teatro! Aqueles que possuíam uma bagagem cultural maior embarcavam na minha canoa, outros sempre afundavam, seja a minha ou sejam as canoas deles. O estudante que vislumbrava era um estudante-ator-cientista²², de um teatro de consumo, de uma educação instrucional. O estudante que tenho, por sua vez, tem um bem cultural próprio, além de ter direito de acesso aos bens culturais e de ser quem é! Penso que é necessário instrumentalizá-lo no fazer e no refletir teatral, com isto ele estará imbuído de autonomia, autoria e autoestima para escolher seus próprios caminhos e identidades teatrais, culturais e estudantis. Apenas alfabetizá-lo teatralmente já não era mais suficiente. Entre o aluno que imaginava e o aluno que tinha até então, era ideal existir um outro tipo de estudante, em outras palavras, vários tipos que formam o estudante. Entre eles, é imprescindível: o aluno-sujeito, de Freire (2008) e o aluno com consciência do poder simbólico cultural – cuja manutenção de uma estrutura social foi desvelada por Bourdieu (1975) e Marx (1985) – em desejo de revolução sociopolítico-cultural. Imbuído do sentido de ser um sujeito revolucionário cultural, que ele também se torne ativo no espaço escolar, conforme Dayrell (1999). Nesse sentido, nas nossas aulas, desejo que estejam presentes, os companheiros de produção, criação, direção, encenação, atuação e principalmente de pesquisa teatral. Os alunos formadores e formados pela escola, que

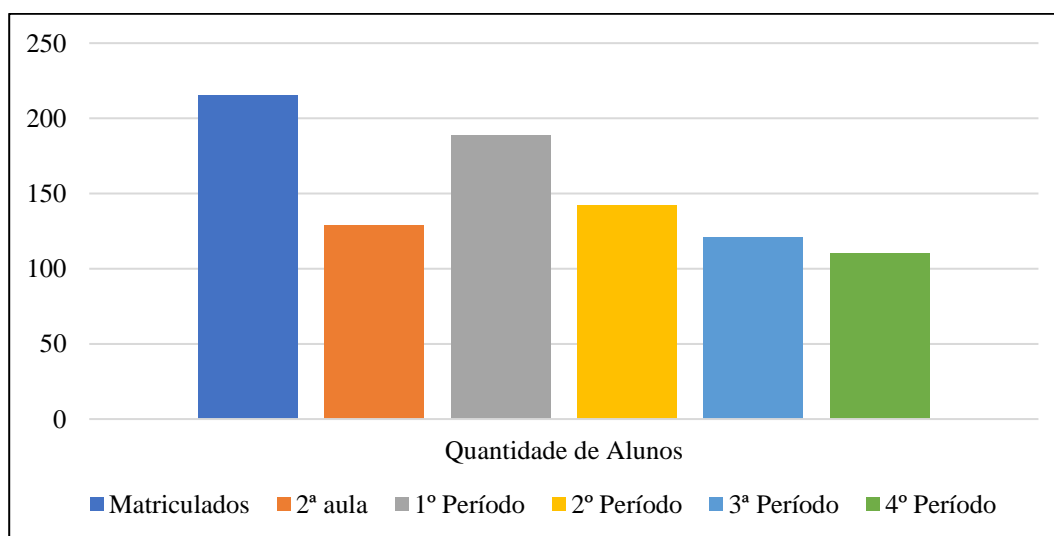
²² Para desenvolver o estudo de teatro na escola, acreditava, entre 2016 e 2018, que deveria transformar meus alunos em estudantes profissionais de teatro. Um estudante especial que, além de se dispor a ser ator, se disporia a ser um cientista teatral, ou seja, faria pesquisa, experimento e análise, de forma articulada entre a ação e a teoria cênica.

se apropriam da escola, invadem o espaço escolar, mesmo naqueles espaços verbalmente liberados, mas habitualmente proibidos; ou nos espaços verbalmente proibidos, mas, por audácia dos estudantes, ressignificados. Assim, construindo novos símbolos e revendo velhos hábitos, aquele que, nos Eventos Cênicos, apropria-se completamente do espaço escolar, fazendo dele ambiente tanto de sua aprendizagem quanto do seu ensinar, construindo uma nova cultura, a sua cultura estudantil.

O que desejo, então, é um estudante que interaja com os espaços escolares, tomando posse do que lhe seria de direito, explorando o espaço físico, redefinindo os limites do espaço relacional e ampliando o espaço educacional. Isto é, quero um estudante ativo neste espaço escolar. Um desses espaços da escola, em que o aluno pode experimentar esse estado ativo, são os espaços do teatro, em suas idas ao palco. Entendo, portanto, como palco, todo lugar da ação teatral, isto é, todo e qualquer espaço cênico, não necessariamente o de um prédio teatral ou mesmo um palco construído. Conforme Roubine (1998, p. 117): “Agora, o teatro pode ser feito em qualquer lugar”. Dessa forma, o aluno, durante aula de arte, vai ao palco quando utiliza a sala, o corredor, a rampa, o pátio, o refeitório, a arquibancada da quadra, os espaços verdes, entre outros, na própria escola.

Para melhor levantamento do perfil do meu público que vai ao palco, costumo fazer, em todo início de ano letivo, diagnósticos para reconhecer disponibilidade, experiência e base de conhecimento em Arte, sobretudo em Teatro. Esse diagnóstico²³ contempla uma entrevista, uma dinâmica e um exercício cênico.

Gráfico 1 – Fluxo 2019



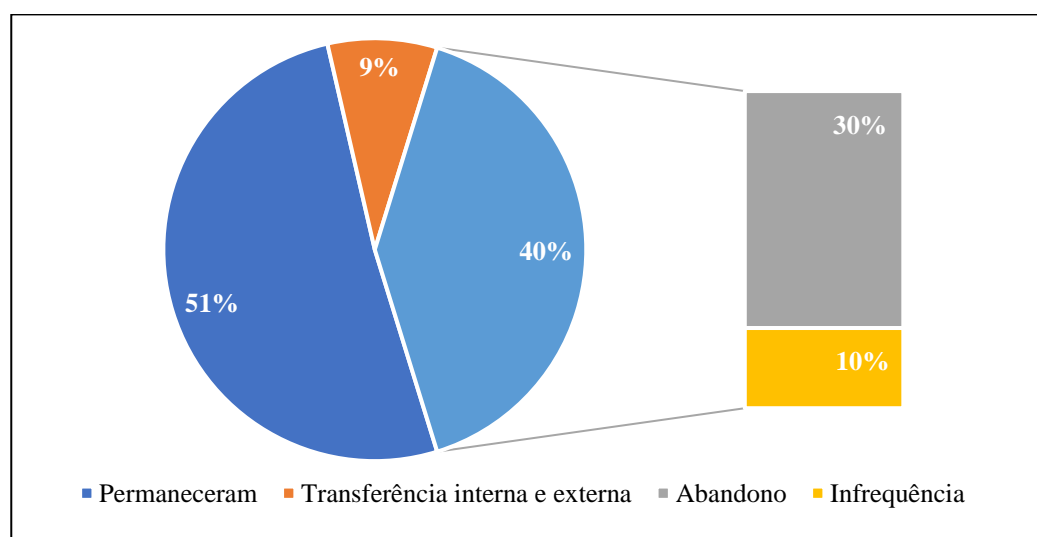
Fonte: Caderno da Professora 2019 e Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas – SIAEP.

²³ Cf. Apêndice A.

Os últimos participantes do Evento Cênico, como proposta pedagógica, foram os estudantes de cinco turmas do turno noturno, quatro do EJA e uma de Ensino Médio Regular. De um total de 215 estudantes, no início do ano letivo de 2019, apenas 129 participaram do questionário realizado no segundo dia de aula, no dia 13/02, na turma 300, e em 14/02, nas turmas restantes. Apenas 110 deles finalizaram o quarto período.

Percebo uma grande diferença entre a quantidade de alunos que se matriculam e que permanecem na escola no turno noturno até o último período, com quase 49% de egressão; isto é, as turmas, em média, finalizam o ano com a metade do número de alunos. Dos 105 alunos que desistiram dos estudos em 2019, quantos serão resultado de evasão?

Gráfico 2 – Egressão 2019



Fonte: Diário da professora localizado no SIAEP.

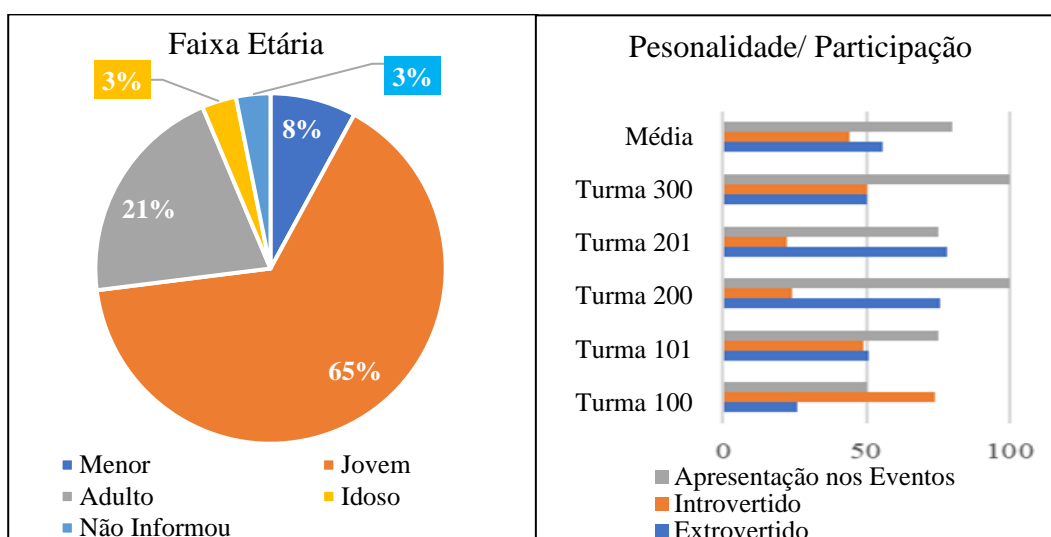
Observe, no Gráfico 2, que cerca de 40% dos alunos se evadiram da escola. Levando em consideração sua infrequência em torno de 10% e a evasão em triplo, esse fator se torna um grande desafio para a nossa comunidade escolar, o que não é o ponto desta pesquisa, mas que interfere tanto na análise de dados deste diagnóstico, como na volatilidade na frequência dos períodos, na realização das atividades e na continuidade da aprendizagem.

A primeira análise de dados foi realizada em cada turma e, em seguida, comparada a outra turma do mesmo tipo. No EJA, tenho, portanto, na primeira etapa, as turmas 100 e 101, já na segunda etapa, as turmas 200 e 201. Disponibilizo, a seguir, os dados totais do diagnóstico²⁴ do turno noturno, realizado na primeira quinzena de aula, em momentos de perguntas de múltipla escolha anotadas individualmente e coletadas por mim na aula seguinte.

²⁴ Cf. Apêndice A.

O resultado foi obtido com as respostas de cada aluno anotadas no quadro branco, seguindo a ordem que estavam sentados nas fileiras e somando a quantidade final por item. Essas informações foram importantes – além da contribuição a essa pesquisa –, pois auxiliaram na prática de sala de aula, como orientação para os planejamentos anuais, bimestrais, e para a organização dos eventos, dos exercícios e laboratórios para as apresentações cênicas. Além disso, as informações serviram para a escolha de uma melhor comunicação entre essa professora e seus alunos, por meio, principalmente, dos líderes dos grupos, entre quatro e seis por turma/período, afora a possibilidade de envio de materiais, por rede social, para estudo, pesquisa e análise.

Par Gráfico 1 – Perfil do Estudante



Forte: Cadernos da Professora e Diagnóstico Inicial 2019.

O turno noturno é composto por 65% de jovens – de maioria extrovertida –, com 80% de participação nos eventos²⁵. Gostaria que voltássemos nosso olhar à turma que se identificou como mais introvertida, pois essa também foi a que teve mais resistência à apresentação de peças, ficando, portanto, na metade do número de eventos, com a função de produção.

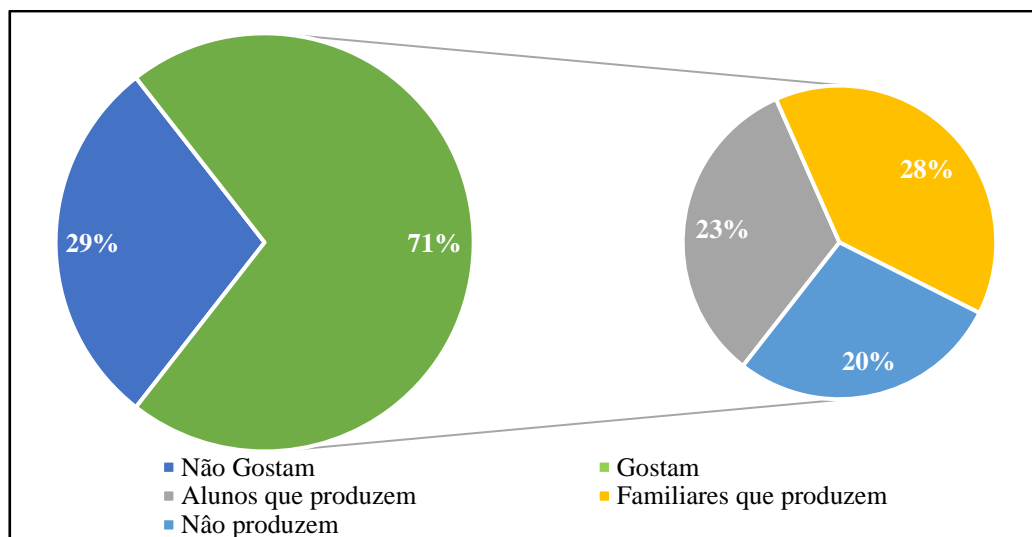
O que podia notar, no envolvimento dos alunos e de seus familiares com as artes, poderia ser vinculado ao princípio de que quando se produz ou se tem algum familiar envolvido com a arte, ocorre uma aproximação que poderia ser um indicador para a fruição e o interesse na disciplina e na produção dos eventos.

O que vejo é interpretado no Gráfico 3, em que deduzo que os 29% que não gostam de arte também não a produzem e não percebem um contato próximo com arte. Vejo também que,

²⁵ Cf. Par Gráfico 1.

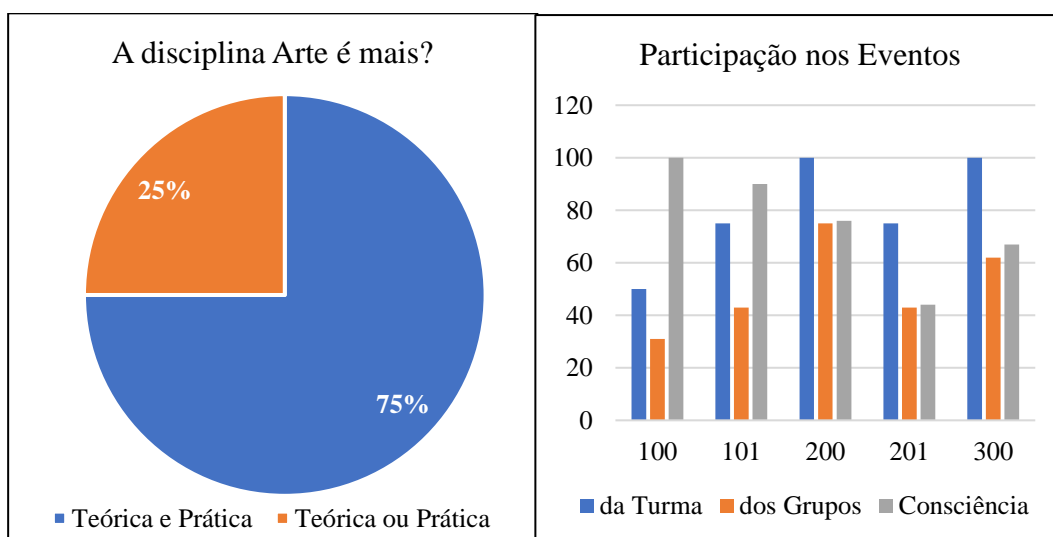
entre os 71% que gostam da disciplina Arte, apenas menos de um terço relatam não ter nenhum contato próximo com o ofício da arte, isto é, não produzem, nem notam sua convivência com a produção dela de perto.

Gráfico 3 – Aceitação à Disciplina Arte



Fonte: Cadernos da Professora e Diagnóstico Inicial 2019.

Par Gráfico 2 – Perfil da Disciplina



Fonte: Cadernos da Professora e Diagnóstico Inicial 2019.

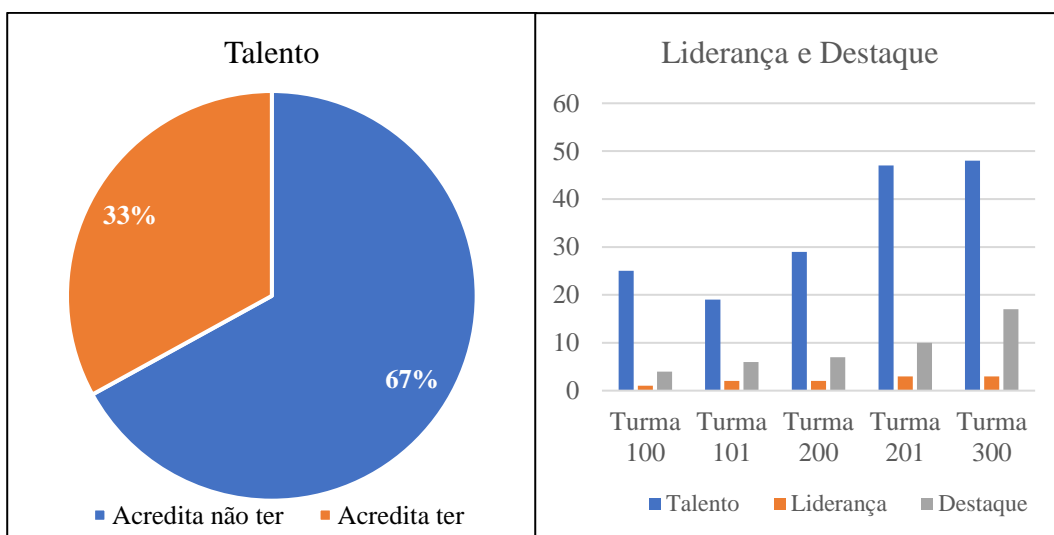
Sobre a Arte como componente curricular, a maioria a enxerga, ao mesmo tempo, como teórica e prática²⁶. Contudo, se eu relacionar o indicador “consciência²⁷” de cada turma de que

²⁶ Cf. Par Gráfico 2.

²⁷ Chamo de consciência, neste caso, a noção de que o componente curricular Arte é uma atividade educacional tanto prática quanto teórica, pois os alunos que rejeitavam a prática, relacionavam a Arte, na escola, a estudos teóricos.

a disciplina é tanto prática quanto teórica, obtenho que os que mais afirmam essa prerrogativa menos participam em seus grupos. A turma 100, em que todos afirmaram que a disciplina é teórica e prática, também foi a que menos participou e seus grupos menos apresentaram; a turma 101, com a segunda maior “consciência”, também teve a segunda menor quantidade de apresentação de seus grupos; já a turma 201, que participou de forma regular, também tem a “consciência” e a apresentação dos grupos quase equiparadas; as turmas 200 e 300, por sua vez, que participaram em todos os eventos e que têm por volta dos 70% de “consciência”, também possuem uma total aproximado de 70% de apresentação entre seus grupos. Então, a relação “consciência” versus “apresentação” é inversamente proporcional. Quanto mais os estudantes sabem que o trabalho exigirá tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, mais se ausentam da prática, ou seja, menos se apresentam nos eventos.

Par Gráfico 3 – Perfil Gestor do estudante



Fonte: Cadernos da Professora e Diagnóstico Inicial 2019.

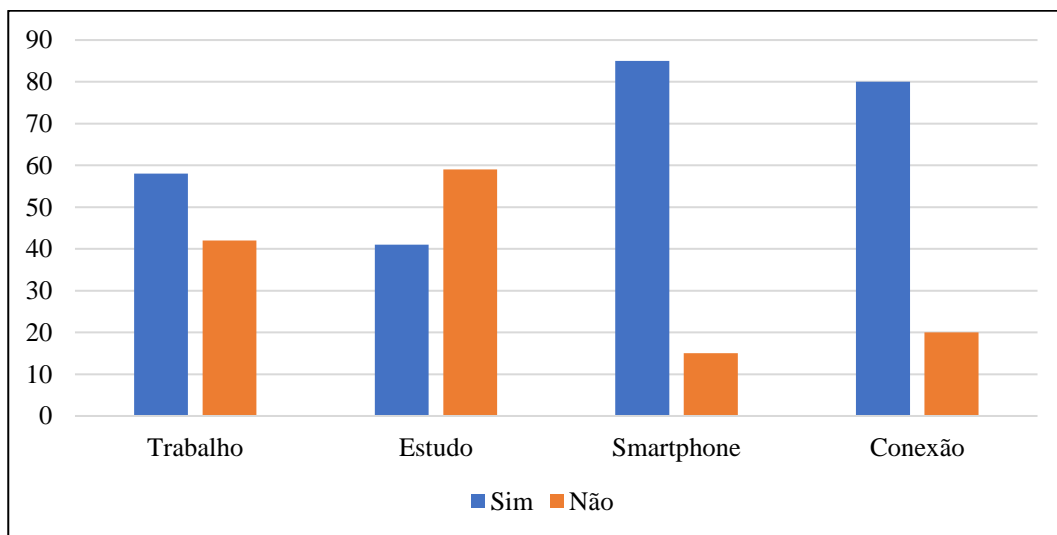
Apenas um pouco mais de 30% diz ter um talento²⁸, o que me chamou a atenção para a observação da autoestima, da autonomia, da proatividade e da autoria entre os estudantes. Então, é válido observar que poucos alunos se destacam para posições de liderança de grupo nas atividades cênicas, o que ocasiona a desistência de apresentação de grupos principalmente entre as turmas iniciais. Outro fator que reflete tanto no perfil gestor quanto na realização das apresentações é a infrequência e o abandono escolar, que desmembravam as equipes.

²⁸ Realizei este diagnóstico por conta da rejeição à atuação, por uma concepção dos estudantes de que seria necessário um dom para poder realizá-la.

Note, no Par Gráfico 3, que, quanto maior a porcentagem de alunos que se veem com um talento, maior a quantidade de líderes nas atividades cênicas por turma, e maior também o destaque de alunos participando como atores. Poderia contar com o dobro do número de liderança, não fossem as transferências e a infrequência de alunos das turmas concluintes do Ensino Médio. Nas turmas iniciantes, percebo outros líderes potenciais, mas eles dizem não querer fazer teatro, ou não querem se comprometer com a orientação dos grupos.

Uma impressão errônea é a de que a maioria dos alunos do turno noturno trabalha durante um ou dois expedientes, que não tem um aparelho móvel que os conecte às mídias e à internet, o que pode eventualmente ser a realidade da maioria dos grandes centros urbanos ou da maioria das escolas de São Luís, contudo nesta escola, esses indicadores não se confirmaram. Nesses casos, com turmas de EJA 1 e 2 e com o 3º Ano Regular do turno noturno, em 2019, apenas 58% dos nossos alunos alegaram trabalhar durante a semana²⁹ e disseram que isto atrapalhava os estudos, fato que pode ser relacionado aos 59% dos estudantes que não estudam fora da escola nem uma hora por dia e que, caso não houvesse o fato de trabalharem, prefeririam completar os estudos em casa durante a semana.

Gráfico 4 – Acesso



Fonte: Cadernos da Professora e Diagnóstico Inicial 2019.

Sobre a tecnologia digital, observe, no Gráfico 4, que a maioria tem acesso, sendo: 85%, a smartphones e 80%, à conexão em casa ou no trabalho. Logo, a exigência de pesquisa, fotografia, filmagem e aplicativos não seria um problema em ser realizado em grupo. Durante o ano letivo, utilizamos o WhatsApp, o Bluetooth, o PowerPoint e outros aplicativos para

²⁹ Cf. Gráfico 4.

criação de vídeo, análise de produção, sociabilização de texto teatral, construção de cartaz, vinhetas, folder e avaliação do processo.

A partir da reflexão sobre os eventos de 2017, suas apresentações e sua estrutura, percebi que, após este momento inicial de diagnóstico, os alunos deveriam, além da entrevista, passar também por uma sensibilização teatral, em que poderiam avaliar sua receptividade ao teatro, através de exercícios e jogos teatrais, principalmente nas turmas iniciantes, que precisariam de uma base de sustentação, durante essas novas experiências³⁰. Nas primeiras semanas com a turma, apliquei as dinâmicas da *caixa surpresa* e do *nó humano*, além de fomentar a criação da identidade pessoal e profissional e a execução dos jogos teatrais do espelho (SPOLIN, 2003), do titereiro (JAPIAÇÚ, 2001) e o teatro imagem (BOAL, 1980).

Outras informações foram colhidas antes, durante e depois dos eventos. Meus alunos-atores tiveram acesso, além dos exercícios e experiências, também, a experimentos teatrais³¹ em nossos *Acontecimentos* cênicos e *Encontros* com o teatro. Quanto aos exercícios, usei como referência os *jogos teatrais* (KOUDELA, 2002), quanto à experiência teatral, lancei mão das metodologias de Boal (1980) – com dramaturgia simultânea, teatro imagem, fórum e jornal. Os experimentos ocorreram através do personagem coringa, fragmento, estranhamento e desnudamento da caixa cênica por meio do uso de *peças didáticas*³², de Brecht (2005), assim como através de criações coletivas. Nossos *Acontecimentos* e *Encontros* estavam ligados às obras e das características das épocas históricas estudadas nos períodos, como o uso de espaço simultâneo, interação com a plateia, verdade cênica, interpretação performática, animação teatral e uso de tecnologia digital associada à cena teatral.

Assim, em cada processo, evento e avaliação, tive estudantes que se tornaram meus parceiros não só na construção de cenas, mas no entendimento de que a coautoria, a reflexão sobre o teatro e sobre a aprendizagem que os eventos e sua preparação podem proporcionar contribuem para que os estudantes estejam mais abertos a experiências teatrais e cientes da

³⁰ A recepção aos jogos foi boa, pois todos os alunos participaram, mesmo em turmas com quase cinquenta alunos presentes. Contudo, o tempo era muito escasso e precisava otimizá-lo entre o período de preparação para a construção da apresentação, a lição de ter um conteúdo – para ser trabalhado na prática, todos os dias – com pouquíssimos exercícios e pelo menos uma avaliação – em uma palavra – para a aula ficaram como uma importante contribuição para os ensaios que viriam.

³¹ O aluno-ator, sob à luz dos ensinamentos de Brecht, não passa por uma experiência teatral, realiza um experimento de teatro; com o texto, o silêncio, o deslocamento, o visual, o poético, o agrupamento ou mesmo a atitude social ou individual.

³² Koudela (2010, p. 93) discorre sobre as peças didáticas “como um meio de educação e experimentação teatral que procura gerar novos meios de produção, aliados a uma nova forma de fazer teatro”.

multiplicidade de linguagens, estéticas, funções que existem em nossos vários teatros³³. Assim, eles se tornam pesquisadores, autores, atores, manipuladores, encenadores, diretores, produtores, entre outras funções teatrais, são alunos artistas que desenvolvem o *colaborativismo*, a autoria, a autonomia e, com isso, a autoestima. Todos esses aspectos foram observados durante os Eventos Cênicos de 2019³⁴.

No primeiro evento, a *3ª Mostra BL Teatral*, os estudantes optaram pela realização de um teatro mais tradicional, com pessoas interpretando em um palco frontal à italiana, ocupando o auditório menor e exercendo o que eles entendiam por teatro e seu poder de coletividade. Esse espírito coletivo marcou a maioria dos alunos, pois os mesmos não se esqueceram deste primeiro evento, justamente pela união de cada turma, mais do que por necessidade de desinibição, relatada no primeiro diagnóstico como resposta do porquê fazer teatro. O sentimento de união foi reafirmado em reflexão registrada em grupo, após o evento, destacando o que foi positivo para a maioria dos grupos. Contudo, esses alunos ainda estavam experimentando o palco com uma pouquíssima experiência prática, um raso conhecimento histórico e mesmo um conceito teatral genérico, o qual eu tinha, pois julgava que, nesse ponto, possuíamos mesma concepção. Hoje, pontuo essa proximidade de concepções, primeiramente, porque esse conceito parte de onde se vê, isto é, do repertório cultural de cada um. Segundo, destaco que, infelizmente, assim como meus iniciantes estudantes de teatro, também o colocava dentro da caixa do patrimônio cultural oficial, como se só houvesse um teatro possível na escola.

No segundo evento, *Olha Nós Aqui Outra Vez!*, os estudantes foram além, reconheceram o teatro popular, divertiram-se, fizeram questão de preparar o pátio para o uso cênico, também guardaram com entusiasmo todo material construído e a aparelhagem da escola, esta última, uma etapa que a direção julga importante para fomentar o senso de responsabilidade sobre o espaço escolar, e é também uma importante etapa na produção, a pós-produção. Nesse evento, houve alunos ativos no espaço escolar, além de estudantes de teatro que sabiam que estavam acertando. Seus olhos brilhavam mais, seus sorrisos eram largos, aquela juventude citada na pesquisa advinha da empanada³⁵ e da plateia em semicírculo, com um fazer teatral prazeroso e próprio daquele feito para o povo e pelo povo.

³³ Vejo que cada vez mais eles se destacam, não por fazerem a melhor atuação, mas por se permitirem pensar, criar e fazer teatro no meio escolar, e que isto realmente faz um diferencial na presença e na *apropriação* da escola por cada aluno.

³⁴ Para maior acesso aos produtos cênicos dos eventos de 2019, disponibilizo memorial no Link 1.

³⁵ Armação para apresentação de teatro de luva. Termo empregado, principalmente, no nordeste brasileiro.

O terceiro evento, *TecnoTeatragem*, foi bem mais corrido. Concomitantemente, ocorriam os exames nacionais, levando à ausência de muitos alunos, o que fez com que poucos grupos apresentassem. No entanto, quem apresentou, mesmo timidamente, experimentou o teatro junto com a tecnologia em cena. Eles estavam com o evento em suas mãos, na produção, na recepção, na manipulação de equipamentos de som e projeção, na direção, no uso de espaços inusitados e, principalmente, na conquista da atenção da plateia, essa última, contudo, ainda precisa de momentos de mediação³⁶ mais direcionados. Em dois grupos do terceiro ano que apresentaram, percebi alunos em postos bem definidos dentro de cada grupo, uns atuando e ao mesmo tempo dirigindo, outros voltando sua contribuição para o uso da tecnologia como ambientação visual e sonora da cena.

As observações seguintes são uma mistura entre as minhas e as dos alunos, nas quais indico o que observo, aliado ao que eles expressaram, através de questionário, em cada grupo. Na avaliação após o terceiro evento, foi proposto a cada grupo que elessem uma peça por turma como a melhor do ano. Mantive o cuidado de não deixar transparecer nenhum sinal de qual seria a minha opinião, para não os influenciar. Acreditava que elegeriam as do último bimestre, pois todos, com exceção do EJA 1, apresentaram uma boa interação do teatro com a tecnologia e as peças pareciam ter um produto com mais qualidade visual, sonora e cênica. No entanto, muitos alunos elegeram duas peças do primeiro evento como as melhores do ano.

Na aula seguinte, foi proposto às turmas refazerem estas peças para o evento do 4º período, no qual, três turmas reapresentariam as peças do primeiro período, e duas reproduziriam as apresentações do 3º evento para a comunidade escolar no dia 18 de dezembro, finalizando assim os *Eventos Cênicos* com o *III Festival BL Teatral*, com a apresentação das melhores peças do ano. Vale ressaltar que apenas uma das três turmas que reapresentaram peças do primeiro período tinham considerado sua peça muito boa e que as outras tinham apresentado peças que precisavam de algumas correções, como de movimento e ação, de interpretação, de uso de cenário e de figurino.

Contudo, o que quero ressaltar é que eles estavam dispostos a lidar com sua falta de preparo para o teatro e dispostos a corrigi-la, o que foi o maior dos desafios, para eles e para mim, pois receava não cumprir com as demandas exigidas. Perceba que ensaiar, para os alunos, era entendido como perda de tempo, mesmo quando faziam um bom exercício para

³⁶ No sentido de formação de plateia e de preparação para posição de espectador nas diferentes relações palco-plateia que os eventos produzem. Por exemplo, um hábito que tem que ser encorajado é de permanecer para apresentação do colega ou de participar do evento como plateia, mesmo se a equipe/turma não conseguir apresentar.

apresentação para a turma o faziam com a ideia de apresentar só uma vez. Eu tinha alunos-atores, de apresentação única, e que não estavam interessados em aprofundar técnicas de atuação. Muitos reclamavam de terem que apresentar e os que aceitavam não queriam trabalhar a repetição, algo tão caro para o aperfeiçoamento artístico. Com o uso do evento como nota de recuperação e com a multiplicação das apresentações em duas etapas – uma para a sala, com crítica a partir dos critérios predefinidos, sugestões e indicação de ensaios extra, e outra para a escola, com os grupos de cada turma, que não apresentaram antes, exercendo outras funções dentro do evento ou das peças – foi criado um novo hábito entre os estudantes para com o ensino da disciplina Arte. Isso foi fundamental para a árdua tarefa de proporcionar *Acontecimentos* teatrais nessa escola e para chegar ao 4º evento, *3º Festival BL Teatral*, com alunos em suas variadas funções cênicas: atores, diretores e encenadores, e principalmente com grupos coesos formados por cada turma, criando uma dramaturgia coletiva. No parágrafo seguinte, destaco as versões dos alunos que refletiram sobre o teatro que realizam, sobre a disciplina que ministrou e como isso interfere ou não no cotidiano de cada um.

Entre 17 e 21 de novembro de 2019, os estudantes refletiram sobre a importância dos eventos como caminho para a aprendizagem e expressaram sua aceitação³⁷. Disseram, em depoimentos coletivos, que os eventos – além de trabalharem a timidez – proporcionam inclusão, coletividade e que, depois da experiência com essas apresentações, são capazes de fazer qualquer coisa. Assim, a arte passou a fazer parte do cotidiano de cada um, o calor da plateia os abraçava e eles viram várias formas de teatro.

Há, ainda, os que dizem que a teoria se aprende na sala e a prática no evento, pensamento que vai na contramão da minha intenção, que acreditava em uma ser consequência da outra. Esse indicativo de fala reafirma uma posição bem tradicional sobre a polaridade positivista entre teoria e prática. Alguns alunos disseram também que eu precisava mostrar mais – no sentido de demonstrar – a direção de uma imitação de meus gestos, falas e movimentos, do meu teatro. Essa busca por um caminho do acerto pela imitação do outro se relaciona também ao medo de errar. A inserção da tecnologia³⁸ também foi um problema para a maioria, pois desejavam apresentar cenas sem elementos visuais e sonoros ou gostariam de apresentar somente para mim.

Neste questionário, ficou evidenciada a *falta de ensaio* para quase 70% das respostas às questões: *O que faltou na sua apresentação? E para sua equipe apresentar*³⁹?. Os discentes

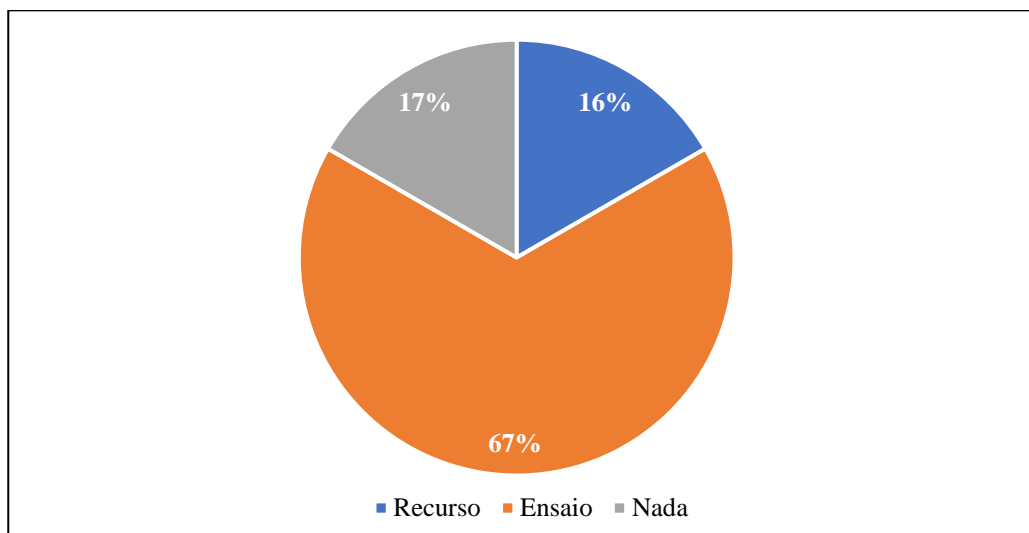
³⁷ Cf. Apêndice B.

³⁸ Cf. Apêndice E.

³⁹ Somente para a equipe que não pôde se apresentar, cf. Gráfico 5.

observaram, nas suas avaliações, que a organização, o interesse, a falta de experiência e/ou desenvoltura para apresentar são consequências da falta de ensaio. A necessidade de mais ensaios estava implícita em todas estas ausências e se configurava como o motivo justificado pelos participantes.

Gráfico 5 – Ensaio



Fonte: Depoimento Coletivo Pós-Evento 1/2019.

Um outro instrumento avaliativo foram as próprias conversas informais, durante os períodos de ensaio, em que pelo menos um aluno de cada grupo, quando perguntado longe dos ouvidos dos outros integrantes, alegava que o grupo achava que não precisava ensaiar e só apresentar uma vez já bastava, em tom de confissão. Então, quem apresentava para a turma não achava necessário apresentar nos eventos, o que mostra, por parte geral dos estudantes, uma rejeição à reapresentação de cena e ao mesmo tempo, o entendimento da importância de compromisso com os ensaios. Felizmente, o sentido de comunhão ocasionado pelo primeiro evento ficou presente na memória deles, conforme supracitado. Por isso, os estudantes aceitaram reapresentar, durante o último evento de 2019.

A relação entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem em Arte continuava sendo um grande desafio para mim e para as turmas: a ação e a reflexão sobre a ação. Para analisar se a ordem metodológica de ensino, começando pela prática e/ou pela teoria, fazia alguma diferença na aprendizagem, optei por observá-los bimestralmente. No primeiro período, trabalhei com atividades práticas, que realizaram, em forma de ação, os conceitos teóricos e as características de uma certa época histórica. Só depois da apresentação para a turma, a teoria era explicada, em conexão com a prática construída no preparo para a cena com todas as turmas.

Nos segundo e terceiro períodos, alternei, entre as turmas, o início pela explicação teórica e o início pela prática dessa teoria e não consegui constatar uma grande diferença entre as notas com ações práticas ou teóricas primeiro. Apesar das notas das provas e a média final do bimestre serem em torno de um ponto mais alta nas turmas em que comecei pela prática, o que ficou nítido foi que as turmas que executavam a prática primeiro eram mais frequentes nos eventos com contribuições cênicas, enquanto que as turmas que começavam pela explicação teórica dificilmente apresentavam a atividade cênica para a sala ou para o evento. Por consequência, suas notas eram menores e sua inserção na recuperação paralela era certa. Normalmente, essas mesmas turmas não participavam do evento, através da apresentação das peças, mas em outras funções da produção do evento. Desse modo, no ensino do teatro com jovens e adultos, além da percepção da aprendizagem partindo da prática, proposta por Blikstein (2013) como mais eficaz que o início pelo estudo teórico, notei que, quando este início pela prática ocorria em momento de *aprendizagem colaborativa*⁴⁰, também se manifestava um melhor entendimento conceitual.

No sentido da aprendizagem colaborativa, proporcionada através da preparação e dos ensaios para os eventos, evidenciei um tipo de aluno de teatro que, apesar de seu desejo pelo ensino tradicional – priorizando a dimensão teórica –, aprende mais significativamente pelo exercício de sua autonomia estudantil, por experiências prático-teóricas, por fazer com as próprias mãos, por orientar o colega em suas tarefas, por, no dia do evento, estar em frente a um turno inteiro e, ainda assim, conseguir realizar um Evento Cênico.

Por conseguinte, o que eu relato tenta mostrar que este estudante não é mais o mesmo. Ele foi mudando em suas posturas em relação ao ensino do teatro não pela maturidade que o tempo traz em 200 dias letivos, mas a partir da ação de uma professora que ousou quase intimá-los a fazer teatro como prática da disciplina Arte.

Eles mudaram, a professora também mudou: há pouco tempo, acreditava que eles eram, em sua maioria, alunos desinteressados ou estafados, analfabetos teatrais, infrequentes e com uma média possibilidade de abandono escolar.

A reflexão sobre eles, sobre porque eram tão resistentes ao ensino prático do teatro e, principalmente, ao planejamento de ações que proporcionava a sua prática contínua e estruturada em sequências didáticas, permitiu a sua reavaliação durante o processo como

⁴⁰ Diversa da aprendizagem do ensino tradicional, que é competitiva, a aprendizagem colaborativa ocorre através do compartilhamento de aprendizagem entre colegas de turma, de turno, ou mesmo, de nível. Muitas vezes, o aluno que sabe mais ensina o que ainda não entendeu aquele conceito, ou que não sabe ainda como executar determinada tarefa e até mesmo, ainda não possui aquela habilidade. Com a ajuda do colega, o aluno entende melhor, aprende um jeito de fazer, também pode perceber, no colega, um alento em que ele pode se espelhar.

capazes de criar e de produzir arte na escola aliado a um grande senso de coletividade. Além disso, o estudo de *Ação Cultural* e de pedagogia teatral possibilitou um novo olhar sobre eles mesmos, incluindo os que mais negavam tais práticas como educativas ou apropriadas ao Ensino Médio. Enquanto professora, os reavaliei dentro das possibilidades de proatividade e de criticidade.

Note que o objetivo não foi formar uma plateia e o que foi verificado também não adquiriu esse sentido, pois o meu interesse era incentivá-los a fazer teatro na escola, não que acredite que possam prestar ENEM com esta finalidade, ou ainda entrar em algum grupo amador ou profissional ou uma escola profissionalizante de artes cênicas. O ponto focal era proporcionar-lhes a oportunidade de fazer teatro na escola, pois imagino serem remotas outras oportunidades como essa em uma vida de trabalho e estudo, após o Ensino Médio, para a clientela dessa escola. Minha finalidade era ensinar teatro como componente curricular, contudo, foi o teatro que eles fizeram que nos ensinou, e mais, os transformou, assim como me demoveu de tantos preconceitos incutidos sobre eles.

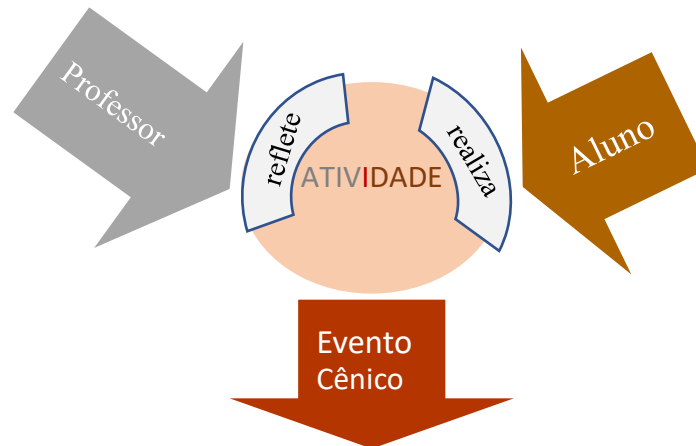
Veremos, a seguir, como foram realizadas as ações, na proposta do Evento Cênico. Essas atividades foram capazes de provocar um ensino de teatro que, diga-se de passagem, evitava em minhas práticas anteriores, em nome da defesa de conteúdos e procedimentos exclusivamente teatrais, pois evitava ensinar por meio do teatro e achava as aprendizagens consecutivas deste tipo de ensino muito individuais e voláteis em seus efeitos, por isso não as via como objetivo, numa educação oficial.

2.2 Como se faz?

Os procedimentos para a realização dos Eventos Cênicos alteram a relação entre o professor e o/a estudante. Antes, eu agia como se o conhecimento fosse passado da professora para o/a estudante, de forma direta, durante as aulas expositivas. As atividades eram os momentos de reforço deste conhecimento em treino, memorização e, na melhor das hipóteses, entendimento. Nessas atividades, proponho que o/a professor/a os incentive, fornecendo as orientações de como seria uma atividade desafio e seus critérios de avaliação, que será o objetivo maior e o produto do bimestre. Contudo, o resultado é fornecido pelo aluno, por mais que o professor oriente, sugira, alerte para os critérios, as atividades são realizadas de forma que é o estudante quem as cria e as realiza. Cabe ao professor, de forma mais diferenciada do que era antes, pensar sobre elas: planejando o percurso até a sua realização, ajustando sua prática e refletindo sobre as mesmas.

No diagrama posterior, a atividade-desafio é o centro da ação, e não há um cabo de guerra entre o professor e o aluno, há uma convergência dos dois para a atividade, há também papéis diferentes para cada partícipe.se

Diagrama 1 – Relação de Aprendizagem dos Eventos Cênicos

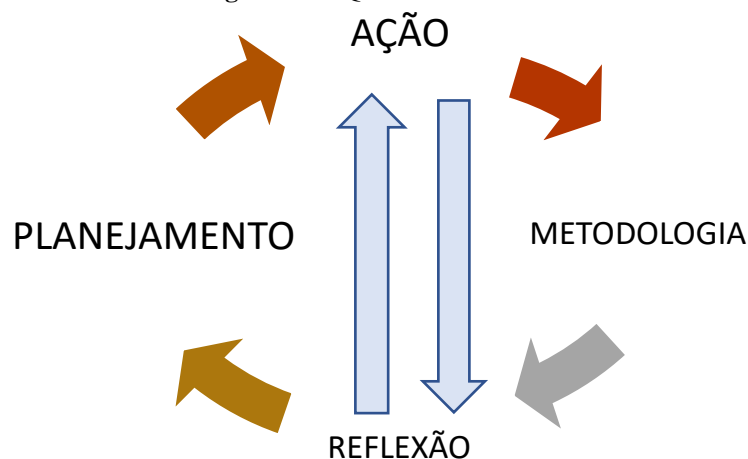


Fonte: Autoria própria.

A realização da atividade é o meio para a aprendizagem, também é a chave para a realização do evento e não apenas o produto da própria aprendizagem. Assim, o professor é um criador secundário e um pensador primário e o estudante o oposto, ou seja, primeiramente, o estudante pratica o teatro em forma e característica e só depois as contextualiza em seus conceitos, historicidade e situações sócio-políticas que o atingem.

Todo evento é preparado, não apenas para a exibição do produto, mas para que o aluno realize a atividade. Esses objetivos e procedimentos são as bases dos Eventos Cênicos, que podem ser demonstrados no quarteto: Planejamento-Ação-Metodologia-Reflexão.

Diagrama 2 - Quarteto do Evento Cênico



Fonte: Autoria própria.

No diagrama anterior, pretendo explicar que os eventos estão focados em uma metodologia de ação e reflexão sobre a ação, em que uma alimenta a outra, em um ciclo contínuo. Essa ação, que é o Evento Cênico, começa com o seu planejamento, transformado, em seguida, em ação, por meio da sua metodologia que é avaliada, refletida, e reconstruída, em um novo planejamento da ação, seja para a recuperação da aprendizagem, seja para o próximo período ou próximo ano letivo.

De tal modo, o planejamento de cada ano letivo⁴¹ começa pela avaliação do plano anual anterior, observando a estrutura, o que foi e que não foi produtivo, e como adequá-lo à série e ao turno atual. Os planejamentos, nessa escola, são anuais e bimestrais; realizados apenas pelo professor do componente curricular. Há também o mensal, com a equipe de linguagem e uma representante da coordenação do turno noturno, no qual são socializados os projetos sugeridos pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/MA, as alterações de calendário, as datas de atividades da escola como simulados, os aulas pré-vestibular, entre outras informações gerais. O plano de ensino anual é realizado por série e turno, observando quatro critérios por período: as aprendizagens, os conteúdos, os procedimentos e as avaliações. Em seguida, é entregue à escola, por meio de impressão, logo após o período diagnóstico. A confecção dos planos, a partir do diagnóstico, é essencial para que haja uma maior probabilidade de colocá-lo em prática. Saber quantos dos meus alunos estão aptos a fazer teatro ou se tiveram alguma experiência, se personalidade de cada um é mais extrovertida ou introvertida, suas faixas etárias, suas possibilidades de conexão com a internet, se praticam ou não alguma linguagem artística, e, o que sabem sobre teatro são informações que podem ajustar o planejamento. Logo, as ações serão pensadas para estes perfis que compõem uma turma. Assim, a função do planejamento não é apenas a de elencar conteúdos ou distribuir unidades de livros didáticos por um ano letivo – livros que eles não tinham, diga-se de passagem, e, nos anos em que possuíam, não levavam para a escola.

O planejamento anual, na minha concepção, é construído para ações de ensino e aprendizagem. Seu foco é proporcionar uma sequência de atividades, com uma atividade central ou maior, que chamo de desafio, que ocorre junto das micro atividades, num solo fértil para ações de aprendizagens. Elaborar um planejamento, aliando os parâmetros indicados pela SEDUC/MA – em suas propostas curriculares em rede – ao perfil e às necessidades de aprendizagem do meu alunado foi a minha forma de fazê-los presentes nos planejamentos realizados. Entretanto, alguns alunos desejavam opinar sobre os conteúdos, normalmente

⁴¹ Cf. Apêndice C.

elegendo os teóricos e a área de artes visuais como imprescindíveis, mas, nesse ponto, não cedi, pois precisava oportunizar-lhes os conteúdos das artes cênicas. Além disso, em pergunta sobre pretenderem realizarem o ENEM ou outro vestibular, a maioria respondeu não ter este objetivo com o Ensino Médio, pois, segundo eles, desejavam o certificado para melhorar sua vida profissional. Somente 10% pretendiam fazê-lo, entre os 206 alunos entrevistados durante aula em que se discutia sobre identidade pessoal e projeto de vida. No EJA 1, apenas 4%, de 94 alunos/as, no EJA 2, aproximadamente 13%, dos 62 alunos, e na única turma de 3º ano, 16% dos 50 alunos. Contudo, na segunda etapa e no terceiro ano, o currículo da rede girava em torno das artes cênicas – minha formação inicial – e da música, para a qual me falta vivência e conhecimento específico. Por esses motivos, resolvi priorizar as artes cênicas ao invés de qualquer outra área da Arte.

Eu aceitava sugestões de atividade, caso não concordassem com a que propunha, permitindo ainda completá-la, mas não deixaria de ensinar teatro para ensinar outra linguagem. Não me permitiria mais esta violência. Sim, senti o fato como uma forma de violência, por muitos anos de minha docência, pois amordaçar o professor de artes cênicas em aulas apenas visuais é uma violência profissional que a polivalência encobria. Então, este se tornou um ponto indiscutível entre os alunos, a coordenação ou mesmo a direção. Diminuí, a partir de 2019, o tempo para a área visual a dois encontros: um, para explicar a atividade proposta e outro, algumas semanas depois, para apresentarem. Baseei este posicionamento na experiência do ano anterior, em que apenas ministrando conteúdos cênicos para uma série inteira, consegui os melhores resultados de aprendizagem que já havia experienciado.

Nos planejamentos, precisava de mais tempo para o teatro, para alfabetizá-los, de acordo com a concepção de ensino de teatro que tinha à época. Mas, como – com apenas uma aula mensal de teatro – consigo proporcionar aprendizagem significativa? Até poderia, se meus alunos fossem os ideais! Seja com a ideia de alfabetização teatral ou com a nova, para mim, concepção de construção do teatro deles é necessário tempo para o teatro que esteja incluso na proposta do professor para a disciplina Arte. Uma metodologia de ação é uma metodologia de tempo para a ação.

Esta metodologia ocorre em três etapas: planejamento, prática e reflexão. As duas primeiras são contínuas e consecutivas, isto é, a segunda se inicia com o fim da primeira. Todavia, a última é resultado da primeira e está relacionada ao passo a passo de cada prática.

Analisando o Diagrama 3, pude perceber que a prática e a reflexão andam lado a lado. Dessa maneira, essas duas ocorrem em pares, logo, quando um par é concluído, começa o outro, até chegar ao último par: a apresentação do evento e sua avaliação.

Os eventos estão destacados nos planos de ensino anual⁴², a cada bimestre, entre os instrumentos de avaliação. Então, junto dos eventos, pré-defini o tipo de teatro que seria realizado, os seus conteúdos e procedimentos. É necessário advertir que planejamentos não são engessados, pois sempre é possível uma alteração ou ajuste de acordo com as indicações verticais, secretaria-escola, ou horizontais, público da sala de aula. Em todo caso, tudo é ajustado no plano bimestral.

Diagrama 3 – A estrutura da metodologia dos Eventos Cênicos



Legenda: Em verde estão ações de planejamento, a seta mais escura é o planejamento inicial; em laranja está representada a prática de sala de aula, com a seta mais avermelhada indicando o final desta etapa e em azul, temos a reflexão com a seta mais escura indicando o término deste evento.

Fonte: Autoria própria.

Este novo planejamento complementa o anterior, sendo mais prático e eficiente, pois contém cada item dos critérios supracitados, com suas respectivas datas e etapas, formando um quadro completo de como ocorre a proposta de ensino para o bimestre, com seu registro no caderno da professora. Toda essa proposta para a disciplina de Arte/Teatro é realizada em forma de uma sequência didática⁴³, montada a partir da noção das provocações para aprendizagem a partir da prática, somente depois, discutem-se as relações teóricas. Houve dois bimestres em que esta ordem foi intercalada entre as turmas de mesmo ano – conforme já relatado anteriormente –, contudo, a sugestão dessa proposta baseia-se não apenas em começar pela prática, mas em construir os conceitos por meio de sua prática. Assim, conduzindo a uma aprendizagem significativa, construtivista e relacionada às metodologias ativas.

⁴² Cf. Apêndice C.

⁴³ Cf. Apêndice D.

Uma atividade-desafio é o eixo e o objetivo da sequência didática, que será realizada para provocar ações de ensino-aprendizagem entre os partícipes do Evento Cênico – professora e discentes. Um exemplo foi o *Teatro Day: Édipo Rei no BL*, de 2018. A montagem de um clássico era a atividade-desafio. Dessa forma, fiz o estudo do texto com questionário a ser respondido por grupo, proposta cênica de cada turma, ensaio da peça dividido pelas seis turmas, compartilhamento de cenário e iluminação, além de outros fatores comuns a todos, como o de usar figurinos que remetessem à época⁴⁴.

Outra atividade-desafio⁴⁵ mais recente foi a prática cênica com a tecnologia digital realizada no Evento Cênico *TecnoTeatragem*⁴⁶, relativo à aprendizagem do 3º bimestre. Para tanto, foram realizadas aulas-exercício das características da época teatral estudada, ensaios, apresentação da atividade desafio para professora, aulas mais teórico-conceituais, prova teórica de artes cênicas, apresentação durante o evento e avaliação das ações – como atividade de recuperação paralela da cênica prática⁴⁷.

Na etapa prática com os discentes, eu socializava a sequência didática, na primeira semana do bimestre, na forma de calendário com tarefas e datas, por meio de exposição no quadro branco para anotação dessas informações, junto dos critérios de avaliação.

Apresentada a atividade-desafio de artes cênicas⁴⁸, no período determinado e descrito na sequência didática, ocorre a exibição, pelos discentes, da atividade proposta, para a professora e para a turma. Continuamos, em seguida, com os trabalhos cênicos, dividindo os grupos de trabalho por obra, cena ou temática. Trabalhamos esta apresentação, junto ao conteúdo teatral, em exercícios, ensaios e apresentação com dicas após cada apresentação, que são a reflexão em forma de crítica teatral, indicada no Diagrama 3 e realizada por meio do retorno em rede social, do videoregistro, ou por registro-observação, escrito com comunicação em aula posterior.

Constituem outras etapas do trabalho: ensaios extras para refazerem as apresentações, reorganização de funções diversas dentro da peça e da produção do evento, especificamente para alunos e/ou grupos e/ou turma – os quais não apresentaram a atividade-desafio nas formas de performance, improvisação, leitura dramática, proposta cênica ou, ainda, uma prévia da apresentação final.

⁴⁴ Para mais informações, o relato deste evento está disponível no Link 2 powerpoint ou Link 3 pdf.

⁴⁵ Cf. Apêndice E.

⁴⁶ Nome dado ao evento que tinha a intenção de tratar seus componentes como linguagens, isto é, a tecnologia digital e/ou virtual e o teatro como suportes para criação cênica.

⁴⁷ Para ver o compacto da evolução dos Eventos Cênicos 2015-2016, 2017-2018 e 2019 acessar, respectivamente: Link 4; Link 5 e Link 1.

⁴⁸ Cf. Apêndice E.

Tais atividades são realizadas no período em que farei o estudo teórico do que foi vivenciado na prática. Por exemplo, se vimos um conceito ou uma característica do teatro, estudamos o período histórico em que se encontra esse conteúdo. É fundamental que esse momento seja incluído no planejamento e na concepção dos Eventos Cênicos, após a prática, para que esses eventos possam ocorrer. Em minha experiência com ensino noturno, conforme mencionado anteriormente, mais alunos/grupos desistiram de realizá-lo, se o estudo teórico é anterior a prática. Porém, fundamentalmente, para que os estudantes possam assimilá-los na prática, insiro essa separação positivista entre a teoria e a prática, uma vez que os próprios alunos ainda as separam.

Quando coloco a prática em evidência, estou apenas destacando sua importância para o ensino por meio dos Eventos Cênicos. Contudo, essa prática é uma prática-teórica e a proposta é a prática da teoria teatral. A construção desse conhecimento, que os construtivistas trouxeram, é o que se procura com o ensino pela prática. Perceba, um aluno, a quem peço que faça uma vivência teatral com personagem coringa, vai entender o que se passa com o ator, com o movimento de cena, com o lugar da plateia etc. Além disso, pode assimilar os conceitos brechtianos de maneira mais eficaz que com uma aula expositiva. Em outras palavras, ele entende o que são e saberá identificá-los em uma peça que veja. Ele dará a sua concepção do que são, explicando ao colega de grupo, que pode não ter entendido, o que é para fazer no trabalho que será apresentado em breve!

O lugar de apresentação do evento no planejamento está bem localizado como a penúltima ação – conforme o esquema presente no Diagrama 3. Note que, ligada à ação, há a avaliação do evento, em que se faz uma nova crítica sobre o que foi apresentado. O produto é disposto com uma segunda importância pelos Eventos Cênicos, os quais apresentam um apego maior à maneira como o Evento ocorreu⁴⁹, analisando seus pontos positivos e negativos, os quais formam a base para a construção do próximo evento.

Essa avaliação é realizada em três etapas e em diversas formas e olhares: primeiro, ainda durante o evento, as apresentações são reavaliadas com a contribuição no livro de visita, o qual propõe uma crítica de cada aluno por turma e pela professora, apoiada nos critérios combinados⁵⁰. Depois, na finalização do evento, há outras avaliações, mas, nesse ponto, do próprio evento, com questionário de múltipla escolha distribuído no local e o registro no caderno da professora, que pode acontecer presencialmente ou não. A terceira rodada de avaliações ocorre na aula seguinte, em que aplico um questionário de resposta coletiva nos

⁴⁹ Cf. Capítulos 3 e 4, acerca do papel da crítica nos Eventos Cênicos.

⁵⁰ Cf. Apêndice F.

grupos de trabalho. Note o lugar da avaliação como ação final de cada evento, que prepara o próximo terreno, com uma trama de olhares e abordagens qualitativas e quantitativas. Observe, por favor, que nossa metodologia de ação é tempo-espacial também, mostrada, nesse estudo, como um lugar próprio, dentro do planejamento de cada ação.

2.3 Onde se faz?

Todo o evento é pensado para um ambiente próprio, repleto de outros ambientes, mas com uma função definida: a de ensino-aprendizagem. Não são eventos pensados para exposição em festivais, em teatros ou mesmo em caravanas, são eventos exclusivos para o ambiente escolar.

Os Eventos Cênicos ocorrem na escola. A instituição de ensino é vista, nesse caso, como um lugar atípico, em suspensão de outros lugares, um local especial e separado de outros espaços por sua função, também, como um lugar típico, manipulado principalmente de acordo com sórdidas ordens políticas de manutenção de poder, que com o desejo sincero de mudanças sociais. Este lugar em separado é materializado por Larrosa (2018, p. 26) como uma “certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço separados [...]”. Esses espaços físico, relacional e educacional de uma escola pública, da rede estadual do Maranhão, normalmente representam, em si, um grande desafio para o professor de teatro.

Na escola, que tratarei pela sigla CEBL, em que o Evento Cênico foi criado e desenvolvido como proposta de ensino de teatro, para o componente curricular Arte, há lugares em separado. Na verdade, são diferentes materializações, uma para cada turno e, ainda, uma para turmas especiais, como o 3º ano, que está concluindo o Ensino Médio, ou, para o 1º ano, que está iniciando essa etapa de ensino.

São espaços diversos⁵¹, mesmo quando compostos pelos mesmos professores em mais de um turno, parecem ser movidos pela clientela descrita anteriormente. Algumas facilidades e dificuldades, sentidas a partir deste espaço físico⁵², também se materializam no espaço

⁵¹ Autores como Forneiro (1998) indicam, em direção à educação infantil, o termo *ambiente* para conceituar as quatro dimensões do espaço na escola, que ele define como: físico, relacional, temporal e funcional. Contudo, para o Ensino Médio, acredito que há outras definições mais apropriadas. Entretanto, não disponho de todas as possibilidades, pois teria que evidenciar até mesmo a dimensão do vazio e a emocional. Penso em espaços, no plural, pois, em minha realidade, fazem-se assim. Até o mesmo lugar físico faz-se de espaços diversos ao longo do dia, por exemplo.

⁵² Edificações e meios que compõem o espaço material escolar.

relacional⁵³ e interferem no espaço pedagógico⁵⁴, em uma tentativa de diálogo e concessões com o espaço educacional⁵⁵, como as exemplificadas a seguir.

No CEBL, havia um grande auditório, sempre ativo, e um pequeno, desativado até 2018. Uma escola formada por dois prédios, com rampas e escadas, quadra e pátios, áreas verdes, torna-se muito propícia a adaptações para *espaços cênicos*⁵⁶, *tradicionais*⁵⁷, *múltiplos*⁵⁸ e *inusitados*⁵⁹. Contudo, apesar de haver muitos eventos ligados às ciências e à cultura, não percebia uma *apropriação* da escola ou da arte, no cotidiano escolar. Havia ações pontuais de culminância que envolviam as artes de forma interdisciplinar⁶⁰, transversal⁶¹ e polivalente⁶². A vivência de pesquisa no campo do espaço cênico, na minha monografia (VIANA, 2006), e de educação, na minha especialização (VIANA, 2012), faziam-me perceber que os alunos apenas

⁵³ Espaço, ou melhor, campo de disputa de poder entre os integrantes das comunidades intra e extraescolar. Possui uma materialidade sutil e simbólica, faz-se pelas relações interpessoais entre os partícipes: gestão-coordenação-docente-discente-agentes-secretaria-família-comunidade. É sempre observado nas divergências entre professor e aluno.

⁵⁴ Seria o ambiente criado pela proposta pedagógica da escola. Contudo, não é raro haver um discurso escrito, outro dito e ainda, outro feito! A forma de ensino dita os limites desse espaço, que também é intelectual, e liberta ou aprisiona estudantes e educadores.

⁵⁵ Espaço relacionado à gestão, tanto à equipe gestora da escola quanto à secretaria de educação desta rede e suas políticas públicas.

⁵⁶ É todo espaço de ação cênica, construído ou adaptado, fixo ou itinerante, separado ou em conjunto a plateia, físico e conhecido, palco ou elemental, percebido pela gestualidade (PAVIS, 2008), visualidade e poesia.

⁵⁷ Esse espaço é o mais convencional, e, muitas vezes, na concepção do público amador de teatro, é o único que existe. O teatral é um espaço de origem italiana, um palco frontal e que, no caso da referida escola, estaria mais próximo do auditório maior. Dessa forma, os alunos sempre acreditavam estar me referindo ao espaço tradicional, quando mencionava que a apresentação deveria ser no auditório, e queriam o maior!

⁵⁸ Ao contrário do tradicional, o inusitado, ou não convencional, é aquele que não se imaginava como um teatro... Uma fábrica, uma escola, um hospital, um hospício, um presidio, um rio, uma montanha... Na própria escola, um refeitório, uma rampa, uma árvore... podem ser espaços de atuação inusitados, por serem inéditos para as cenas. Podem ser adaptados, ambientados e até mesmo a base de construção da atividade cênica. A ida do teatro à escola e à fábrica por Brecht (GUÉNOUN, 2014) é um exemplo do uso de espaços inusitados. Há ainda os experimentos do *Living Theatre*, que vão à procura do seu espectador (DESGRANGES, 2006), ou seu uso, nas imagens poéticas de Martins (2004), como outros exemplos. Na atualidade, as performances costumam usá-los mais habitualmente.

⁵⁹ O *Teatro Sintético*, que Piscator idealizou (ROUBINE, 1998), é construído com muitos palcos em tipos, formatos, níveis, objetivos e visualidades diversas. Esses espaços de representação simultânea são propostas de encenação

⁶⁰ No Brasil, é colocado em prática na escola após a indicação, nos PCN's (BRASIL, 1998), de um ensino que proponha diálogo entre as disciplinas, tentando aproximar o ensino da realidade, em que cada disciplina não existe em um compartimento ou uma caixa, no entanto ocorrem em conjunto, numa mesma situação, com pontos de conhecimentos diferentes, mas que se completam.

⁶¹ A transversalidade surge na escola, depois dos PCN's (BRASIL, 1998), para reflexão sobre temáticas que podem ser relacionadas às mais diversas disciplinas, mas que não estão vinculadas aos seus conteúdos tradicionais. Essas temáticas emergem da necessidade social de discussão da saúde, da ética, da pluralidade cultural, entre outros.

⁶² A polivalência é a concepção de um profissional que domine as múltiplas linguagens da Arte, adquiridas em um período de licenciatura curta e outro, de licenciatura plena (SANTANA apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015). Um obstáculo, a meu ver, para um ensino de teatro, que já nasce após uma luta contra o preconceito aos seus profissionais, em 1965. Em 1971, surge a Licenciatura em Educação Artística, com o padrão de professor multifacetado. Posteriormente, um movimento que se fortalece da opinião dos artistas e professores, com habilitações diferentes, propõe a construção de um PCN que findasse a polivalência, indicando os conteúdos, os procedimentos de ensino e de avaliação por linguagem, mas que, conforme entrevista com ex-alunos desse curso, em São Luís – MA, “as diretoras exigem que ele dê as quatro linguagens” (SANTANA, 2003 p. 34). O termo “ele”, nesse contexto, diz respeito ao professor com habilitação específica ou mesmo Licenciatura Plena em Teatro.

eram participantes, efetivamente, desse espaço escolar, durante os eventos extraclasse, nos outros momentos, sua atuação era passiva e controlada pela equipe gestora.

Partindo para outro espaço – o espaço relacional – noto como as relações professor-direção, professor-coordenação, professor-alunado interferem na ação do docente. Exerci um trabalho, por três anos, nesta mesma escola, no campo administrativo, quando, em 2015, voltei às salas de aulas. Durante esse período, a convivência diária e direta com os diretores me fornecia uma maior intimidade no diálogo. Foi assim que comecei a propor a exposição dos trabalhos realizados em sala de aula no espaço escolar, o que foi rapidamente acatado. Perceba que talvez outros professores tivessem vontade de usar outros espaços, que não os convencionais, durante as aulas, mas, sem um contato direto como o que eu tinha construído, nem se dispunham a perguntar. A partir dessa exposição dos trabalhos no ambiente escolar, nascia a semente dos Eventos Cênicos, em que a ideia era fazer da arte algo corriqueiro na escola e, dos intervalos, momentos artísticos...

Entretanto, nem sempre ganhei sorrisos empáticos e rosas, houve também os espinhos. Na véspera de uma semana de instalações, ouvi da direção que não poderia afixar nada nas paredes, pois a escola estava recém-reformada, e não poderia correr o risco de danificar a pintura. Assim, fiz tudo que pude para não deixar rastros de nossa passagem, contudo, o vento levou algumas folhas da ambientação, o que foi um problema para a escola com poucos agentes de limpeza.

Houve época de demonstração ímpar de confiança em meu trabalho, por parte da direção, quando ocorreu um conflito com uma turma que não desejava desenvolver as atividades cênicas. Nesse episódio, a direção manteve seu apoio ao meu trabalho, informando, na minha frente, que, se a turma continuasse a se recusar, ficaria sem nota. Entretanto, um pouco mais de um ano depois, tive que justificar a prática como método e como currículo da linguagem do teatro dentro da área da Arte!

Em outra ocasião, após alagamento causado por forte chuva, os auditórios, mesmo o recentemente reformado auditório maior ficou um tempo inutilizável. Finalmente, o auditório menor deixou de ser utilizado como depósito para ser organizado e climatizado para uso. Esse espaço era apropriado ao uso nas aulas de teatro, mas sempre se alegava que estava repleto de carteiras quebradas e que era muito quente. Finalmente, acreditei que teria um espaço próprio e adequado, mas, quando solicitei o uso, fui surpreendida por tantos *senões* e tantas recomendações – pretendiam utilizá-lo para as aulas dos terceiros anos matutinos –, que quase ouvi: “Entre, mas não use!”. Pareceu-me que cada turno é uma escola e cada série possui uma situação de prestígio hierárquico diferenciado. Gostaria que ficasse nítido, através destes

relatos, que os espaços de ensino de teatro nas escolas públicas têm que ser *abertos a facção*, mesmo em ambientes aparentemente favoráveis.

Vamos, portanto, ao espaço educacional. Nessa escola, assim como em outras, este é muito volúvel, e ao mesmo tempo muito monótono, penso que um se fortalece no outro. As mudanças ocorrem de acordo com a gestão estadual e a secretaria de educação, e o estático fica nos documentos que são direcionados. Mudam-se nomenclaturas, ou mesmo propostas, porém todas já são feitas – ou se tenta fazer – com os poucos recursos de que dispomos. Por exemplo, essa instituição possuía uma contínua vivência de projetos, que foram suspensos pela sugestão da Secretaria, com foco no conteúdo do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, pede-se, em calendário escolar, que façamos projetos com temas sugeridos pela SEDUC/MA, como *Escravo Nem Pensar* e *Lei Maria da Penha*. Continuei com minha proposta de ensino, que a coordenação enxergava como projetos bimestrais, voltada ao ensino do teatro em forma de metodologia, apesar de uma indicação mais conteudista por parte da gestão, que não acatei, porque acredito piamente que se aprende melhor os conteúdos na prática do que na teoria.

O espaço pedagógico, nesta escola, também é formado pela interação entre a professora e as coordenadoras, as quais, por verem as apresentações de Arte como projetos da escola, solicitavam o envolvimento com os outros professores. Não percebiam que era uma proposta de ensino e não uma culminância, que ocorreria uma vez por ano. Alguns professores, normalmente das áreas de linguagem ou humanas, cediam horários para ensaios e até dirigiam os alunos em suas peças. Agradeço-os imensamente pela disponibilidade, pois, no primeiro momento, dividia o tempo de sala de aula com a linguagem visual.

Dessa forma, de modo geral, ou seja, enquanto proposta e não projeto, a maior demanda para as coordenadoras e os outros professores era o apoio durante a realização do evento, seja cedendo o horário ou acompanhando as turmas, o que pouco acontecia.

Em 2019, a coordenação solicitou que eu entregasse um esquema das apresentações, com a entrada e a saída das turmas, principalmente para um controle dos alunos, evitando evasões no intervalo dos horários, e para conversar com os professores, que precisariam ceder o horário nas turmas em questão. Assim, buscando evitar certo aborrecimento dos professores, os quais, mesmo com convites entregues em mãos pela turma, ou em pedidos por meio de rede social, alegavam não terem sido avisados e que tinham avaliação escrita naquele dia.

Desde o começo, a gestão e/ou coordenação era avisada dos eventos com, pelo menos, uma semana de antecedência, pois precisava requerer o espaço, o horário e o material, mas a falta de comunicação entre a equipe de coordenação complicava a socialização das informações. Desde o início das atividades de artes, os professores pouco frequentavam e os

coordenadores, idem. Durante o ano letivo de 2019, no turno noturno, apenas uma integrante da direção se fazia presente, de forma passageira, nos eventos e uma das coordenadoras tentava acompanhar os alunos, para que estes não aproveitassem a distância entre o prédio de aulas e o auditório para saírem da escola sem autorização.

Ver a proposta como projeto fazia da presença dos alunos, um dever, a ausência dos professores, uma normalidade; e a falta de comunicação, um erro atribuído a mim, por não distribuir funções entre os professores dentro das atividades e da culminância. Logo, não acertava em minhas práticas como projeto! Era o que me diziam os olhares e as feições das coordenadoras. Ora, se isto ocorria, era porque não propus um projeto, mas uma outra forma de ensino! Outro desalinho era o lugar escolhido para as aulas e atividades, as quais não se encaixavam no uso tradicional do espaço escolar, uma vez que a sugestão da escola era o uso da sala de aula convencional, contudo a proposta do ensino do teatro não cabia nesse formato, e não seria suficiente uma ida à sala de vídeo ou à biblioteca, uma vez ou outra durante o ano letivo. Eu, enquanto docente, deveria poder me apropriar do espaço físico escolar sem maiores problemas!

A noção de *apropriação* espacial de Dayrell (1999) é relacionada ao aluno, e discorre que esse tem que se apropriar do espaço físico escolar. Uma *apropriação* que também é simbólica, como alerta Bourdieu (2002). Esse conceito é fundamental para um processo de construção de conhecimento, que vai muito além da instrução. Esse papel ativo nos espaços simbólicos e sua *apropriação* é o que os Eventos Cênicos pretendem estabelecer, não apenas em uma culminância, mas no cotidiano escolar. O Evento Cênico não poderia se isentar da procura por um espaço educacional, pedagógico, relacional e físico mais adequado para cada aula de teatro realizada. Um espaço que fosse também *freiriano*, com quebras de hierarquias intelectuais, em que os sujeitos ensinam e aprendem em comunhão.

Nestes cinco anos, no primeiro momento, eu fui a professora de Educação Artística, polivalente, ministrando aulas de artes visuais, depois, tornei-me a professora de Arte, ainda polivalente, tentando englobar conteúdos cênicos no currículo, por fim, arte-educadora, questionando meu fazer pedagógico e percebendo a importância da criação artística para a promoção do pensamento artístico. Nesse momento, iniciam-se os espaços educacionais dos eventos, primeiramente, artísticos-culturais, como o *Dia de Leitura Dramática*, o *Performance Day*, o *I Festival BL de Talentos*, a 1ª e a 2ª *SemanArte de Instalações* – a segunda, já inserida numa perspectiva cênica.

Assumia, a partir daí, uma versão que chamo de Arte-Encenadora⁶³ – segundo o Par Visual⁶⁴ 1 –, na qual tornava cênico todo e qualquer conteúdo, mesmo os plásticos. Desse modo, calculei que estes eventos, os quais eram artísticos e pedagógicos, deveriam ser cênicos, valorizando, assim, minha habilitação. Então, pensei em propor Eventos Cênicos Escolares, que começaram com uma exposição quase cenográfica da arte rupestre e das primeiras apresentações teatrais. Assim, observei que os eventos, seu planejamento, sua produção e sua avaliação eram além de cênicos, pedagógicos. Dessa forma, em 2018, propus à gestão que o 1º Ano tivesse, em seu currículo, apenas a linguagem teatral, e os 2º e 3º Anos tivessem a linguagem plástica e musical. Foi um ganho espetacular, fortificado pela certeza de que aula com uma especialista era mais produtiva do que com professores polivalentes.

Observe as imagens⁶⁵ para compreender esse espaço relacional e pedagógico, construído aos poucos, entre a professora arte-encenadora e seus estudantes de teatro. Estamos na mesma posição, mas com pontos de vista diferentes. Diria que eles estão iniciando uma caminhada que eu estou quase finalizando, ao entender do que é teatro, ou seriam teatros? Estamos no mesmo nível e no mesmo lugar com o teatro que posso ver entre nós. O teatro, que pude ver de bem perto, é aquele produzido por eles!

No entanto, temos tempos diferentes, somos de gerações culturas e, mesmo, posições sociais diversas, que, no começo, confrontaram-se em um cabo de guerra pelo teatro que deveria ser feito ou não. Aos poucos, ficamos no mesmo nível temporal, ou diria, no mesmo espaço-tempo. O lugar de oportunizar o teatro deles foi como um líquido fluindo entre duas caixas conectadas, a tendência é que se igualem. Nessa caminhada – eles vindo, e eu indo –, encontramos-nos no meio termo, ou seja, houve um ponto de encontro, que está no Evento Cênico. Assim, do mesmo lugar e, ao mesmo tempo, com pontos de vista ainda diferentes, consegui fazer emergir o teatro que emana deles, arriscaria dizer: o verdadeiro teatro!

Durante essa dinâmica, construí-me como uma *formadora*⁶⁶ (FREIRE, 2008) – mesmo com alunos do Ensino Médio Regular – tentando não me sobrepor pela detenção do conhecimento, mas oportunizá-los o acesso ao que lhes fora negado, deixando um fazer de uma

⁶³ Conceito-reflexão sobre o papel do professor do componente curricular Arte com formação inicial em Teatro ou com habilitação em Artes Cênicas, que adota, como postura profissional, o ensino especializado nas escolas em que leciona. Assim, prioriza, planeja, propõe a sua especificidade como currículo, proposta de ensino e prática escolar. Isso é, um professor de Arte que proporciona uma aprendizagem intencional e sistematizada de Teatro.

⁶⁴ É a proposição da fruição de duas imagens, como instrumento e técnica de investigação, que somente em pares completam um significado, uma história, formando uma metáfora visual, segundo Spirn (2008, apud ROLDAN; MENA, 2017).

⁶⁵ Cf. Par Visual 1.

⁶⁶ No caso dos jovens e adultos, o perfil de formadora se adequou ainda mais, quando estes apenderam, não só o ABC do teatro, mas seu sentido em suas vidas como cidadãos. Também, quando não foram mais vistos como uma folha em branco, mas com teatralidade, construída em uma vida de expressões silenciadas.

quase alfabetização teatral, para permitir aflorar o teatro deles. Isso só foi possível ao considerar o aluno como sujeito de conhecimento⁶⁷, e não como objeto de aprendizagem. Como *professora pesquisadora*⁶⁸ (DEMO, 2015), adquiri a visão do educar pela pesquisa e a certeza de levantar a bandeira – nesse espaço escolar – do teatro como ciência para os alunos e como disciplina para a gestão e para a comunidade escolar, com seus métodos, objetivos, procedimentos, competências e habilidades, além dos seus próprios conteúdos.

Par Visual 1 – Arte-Encenadora / Estudante de Teatro



Fonte: Acervo pessoal.

Nessas aulas nada convencionais, ora era *mestre-encenadora*⁶⁹ (MARTINS, 2004), avançando sobre os espaços inusitados para o ensino do teatro, como refeitório, rampa, escada, arquibancada ou detalhes dos espaços do CEBL, tornando-os também espaços poéticos; ora, *facilitadora*⁷⁰ (GUÉNOUN, 2014), incentivando o estudo do teatro a partir de uma sequência didática, de um exercício proposto, ou de uma consulta, busca ou criação visual, sonora ou cênica; ora *provocadora*⁷¹ (DESGRANGES, 2006), nas atividades desafio, exercícios teatrais, estudos de texto, criações ou adaptações coletivas ou individuais. exercia também outro papel,

⁶⁷ “Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo” (PASSOS et al., 2009).

⁶⁸ Este perfil de professor que também é pesquisador é de suma importância no processo intelectual e educativo do teatro, também, como fomentador de criação por meio da pesquisa teatral, dos laboratórios e dos experimentos.

⁶⁹ Mestre no sentido de coordenar uma equipe, de inventar e de ensinar pelo diálogo. É um encenador com competências pedagógicas (MARTINS, 2004).

⁷⁰ Uma professora, que é a ponte entre o conhecimento e o estudante, fornece meios de aprendizagem em instrumentos lúdicos. Por exemplo, quando eu utilizava um jogo teatral ou dramático e até mesmo uma dinâmica, era a manifestação da versão facilitadora.

⁷¹ Toda vez que propunha uma atividade desafio, incorporava o perfil de provocadora de aprendizagem, criava uma situação-problema, com a realização por meio de instrumentalização teatral, e o/a aluno/a exercia o *protagonismo* de sua aprendizagem.

uma professora *coordenadora*⁷² (CABRAL apud DESGRANGES, 2006).

Assim, nesse processo, assumi várias posturas, mas nunca abri mão do fazer no ensino do teatro, isto é, fazer do nosso espaço um lugar de experimento (BRECHT apud KOUDELA, 2010), de experiência (SPOLIN, 2003), de laboratório, de pesquisa, de reflexão, de criação, de crítica e de pensamento artístico teatral. Como uma professora-atriz, encenadora e dramaturga (CABRAL apud KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015), a autora dispõe, no verbete *Drama na Educação*, características-chave em professores diversos que vêm se destacando nas últimas décadas. No meu caso, substituiria a dramaturgia pela performance: uma professora-performer, advinda de aprendizagem teatral de atriz-encenadora (COHEN, 2013), do ensino de um teatro mais alternativo que comercial. Iniciei minha trajetória no ensino como arte-educadora e finalizei o ano letivo de 2019 com a principal de todas as funções – não sei se já existe uma definição melhor para isto –, numa ação tão óbvia, mas tão insuficiente no meio escolar: *fomentadora* de um espaço escolar do estudante⁷³. No meu caso, um espaço cênico pedagógico com *Acontecimentos teatrais e Encontros*⁷⁴. Talvez o que mais se aproximaria de uma definição seria, além de uma coordenadora de atividades cênicas, uma produtora ou gestora cultural, uma mediadora teatral (KOUDELA; DESGRANGES apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015), se, em meu caso, a desmontagem não fosse tão misturada à montagem teatral. Em outras palavras, o processo, que a mediação realiza, de preparação para o espetáculo não é realizado com o espectador, mas com o aluno-ator. Ao invés de servir para preparar o aluno-espectador, esse é preparado, para e na construção do Evento Cênico, como um estudante realizador. Não se trata de formação de plateia através do aluno-espectador-leitor, no entanto de formação do estudante de teatro, do jovem e do adulto aluno-ator-diretor-manipulador-dramaturgo-iluminador-cenógrafo-figurinista-encenador-professor.

Para que o estudante tivesse o seu espaço ativo garantido, senti necessidade de abdicar do espaço dedicado tradicionalmente ao professor, assunto já relatado anteriormente. As imagens mostram duas caixas: uma em forma de cenário e outra em forma de banco. Contudo, peço a observação sobre a madeira, pois a parte escura da primeira é a mesa de professor, a qual, sendo usada como palco, foi ressignificada pelo estudante, como o seu lugar. A mesa do professor apropriada pelo estudante o fez sentir-se em casa, bem como a oportunidade de manipular um objeto tão próximo a ele, do qual não quer se separar nem por um segundo. A

⁷² Cada processo de criação, conduzido em pequenas atividades ou tarefas por dia, demonstrava a faceta de coordenadora.

⁷³ Cf. Par Visual 2.

⁷⁴ Cf. Tópico 3.3.

ação aproximou-os do teatro de formas animadas. Nesse momento, eu era apenas uma espectadora deslumbrada!

Par Visual 2 – Espaço do Aluno / Espaço do Professor



Fonte: Acervo pessoal.

A conexão com a segunda imagem é inversa, pois há a nova mesa do professor, literalmente, a minha mesa, a qual estava nas mãos dos alunos sendo usada como cenário e como a casa deles. Estava bem à frente do banco, e era o palco. Na primeira imagem, o professor está ausente, na segunda, o lugar dele está marcado na frente da plateia e o aluno aparentemente oculto, na verdade, ocupa o palco e, até mesmo, o lugar de fala do professor, o qual é silenciado, para que o aluno se aproprie não só do lugar de fala, mas do lugar do professor, no sentido de quem ensina.

Assim, sem lugar, sem voz e aprendendo mais que ensinando, da plateia mais que do palco, oportunizando o *Acontecimento* teatral e o encontro com o teatro, tornei-me aquela que prepara o espaço de aprendizagem. Para isso, coloquei-me em segundo plano e assumi diversos papéis e as mais variadas posturas, trazendo, para minha vida profissional, a prática de importantes conceitos para o professor, tanto na pedagogia quanto no teatro. Finalizo essa observação diante de um espelho, vendo-me como uma professora-orientadora (LARROSA, 2018), com a certeza de que sou mais que a ponte entre o teatro e o estudante. A função do professor ainda é um diferencial, pois sou, neste espaço, a possibilidade de segura orientação pelas caminhadas teatrais, ainda, a chance de instrumentalizá-los para que construam suas experiências, seus conceitos e sua identidade cênica estudantil própria, isto é, apoderem-se do espaço escolar do estudante de teatro.

3 REFLEXÕES

Finalizando a contextualização, minhas reflexões percorrem os participantes e os autores, suas contribuições e elucidações, objetivando explicar o Evento Cênico realizado nesta pesquisa. Irei expô-lo em diversas facetas, com 3 ângulos e várias lentes, com visões das mais supérfluas às mais profundas. Nessa caminhada, por passos dados nesses espaços formais de educação, com diferentes provocações teatrais, proponho compor outros movimentos em direção à pedagogia teatral, através dos Eventos Cênicos e acompanhada de outras discussões.

Em relação aos Eventos Cênicos, a primeira dissociação necessária é o entendimento de que não são *festinhas*, em datas comemorativas, que brindam à exposição dos talentos infanto-juvenis à apreciação dos responsáveis, inseridos numa cultura escolar da apreciação do produto para uma festa, um evento. Essa noção ainda vive na memória, contudo, não está registrada entre os teóricos ou os periódicos do Maranhão, entre 1975 e 2001, segundo pesquisa realizada, em 2002, por Santana (2003, p. 29) “[...] em todos estes anos foram registradas apenas treze matérias e nenhuma analisava algo referente ao teatro na educação”.

Perceba como a discussão do trabalho com o teatro na escola é invisível nesse estado. Quantos ex-alunos – habilitados em artes cênicas ou no curso de Licenciatura em Teatro –, que já estão no exercício da sala de aula, há décadas, já devem ter realizado novas práticas, propondo novas metodologias? Infelizmente, essas propostas não são noticiadas na imprensa, nem as temos publicadas.

É necessário notar que os nossos eventos não tratam desse *fazer teatro na escola*⁷⁵, comum, como eventualidade no espaço escolar, e invisível nos registros científicos e na imprensa. Trata-se de uma proposta de ensino e aprendizagem cênica, para os estudantes, que foi construída e reconstruída teoricamente numa caminhada com saltos, piruetas e deslocamentos, indo e voltando, entre a *Ação Cultural*, o *Acontecimento* teatral e o *Encontro Cênico*.

3.1 Ação Cultural

“Que Teatro eu ensinava?” Esse foi o questionamento que me fizeram em uma apresentação para o Seminário de Pesquisas em Andamento – SPA, na USP, em 2018. Pensava: *Mas teatro é teatro! Como assim? Há Teatros?*

⁷⁵ Aquele que ocorre dentro da escola, sendo uma apresentação de produção externa ou interna, com um viés de valorização do produto e da exposição de talentos. Nos últimos trinta anos, percebo esse teatro na escola caminhando em direção a uma formação de plateia, em um esforço das práticas de mediação teatral.

Aliviada pela máxima de Karl Marx, que também alimentara Freire: “O educador também precisa ser educado”, (MARX, 1845 apud FREIRE, 1981, p. 12) na dialética do ensinar e do aprender, através do conceito de *Ação Cultural*, percebi que, ao aproximar o teatro do discente, encontrava menos resistência de sua parte para a produção teatral na escola. Essa aproximação requer uma transmutação do teatro do professor ao teatro do estudante. Freire reflete esse pensamento, na medida em que entendo o Evento Cênico como uma comunhão entre sujeitos, em um encontro entre seres e saberes: “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis-ação e reflexão” (FREIRE, 1981, p. 67). Isso vale para a consciência do educando, contudo, principalmente para a do eterno educador-aprendiz.

Além de se constituir enquanto teatro da escola⁷⁶, o Evento Cênico também é uma *Ação Cultural* e uma Pedagogia Teatral, isto é, um *Acontecimento* pedagógico teatral, uma ação teatral. As ideias mais remotas de *Ação Cultural* advêm das casas de cultura, na França, em 1959, e são fortificadas pelo movimento de Maio de 68, enquanto identidade cultural, promovida por indivíduos culturais, com direito de acesso a sua democratização.

A princípio, a ação cultural parte de uma falsa democratização, na perspectiva de uma dominação cultural. Depois, a partir de novas políticas e novas visões, mais multiculturais, vai em direção a uma ideia de que o público popular não é uma homogeneidade, mas uma pluralidade heterogênea. Ao se conceber a diversidade, percebo a força de resistência cultural de outros povos e de outras situações sociais. Entendo que o outro também tem sua cultura, e que esta outra cultura também deve ser valorizada como identidade cultural, formando outras ações culturais. Assim, numa perspectiva maior de reafirmação cultural que de dominação, perguntava-se: Do que se precisa para o público popular ir ao teatro? Após uma experiência do Governo francês de Muraux, “numa crença de que a má distribuição ou ausência desses espaços, ou até mesmo o elevado valor cobrado por eles, seriam os maiores empecilhos, de origem material, para o abismo existente entre a cultura erudita e a classe popular” (LACERDA, 2010), verificou-se que a questão da gratuidade não aumentava a frequência aos equipamentos culturais. Dessa forma, era necessário ter, antes de tudo, o acesso aos códigos dessa cultura, a qual se propunha ser a cultura dominante.

⁷⁶ Em oposição ao teatro na escola, o teatro da escola é aquele criado, produzido, construído por aquela escola, aqueles alunos, com aquele professor e todos os outros partícipes da instituição de ensino, em uma tendência de criação coletiva, de formação de aluno-ator-técnico-encenador do teatro ou das artes cênicas e seus híbridos. Em algumas situações, o teatro da escola também é formador de um aluno-crítico-espectador, por consequência. Contudo, não mais com a finalidade exclusiva de captação de plateia e/ou talentos.

Não obstante, a *Ação Cultural*, com o movimento de Maio de 68, ao invés de desaguar no mar da centralidade europeia, adentra o oceano da identidade cultural, com uma identificação própria com suas origens e com suas regionalidades, afastando-se das identidades impostas e reconhecidas como ocidentais.

A partir da nova lógica vigente nesse âmbito, a noção de cultura plural é enfatizada, atribuindo também ao não-público uma cultura própria que necessitava ter sua expressão e produção facilitada e confrontada na esfera pública. Alegava-se que a ideia de democratização cultural proposta pelo Ministério não vingaria caso se mantivessem as desigualdades sociais. Nesse sentido, o aspecto pedagógico da ação cultural ganha força, sendo que a mediação entre público, arte e produção se torna responsável pelo encontro e confronto entre forças sociais e expressões culturais. (VIGANÓ, 2020, p. 5).

Jeanson (1973) chama de “*non-public*”, isto é, não-público, o excluído, a parte da população que não participa da vida cultural da cidade por não poder pagar e/ou pela não identificação, ou mesmo pelo direcionamento a outros tipos de consumo. A sensação de pertencimento cultural é extremamente significativa para se reconhecer como público desta ou daquela cultura. Sob o pretexto de nacionalidade, quis-se transformar esse *não-público* em um público potencial, depois em uma clientela do consumo cultural eurocêntrico. O caminhar das ações culturais perpassa essa transformação, ainda com um ar etnocêntrico dos tipos “civilizados” para os “ingênuos” ou “bárbaros”, mas também como uma possibilidade, não de “civilização”, como quisera-se nomear, mas de dignidade:

A ação cultural não se destina a transformar o sistema social... ou seja, tende a fornecer-lhes os meios para se politizar, ou, se preferir, tornar-se civilizado: tornar-se cada vez mais capaz de assumir suas responsabilidades na cidade dos homens. Como tal, qualquer ação cultural autêntica funciona a favor de transformar a não-democracia ou a democracia formal em uma democracia cada vez mais real. (JEANSON, 1973, p. 101, tradução nossa).

Por fim, pedia-se uma democracia cultural, mais que uma democratização cultural. A primeira abraça o multiculturalismo, dentro do processo de pluralização da noção de público, e exige uma ampliação do conceito de cultura, a segunda foca em uma aproximação entre a cultura ocidental e as classes populares.

Sob uma percepção histórica da *Ação Cultural*, pouco se definiu enquanto ação teatral e pouco também se compreendeu da mediação teatral que atualmente se experimenta no Brasil. Partiu-se, portanto, de noções políticas e sindicalistas para noções sociais, e destas para a que, a meu ver, no Brasil, nunca saiu do foco socioeducacional. Afinal, o que se entende por *Ação Cultural*? A que se associa?

Logo, remete-se a algo folclórico, ligado ao lazer social. Enquanto aspecto, existem animações sociais e culturais, mas poucas ações socializantes e democratizantes. Jeanson reclama esta *Ação Cultural* como social, e do animador, faz-se um *mediador*, com a ação como

intervenção, para uma democracia cultural de uma sociedade plural. A função do mediador cultural seria a de intermediação entre a arte, sua criação e uma dada população. Como se apresentasse uma certa arte a um grupo. Depois que esse grupo estivesse rodeado por ela, esta arte passaria a fazer parte do próprio grupo.

Há cerca de quinze anos, tem-se chamado isto de alfabetização, no caso teatral. Entretanto, o Evento Cênico enquanto *Ação Cultural*, também pretende apresentar o teatro para o “*non-public*” da escola pública. Também pretende rodeá-los de artes cênicas, até que essa linguagem seja apropriada por eles. Mas, será que também faço uma mediação teatral ou faço uma colonização cultural? Meu cênico não será ainda muito eurocêntrico? As frequentes rejeições à exposição em público na escola não estarão motivadas por uma falta de identificação cultural com o teatro realizado nos Eventos Cênicos? Será que a criação de uma cultura escolar cênica resolveria essa resistência? Ou, o cerne da questão é fazer um teatro mais do estudante, com suas características, como jovens e adultos do séc. XXI? Será que este público é tão homogêneo assim para fazermos um teatro deles?

A principal noção de *não-público* do teatro que Jeanson (1973) traz para os nossos eventos não é a de não pertencimento, mas é a da certeza de que o público da escola é totalmente heterogêneo, múltiplo em suas identidades culturais. Será que mais elementos indígenas e afro-brasileiros, em se tratando do Maranhão, formariam essa identidade do evento? Será que apostar nos recursos da Web 4.0 ajudaria? Acredito na promoção da oportunidade de construção coletiva para termos um teatro mais deles do que meu. Para realmente haver um encontro entre o teatro e este público “*non-public*”.

Outro elo fortalecedor deste encontro é o abraço do educador Paulo Freire, que pode transpor uma “invasão cultural”⁷⁷ em direção a uma “síntese cultural”⁷⁸, por meio da participação de um professor que pratique a *Ação Cultural* para a libertação, despertando, assim, a consciência de seu alunado, ao invés de domesticá-lo culturalmente.

Primeiramente, esse educador deverá perceber quem representa, se são os dominantes ou os dominados. No papel de um mediador entre ambos, e fortalecendo o lado dos oprimidos, o educador deverá estar em comunhão com essa massa, e somente em integração, prepara-se para a criticidade desse confronto. Um confronto entre si próprio, objeto de uma cultura

⁷⁷ Invasão cultural, segundo Freire, “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. (FREIRE, 1983, p. 86).

⁷⁸ Nela, há o diálogo entre a cultura invasora e a invadida. Todos são sujeitos libertos de modelos e do rótulo de menos capazes, podendo assim usar de suas criticidades e de sua criatividade para mudar conceitos e realidades.

dominante desmistificada, agora, um sujeito da sua cultura, que, por muito tempo, foi silenciada:

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 1981, p.80-81).

Será que, em nome da alfabetização teatral, também não invadi a cultura do alunado, ao invés de propor uma troca de códigos e linguagens? Os trabalhos de “invasão cultural”, praticados com os alunos adolescentes da série inicial do Ensino Médio, no turno matutino, entre 2017 e 2018, em moldes combatidos por Freire desde de 1970, constantemente pareciam ter uma pequena resistência, sempre interpretada por mim como uma aversão à exposição, quando comparada à clientela da etapa inicial da EJA, no turno noturno, em 2017, 2018 ou mesmo, 2019, que notavelmente, resistem mais bravamente a “invasão cultural” proposta ingenuamente por mim, que pensava ser uma heroína, quase uma missionária, para o acesso cultural do seu teatro, através de seus códigos, história, conceitos e procedimentos.

Na minha insistência em ministrar conteúdos de teatro, turmas se mobilizavam para não assistirem às aulas, para não construírem peças, para não ensaiarem, para sequer lerem uma página da peça proposta no tempo de uma semana. Nesse momento, eu, ainda cega de paixão pelo “meu” Teatro, culpava a aversão que eles pareciam ter em ler um texto, ou mesmo os enfrentamentos que o trabalho com o teatro trazem num espelhamento do eu, devido às suas dificuldades e suas facilidades para com a vida, o estudo e o trabalho. Nesse contexto, havia uma clara guerra declarada ao Capital Cultural⁷⁹ do professor – um ser entre fronteiras –, de um lado, a cultura primeiro mundista e do outro, a cultura de massa de uma periferia ludovicense, maranhense, nordestina e brasileira.

Toda ação do Evento Cênico não se restringe a apenas ensinar o teatro do professor nem a fazer o teatro do estudante. É, antes, um desejo desesperado, parte, inconscientemente, e parte extremamente lúcida, de fortalecer a base oprimida que está em minhas mãos, fortalecê-los perante a cultura dominante, perante seus mitos e em nossos ritos, agindo sobre ela e a usando a favor do estudante. Fortalecendo sua criticidade, sua autoria, sua autonomia, fortalece-se

⁷⁹ Bourdieu (1975) explica este conceito como meio de reprodução da cultura dominante, detentora de outros capitais econômicos, sociais e simbólicos. Uma cultura legitimada perante a classe oprimida por meio da educação em seus *habitus* de casa e da escola, em detrimento da sua posição social.

também sua autoestima, desperta-se o gigante que adormece em seu ser, em uma metrópole dominada culturalmente há quase cinco séculos.

O Evento Cênico, ao falar, fazer e pensar teatro, quer ser uma engrenagem que movimenta o alunado ao estranhamento e à desalienação, considerando que “conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade” (FREIRE, 1981, p. 114), e que “somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da cotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo [...]” (FREIRE, 1981, p. 110).

Eventos Cênicos, como uma ação que sintetiza nossas culturas, proporcionam esse encontro entre sujeitos, que, em relação dialógica, rompem com “um processo de pura transferência de conhecimento” (FREIRE, 1981, p. 116), passando a provocá-los como atores culturais, criadores e recriadores, e não mais como objetos culturais, educacionais e sociais. São pequenos passos de grandes pessoas, que podem não mais se deixar amordaçar, cegar, ludibriar, e que, em contato com uma *Ação Cultural* para Libertação, poderão compor uma nova sociedade, que comportará uma nova educação e que formará uma outra sociedade.

Em terras brasileiras, Teixeira Coelho desenvolve o conceito de Ação Cultural, primeiramente de forma geral, em seguida, definindo-a em fases diferenciadas de uma ação teatral e conseqüentemente, explicando como essa ocorre no teatro. Seu conceito parte da premissa de que a ação se movimenta contra a maré dos dominantes, da massificação e do individualismo, formando uma nova corrente em um “conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, que visam pôr em prática os objetivos de determinada política cultural” (COELHO, 1997, p. 31). Suas fases são: produção, distribuição, troca e consumo, as quais devem acontecer em conexão, uma com a outra, e com a ideia de que nem toda ação teatral é cultural. Para que seja *Ação Cultural*, ela precisa promover envolvimento dos consumidores no processo de criação. No caso do teatro, é imprescindível que o espectador tenha um acesso simbólico que propicie a sua entrada no jogo teatral, que este lhe dê um sentido, ativo e reflexivo dele mesmo (COELHO, 1997; 2006); (DESGRANGES, 2003; 2006). É o que Coelho (2008, p. 33) dispõe:

Toda ação cultural, como instrumento de uma política cultural, trata de criar as condições para que as pessoas inventem seus fins. O acréscimo diz respeito à necessidade de criarem-se as condições para que se inventem fins capazes de permitir a ampliação da esfera de presença do ser, não que conduzam à estagnação desse ser. Cabe aos que forem servidos por essa política a tarefa de inventarem-se os meios e os fins orientados por esse objetivo. Esse poderia ser um princípio da ética da política cultural, do lado dos que a formulam e implementam e do lado dos que são por ela servidos (COELHO, 2008, p. 33).

Chego aos *Eventos Cênicos* percebendo que estávamos em uma estrada de caminhos assertivos, com diferentes propostas de realização de um teatro, fruto do fazer de meus alunos. À luz de Coelho (2008), atravessamos as quatro etapas da *Ação Cultural*, tão entrelaçadas que a desmontagem e a montagem passam a se alimentar progressivamente. A *Ação Cultural*, proposta por ele, é tomada como orientação metodológica e como importante referência para a compreensão dos *Eventos Cênicos*, como as questões que partem do teatro como uma *Ação Cultural*: a rejeição à atuação – pela noção de que seria necessário um dom –, o fazer do teatro um contato cotidiano no meio escolar, o encontro do aluno com o seu teatro, a *apropriação* dessa linguagem, as práticas nas diversas funções teatrais e o trabalho colaborativo.

A *Ação Cultural* no campo do teatro, e na escola, é percorrida por Beatriz Cabral, que também realiza esse percurso das fronteiras culturais entre o real e o fictício, tornando a *Ação Cultural* do teatro uma pedagogia diversa da ação social, com o sensível e o desentendimento em suas partilhas e noções, também culturais.

Assim, se a ação cultural em si pode ser vista como ação social, o contrário dificilmente ocorre. A ação social parte de objetivos e recursos específicos que precisam ser avaliados de acordo com a aferição de resultados também específicos: as mudanças ocorridas em formas de vida e ações sociais. A ação cultural, avaliada a partir de análise da recepção, inclui motivações e manifestações críticas como contradições, diferenças e desentendimentos. Sua observação e análise permitem detectar mudanças de percepção, usualmente através das ações expressivas do aluno/ator; ações estas em constante movimento e modificações (CABRAL, 2012a, p.12).

O teatro como *Ação Cultural*, abordado por Beatriz Cabral (2012b), flui na mesma linha dos *Eventos Cênicos*, no sentido de que aponto não para uma representação, mas para uma apresentação do teatro construído por nossos alunos, que, no nosso caso, de forma não intencional, contudo intrínseca, caminha na corda bamba das fronteiras, dos bens culturais e multiculturais, entre os mundos e submundos do subjetivo, das identidades e da violência cultural.

É necessário, portanto, incorporar à pedagogia a compreensão teórica de como a produção do significado e do prazer estão interligadas, e revelam quem o aluno é, como ele vê a si próprio, e como ele projeta o seu futuro. Em segundo lugar, a produção do desejo decorre de como o aluno medeia, relaciona, resiste e cria formas culturais e formas de conhecimento (CABRAL, 2012b, p. 39).

Eu pensava o teatro de forma geral, do ponto de vista do dominante, e apenas conseguia ver o *teatro na escola*, mesmo com o ímpeto de fazer um *teatro da escola*, enquanto um currículo vertical e envidraçado, como prática do conceitual e vivência da história teatral eurocêntrica. Assim, na procura de garantir o ensino do teatro enquanto currículo da disciplina Arte, em uma batalha árdua – já citada anteriormente com os jovens e adultos – com muitas

derrotas para o ofício da docência, mas também, graças às forças mais sagradas do teatro, vitórias dos estudantes, os quais, uma vez resistentes e armados com signos teatrais, se libertaram em sua voz, seu corpo e seu pensamento!

Esta saga será refletida nas subseções a seguir, abordando os outros dois eixos teóricos dos eventos e analisadas na seção 4 juntamente com as outras situações, ações e realizações.

3.2 Acontecimento

Uma segunda concepção do que são esses Eventos Cênicos advém através da visão desses como *Acontecimentos* teatrais realizados na escola. Conforme relatei a respeito da metodologia dos eventos, isto é, sobre a ação realizada, esses também não se fazem como a culminância de um projeto, em uma feira cultural ou em um festival, não são um encaminhamento do trato com o teatro como um produto para exposição, algo bem comum na prática das escolas, desde os anos 80, com a *Escola Nova*⁸⁰ e o *laissez faire* de professores da educação fundamental e da educação artística. Isso se manteve até os dias atuais entre, principalmente, os professores de 1º ao 5º ano e/ou professores de outras formações e linguagens. Entre os professores com formação acadêmica adequada e/ou com interesse em trabalho com teatro na escola, a culminância dos festivais estudantis eram o foco na última década do século XX e primeira do XXI, conforme Santana (2003, p. 31-32):

[...] somente nos anos 90 o teatro inseriu-se de uma maneira mais ativa nas escolas da cidade e é inegável que isso se deu mediante a integração da habilitação Artes Cênicas ao curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMA — criava-se o primeiro ambiente formal de preparação de pessoal neste ramo do conhecimento, em todo o Estado do Maranhão! (SANTANA, 2003, p. 31-32).

Gama (apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015) explica bem esse sentido, contrapondo este expor como o produto e o processo de autoexpressão: no primeiro, o aluno é um mero repetidor das orientações do professor, no segundo, há um ganho pessoal e atitudinal para o aluno e perde-se a sistematização do ensino do teatro, de acordo com o autor. Para os Eventos Cênicos, a situação descrita no primeiro, o produto, foi evitada a reprodução do professor, durante a minha prática de sala de aula. Sobre o segundo, ou o processo, ao invés de livre expressão, os eventos proporcionam expressão conduzida por critérios pré-estabelecidos. Isso é, nos Eventos Cênicos, os alunos criam dentro de uma situação de aprendizagem, que

⁸⁰ Segundo Vicente Concílio (apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 68) nesse verbete do Léxico de Pedagogia do Teatro, “Escola Nova ou Escola Ativa agrega uma série de propostas filosóficas e práticas educacionais antiautoritárias que valorizam a descoberta do conhecimento a partir da atividade interessada da criança sobre o ambiente”.

forma uma estrutura ou um contorno do que o aluno irá produzir. Há, nos eventos, uma liberdade assistida, orientada e coordenada.

Localizo os Eventos Cênicos dentro de uma tendência, atual, entre os profissionais formados em licenciatura em teatro ou habilitados em artes cênicas, que parecem estar puxando a corda para o lado do processo, nessa luta entre o processo e o produto. Parece-me que o seu fazer, dentro das escolas, está mais para um teatro como disciplina e/ou currículo, do que uma produção para competição com “[...] objetivo da formação de plateia, a descoberta de talentos e a integração entre escolas” (SANTANA, 2003, p. 38,) tão comuns nos festivais locais.

Perceba, os Eventos Cênicos são uma produção teatral dos alunos, todavia, não se encaixam nos objetivos que uma produção teatral tem, no sentido de foco na culminância, exposição fora do contexto escolar, em um teatro da cidade, pois são realizados como uma proposta de ensino e não como um projeto. São atividades em sequência didática, com laboratórios e oficinas, e não etapas e funções distribuídas entre alunos, turmas, professores e coordenadores. Também, não são um projeto teatral profissional com “quatro fases distintas: a pré-produção, a produção, a pós-produção e a finalização” (CABRAL, 2004, p. 13-16 apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 145), já que os nossos objetivos são traçados como pedagógicos e não financeiros, contratações não são realizadas, contudo experimentos em grupos e estudos são realizados. Essa pré-produção se estende até as vésperas da última apresentação, misturando-se com a produção propriamente dita, normalmente organizada em equipes com ensaio geral, contudo, em ambiente escolar, dificilmente é realizada na data prevista e/ou divulgada. Para além da desmontagem e do registro, a finalização dos Eventos Cênicos inclui avaliações das aprendizagens teatrais, do evento e das impressões pessoais.

Guénoun (2014) não menciona, por extenso, o evento de que tratamos, nem ao menos uma vez. Contudo, são referências, para mim, as suas percepções sobre a necessidade do teatro para a terceira plateia. A ideia de um espectador jogador está muito viva nos Eventos Cênicos produzidos nesta pesquisa. Esta plateia é a plateia de um teatro diferenciado em sua relação com o palco. Note, a relação não é do palco com a plateia, mas o inverso! A plateia que se relaciona com o palco, vai ao palco, e esse, conforme dito anteriormente, por vezes vai ao *habitat* do espectador. O público vai aonde seu espectador está, para realizar, não a ida ao teatro, mas um *Acontecimento* teatral. Estes *Acontecimentos* são próprios de inusitados espaços:

É preciso ainda localizar as múltiplas extensões da *atividade dramática* nos lugares mais diversos: prisões, hospitais, *escolas*, claro, e hoje os bairros ditos em situação de risco social ou conflagrados são lugares que alguns anos teriam atraído a atenção da militância política e que hoje são tomadas pela *nova moda*. (GUÉNOUN, 2014, p. 12, grifos nossos).

Observe dois destaques: primeiro, que se trata de uma atividade dramática, e segundo, que estes *Acontecimentos* vão à escola. A discussão social e política, nesse momento, fica depois da nova moda, que seria a mediação teatral.

Então nossos eventos seriam atividades dramáticas? Por que não os chamei de eventos dramáticos? Porque dramático se refere à ação posta em texto, isto é, está relacionado ao texto dramático (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015), à dramaturgia e à própria dramaturgia do Evento Cênico, assim como a da nossa era, nasce das cinzas da crise, e quase não a reconheço, ela se pulveriza em uma criação textual coletiva, muitas vezes não registrada e que é tão mais visual e cênica, que literária. Quando mais próximo, ela é um texto teatral, isto é, a escrita da ação teatral em cenas. Desgranges (2006) percorre este caminho por trinta citações de evento num sentido teatral! Por que tanto este autor, quanto esta professora-pesquisadora não se referem a teatro, apenas? Porque, na contemporaneidade, não se quer apenas ir ao teatro, mas se quer participar de um evento teatral, mais até, de um *Acontecimento*, esta necessidade é a de estar em jogo, que Guénoun (2014) explica, em um fazer teatro diferente, e que Desgranges (2006) cataloga. É um evento e não apenas um teatro.

Um *Acontecimento* que não é dramático, ou apenas teatral, mas que é cênico, que, assim como um texto cênico⁸¹ é mais amplo que o teatral. O *Acontecimento* cênico abarca tudo que é relacionado à cena. Por isso, não proponho que meus estudantes participem de eventos teatrais, já que, eles não vão para ver uma peça ser encenada por uma turma, eles não vão, também, para ver o colega de turma representar uma personagem. Eles vão mais para fazer do que para ver, de acordo com a nossa proposta. Por que meus alunos não fazem ou vão a eventos teatrais na escola? Porque proponho que eles realizem um evento, com *Acontecimentos* cênicos, não muito relacionado a um espectador que vai ao palco, em um jogo, para brincar de ser ator, sendo mediado em seus códigos para ser parte ainda de uma plateia, mais ativa, é verdade, mas ainda uma plateia adestrada. O Evento Cênico proposto não quer que o espectador vá ao palco, quer que, nessa nova relação dialógica entre palco e plateia, o estudante vá ao palco e que seja a crítica teatral dos palcos, de si mesmo e do evento da sua escola. Em suma, que este estudante seja ativo em um *Acontecimento* cênico.

Observe, cada Evento Cênico não é um acontecimento na escola, não deseja apenas, como de pensamento comum, esse tipo de função para o teatro, uma produção ou um produto de criação interna ou externa em uma culminância, normalmente de projeto, que acontece na

⁸¹ “Constituem parte integrante de um texto cênico o cenário, os figurinos, os adereços, a maquiagem, o som (voz, música e sonoplastia), o material gestual, a luz e todos os outros elementos que venham compor a cena” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 123).

escola, ou seja, não é uma exibição mediada que acontece nessa escola. Nossos eventos são *Acontecimentos* da escola, uma vez que, primeiro, é mais importante, como aprendizagem, para quem faz do que para quem vê, e segundo, o seu público além de ser formado por familiares e comunidade escolar, numa linda exibição de talentos, é fundamentalmente composto por outros estudantes, tanto na função de espectadores, quanto de críticos teatrais. Assim, fazemos os nossos *Acontecimentos* cênicos, com os alunos e eu, no nosso cotidiano escolar.

Dubatti (2015) auxilia na compreensão desse *Acontecimento*, no nosso Evento Cênico, de uma forma mais profunda e completa. Esse autor aborda o conceito como um teatro contemporâneo a nós e que existe fora da zona do mercadológico. Não trata exatamente do teatro na escola, mas a sua concepção de *acontecimento* se aproxima muito do *Acontecimento Cênico* dos nossos eventos, principalmente no que se refere a quem participa dele. Sempre falei em aula, que teatro é uma arte de homem a homem, acrescento ainda, de mulher a mulher, de mulher a homem, de homem a mulher, enfim, temos pessoas e um *acontecimento* que ocorre entre elas, em um tempo e um espaço, às vezes, com mais tecnologia teatral ou menos, com uma virtual ou não, ou mesmo de forma digital ou analógica.

Nos nossos *Acontecimentos*, fazemos um teatro mais cênico que teatral, conforme explicado anteriormente, vendo a ação teatral ampliada em seus elementos e hibridismos, contudo em virtude de ser produzido entre as pessoas, no nosso caso, meus alunos, e não atores profissionais, nossas concepções de *Acontecimento* se combinam, com um senão: na maioria do tempo, quem se relaciona nos *Acontecimentos* dos Eventos Cênicos, são os meus alunos-atores-espectadores, entre si, a relação entre eles e eu acontece num período cada vez menor, durante a orientação. Há também outros participantes da comunidade escolar, que ora controlam o espaço, nossa equipe gestora, ora preparam-no, os nossos agentes operacionais, um braço direito forte e frequente, nos eventos, na presença de um colaborador, sempre disposto e companheiro. Estas relações são o que Dubatti (2015, p. 45, tradução nossa) chama de *convívio*⁸², alertando: “Sem convívio não há teatro” e lembrando também que o *convívio* é a parte não enlatável do *acontecimento* e ancestral ao ser humano.

Quero dizer que, como no evento, o *acontecimento* teatral só ocorre em relação ao aluno. Ele move esse maquinário e esse desejo de conexão da sua essência com a do outro, em uma memória cultural e coletiva, que fazem o *Acontecimento* acontecer. Isso é, a necessidade de *convívio* que faz o teatro que não é o do mercado, nem da mídia e nem quase audiovisual existir. Observe que foi relatado anteriormente que os alunos escolheram reapresentar, no quarto

⁸² Refere-se ao contato entre os partícipes do *acontecimento*, isso é: uma “reunião territorial de corpo presente.” (DUBATTI, 2020, informação verbal).

evento, peças do primeiro, e isso ocorreu por um sentimento causado pela união da turma. Esse sentimento nasce, intuitivamente, dessa noção de *convívio* que o autor nos revela. No primeiro evento, fizemos um teatro tão ligado à necessidade primária do ser humano de estar em contato com outro ser humano, que eles foram marcados por essa essência do teatro, um lugar de contato entre as pessoas nas posições de artista, de espectador e de técnico.

Nesse contexto, a peça que foi eleita, entre todas as turmas, como a melhor do ano de 2019 foi a que possuía o que Jorge Dubatti chama de *tecnovívio*⁸³, ou seja, a sensação de saciedade de uma necessidade humana ancestral, o *convívio*, e este contato mediado por tecnologia, o *tecnovívio*, saiu-se melhor, logo, os alunos indicaram a peça *Primo Pobre e Primo Rico*, uma criação coletiva, do 3º evento, a *TecnoTeatragem*. Um evento que propôs o hibridismo entre as tecnologias do teatro e as virtuais e/ou digitais, que foram mais exploradas como ambientação visual e sonora do que um trabalho usando-as como ferramenta de criação, conforme havia sugerido em forma de vídeo-teatro, realidade aumentada e tele-presença, como um desafio para cada série/etapa. Contudo, como já relatado, essa atividade não foi realizada, pois era necessário um maior tempo, muitos recursos e conhecimentos que de não dispunha. As turmas, portanto, fizeram o que estavam ao seu alcance, realizando um teatro mediado pela projeção de imagem, pela ilusão, pela identificação e ambientação sonora. A plateia achou lindo! Imaginaram-se no *Teatro Arthur Azevedo*⁸⁴, conforme me relataram, na saída do auditório! Aplaudiram muito, e alguns, de pé! Viram-se em um espaço teatral, ainda que de concepção mercadológica, que confunde estética com poder e riqueza. Esse autor explica: “A cultura de posituação do ‘tecnovívio’ gera em alguns espectadores a ilusão de que, quanto mais desdobramentos tecnológicos contêm, o teatro é melhor” (DUBATTI, 2015, p. 50, tradução nossa).

A questão do *tecnovívio* era pensada, combatida ou abraçada, enquanto instrumento estético e mesmo, enquanto discussão, no teatro, até meados de março deste ano, no Brasil, de forma que parecia óbvio, na relação dialética entre o *convívio* e o *tecnovívio*, uma exclusão entre um e outro, ao mesmo tempo, a necessidade um do outro também. Porém, nunca se pensou que a fala desse autor poderia ser tão precisa, neste período em que escrevo e reflito sobre o

⁸³ É uma interação mediada pela tecnologia, seja ela *monoactivia*, pessoa-máquina, ou *interactivo*, pessoa-máquina-pessoa. Penso que a máquina, nessa esfera, pode ser um dispositivo, instrumento analógico ou digital. Um exemplo do primeiro é o livro, e do segundo, o telefone. (DUBATTI, 2015).

⁸⁴ Teatro público da cidade, inaugurado em 1889, em homenagem ao grande dramaturgo Arthur Azevedo. Um teatro com uma história anterior de uma verdadeira luta de poderes com a Igreja Católica, pelo espaço do teatro na cidade, em 1815, e que dois anos seguintes, foi inaugurado em lugar próximo, mas sem a notoriedade no espaço público, ficando localizado em rua, ao invés de ficar em frente a uma praça. Chamado de Teatro União, em alusão à relação entre Brasil e Portugal, passando pela alta e pela baixa da cultura do algodão e pelas comemorações das vitórias políticas do processo de abolição à escravidão (LEITE, 2007).

teatro de outrora, pré-pandemia: “quanto maior a intensidade da experiência *tecnovivial*, maior a necessidade de experiência *convivial*” (DUBATTI, 2015, p. 51, tradução nossa).

A necessidade de *convívio* é imensa, nestes cinco meses de quarentena⁸⁵, completados em julho. Dessa forma, como sanar essa necessidade, por meio do teatro, em plena vivência do afastamento social? O *tecnovívio* tem sido nosso aliado, nesse momento, em assuntos pessoais, profissionais e escolares, mas no teatro da escola tem sido pouco explorado. Esse teatro *tecnovivial* pode ser a solução para as artes cênicas, nesse momento, talvez não sane essa necessidade completamente, mas possa nos aproximar, no momento, daquele contato que o teatro nos provia. E pode ser tomado para as aulas de teatro, com atividades-desafio, mediadas pelo *tecnovivial*. Esse é um assunto para outra pesquisa, mas não poderia deixar de evidenciar como as palavras de Dubatti (2007⁸⁶) são mais verdadeiras do que nunca e como a discussão sobre teatro e outras tecnologias em hibridismo é fundamental para um teatro, nesse “novo normal”. Haveria um *Acontecimento* com novas formas de *Encontros*, mas não é possível afirmar se o *convivial* permaneceria com todos os integrantes com presença virtual, pois o autor do *convívio* alerta que esse recebe o *tecnovívio* em adaptação, contraposição ou hibridismo, mas que, nos lugares em que a base é o *tecnovivial*, o *convivial* não é abraçado. (DUBATTI, 2015) Posso propor exercícios e ensaios para serem realizados em monólogo, mas para o *acontecimento* ser teatral é fundamental o contato do espectador presencial, com ao menos um ator também presencial, mesmo que parte da interação seja virtual. Se estiverem ao vivo, atualmente, *online*, o espectador e o ator... Será Teatro? Esse formato estaria no balaio das artes cênicas? Penso que só a reflexão sobre, pela e na prática⁸⁷ poderia responder!

Nos Eventos Cênicos, registrados nesta pesquisa, até dezembro de 2019, os partícipes vivenciaram um tipo de *convívio* pré-pandemia e construíram *Acontecimentos* pré-isolamento social, que eu também poderia chamar de um encontro, que será tratado a seguir.

3.3 Encontro

Os Eventos Cênicos, com a *Ação Cultural* como conceito inicial e o *Acontecimento* como conceito intermediário, são completados pela concepção de que, a todo momento, minhas

⁸⁵ A quarentena e o isolamento social provocados pela pandemia da COVID-19, no Brasil, tiveram início em meados do mês de março de 2020, precisamente, a partir do dia 17 desse mês, em virtude de decreto editado pela administração pública estadual.

⁸⁶ Momento em que registrou esse conceito. Para consulta e aprofundamento na questão ver DUBATTI, J. *Filosofia del Teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Col. Textos Básicos. Buenos Aires: Atuel, 2007.

⁸⁷ Com o esquema teoria-prática-teoria, Jorge Dubatti explica sua concepção de “*Filosofia da Prática Artística* como uma filosofia do fazer” (DUBATTI, 2020, informação verbal).

visões, ações e reflexões acerca dessa proposta de ensino, em sua metodologia, aprendizagens e sensações foram verdadeiros *Encontros* entre seus partícipes e seus teatros.

Esses *Encontros* começaram entre a professora e os alunos. Um confronto entre o meu bem de consumo e o pouco acesso a ele, por parte dos alunos. Esse conflito se instaurou principalmente, em 2017 e 2018, no turno noturno, com o grupo da resistência cultural, um verdadeiro campo de guerra. Como em todo cabo de guerra, a corda sempre quebra para o lado mais fraco, o aluno, contra todo um sistema educacional da cultura do dominante. Os procedimentos aplicados no turno matutino não se adaptavam ao noturno, pois os alunos de uma turma da etapa inicial faziam listas de reclamação contra as atividades e apresentações teatrais, chegaram inclusive a pedir aulas teóricas, conforme já mencionado antes. A atividade se manteve e sua valoração como nota também, contudo estes guerreiros resistentes, em 2018, chegaram a deixar salas vazias, durante as minhas aulas, o que me causava uma imensa indignação e tristeza.

Mesmo assim, não desisti, achei que o problema era a abordagem do teatro pela *dramaturgia*⁸⁸, pois lerem as peças era impossível. Então comecei a fazer adaptações e *criações coletivas*⁸⁹. Percebi também que eles precisavam vivenciar outras formas teatrais, diferentes das apresentações que eles já faziam e da concepção tradicional de teatro que eles já possuíam, mas eu mesma ainda pensava de forma restrita, muito eurocêntrica, norte-americanizada e com uma pitadinha popular. Abordaria o teatro de palco, nesse caso, o auditório, o teatro de formas animadas, o teatro contemporâneo e o uso de tecnologia digital, no ano seguinte. Também havia flores, as turmas da segunda etapa, as quais haviam sido meus alunos, na primeira etapa, no ano anterior, e os alunos do Ensino Médio regular noturno produziam:

Seus olhos brilhavam! Assim estavam eu e os estudantes-artistas-cientistas; eu e eles de mãos dadas, do mesmo lado; eu os vendo em processo criativo e eles me vendo como Arte-Encenadora; nós nos olhando; olho no olho, sem papel, sem hierarquia; eu me vendo neles e eles se vendo em mim... Uma só alma artista! (VIANA apud SUZUKI, 2018, p. 115).

Em 2019, estes *Encontros* do aluno com o teatro da professora foram mais assistidos. Eram realizados exercícios para cada característica teatral da época histórica trabalhada e isso só foi possível restringindo ao máximo o conteúdo de artes visuais a uma aula expositiva e a uma tarefa de grupo. Uma postura polivalente e contraditória, tomada pela necessidade expressa, por parte dos alunos, de serem preparados para os exames nacionais. Estes *Encontros*

⁸⁸ Estudávamos autores de diversas épocas da história do teatro para apresentá-los ou adaptá-los. Também fazíamos criação de textos e roteiros, mas, normalmente, o ponto inicial era o texto dramático, teatral ou cênico.

⁸⁹ Neste momento, no sentido de “todo mundo faz tudo” (SILVA, 2002, p.123), mas ainda com uma prática autoritária de minha parte, não com a má-fé que o autor alerta, mas com o desejo de organização das peças.

com teatro, aos poucos, passaram a ter dois processos aparentemente opostos, mas um completava o outro, o teatro da professora e o teatro dos alunos, provocando uma ação teatral deles e instrumentalizando-os com procedimentos teatrais da professora. Assim, os alunos produziam o teatro da cultura dominante, todavia cada vez mais sob o seu domínio, chegando a um ensino com uma proposta de encenação com *processo colaborativo*⁹⁰.

O encontro realizado entre eles e o teatro produzido por eles deixou, em cada um, uma forte carga emocional e um grande apego ao que conseguiram realizar. Ficou muito claro nos relatos, tanto nas conversas individuais⁹¹ com os alunos – algumas com testemunhos das suas experiências –, quanto na discussão de grupos⁹², relatadas anteriormente, em que disseram, entre outras coisas, que, depois dos Eventos Cênicos, sentem-se preparados para qualquer coisa, e não estão se referindo apenas à área teatral, mas ao seu cotidiano pessoal, profissional e estudantil. Nesse momento, fica nítida a necessidade de *convívio* sendo saciada, nessa conexão, alimentando a necessidade ancestral, durante esse *acontecimento* teatral, em que houve um outro nível de *Acontecimento*, um encontro.

O encontro com o teatro proporcionou o encontro dos alunos com eles mesmos, com toda a potencialidade que via neles e que os próprios não enxergavam. Várias vezes, um aluno disse que não faria teatro, afirmando que odiava teatro, e, no auge da discussão, que eu o forçava a fazer algo que não conseguia. Nesse momento, respondi com discurso da experiência criativa, de Viola Spolin (2003), segundo o qual, todos podem fazer teatro. Essa fora uma das minhas primeiras lições na universidade. Socializei com ele um dos grandes erros da minha vida: me afastar do teatro, quando fiquei um ano com dificuldades de locomoção. Em seu caso, a limitação de locomoção não era um impedimento, pois ele era capaz de fazer e de amar o teatro, e eu não ia dizer que ele não podia. Aulas depois, cheguei com uma foto de um ator de muletas,

⁹⁰ Antônio Silva define, em sua dissertação de mestrado, como: uma “metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, sem qualquer espécie de hierarquias, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (SILVA, 2002, p. 122).

⁹¹ Que podem ser pensados como um depoimento pessoal que “é um testemunho, uma confissão, uma opinião ou um posicionamento crítico realizado de forma cênica” (Ibidem, 2008a, p. 156). “Ou seja, ele tanto é procedimento metodológico quanto resultado expressivo” (Idem, p. 157). Este autor enfatiza a contribuição do ator para a cena, mas, no meu caso, os depoimentos são mais de alunos na função de diretores do que de atores, isto é, aqueles que reproduziam a peça de teatro, ou o que encenavam, criando cenas e adaptações a partir do texto teatral, ou que criavam o espaço de representação para os bonecos e orientavam a manipulação do seu grupo. Outra diferença é que os depoimentos foram realizados de forma verbal somente para a professora, mas colocados em prática junto ao grupo, de forma indireta enquanto discussão, mas influenciando a cena diretamente.

⁹² Esses depoimentos coletivos em “constante tensão” com pessoal é “o que definirá o modo colaborativo de criação. Porém, insistimos, é justamente a radicalização das subjetividades que vai propiciar, de maneira orgânica e endógena, que o discurso coletivo se forme” (Idem, p. 156). Isso ocorre em processo, durante os ensaios abertos ao público e a todos. No nosso caso, são após a versão que é apresentada no evento e a chance dela de ser retomada ocorre no 4º evento, último do ano. Ambos os depoimentos foram revistos pela professora, contudo, os alunos já haviam composto a primeira versão e os coletivos, registrados em grupos de uma turma, foram usados como ponto de partida, junto com as sugestões da professora, após primeira versão, para orientar a última versão.

no palco, fazendo uma tragédia grega. A partir desse dia, percebi a sua participação, nas aulas práticas, com mais disposição e alegria!

Esse repensar que o teatro promove, ampliando habilidades e fragilidades, era, para mim, o motivo da rejeição entre os principiantes, mas penso que a questão do bem cultural pesa mais nesse processo de percepção entre o que somos e o que não somos, entre o que temos ou não do patrimônio cultural oficial. Essa dificuldade do aluno em aceitar o teatro, penso ser uma rejeição ao laço *convivial*, pois esse aluno não desejava contato físico, não permitia contato emocional, mas aceitava o contato virtual, o contato *tecnovivial*. Observo, nesse contexto, as discussões sobre como o *tecnovívio* exclui o *convívio* e que nossos jovens estão renunciando ao contato *convivial*, iludidos pela interação tecnológica digital e virtual, que nunca irá saciar, senão a necessidade que o mercado os faz acreditarem que possuem.

Par Visual 3 – Encontro *Convívio* / *Tecnovívio*



Fonte: Acervo pessoal.

Nessa esfera, no teatro, o *tecnovivial* pode ser recebido sem se perder sua essência *convivial*. Nas imagens anteriores, observei o tempo projetado como cenário, tempos representados de forma diferente, relógios derretidos – ou, o tempo de infância perdido. Note

também, que são duas gerações de atores: uma de senhores e outra de jovens, em histórias diversas, com apresentações díspares, no sentido textual. Uma representação da peça de Beckett (2017) que escancara a miséria contra o poder e a outra, como um *processo colaborativo*⁹³, inspirada na temática da pobreza contra a riqueza. As sombras também são equivalentes, não, na forma, mas, na poética do real e do virtual, misturam-se, em cena e na estética do uso do *tecnovívio*, como formas de ambientação e de comunicação visual. Contudo, a maior paridade entre essas formas é que, em ambas, o *tecnovívio* não afastou o *convívio*, imigrantes digitais⁹⁴ contracenaram com o virtual e os nativos digitais⁹⁵ criaram em colaboratividade⁹⁶. Assim, o encontro aconteceu entre eles e o texto cênico, entre os alunos-atores e seus colegas⁹⁷ de encenação, entre cada um e o virtual, e, principalmente, entre os estudantes e o teatro que mora dentro de cada um e dentro dessa necessidade de estarem em contato consigo e com o mundo.

O encontro que tivemos, do teatro deles⁹⁸ com o meu – ou, deles com o teatro proporcionado e construído nos eventos – é só o primeiro passo para a construção do verdadeiro encontro, deles com o teatro deles. O teatro que só aquelas turmas podiam produzir, numa escola de periferia da capital maranhense, nordestina, brasileira e, principalmente, num ensino decolonial. Segundo Barbosa (1998, p. 88), “por isso temos, no Terceiro Mundo, que produzir

⁹³ No evento *TecnoTeatragem*, quase houve a experiência do *Teatro da Vertigem*, em que há um imperativo processual que impregna. Tudo ocorre em processo: a dramaturgia, a interpretação, a iluminação, a cenografia, entre outros colaboradores para a construção de uma dramaturgia textual e não um roteiro ou *storyboard*” (SILVA, 2008b). No nosso caso, não fiz uma “nova dramaturgia” (Ibidem, 2008a, p.66), o processual não impregna uma dramaturgia textual, poderia ter, até, uma dramaturgia cênica, mas nada é registrado em texto, tudo é impresso na cena. Diria que fizemos uma não-dramaturgia em uma encenação de *processo colaborativo*.

⁹⁴ São as pessoas que nasceram na era analógica, isto é, que, até 1979, apenas viram nascerem as novas tecnologias de informação e comunicação – TICs. (PRENSKY, 2001).

⁹⁵ As que nasceram a partir de 1980 são consideradas integrantes da era digital, ou seja, envolvidas pelas novas TICs (Ibidem).

⁹⁶ Aproximando-me de Antônio Silva (2008a), digo que criei em *processo colaborativo*, ao invés de uma coletividade, porque o nosso coletivo foi gerado por várias especialidades, com tensão do depoimento pessoal da professora-encenadora. No caso da peça *Primo Pobre Primo Rico*, com as improvisações em ensaios e apresentações, e as funções, dentro da encenação, apenas parte das decisões eram coletivas e encaminhadas pelas soluções colocadas em cena. Não havia uma verbalização de concordância, as respostas às proposições da professora e de um ou outro aluno eram colocadas em prática, no próximo encontro, pelos atores, mas, sobretudo, por um diretor auxiliar que se destacou da função de ator, e por técnicos de som e de iluminação, nesse caso, em projeção de imagem, em igualdade nas contribuições cênicas com os demais alunos. Apesar das várias contribuições, ainda vejo que, nos impasses, sobre o que colocar ou retirar de cena, a opinião que prevalecia era a da professora.

⁹⁷ “Na prática do Teatro da Vertigem, esse *processo colaborativo* se iniciou numa perspectiva tripartida, trazendo para o centro da criação, atores, dramaturgo e diretor. Esse triângulo nuclear dava início aos trabalhos e, a partir de sua contribuição, os outros colaboradores iam chegando e se apropriando do processo.” (Idem, 2002, p. 128). Nosso tripé é outro, formado por uma professora e por alunos nas funções de encenação, de cenografia, de iluminação, de sonoplastia etc. Todos colaboram e se apropriam do processo, desde a primeira versão. Contudo, a maioria dos alunos se coloca na posição mais de observadores do que de propositores, e não há um dramaturgo.

⁹⁸ No sentido de que: “Cada companhia ou coletivo de artistas encontra o seu modo de operar, à medida que o movimento criador se instaura. [...] Portanto, se entendemos a obra como um vir-a-ser, resultante do embate entre matéria e pensamento, em que ‘concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando’, cada grupo inventará o seu próprio ‘*processo colaborativo*’” (Idem, 2008a, p. 147).

nossas próprias pesquisas, nossas próprias análises e nossas próprias ações, para superar os preconceitos de classe existentes em nossos países, a respeito dos códigos culturais configuráveis” e numa visão mais regional, a faríamos com as minhas falas sobre a cultura da minha clientela: “como um misto da cultura urbana e de massa com a cultura popular de raiz” (VIANA apud SUZUKI, 2018 p. 111), em nossos povos ancestrais indígenas e afrobrasileiros.

O encontro com o teatro se inicia na exposição da atividade desafio, continua por cada atividade realizada, firma-se com a culminância⁹⁹ do evento, contudo tem o seu verdadeiro auge nessa etapa, pois não se sacia com apenas uma contribuição, mas se faz em pelo menos quatro situações com os principais envolvidos, professora e estudantes: pesquisa, prova, crítica teatral e pesquisa de opinião¹⁰⁰, distribuída para plateia ao final de cada dia do evento, e em *depoimento coletivo*, registrado em questionário respondido nos grupos de trabalho que abordam as dimensões da reflexão e da estesia¹⁰¹. Assim, o pensamento sobre o teatro ocorre em vários momentos, mas é bem mais significativo para os alunos quando estes refletem sobre e a partir da sua prática.

Outro encontro é com o estudante-pesquisador. Durante a pesquisa¹⁰², o estudante irá desenvolver o pensamento artístico, mais que apenas uma contextualização. Nele, verá os pontos históricos, sociais, culturais e mesmo procedimentais daqueles tipos cênicos e criará a sua adaptação ou recriação sobre eles, isso será completado nas atividades, exercícios e apresentações cênicas, isto é, está entre a dimensão da criação e da reflexão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁰³. Na prova objetiva de múltipla escolha, o estudante demonstrará uma contextualização que seria a dimensão da crítica, mas, para sua preparação, também seriam abordadas a fruição e a reflexão, outras dimensões do ensino da Arte.

⁹⁹ “É cada vez mais comum a perspectiva de um trabalho sempre em desenvolvimento, que vai produzindo novas versões de si mesmo durante o período de apresentações. Aliás, é justamente o fim da temporada que, hoje, marcaria o fim da obra – e de seu processo. E essa finalização, na maior parte das vezes, não é caracterizada pelo gesto deliberado, volitivo e heroico da ‘última pincelada’, mas é fruto do abandono, da desistência, do cansaço ou incapacidade em continuar transformando aquele material vivo. O que existe é apenas a ‘última versão’, não mais a ‘versão final’” (SILVA, 2008a, p. 83-84). No Caso da peça *Primo Pobre e Primo Rico*, do evento *TecnoTeatragem*, houve seis versões, sendo a última, pensada no dia da culminância do evento *Festival BL Teatral* e que poderia ser retroalimentada com novas possibilidades de interação entre as imagens e as sombras projetadas, mas que não foi retomada pois o ano letivo chegava ao fim, e essa turma estava concluindo o Ensino Médio.

¹⁰⁰ Cf. Apêndice G.

¹⁰¹ Cf. Apêndice B.

¹⁰² A pesquisa, num processo colaborativo vai além da temática. É também teórica e prática, sendo experimentada em improvisações e ensaios abertos (Ibidem). No nosso caso, o ensaio aberto é restrito ao grupo, à turma e ao turno, de acordo com a etapa, da primeira improvisação à última versão.

¹⁰³ Cf. Anexo A e consulta no Link 6 .

Um encontro que precisa ser mais incentivado é o do estudante com a crítica cênica¹⁰⁴. A crítica teatral realizada ainda é, predominantemente, da professora. Os estudantes pouco se manifestam durante a primeira apresentação para a turma, e a crítica assume a forma de dicas, nesse momento, chamando a atenção para os critérios da avaliação, os códigos e os procedimentos teatrais¹⁰⁵. Por exemplo, durante a primeira apresentação para a turma do evento da *TecnoTeatragem* – que cada vez mais assume a forma de um ensaio geral¹⁰⁶ –, referi ao grupo as indicações anotadas no meu caderno¹⁰⁷, como o cuidado com as costas para o público, além de ter que buscar as imagens dos personagens como se fossem crianças, é necessária maior atenção à sonoplastia, o narrador deve ficar escondido... Sugerir que pensassem em situações que ocorrem entre primos, e contei uma situação que presenciei com meus primos, meu *depoimento pessoal*, que lembrava a situação da peça. Cada sugestão foi trabalhada nos ensaios, criando uma versão em cada, sendo colocada em prática até a sua *última versão*.

Assim, ocorre, em minha opinião, o encontro do estudante com sua própria aprendizagem. Penso que a mais eficiente aprendizagem ocorre de dentro para fora, na dimensão da reflexão, ou seja, uma visão que parte do externo, mas, na estesia, concretiza-se como uma memória e um conhecimento para sempre. Um estudante, durante o preparo para o segundo evento, disse-me que a mãe dele trabalhava com teatro de bonecos antes, e que só deixou os bonecos quando a televisão chegou ao interior em que ela se apresentava, “quando ninguém mais queria ver priôcos¹⁰⁸” (informação verbal). Ele contou como a mãe dele fazia e a emoção das palavras embargadas e dos olhos marejados foram um momento lindo de encontro dele com o teatro, não o meu teatro, mas o familiar, de sua própria origem. Durante os Encontros, ele se empenhou bastante, fez uma empanada de madeira e bonecos de meia. Uma certeza me preenche de emoção, nesse *depoimento pessoal* (SILVA, 2002; 2008a), como um momento de entrevista em que tive, além da contribuição cênica, o primeiro salto na minha

¹⁰⁴ *Crítica Cênica* no caso dos alunos, no sentido de entendimento dos conceitos, identificação das características e contextualização histórico-social-política. No meu caso, seria mais adequado seguir a sugestão: “A palavra feedback, ao contrário, pelo significado presente em sua construção composta, traz a ideia de ‘alimentar de volta’ ou de ‘retroalimentação’. Ser nutrido – e não destruído – pelo comentário do outro, carrega uma conotação positiva e generosa, de partilhamento e cumplicidade” (Idem, p. 170).

¹⁰⁵ Cf. Apêndice F.

¹⁰⁶ Penúltima versão, na maioria das vezes, e nesse caso, como o de outras peças, que foram para o quarto evento. Esse ensaio antecederia a penúltima versão.

¹⁰⁷ Minhas reflexões são também anotadas no caderno de cada ano letivo. Nessas anotações, estão os erros, os acertos, a descrição das culminâncias, as críticas à primeira apresentação, os momentos mágicos, as dores e os horrores. Estas anotações sempre são revistas para intrusões de cena, de uso de elementos e características, de montagens de apresentações, da produção do evento e antes dos planejamentos do novo bimestre, lembradas durante os eventos e anos letivos seguintes.

¹⁰⁸ Depoimento, em entrevista com o senhor E.C N. O., em maio de 2019, então aluno do EJA 2, do CEBL, no turno noturno.

pesquisa, do campo quantitativo para o qualitativo. A experiência do aluno havia sido realmente sinestésica; outros relatos foram muito fortes também nos *depoimentos coletivos* (Idem) em forma de questionários, feitos em grupos nos eventos produzidos este ano e em todos os eventos já realizados nestes cinco anos.

Outro exemplo do encontro com o teatro foi um ensaio, em 2018, já comentado anteriormente, mas que exige uma retomada, para uma maior descrição e para o direcionamento ao conceito de encontro, em que houve uma sincera e brilhante interpretação de *Esperando Godot* (BECKETT, 2017), e que *gela minha espinha* enquanto escrevo. O Sr. L. e a Sra. M. A. tomaram a essência daqueles personagens, que, como eles, vivenciavam a espera de uma vida menos sofrida, ainda com uma esperança nos olhos e na alma. No plano da realidade, também, o melhor são os olhos de quem cumpriu uma importante tarefa, de quem conseguiu fazer o que não podia imaginar, de quem teve um momento como ator/atriz, percebeu, pelos abraços e olhares dos colegas, sua verdade cênica, em um encontro entre os alunos e o teatro que são capazes de fazer. Infelizmente, o ensaio não foi registrado, no entanto, a reapresentação no palco foi realizada e a estudante que estava afastada da escola para tratamento de saúde voltou neste dia para cumprir seu compromisso com a turma, com o teatro e principalmente com ela mesma¹⁰⁹!

A preparação dos eventos, em 2018, fez-se como terreno fértil para a concepção de teatro como encontro e não apenas como apresentações de conclusão de período. O teatro estava presente na vida dos meus alunos, mais do que eu mesma podia imaginar. Era um elo importante entre suas vidas e eles mesmos. Um aluno se encontrar com o teatro de sua mãe, por meio da atividade que propus, foi uma das certezas de que não fazia só eventos, mas *Encontros* entre o teatro deles e eles mesmos. A interpretação da sua realidade, da sua forma de levar a vida e principalmente a reflexão sobre tudo isso marcam o desafio de fazer teatro existencialista com meus alunos, e isso promoveu a percepção em todos de que era algo possível. Note como estas etapas de ensaio e de criação também se configuram como um momento de encontro entre eles, os professores e as artes cênicas.

A primeira imagem do par visual seguinte é a representação da mãe do futuro, uma mãe-trans, que é o pai e mãe da casa e que cria seus filhos com muito esforço. Apesar do colorido, ela é a imagem da responsabilidade e do comprometimento familiar. Seu chão é firme e seu pensamento, livre e justo. Já na segunda imagem, observo uma personagem que se veste de

¹⁰⁹ Cf. Par Visual 3.

forma sóbria e fala ao celular normalmente, negociando vidas e drogas, e que representa um jovem de hoje, hétero, metrossexual¹¹⁰, individualista e completamente irresponsável.

Par Visual 4 – Brilhos nos Olhos / Indício do Encontro



Fonte: Arquivo pessoal.

Mesmo espaço, contrastes visual, temporal e atitudinal, no entanto, o mesmo brilho no olhar¹¹¹. Essa emoção, que transparece no marear dos olhos, está oculta nessas fotos¹¹², contudo continuará presente logo depois desses registros. Esta reação física é um indício de que o encontro, ao qual me refiro, aconteceu. Antônio Carlos de Araújo Silva (2002; 2008a; 2008b) contribui imensamente para os nossos *Encontros*, com a sua teoria de encenação *em processo*, as suas *pesquisas* de cunho teórico, no campo e em forma de interpretação, assim como com o uso do *depoimento pessoal e coletivo* para *realimentá-la* em *várias versões* de improvisações, ensaios e *apresentações abertas* ao público e aos colaboradores nas mais diversas funções. Esses participantes criam em *colaborativismo*, mas não numa harmonia geral, e sim, numa construção de acordos, em que a última palavra, em momentos de impasses, é normalmente do encenador. Esse profissional, além de *organizar experiências* para teste em campo, também orienta a caminhada pelos campos de interesse, percorrendo os eixos nessa construção que se

¹¹⁰ Termo que inicia, nos anos 90, como um homem da metrópole, hétero e que cuida da sua aparência e gasta tempo e dinheiro com ela. Ganha notoriedade, na mídia e no mercado, por volta do início do séc. XXI (SIMPSON, 2002).

¹¹¹ Os olhos brilham depois que ocorre o encontro com o teatro e, junto com eles, vem um caloroso abraço, nesta professora, que relata para você leitor, junto com o afeto, vem a gratidão. Sempre ouço um “Obrigada, professora!” na despedida do encontro, às vezes sussurrado no meio do abraço, outras vezes em caminhada ao portão do auditório, em outras, lado a lado, caminhando juntos até a saída da escola.

¹¹² Cf. Par Visual IV.

finda, não numa obra prima, todavia, devido ao *abandono* em meio ao tempo e a impossibilidade de manter novas versões.

Esse encontro foi semeado com sementes de aprendizagens, mas só ocorreu porque foi regado pelo sadio líquido da colaboratividade. Em todos os eventos de 2019, um processo colaborativo ocorreu, crescendo progressivamente do sentido de equipe para um coletivo. No primeiro evento, havia divisões de equipes, várias por turma, que se apresentariam. No segundo, algumas equipes se uniram, formando um grupo por turma, para apresentar *Teatros de Formas Animadas*. Nesse momento, principalmente no dia da apresentação do teatro de bonecos, pude notar uma áurea harmoniosa. Éramos como uma *companhia de teatro*¹¹³, até a plateia¹¹⁴ parecia ser aquela que é própria do teatro popular, em que os realizadores e os bonequeiros fazem parte. No terceiro evento, a *TecnoTeatragem*, cada turma era um grupo e os alunos possuíam funções distintas no evento e na apresentação. Assim, uma turma se destacou em *processo colaborativo*¹¹⁵. Note a diferença entre grupo teatral e equipe de trabalho, pois, nessa turma, os alunos trabalharam em conjunto, mesmo em funções diferentes. O quarto evento foi uma grande surpresa, enquanto sentido de coletividade, em uma forma geral. No auditório maior, vi a presença da plateia em peso, o que era incomum, pois sempre havia muitas evasões durante os eventos. No palco, havia apresentações das *últimas versões*¹¹⁶ de cada turma, mas o sentido era de um *Acontecimento* do turno¹¹⁷. Éramos um coletivo, professor-estudantes do palco e da plateia, o principal era que a plateia também estava em *encontro*¹¹⁸ com o teatro que eles poderiam realizar.

Assim, os Eventos Cênicos se formaram conceitualmente a partir da resistência de um não-público e da noção do seu *Convívio* e do seu processo colaborativo de criação, dentro de apresentações de versões construídas sob os depoimentos pessoais e coletivos. Estes eventos

¹¹³ No evento *Olha Nós Aqui Outra Vez*, todos trabalhavam juntos, dividindo materiais, experiências e conhecimentos: Um aluno, citado anteriormente, fez a empanada, que foi disposta para todos. Outros fizeram os bonecos, que eram cedidos para outras apresentações. Alunos de uma turma foram ajudar aqueles de outra, pois alguns integrantes não foram ou saíram mais cedo. Ao final, os próprios alunos tiraram todo o equipamento da apresentação e ficaram comigo na escola até a entrega na direção.

¹¹⁴ Era uma plateia livre, leve, solta e que sorria abundantemente.

¹¹⁵ Era notável como eram coesos e, ao mesmo tempo, cada um tinha sua especificidade. Da apresentação, notava-se um assistente de direção, um técnico de mesa de som e projeção, assistentes de palco, atores bem ensaiados, era nítido que eles tinham se esforçado para cumprir, nos ensaios e na apresentação, as orientações sugeridas. E principalmente que a turma toda tinha se mobilizado para que aquela peça, com aquela boa qualidade, pudesse ser apresentada.

¹¹⁶ No *III Festival BL Teatral*, foram apresentadas quatro criações coletivas e uma adaptação: *Suicídio*; *Paricídio*; *Primo Pobre Primo Rico*; *Quem é o Pai?* e *Irmãos Martins*, a última adaptação da peça *A Cantora Careca* (UNESCO, 1993).

¹¹⁷ Uma vez que uma turma ajudava a outra no palco no figurino, na preparação e técnica, como ajudantes de palco, iluminação e mesa de som.

¹¹⁸ Este foi o Evento Cênico mais completo, pois finalizava com “chave de ouro” e muita emoção, minhas aprendizagens de *Ação Cultural* e *Acontecimento* teatral em um *Encontro Cênico*.

estão, assim como as suas encenações, em um processo vivo, em uma transformação constante, todavia nunca deixando de serem um pouco do conceito anterior. São como um quebra-cabeça, em que cada novo conceito se encaixa, aumentando a sua forma com novas camadas. Ao que antes parecia bom, belo e acabado, agora parece ter a pulsação da vida em constante transformação. Assim, os nossos eventos acontecem numa prática dos conceitos de *Ação Cultural*, *Acontecimento* e *Encontro*, nos quais, o último envolve os dois primeiros.

4 ENCONTROS

Nesta seção, destaco alguns resultados específicos, em meio aos gerais, principalmente em relação ao ano de 2019, bem como realizo uma comparação com os quatro anos anteriores. Tratarei dos produtos dessa pesquisa, organizando-os em dois patamares: os quantitativos¹¹⁹ – em associação aos qualitativos¹²⁰ – e a proposta resultante dessa discussão.

Na tentativa de união entre distintas polaridades – e acreditando que essa possibilidade seja viável –, friso que essas duas abordagens se completam, mesmo em seus dissensos, da mesma forma que o diálogo entre as polaridades das metodologias teóricas e empíricas é possível. Essa discussão, entre consensos e dissensos, foi realizada, nessa pesquisa, em minha caminhada, em que *observava para aferir*, num processo de transformação para a que *ouvia para caracterizar* e, finalmente, tornando-me a professora-encenadora-pesquisadora, a qual refletia sobre o que poderia ser valorado e conceituado. Também, sobre o que só pode ser vivido e sentido a partir da prática – ou seja, a reflexão sobre a prática –, orientada por uma proposta pedagógica responsável por uma nova versão de mim mesma, uma professora que se reinventa e se redescobre em sua prática docente.

Esse processo de construção, revisão e reconstrução foi subsidiado por uma metodologia que se traduz na pesquisa de campo, de natureza básica, de abordagem quanti-qualitativa, de objetivo exploratório, através de procedimento bibliográfico, documental e participativo¹²¹, com método experimental¹²², cartográfico¹²³ e dialético¹²⁴.

¹¹⁹ A parte objetiva do produto, de resultado quantificável, medível e valorado.

¹²⁰ A parte subjetiva do produto, advinda de processos, que podem ser conceituados e explicados.

¹²¹ É voltado à pesquisa participante ou participativa, na qual, a estratégia de participação envolve uma relação mais democrática entre seus participantes (BARBIER, 1996) e uma devolução dos resultados aos objetos de estudo, (HAGUETTE, 1999), no nosso caso, os sujeitos. Observe que, para esse tipo de pesquisa, a emancipação é seu principal propósito (GIL, 2019). A nossa participação estaria entre o 6º e 7º graus na escala de participação cidadã de Sherry Arnstein, de 1969, entre a participação e a delegação de poder; em que o primeiro “lhes permita negociar de igual para igual com aqueles que tradicionalmente detêm o poder.” (ARNSTEIN, 2002, p. 3) e o segundo sugere mais *protagonismo* nas decisões e, mesmo, a partilha de tarefas e responsabilidades.

¹²² É um método empírico que estuda um objeto em condições, situações e adequações criadas por um investigador com a finalidade de esclarecer as propriedades e relações desse objeto com a realidade. Normalmente, seus resultados combinam com a modelagem realizada, isto é, coincidem com o modelo teórico pretendido e recebem sua comprovação experimental. Assim, quando não coincidem e não houve erro na hipótese ou nas variáveis, é porque os seus resultados geraram novas teorias (SIERRA & ALVAES, 1996). Note como, para esses autores, o método teórico da modelagem é preexistente ao método empírico experimental, que irá testar um produto.

¹²³ “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS et al, 2009 p.17-18) “O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico” (Ibidem, p.18).

¹²⁴ “Este método revela, no objeto, não só as relações entre os componentes do sistema, mas, principalmente, entre os elementos que são contraditórios entre si e que, como consequência dessas contradições, se convertem em fonte dos desdobramentos do mesmo objeto. A busca e o encontro destas relações contraditórias possibilitam explicar

A intenção de ordenar minha prática, e, dessa maneira, criar um modelo teórico¹²⁵, a ser seguido por outros profissionais da pedagogia teatral, além de testá-lo em uma outra pesquisa experimental, não foi possível, pois o formato de pesquisa intervencionista não permitiu.

No entanto, o corpo a corpo com o campo da pesquisa comporta sempre uma dose de imprevisibilidade e mesmo de aventura. Habitar um território de pesquisa não é apenas buscar soluções para problemas prévios, mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema. Questões secundárias podem ganhar lugar de destaque e o problema principal tornar-se uma questão subsidiária (PASSOS et al, 2009, p. 204).

Note que o modelo inicial seria a nossa proposta pedagógica, o objeto, os Eventos Cênicos e o experimento seriam as apresentações. Todas essas etapas ocorreram nessa pesquisa, no entanto, não tenho um produto, pronto e acabado, em forma de modelo (THIRY-CHERQUES, 2006), que passou pelos processos de entendimento do problema, modelagem, teste e validação. Isso porque o meu modelo inicial não foi posto em comprovação, mas tornou-se terreno fértil para fazer surgirem outras versões e outros modelos.

Assim, posso sociabilizar os passos de uma caminhada que não chegou ao ponto final – e, talvez, não chegará –, pois o processo, que me transformou em outras versões de *pesquisadora*, evidenciou que a minha proposta se encontra em construção, e assim continuará por toda a minha trajetória. Por conseguinte, ofereço uma construção, e não um modelo, de uma proposta em processo.

Dessa forma, a proposta pedagógica dos Eventos Cênicos passou a ser uma via para desenvolver um ensino pela *Ação Cultural* e pelo *Acontecimento*. O novo objetivo se tornou a busca pelo acontecimento do Encontro. Perceba que, assim como a encenação acontece em várias versões e que não há mais um texto teatral final, também tenho uma proposta pedagógica que não tem um fim, mas estará sempre em construção, da mesma forma que meu próprio processo de ensino e aprendizagem. Assim, disponibilizo, para debate, apenas uma última versão, com alguns resultados parciais. Nessa análise, tenho o aluno¹²⁶ como ponto de partida do ensino e das aprendizagens.

as mudanças qualitativas que se produzem no sistema, que afeta a estrutura da mesma, iniciando um novo objeto” (SIERRA & ALVAES, 1996, p.31, tradução nossa).

¹²⁵ Esse modelo teórico está entre o sujeito e o objeto; seu método é a *Modelación*: “A modelagem é justamente o método mediante o qual criei abstrações com a intenção de explicar a realidade. O modelo como substituto do objeto de investigação, se mostra como algo semelhante a ele, onde existe uma clara relação entre o modelo e objeto, no qual é o investigador que propõe este modelo” (SIERRA; ALVAES, 1996, p.30, tradução nossa).

¹²⁶ Nosso público são os/as estudantes jovens e adultos, descritos na subseção 2.1. Isso é, aqueles seres que não costumam pagar pelo teatro assistido e nem são pagos por ele, mas necessitam, urgentemente, fazer teatro, tal qual a clientela, vislumbrada nas peças didáticas e no teatro épico, por Brecht (apud DESGRANGES, 2006) e retomada por Guénoun (2014), em sua necessidade de fazê-lo.

O processo envolve, dessa forma, mais que uma professora *ensinando*, uma professora *aprendendo*¹²⁷, mais que um modelo previamente validado, adquire novas hipóteses e conceitos. Para isso, meu campo¹²⁸ de experimento foram as aulas-eventos, com atividades antes, durante e após cada evento. Foram desafios, preparatórios e atividades avaliativas, que ocorreram como “uma produção de dados da pesquisa” (PASSOS et al., 2009, p. 33), nos quais imergi na experiência com os Eventos Cênicos, por meio dos diagnósticos¹²⁹, depoimentos, registros imagéticos, registros audiovisuais, fichas avaliativas, rendimentos formativos e somativos¹³⁰, além de textos virtuais e impressos.

Cada um dos registros foi anotado no meu caderno, arquivado em pastas, *pendrives*, cartões de memória e e-mail, foi consultado no SIAEP¹³¹, explicado em gráfico informativo e analítico, e explorado de forma interpretativa, em narrativas dialéticas textuais e imagéticas, inclusive sobre os próprios gráficos de setores, barras, linhas e mapa e suas relações com os depoimentos pessoais e coletivos dos partícipes dessa pesquisa.

Nesse sentido a política da escrita é sintonizada e coerente com a política de pesquisa e de produção de dados no campo. A política de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento revela-se aí com toda a sua força. A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes. (KASTRUP, 2008 apud ibidem, p. 72).

As etapas que envolvem esse estudo, entre erros, ajustes, descobertas e exploração de novos horizontes, foram divulgadas em comunicações orais realizadas em cinco diferentes eventos acadêmicos¹³², além dessa própria dissertação.

¹²⁷ As avaliações pós-processos eram lidas, analisadas e trabalhadas pela autoimagem de professora e por ações reflexivas, para os próximos eventos. Após os três primeiros eventos de 2019, poucos grupos relataram pontos negativos quanto à professora, quanto à organização dos eventos, à explicação da atividade, à grande exigência e quanto a não direcionar a ação cênica dos atores, algo já explicado como o desejo de reprodução da ação cênica da professora em espelho: “*a mesma não mostra como fazer a prática*” (depoimento coletivo, 05/2019). Esse último fator foi explicado em turma, observando não poderia direcioná-los a copiarem a minha atuação, os demais aspectos das avaliações foram direcionados nos eventos seguintes. Entre os aspectos positivos, relatados sobre minha prática, estão: conhecimento, atenção, segurança, esforço. São indicações como essas que me motivam a continuar pelos difíceis caminho do ensino do teatro, bem como: “*a mesma desempenha seu trabalho com a alma, fazendo com que você seja capaz de desenvolver suas habilidades teatrais, mesmo que tenhamos receio*” (depoimento coletivo, 11/2019).

¹²⁸ Nessa etapa da pesquisa, volto minha atenção ao turno noturno, com alunos participantes da referida proposta pedagógica em construção, no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020.

¹²⁹ O diagnóstico inicial de 2019, que foi descrito, tabulado e analisado, Cf. Tópico 2.1.

¹³⁰ Relacionado aos três tipos de avaliação, propostos por Bloom (1993): o diagnóstico, analisando o antes; o formativo, controlando o durante; e a somativa, classificando o depois do período da aprendizagem.

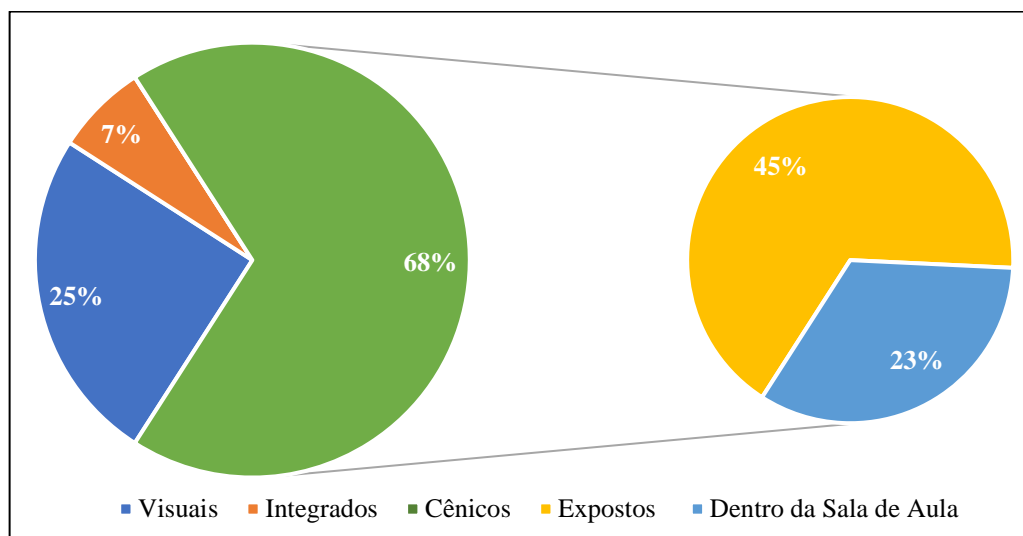
¹³¹ Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas, da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MA), do Governo do Estado do Maranhão.

¹³² Encontros, em Salvador/2017 e Belém/2018; Simpósio Internacional, em São Luís/2019; Seminário, em São Paulo/2019; Colóquio e Jornada, em João Pessoa/2019, com resumos e artigos publicados em seus anais e revistas.

4.1 Produç~~u~~cessos¹³³

Os valores medidos nesse tópico são referentes ao que é objetivo. Dessa forma, serão considerados os produtos dessa pesquisa em relação aos conceitos e às experiências, que partem dos eventos propostos por mim, chegando aos eventos realizados pelos alunos.

Gráfico 6 – Evento: tipo e localização



Fonte: Cadernos da Professora 2015-2019.

Dos 44 eventos realizados nos últimos anos, quase 70% são de origem cênica¹³⁴. Quando comparo a porcentagem das artes integradas – as quais continham hibridismo – às artes cênicas, tenho 75% de Eventos Cênicos, superando amplamente os 25% direcionados às artes visuais. Uma conquista, em meio a uma sociedade amplamente visual e uma tradição escolar de valorização curricular¹³⁵, primeiro, das artes plásticas, seguida da sua ampliação imagética, com as artes visuais. Outra marca de superação foi a invasão do espaço¹³⁶ escolar por esses eventos. Observe o segundo setor do Gráfico 6, em que cerca de 70% dos eventos foram sociabilizados em espaços de circulação comum, ou em espaços específicos, como o auditório, o refeitório e

¹³³ Termo abordado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Araújo Silva, em sua dissertação de mestrado, numa definição de produtos advindos de processos, referindo-se aos processos colaborativos de criação do *Teatro da Vertigem/SP*.

¹³⁴ Cf. Gráfico 6.

¹³⁵ Na medida em que as artes visuais são valorizadas como currículo pela visão tradicional de ensino dos alunos, as artes cênicas são desvalorizadas como fonte de conhecimento, principalmente se esse advier da prática. Observe a solicitação a seguir: “Fazer avaliações escritas, pois teatro teve grande desinteresse de grande parte dos alunos” (depoimento coletivo, 05/2019).

¹³⁶ Posto que o auditório era diretamente relacionado a um evento, pelos estudantes, e a sala de aula, a apenas uma atividade corriqueira, quando pergunto se as ações eram um evento ou atividade: “um Evento, porque reunimos várias pessoas no palco e as pessoas no auditório para verem a peça teatral” (depoimento coletivo, 05/2019).

a biblioteca. Retirar o teatro da sala de aula, além de gerar maior visibilidade, permite maior sociabilização de seus conhecimentos.

O evento em sala de aula, além da própria restrição espacial, também coaduna com uma certa resistência social, pois só é permitido de forma pequena e compartimentada, possuindo um aspecto tímido, em relação ao alcance e à conquista do espaço escolar pelo estudante. Perceba que o estudante não deve deixar de realizar apresentações em sala de aula, mas um encontro com o teatro também tem como motivação a conquista espacial. Ao fechar o teatro numa sala de aula, com pouco barulho, de modo a não atrapalhar as salas do entorno, com uma pequena estrutura, limitada pela própria configuração física da escola e pela restrição de tempo, também provocou uma restrição em suas possibilidades. Afinal, entre outras coisas, teatro também é espaço.

Antes de me aprofundar na discussão sobre os espaços ocupados nessa escola, partirei para uma caracterização geral dos Eventos Cênicos, por ano e categoria. Marco o início da análise pelas características dos eventos, como metodologias para o componente curricular Arte, e seus diálogos com as marcas prévias, isto é, com o ensino ao aluno, mediando dados da prática teatral e da disponibilidade dos estudantes.

Durante os últimos anos, a carga horária¹³⁷ disponibilizada para o ensino das artes visuais diminuiu bastante, tanto em quantidade de aulas como no foco da aprendizagem. Cheguei, no ano de 2018, a não inserir na proposta pedagógica de uma série, no turno matutino, conforme já mencionado. Em 2019, essa mesma quantidade foi restringida a uma ou duas aulas, por bimestre, em cada turma. No primeiro Gráfico, do Par Visual 4, há a média da carga horária de cada componente, que demonstra uma maior intervenção pedagógica pela linguagem cênica, com cerca de 60%. Na mesma proporção, houve mais aulas práticas que de teoria teatral, em que a teoria foi abordada em cerca de 40% das aulas.

O ensino, por meio da prática teatral, foi realizado ao longo de 1280 aulas, com três situações de aprendizagem. A maior parte dos encontros foi de preparação, isso é, abrangeu as atividades que ocorreram antes dos eventos. Assim, a partir das atividade-desafio, podia preparar o aluno com um eixo do que viria a ser ensaiado. Os ensaios eram realizados imediatamente antes dos eventos, e em uma quantidade um pouco menor do que as 398 aulas dedicadas à avaliação. Note que a quase equiparação entre a preparação e avaliação é um diferencial dessa proposta, pois é comum, em qualquer atividade cênica, escolar ou não, pelo menos um ensaio – normalmente conhecido por geral – antes de uma apresentação, que

¹³⁷ Cf. Par Gráfico 4.

qualifiquei como avaliativa. Todavia, não é comum ocorrerem vários ensaios gerais e várias apresentações para um mesmo evento teatral.

Dessa maneira, tive uma média de mais duas avaliações sobre a prática, por bimestre, nas 48 turmas. Observe que, nos Eventos Cênicos, os alunos foram mais avaliados do que ensaiaram. No último ano pesquisado, realizei 72 atividades avaliativas da prática teatral. As avaliações teóricas, por sua vez, não foram contabilizadas. Com uma média de três avaliações por turma e bimestre, cada atividade avaliativa realimentava o processo de ensaio, e posso dizer até que tudo que eu propunha era ensaio, ou que tudo formava a avaliação, ou mesmo, que tudo era preparação. Possuía, como prática, uma retroalimentação que é condizente com a discussão de ensino do teatro como processo, realizada nos tópicos anteriores.

Assim, é necessário perceber que, da mesma maneira que o ensaio, a avaliação também é uma preparação para o evento, sendo o primeiro apenas um pouco mais estruturado e o segundo, o ponto de partida para as novas versões. Seria possível inclusive uni-los como atividades pré-evento, até a última versão dos Eventos Cênicos.

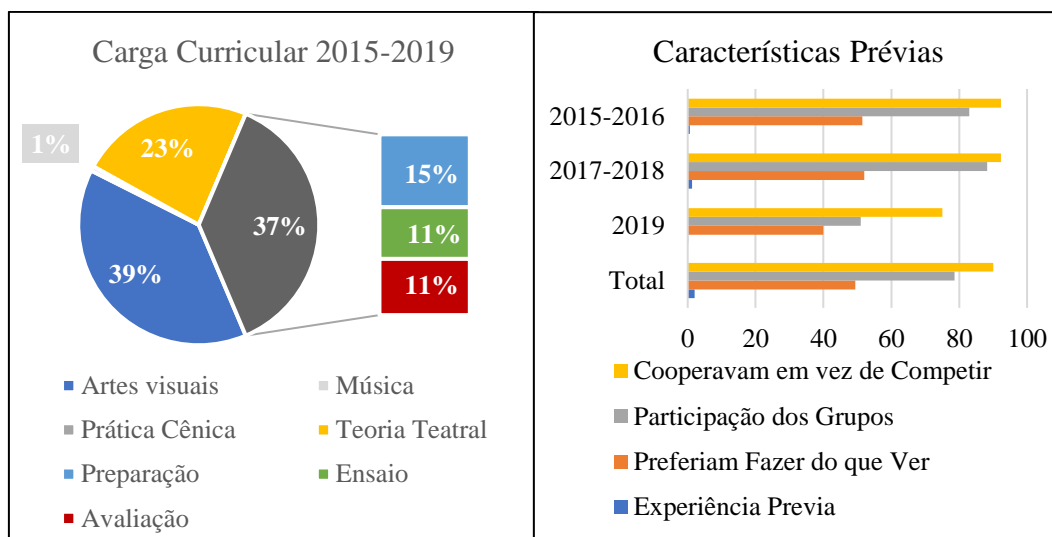
Mesmo em uma visão mais tradicional, que polariza o evento entre os momentos de antes, durante e depois, haveria em torno de 70% de atividades pré-evento, considerando os ensaios com o que chamei de preparação. Contudo, há uma certa dificuldade minha em manter o pensamento positivista das categorias distintas, pois considero, nos Eventos Cênicos, o momento durante e o depois como um único momento, entendendo que, enquanto acontece a apresentação no evento, também ocorre a avaliação. Além disso, os eventos não se findam no *Acontecimento* teatral, mas se perpetuam até a sua última avaliação, na qual se inicia o encontro com o teatro que o aluno realizou. Imagine a prática teatral no primeiro gráfico (Par Gráfico 4) como um processo cíclico, e não como etapas de um processo.

No processo de realização dos eventos, há interferência direta dos seus realizadores. A disposição dos estudantes para a prática cênica é, em grande parte, a engrenagem central dos eventos. Falas como: “*não temos interesse em fazer teatro*” (depoimento coletivo, 09/2018), foram um diferencial para a nossa proposta, não para colocá-la um fim, mas para transformá-la sempre.

A falta dessa disposição fez com que os Eventos Cênicos se diferenciasssem de apresentações como culminância de eventos tradicionais. A dificuldade em mobilizar os alunos à prática teatral fez com que nossos eventos se expandissem a processos cênicos, que englobassem não só o texto teatral, mas todos os elementos do teatro, sendo explorados como instrumentos cênicos. Da mesma maneira, busquei a desconstrução da impressão de que havia uma exclusiva responsabilidade deles em relação ao evento da professora, para promover o

compartilhamento das funções de produção, ainda contar com uma coordenação maior, quase como uma consultoria, em algumas encenações.

Par Gráfico 4 – Disposição: aulas e alunos



Fonte: Cadernos da Professora 2015-2019.

Observe ainda o segundo gráfico¹³⁸, em que apenas 2% dos alunos relatou ter alguma experiência¹³⁹ com o teatro fora do meio escolar, o que pode explicar a desconfiança e a insegurança dos estudantes em relação à prática teatral. Uma outra relação possível é que, quanto mais pessoas adquirem uma experiência inicial, maiores são os números de quem prefere fazer a ver. Observo ainda que estes mesmos 2% dos alunos são quase integralmente compostos pelos mesmos que encabeçavam as encenações nas turmas iniciais, seja no Ensino Regular ou de Jovens e Adultos, em seus grupos. Assim, as turmas, que menos apresentavam, tinham poucos ou nenhum aluno frequente e que atendesse a esse perfil, levando os grupos a ficarem órfãos de um coorientador. Perceba que, excluídas as barras do total, os índices dos outros anos seguem uma proporção crescente, na medida em que a taxa de experiência aumenta, a de *preferir fazer* o índice de grupos que se apresentam também crescem.

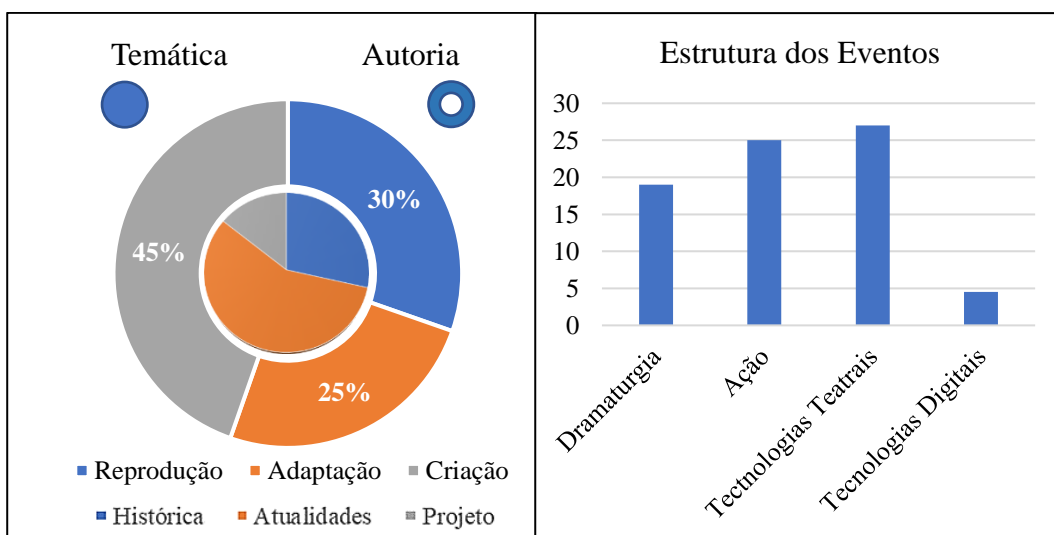
Em relação à competição, a tendência cresce inversamente, uma vez que, o ano com menos cooperação, cerca de 40%, é aquele com menor taxa nas outras categorias, ou seja,

¹³⁸ Cf. Par Gráfico 4.

¹³⁹ Mesmo os estudantes que travaram contato com teatro antes das aulas-eventos tinham uma visão tradicional do fazer teatral, envolvendo certos tabus, como a necessidade do início pelo texto, seguida da interpretação de uma personagem, atividades restritas aos que consideram ter *talento*: “*ter talento para atuar os textos dos personagens*” (depósito coletivo, 09/2018).

quanto mais cooperação, mais grupos participavam e mais pessoas relatavam gostar de fazer¹⁴⁰. Apesar disso, a taxa ficou praticamente equilibrada nos 50%, com apenas uma dissonância, no ano de 2019, em que foram realizadas as aulas-eventos apenas com o ensino noturno. Isso me leva pensar que a questão da preferência por fazer ou ver tem mais relação com o perfil dos alunos por turno, assim, os alunos do matutino, junto dos que estudam no turno vespertino – nas séries finais – bem como os estudantes do turno noturno, no segundo período do gráfico, formam taxas equivalentes. Logo, o turno noturno é mais propício a preferir ver, “*é melhor ver dá menos trabalho*” (depoimento coletivo, 05/2019). Do mesmo modo que o turno matutino parece ser mais propício a fazer, “*os dois são essenciais, mas poder entrar e sentir é algo surpreendente*” (depoimento coletivo, 10/2017). Sigo para as características específicas dos Eventos Cênicos 2015-2019, no Par Gráfico 5.

Par Gráfico 5 – Caracterização autoral



Fonte: Cadernos da Professora 2015-2019.

Foram analisados 30 eventos cênicos, nos últimos cinco anos, havendo a necessidade de reduzi-los a 28, uma vez que dois representam o mesmo tipo, no mesmo ano, diferenciando-se apenas em série ou turno. Note que a temática e a autoria das apresentações, nos eventos, se relacionam: todas as temáticas das peças escritas por autores de uma dada época histórica tendiam à reprodução teatral, mas não uma reprodução a partir do textual, pois os alunos

¹⁴⁰ Grupo da turma inicial do turno noturno: “*É melhor fazer, porque a gente sente a prática a emoção do teatro*” (depoimento coletivo, 05/2019).

utilizavam outros elementos, além de uma tecnologia teatral¹⁴¹, que o segundo gráfico¹⁴² evidencia, na 3ª coluna. A pequena porcentagem que aponta as apresentações em forma de reprodução, menos de 2%, está relacionada a um dos quatro eventos oriundos dos projetos sugeridos pela SEDUC/MA, como o da *Maria da Penha*, o do *Escravo Nem Pensar* e o do *Outubro Amarelo*. Nesses casos, a reprodução não partiu de um texto dramático, mas de uma ação cênica criada por mim. Os outros três eventos contiveram criações autorais dos próprios estudantes, que partiram do teatro como ação, e não como texto. O início a partir da criação parece ser uma tendência dos eventos com temáticas de projetos.

Ademais, quase 60% dos eventos foram relacionados às temáticas atuais. A menor parte deles, 25%, representam as adaptações aos textos feitas pelos estudantes. Os demais eventos, ou seja, 35%, foram todos processos de criação com temáticas atuais, tendo, como base da criação, a ação cênica, mobilizando a tecnologia teatral e digital como ferramenta de criação dessas ações. Entenda o segundo gráfico¹⁴³ como um espelho da proposta metodológica dos Eventos Cênicos de prática teatral, realizados por meio da ação cênica e do trabalho técnico e criativo sobre os demais elementos dessa linguagem.

Dessa maneira, os estudantes, que tendiam mais a *ver* que *fazer* teatro, foram expostos à prática teatral, por meio do processo de ensino-aprendizagem dos Eventos Cênicos, e não por meio de textos dramáticos. Ou seja, os estudantes foram provocados a *fazer*, seja por meio da ação, seja por meio da tecnologia teatral. Principalmente no último ano, esses alunos foram desafiados à prática, uma vez que, nessa ocasião, só houve eventos de exposição.

A prática aproximou o estudante do teatro, a partir do momento em que o aproximou de si mesmo: “*aprendemos a nos encontrar com a gente mesmo [sic], a nos conhecer melhor e também a conhecer os colegas; como o teatro é importante em sala e também na vida, fora da sala de aula!*” (depoimento coletivo, 11/2019).

As mudanças, anteriormente mencionadas, ocorreram em três aspectos principais: “*mudou que como profissional a gente é capaz de fazer qualquer coisa; como pessoal, mudou que acreditamos mais na gente e como estudantil foi que a gente como estudante e como pessoas somos capazes*” (depoimento coletivo, 11/2019). Isso só foi possível por meio da

¹⁴¹ As tecnologias teatrais são relacionadas às suas técnicas, como o cenário, a iluminação, a sonoplastia, que podem ser manipuladas como reprodução de processos textuais e teatrais ou mobilizadas em processos de criação cênicos (DUBATTI, 2007; 2015).

¹⁴² Cf. Par Gráfico 5.

¹⁴³ Cf. Par Gráfico 5.

apropriação espacial escolar¹⁴⁴ – disponível no Mapa 1, realizada em coletividade e conquistada por seu *protagonismo estudantil*¹⁴⁵.

Pense em como um estudante, que nunca teve a oportunidade de apresentar em uma feira cultural ou de participar de uma gincana escolar, e que, em sua escola, só identifica, como seu espaço, a sua sala de aula, ou talvez, um pedaço da quadra ou o entorno da cantina, poderia ganhar, de forma integral, o seu espaço escolar. Insira-o em um processo criativo, envolvendo as artes cênicas, no pátio¹⁴⁶, por exemplo, e este espaço será ressignificado, para esse estudante, assim como as vivências e aprendizagens relatadas:

A experiência é muito boa, você aprende muitas coisas legais que podem servir no futuro para você. Um evento teatral que nos trouxe experiência de vida! Percebemos com os eventos que o teatro é interessante e inclusivo. A professora levou vários tipos de teatro diferentes. A prática teatral nos ensinou que o teatro vai além dos atores e produtores, pois existe novas técnicas e recursos que favorecem um melhor desempenho das equipes teatrais (depoimentos coletivos; 10/2017, 05/2019 e 11/2019).

A partir dessa experiência, a forma que o aluno possui de enxergar o espaço e sua própria escola será diferente. Ele se envolverá com sua escola e consigo mesmo, passará a ter admiração pela professora que idealizou a proposta. E essa experiência ocorreu nessa escola!

Cada um destes espaços demarcados por contornos e círculos¹⁴⁷, dentro dos três territórios diferentes¹⁴⁸ – delimitados pelas áreas verdes – foram espaços conquistados¹⁴⁹ pelos

¹⁴⁴ Houve uma mudança significativa em suas vidas estudantis: “*porque a escola teve a oportunidade de realizar um evento teatral de tamanha importância para os alunos*” (depoimento coletivo, 11/2019).

¹⁴⁵ Que relação pode existir entre espaço e *protagonismo*? Se o/a aluno/a é incentivado à conquista dos espaços escolares, já discutidos anteriormente, será também estimulado a conquistar seu espaço no mundo, e só conquista espaço quem tem o *protagonismo* que foi plantado, regado e colhido nesses últimos cinco anos. A autonomia, a autoria e a autoestima foram estimuladas nas atividades-desafio, em formas cênicas que os faziam exercitá-las, oferecendo voz a quem comumente não é ouvido no meio escolar. Os alunos exercitaram ainda o posicionamento perante temas transversais, ou seja, da ação cênica, passa-se para ação política, provocando, principalmente, animar aqueles que talvez já estivessem quase perdendo a esperança na vida e a fé em si mesmos.

¹⁴⁶ Nessa escola, há dois prédios maiores: no prédio à esquerda, pode ser localizado, na cartografia, o maior espaço em branco, em forma de L, que inicia entre os dois círculos azuis e finaliza na cantina, simbolizada na cor amarela. O outro prédio, no canto superior direito, fica localizado bem no centro, delimitado pelo espaço de trânsito e pelos canteiros.

¹⁴⁷ Cf. Mapa 1.

¹⁴⁸ Território 1- prédio do Ensino Médio, tomando a região da esquerda integralmente; Território 2 - prédio que foi inicialmente do Ensino Fundamental, depois foi usado para o Ensino Noturno, e, durante a reforma de 2017, recebeu o 1º ano. A partir de 2018, tornou-se o prédio do “terceirão” e o turno noturno voltou ao prédio 1, com muita lamentação. Esse prédio fica localizado na parte superior direita da imagem. O 3º território mostrado na imagem são os auditórios maior e menor, localizados na direita inferior. O maior era utilizado constantemente e o menor ficou restrito a depósito, até 2018, quando foi restaurado e indicado para as aulas do “terceirão”.

¹⁴⁹ Esta invasão espacial nem sempre era desejada por eles, pois não tinham ideia de que poderiam fazê-la. No entanto, a cada evento, um pedaço da escola se tornava um ponto espacial, não só teatral, mas, educacional. Promovia, no início, a invasão do espaço escolar, até mesmo no horário do intervalo, o que nem sempre era bem-vindo, em meio à gestão e ao alunado, como relatado anteriormente. Com a realização dos eventos bimestrais, eles já eram até homenageados, pela direção, por meio de certificados de votação popular, do corpo discente da escola, como o de *Professora Mais Criativa*, em 2017, e *Professora Nota 10*, em 2018, entregues nas confraternizações de fim de ano.

alunos, durante os últimos cinco anos de Eventos Cênicos. Contudo, pela própria concepção de teatro dos alunos e da gestão, haveria eventos apenas no auditório maior¹⁵⁰, isto é, seriam elaboradas outras modalidades de apresentações de culminância, e não Eventos Cênicos, com *Acontecimentos* de cunho da pedagogia teatral.

Mapa 1 – Eventos Cênicos; cartografia¹⁵¹



Fonte: Acervo pessoal.

Nos primeiros anos, os ensaios ocorriam na própria sala de aula¹⁵², mas suas atenções se voltavam sempre para o auditório maior. Por exemplo, mesmo com a abordagem do conteúdo do teatro contemporâneo, a maioria das turmas, em 2017, escolheu outras características desse fazer teatral, para manter suas apresentações no espaço mais frontal possível.

Para cada um, essa conquista espacial era fundamental, pois todos faziam parte das turmas de 1º ano, ou seja, estavam chegando à escola e sentiam a necessidade de demarcar seu

¹⁵⁰ Localizado no Território 3, no qual, já eram apresentados projetos da rede, da escola e da área de linguagem às quais pertencem. Contudo, não queria, para os meus estudantes de teatro, essa restrição espacial, pelo contrário, desejava a *apropriação* do espaço, do conteúdo e da ação cênica, e que fossem expostos aos outros alunos-atores.

¹⁵¹ É a “arte ou ciência de compor cartas geográficas ou mapas” (FERREIRA, 2001, p. 136). Nessa pesquisa, é uma prática do método da cartografia, pois esse mapa propõe, não só a visualização cênico-espacial, mas o acompanhamento do seu processo (PASSOS et al, 2009); colaborativo de *apropriação*.

¹⁵² Localizadas no Território 1, no qual, a sala de aula era local de ensaio, para que houvesse um efeito surpresa na plateia da *Sexta com Arte*. Por isso, quase nunca ocorriam ensaios no lugar da apresentação, depois que adotei apenas os eventos bimestrais, e não mais, apresentações de produtos de estudo, como atrações culturais, passei a ter pelo menos um ensaio no local de apresentação, o que era uma experiência necessária para a segurança cênica do aluno-ator e também para a concepção de várias formas de plateia, em contrassenso, nem sempre, esses ensaios eram liberados pela escola, gestão e coordenação. Mesmo o pátio, alegando o barulho, era restrito, para não atrapalhar as outras aulas. Assim, alguns eventos foram realizados nas próprias salas de aula, como anteriormente mencionado.

território. Pude resolver essa questão, no ano seguinte, deixando que o primeiro evento do ano fosse marcado como um teatro a partir de suas concepções, ou seja, um teatro de atores. Em seguida, propus que as ações ocorressem no pátio, com o “teatro de bonecos”. Essa estratégia foi pensada de modo a ressignificar os espaços cênicos, buscando desmistificar o pensamento de que teatro só se faz em palcos à italiana.

Como meta, em 2019, estabeleci mais aulas-ensaios nos espaços de atuação, pensados como *Espaços Cênicos*¹⁵³: o auditório menor¹⁵⁴, o pátio¹⁵⁵, a sala de vídeo¹⁵⁶ e todo espaço não convencional/inusitado¹⁵⁷ e em múltipla ação. Dessa forma, cada um dos três primeiros bimestres exploraria um desses espaços cênicos. Já o quarto, e último evento, foi planejado para ser um festival com uma peça por turma, que deveria ser reapresentada, tendo um bimestre para ensaios e produção. Esse evento foi realizado no auditório maior¹⁵⁸, não por causa da relação espacial palco-plateia, mas porque precisava comportar confortavelmente todas as turmas do turno, durante 4 horas. Diria, antes do presente estudo, que os alunos foram com *fome de palco*¹⁵⁹ para o último evento, todavia, percebi que foram com fome de encontro, o qual, proporcionado pelo sincretismo cultural – discutido na subseção 3.1 –, tornou-os sujeitos culturais, em resistência à cultura dominante estabelecida nesse país e reforçada no meio

¹⁵³ Entendo esse espaço de uma forma mais ampla do que de um espaço real de atuação, delimitado ou não pela plateia (PAVIS, 2008). Percebo-o como todo o espaço do *Acontecimento* e não só a área de atuação, com um diferencial da criação de cada elemento do teatro, assim como de sua tecnologia, como um instrumento para a cena e não apenas para descrever o texto, então uma iluminação ou uma sonoplastia criada também seriam *Espaços Cênicos*.

¹⁵⁴ Localizado no Território 3 – esse auditório possui cerca de 1/3 da capacidade e do tamanho de palco do auditório maior, comportando por volta de 100 pessoas. Foi amplamente utilizado, durante o ano letivo de 2019, no turno noturno, como espaço de ensaio, palestra, seminário e evento para o ensino de teatro.

¹⁵⁵ Nesse ano, localizado no Território 1, pois o pátio do outro prédio ficou restrito aos 3º anos matutino e vespertino. Nele, houve apresentações de teatro popular e contemporâneo, com tecnologias teatrais e digitais, além de ensaios e círculos de discussão sobre performance.

¹⁵⁶ Localizada no Território 1, pois a sala de vídeo do Território 2 era pouco utilizada devido à distância e à desativação desse prédio à noite, que era trancado logo após as 19h. Essa sala foi utilizada durante as apresentações de teatro de sombras e fica localizada ao lado da biblioteca.

¹⁵⁷ Vários espaços foram explorados pelas atividades cênicas, nesse ano. No Território 1, foram utilizados a rampa, a entrada, o pátio e as áreas verdes. No ano anterior, também optei pelo uso da biblioteca e, no Território 2, houve a apropriação do refeitório, do pátio e do laboratório de química.

¹⁵⁸ Localizado no Território 3 – Auditório, com uma plateia grande, comporta cerca de 350 pessoas. Contém um palco, com duas portas para um camarim em forma de corredor e uma sala para técnica de luz e som, contudo não contendo os aparelhos e a estrutura metálica necessários.

¹⁵⁹ A contenção espacial que o auditório menor assegurava e o uso de outros espaços para o teatro – mesmo aqueles que eles nem imaginavam se apropriar para uso cênico – tiveram um efeito quase de psicologia reversa, em que se propõe uma coisa para se desejar o contrário. Finalmente, minha saga para fazer com que gostassem de teatro estava somando resultados positivos. Afinal, muitos queriam estar no palco do auditório, o maior, pois não subiam nele desde o ano passado, ou nunca o tinham experimentado. Essa estratégia foi adotada por perceber a inibição das turmas iniciais, dessa maneira, havia compartimentado o público nas apresentações, em que toda turma assistia e apresentava, mas nem todos os grupos, de uma única vez, pois foi realizado um rodízio de turmas e grupos nas funções de produção dos eventos, auxiliando na recepção, na divulgação e na avaliação. Esse foi o único evento de 2019 com todo o público noturno.

escolar. Esse encontro, também realizado com fome de *convívio*¹⁶⁰, e por meio do *tecnovívio*¹⁶¹ (DUBATTI, 2007; 2015), em meio aos *Acontecimentos Cênicos* estabelecidos pelos eventos, ocorreu principalmente por meio do *processo colaborativo*.

Ressalto que, mais que um encontro do processo em abertura com a plateia, com os atores e com uma técnica teatral estudantil, houve um encontro dos estudantes com um princípio de seu próprio teatro, realizado e assistido em *colaborativismo*, não apenas de um grupo ou uma turma, mas de um turno inteiro, em uma força protagonista colaborativa.

O trabalho cênico, que foi gerado nas turmas, orquestrou-se no auditório maior como um organismo cênico vivo, com seu tempo e espaço próprio, não um espaço físico, mas o sensível, o coletivo, orquestrado por diversos protagonistas, que se realizava naquele encontro. Ainda com esse espectro em evidência, proponho que se veja o Gráfico 7, que desenha, no tempo, os três eixos dos nossos *Encontros*.

Essa análise foi realizada a partir das potencialidades de cada um desses eixos, avaliando-os em cinco níveis, dos 28 eventos cênicos, realizados nesses cinco anos. Os níveis de *apropriação*¹⁶² foram relacionados ao espaço ocupado, os níveis de *colaborativismo*¹⁶³, por agrupamento, e os de *protagonismo*¹⁶⁴, pela função cênica em destaque.

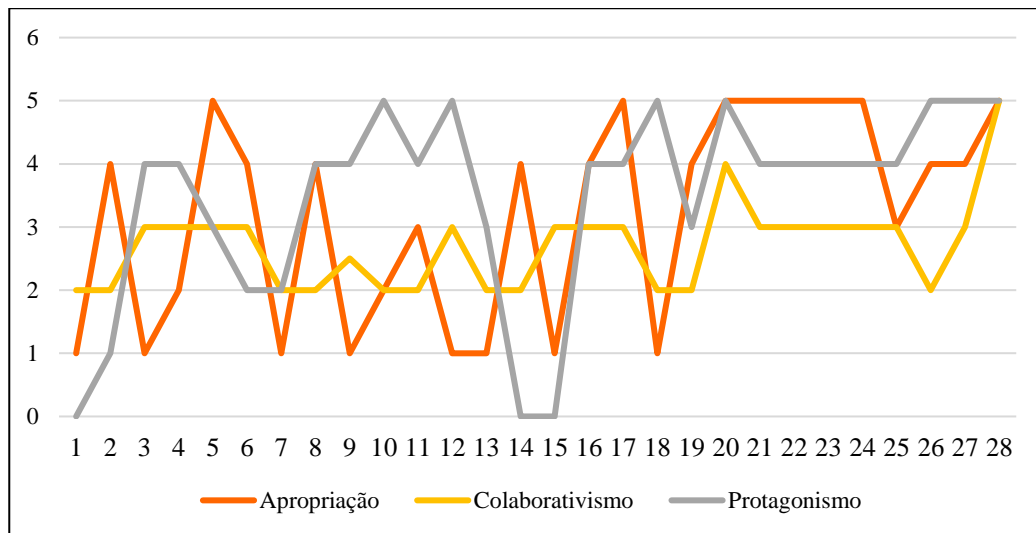
¹⁶⁰ O *convívio*, discutido na subseção 3.2, foi vivenciado em todos os três territórios. Começou nas práticas e atividades de sensibilização de cada sala de aula, em 2015, 2018 e 2019, no Território 1, em 2016 e 2017, também nas salas de aula do Território 2. Todavia, quando eles precisaram sair do aconchego da sala de aula, e se expor, seja no espaço de menor, ou de maior visualização, esse *convívio* pode ser abafado por todos os receios e preconceitos já relatados. Entretanto, penso que, no Território 3, o excesso de técnica teatral, conforme Dubatti (2015; 2020) explicou, ocasionou – mesmo no auditório maior – esse laço, também, o que proporcionou essa ocorrência foi a construção do *processo colaborativo*, de Silva (2008a), durante os três bimestres, principalmente no auditório menor, durante o 1º e 2º bimestres, e no pátio, no 3º bimestre.

¹⁶¹ O *tecnovívio* também foi realizado nos três territórios, no entanto, durante o ano de 2019, ocorreu em mais espaços: a entrada, a sala de vídeo, o pátio, a área verde, além dos auditórios menor e maior. É válido lembrar que neste *tecnovívio*, englobam-se os espaços inusitados e múltiplos e as tecnologias digitais, além das teatrais.

¹⁶² Na *apropriação*, a sala de aula é o seu primeiro nível, pois fazer teatro, na sala do estudante, já é a primeira conquista para um ensino do teatro na educação formal. O segundo nível é o uso da sala de vídeo, que, dependendo do turno, era sempre muito requisitada pelos professores de artes visuais e de ciências humanas, para uso da televisão e do data show, não sendo, naquele momento, uma grande conquista espacial, como ocasião de abertura da prática, pois comportava apenas uma turma. Espaços inusitados para o teatro, como o refeitório, o laboratório de química e a biblioteca foram enquadrados em um terceiro nível, pois são uma conquista de conceitualização mais que de abertura de produção, por causa do ainda restrito espaço para uma ação e para seu público. No quarto nível, há o pátio e o auditório menor, e, pelo maior nível de exposição, defini como quinto nível, o auditório maior.

¹⁶³ Os 5 níveis de trabalho colaborativo foram analisados a partir do 2º, pois o nível zero representaria os trabalhos de monólogo, sem equipe técnica, e o primeiro nível, as apresentações em duplas, que não ocorreram. O segundo nível foi representado pelos eventos, nos quais, seus grupos não tiveram uma boa colaboração para a realização, ou em que poucos grupos apresentaram. As apresentações e/ou produções realizadas por grupo formam o nível três, as apresentações por turma, o nível quatro, e o quinto e último nível, nesses eventos, foi relacionado à união, a qual gerou o *encontro cênico* de um turno inteiro. O sexto nível não ocorreu durante o estudo. Esse nível foi pensado, mas não foi proposto e nem planejado, pois se tratava de um festival teatral, envolvendo os três turnos – um sonho para o futuro, neste momento de pandemia e restrição de aglomerações sociais.

¹⁶⁴ Os níveis de *protagonismos* foram relacionados ao poder de criação dos eventos, em que zero seria o nível de reprodução dramática, o primeiro seria aquele em que copiassem o texto teatral, o segundo diz respeito ao que

Gráfico 7 – Eventos Cênicos; tempo e processos

Fonte: Cadernos da Professora 2015-2019.

Observe que cada eixo do Gráfico 7 inicia em um nível diferente, e que todos chegaram ao nível máximo no Evento nº 28. A maior variação, nesses casos, aconteceu em relação ao *protagonismo*, contudo, a partir do Evento nº 16, houve um padrão entre destaques e criações, por parte da coorientação dos alunos, nas funções de direção e de encenação, em suas criações cênicas, técnicas e digitais. A segunda maior variação de nível foi no quesito *apropriação*, pois estava diretamente relacionada ao espaço direcionado àquele evento. Os maiores índices ocorreram nos oito eventos realizados no auditório maior, os quais, no ano de 2018, representaram quase a totalidade das apresentações. No ano seguinte, adotei a estratégia de uso do auditório menor e do pátio, para prepará-los melhor, para momento de exposição, pois os alunos – principalmente, nas turmas iniciais – que pareciam rejeitar a prática, tinham aversão a se exporem para outras turmas. Relatos, como o seguinte, reafirmam essa realidade:

Continuo não me adaptando ao teatro, e nem possuo capacidade para atuar. Uma barreira, uma ponte de concreto quebrada, pois não conseguimos ultrapassar esta barreira! Perder o medo de apresentar foi o que realmente mudou. Se aprende no evento a controlar a vergonha, a ansiedade e o nervosismo em público e a forma de se expressar (depoimentos coletivos, 11/2019).

O *colaborativismo*, relatado e discutido anteriormente, nas subseções 2.1 e 3.3, foi uma característica fundamental nos eventos, principalmente para os alunos. Eles aprenderam juntos (depoimento coletivo, 10/2017), percebendo que, com mais pessoas, faziam uma apresentação melhor e tinham menos acúmulo de trabalho, pois todos colaboravam. Seu empenho e a força

criaram cenas a partir da condução da professora. Os níveis três, em diante, são relacionados a destaques de criação em interpretação e direção. O quarto nível acrescenta o domínio da técnica teatral, e, por fim, o quinto nível soma aos anteriores a utilização de técnicas digitais.

de vontade do grupo eram avaliados por eles como um ponto positivo, apesar da timidez e da falta de experiência (depoimentos coletivos, 05/2019). Assim, em *processo colaborativo*, os alunos foram transformando aversão em gosto pelo trabalho cênico:

Precisamos de parceria para fazer teatro e o evento nos ensinou isto, o companheirismo. O 1º evento foi melhor porque tinha união. A determinação do grupo em fazer a peça foi extraordinária, pois houve compromisso de todos. O calor humano da plateia te leva a incorporar melhor o texto e nos faz aprender a gostar do evento (depoimentos coletivos, 11/2019).

No Gráfico 7, percebo uma relativa estabilidade entre a organização e a interpretação, ou seja, as peças partiam de improvisação e eram organizadas em seus grupos. No terceiro evento, de 2018, o de número 20, houve uma maior oscilação entre encenação e produção, isso é, entre grupo e turma, em uma só produção, contemplando outros elementos do teatro e suas tecnologias, além do seu hibridismo com a tecnologia digital. Apenas no último evento houve um *processo colaborativo* de fato, que se estendeu a um evento de todo um turno escolar, não apenas a apresentações de turmas ou de grupos, nessa ocasião, ocorreu o que tenho chamado de *Encontro*.

De forma a explicar melhor a relação entre os eixos e o espaço, proponho o regresso ao Mapa 1, para, em seguida, realizar uma comparação entre seus territórios e o Gráfico 8. Dessa forma, observe que no Território 1, dentro das opções, destacadas na legenda do Mapa 1, apenas um espaço específico, o laboratório de química – que fica atrás da cantina e está sinalizado com um contorno roxo – não foi espaço teatral¹⁶⁵. As salas de aula foram espaços dramáticos¹⁶⁶ e teatrais; a rampa, a entrada e a sala de vídeo, foram espaços cênicos. Perceba que o pátio foi o espaço mais diversificado, pois nele, foram desenvolvidos os três espaços citados acima, além do lúdico¹⁶⁷. Dessa maneira, nesse ambiente, houve *apropriação* e *Acontecimento*, mas não ocorreu um Encontro, em seu maior nível¹⁶⁸.

No Território 2, dentro das opções destacadas na legenda do Mapa 1, até mesmo o refeitório e o laboratório de química, localizados no térreo e no primeiro andar, respectivamente, foram *Espaços Cênicos*, juntamente com o pátio, sendo o uso desse último, através de um projeto interdisciplinar. As salas de aula, por sua vez, configuram-se como

¹⁶⁵ Percebo este espaço também de forma inversa de Pavis (2008) e em oposição teórica e estética ao cênico; pois o vejo como um espaço restrito à uma reprodução textual seja como uma cópia no âmbito real ou uma indução no imaginário; relacionando também a um teatro mais para a época moderna do que contemporânea ainda muito apegada a um prédio teatral e a um palco frontal, separado de uma plateia passiva.

¹⁶⁶ É o espaço descrito no texto, aquele imaginário, direcionado ao leitor e /ou ao espectador. (Ibidem).

¹⁶⁷ Foram experiências com processo de experimento e criação de um espaço que “É o espaço criado pelo ator, por sua presença e seus deslocamentos, por sua relação com o grupo, sua disposição no palco” (Ibidem, p. 132).

¹⁶⁸ Cf. Gráfico 8.

espaços dramáticos, teatrais e lúdicos. Assim, nesse prédio tive *apropriação*, *Acontecimento* e uma oscilação entre o primeiro e o quarto nível de encontro com o teatro¹⁶⁹.

No terceiro Território, tive duas áreas de exposição, uma mais tímida e outra bem extravagante. Apesar de ser um local aparentemente voltado mais a um espaço dramático, por sua concepção coletiva do corpo escolar, gerada por uma estrutura física própria de auditórios, esse território produziu, além dos espaços teatrais, lúdicos e os cênicos, o quinto e maior nível¹⁷⁰, de *apropriação*, de *Acontecimento* e também de *Encontro*, dos estudantes com o teatro deles. Esse encontro ocorreu em uma turma, no auditório menor, no 27º evento, e, em todo o turno, no auditório maior, durante o 28º evento.

Para avaliar o Gráfico 8, preciso regressar ao início dessa pesquisa, no ano de 2018, quando acreditava que seu maior produto viria do processo de aprendizagem dos estudantes, que esperava aferir¹⁷¹ de maneira bastante positivista e quantitativa, No entanto, essa abordagem quantitativa, como princípio de resultado sobre os produtos de aprendizagem, não espelhava a minha pesquisa. O Ensino poderia ser realizado a partir dessa abordagem, mas não seria o seu produto. Uma metodologia foi praticada, mas não posso afirmar que foi criada, além disso, um objeto foi estudado, mas não modelado.

Partir para uma visão qualitativa sobre o processo, e não mais sobre o produto, foi o que transformou uma pesquisa perdida¹⁷² em um grande achado, durante minha vivência docente. Perceba, houve “o redesenho do campo problemático” (PASSOS et al., 2009, p. 204). O processo acima relatado gerou um primeiro produto da pesquisa: o meu encontro com um sujeito-aluno. Nos territórios da prática, um segundo produto, o processo. Nesse caso, não havia um enfoque na minha metodologia, mas a partir dela, até o processo dos alunos, construí um *processo colaborativo*. Por fim, cheguei a um produto que não é exatamente uma prática, todavia uma teoria sobre a prática, que chamo de *Encontro*.

¹⁶⁹ Cf. Gráfico 8.

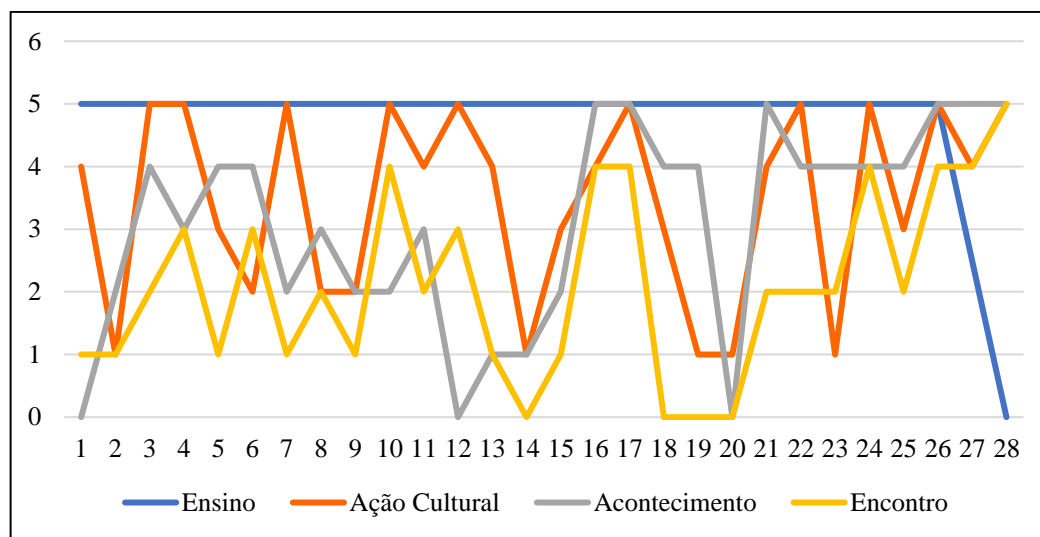
¹⁷⁰ Cf. Gráfico 8. O espaço possui um palco frontal, diante de uma grande plateia.

¹⁷¹ Inclusive, pensava em comparar as notas de cada período com a dos anos anteriores, queria observar também a aprendizagem sob o registro escrito, com questões referentes aos conteúdos teóricos vivenciados na prática comparados com os abordados, primeiramente, na exposição oral, nos trabalhos escritos, nas leituras e seminários. Contudo, ao analisar esse material para a qualificação, ficou evidenciado que não havia diferença superior a um ponto de dez, para as aprendizagens realizadas pela abordagem prática.

¹⁷² “Como cartógrafos experientes ou iniciantes, temos algumas vezes a impressão de que perdemos o rumo, de que nos distanciamos de nosso foco ou de que nos afastamos dos objetivos inicialmente pretendidos. Imersos no curso dos acontecimentos, o problema que nos orientava pode parecer distante, pouco relevante, tendendo em certos momentos a desaparecer no cotidiano da pesquisa. Por outro lado, acontecimentos imprevistos e outros signos oriundos do território da pesquisa podem, por seu caráter instigante, atrair nossa atenção” (PASSOS et al., 2009, p. 203-204).

Dessa maneira, revelo, com o Gráfico 8, uma exposição desses processos-conceitos e dessas vivências-produtos, ou seja, de um *Processo* (SILVA, 2008a).

Gráfico 8 – Produtos e processos



Fonte: Eventos Cênicos 2015-2019.

O conceito do produto, a partir do processo, e a teoria, a partir da prática, percorreu o caminho de ápice¹⁷³, na mesma ordem em que desenvolvi esses conceitos na terceira seção¹⁷⁴ do presente estudo.

Diagrama 4 – Eventos Cênicos: processos



Fonte: Eventos Cênicos 2015-2019.

Assim, esses produtos-processos foram alocados em níveis, de acordo com um critério estabelecido por mim, enquanto forças como eixos da pesquisa, e desenvolvimento do processo, em que o Ensino foi a base de todo o estudo. Por isso, esse Ensino permaneceu constante até o Evento¹⁷⁵ 26, e os outros conceitos-processos foram estabelecidos em níveis, direcionados para os resultados dos processos do Gráfico 7, em que: o nível zero está relacionado a eventos de reprodução dramatúrgica; o nível 1, à representação de textos teatrais; o nível 2, ao teatro que

¹⁷³ Cf. Gráfico 8.

¹⁷⁴ Cf. Diagrama 4.

¹⁷⁵ Cf. Gráfico 8.

os alunos fizeram; o 3º nível, ao teatro que eles produziram; o 4º nível, à encenação que eles são capazes de fazer; e o 5º, às realizações cênicas que são próprias deles.

Destarte, posso observar o Diagrama 4, numa correlação com o Gráfico 8, de maneira que: quando o foco no ensino diminui, o encontro com o cênico acontece. Mesmo nos primeiros *Encontros* e com a subida e a descida de nível, a mistura entre o teatro da professora e o dos alunos aconteceu. Essas formas de teatro estão relacionadas, nessa pesquisa, à *Ação Cultural*. Além disso, o *Acontecimento Cênico* foi o item que mais evoluiu, saindo da total reprodução e chegando ao seu nível máximo, notando que quase se manteve em constância entre a produção cênica e a produção dos eventos deles, a partir do 17º evento. Uma volta à reprodução ocorre somente no 20º evento, pois esse se constituiu de uma leitura dramática.

O encontro dos alunos com o teatro, até o Evento 12, foi realizado em uma média entre os níveis 1 e 3, ou seja, eles apresentavam peças teatrais. A partir do evento 13 em diante, percorri pontos altos e baixos, entre os níveis 1 e 4. Ou seja, dependendo do evento, oscilava entre a reprodução e a encenação. O maior nível, registrado em um turno, foi atingido apenas no evento final de 2019, o que ocasionou o primeiro grande encontro cênico entre o meu teatro e o deles.

Alguns processos cênicos estão destacados na Fotomontagem 1, a seguir, e foram selecionados de maneira a atingirem todos os anos e níveis de realizações desses estudantes.

Fotomontagem 1 – Encontros; mosaico¹⁷⁶



Fonte: Acervo pessoal.

¹⁷⁶ No conceito original é um “embutido de pedrinhas de cores, disposta de modo que apresentam desenhos” (FERREIRA, 2001, p. 472). Nessa pesquisa, uma fotomontagem com cores-conceitos.

Cada cor da fotomontagem deve ser relacionada a um conceito-espço-característica dos Eventos Cênicos.

Diagrama 5 – Encontros; processos



Fonte: Eventos Cênicos 2015-2019.

As imagens em laranja, conforme o Diagrama 5, são resultado de processos de *apropriação* espacial, realizados em espaços não convencionais para apresentações teatrais. Nessa cor, as imagens do canto superior são do teatro contemporâneo, realizado pelos alunos, com interação com a plateia, no canto esquerdo, e em hibridismo com projeção visual, no canto direito. A imagem do meio, nessa cor, representa o teatro de sombras, realizado na sala de vídeo, e a de baixo, uma exposição cenográfica, realizada no laboratório de química.

As imagens em cinza – da supracitada Fotomontagem 1 –, conforme o Diagrama 5, foram realizadas em sala de aula, em que o *protagonismo* de alguns estudantes foi a peça fundamental para esses *Acontecimentos*: dramático, no canto inferior esquerdo, teatral, na imagem central superior e na da faixa do meio – quase à direita –, e cênico, na imagem do canto inferior direito.

As imagens em amarelo representam os *Encontros* – mencionados no Diagrama 5 – em que a primeira, na linha do tempo, foi a imagem central da faixa inferior, o segundo Encontro está representado pela imagem da esquerda, na faixa central, o terceiro encontra-se na imagem, nesta mesma faixa, na ponta direita, e o último Encontro está representado pela imagem na faixa superior. Houve, respectivamente, diversos processos colaborativos entre os grupos, turmas,

anos e turnos, e que foram responsáveis pelas apresentações e realizações desses Eventos Cênicos no Auditório Maior.

Note que, nas duas últimas ilustrações, as relações entre conceitos e características se mantiveram fixas em suas duplas, mas suas ocorrências nos espaços não configuram territórios demarcados, pois houve outros eventos, anteriormente relatados, a saber: uma *Ação Cultural* e uma *Apropriação* espacial realizadas no auditório menor; uma *apropriação* de nível menor, realizada em sala de aula, mas ainda *apropriação* espacial; além de *protagonismos* e *Acontecimentos*, em espaços inusitados e em salas especiais; houve *Encontros*, de nível menor, e *colaborativismos*, em eventos de sala de aula.

As mesmas características também podem ocorrer em duplas ou trios, e no mesmo evento, conforme Gráfico 7, em níveis diferentes, coincidindo apenas em um evento. Na ocasião, uma dupla de alunos que, apesar de possuírem sentidos antônimos, combinara-se dialeticamente nessa pesquisa, pois, normalmente, um protagonista coordena o trabalho colaborativo de um grupo, turma, ano, turno ou escola, tanto nas criações cênicas quanto nas produções dos eventos. O trio conceitual e característico, que ocorreu no último evento de 2019, evidencia essa situação, apesar de perceber um maior vínculo do espaço com o conceito-característica da *Ação Cultural* e da *apropriação*.

Entre os gráficos e conceitos supracitados, direciono o olhar a outras instâncias, diferentes, por sua vez, de um foco de meus resultados na prática dos alunos ou na quantidade de eventos realizados, ou ainda, no ensino proporcionado por eles, ou na metodologia que eles abordam, ou os procedimentos que eles traçaram. Proponho uma reflexão sobre o Evento em si, não como algo de especialidade cênica, mas como um encontro promovido por uma professora, que aprende com sujeitos em emancipação, ambos sincretizando suas culturas, em um *processo colaborativo*, o qual se refletiu nas ações desenvolvidas e em uma proposta, ainda em construção.

4.2 A proposta: 1ª versão 2020

A proposta em construção¹⁷⁷ – mais vivenciada e refletida em sua prática do que registrada em palavras impressas ou virtuais – nasceu com o intuito de suprir o que, infelizmente, nunca consegui conquistar em plenitude no ambiente escolar: o ensino do teatro como disciplina ou componente curricular.

¹⁷⁷ Essa forma, proposta em processo, ocorre pelo meu próprio aspecto performático, que realiza uma ação enquanto construção de dados e não em uma habilidade de coleta. O produto, nesse caso, é condizente com “uma perspectiva construtivista do conhecimento” (PASSOS et al., 2009, p.15).

Nesse sentido, observei a necessidade de analisar minha prática de ensino do teatro em etapas, procedimentos e conteúdos, de modo a formar a minha proposta de ensino do teatro para a escola em que atuo, numa esperança de me dedicar a esse ensino, e não mais a uma polivalência. Contudo, esse formato até poderia representar a realidade, mas não a espelhava, em seus sujeitos, processos e territórios:

O cartógrafo é, nesse sentido, guiado pelas direções indicadas por qualidades inesperadas e pela virtualidade dos materiais. A construção do conhecimento se distingue de um progressivo domínio do campo de investigação e dos materiais que nele circulam. Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão. (PASSOS et al., 2009, p.47).

Não proponho uma inovação pedagógica, mas uma nova tentativa de refazer, persistir, lutar pelo ensino formal do teatro. No entanto, segurar o teatro em uma forma é uma tarefa nada fácil! E realmente, fracassei nesta missão. O risco de apagar a chama do teatro era um custo muito alto. Optei por correr o risco, mas percebi até que não poderia fazê-lo, enquanto produto¹⁷⁸, mas poderia indicá-lo enquanto processo¹⁷⁹. Pois, a proposta construída¹⁸⁰ até aqui, pensada e repensada, não ocorre como um conjunto de atividades, mas sim, como algumas sugestões de orientação sobre elas, que percorreram “múltiplos circuitos em sucessivos relances, sempre incompletos, realiza diferentes construções, cujo resultado é um reconhecimento sem modelo mnésico preexistente” (PASSOS et al., 2009, p.47), estando mais para um encontro, do que para uma aprendizagem!

Assim, não trago fichas e etapas ou sessões, proponho outra caminhada, mais cartográfica, de “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS et al., 2009, p.10), nos passos de uma professora da pedagogia teatral:

Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (Ibidem, p. 10-11).

¹⁷⁸ Para explicar melhor esse sentido, solicito uma pequena analogia: imagine uma obra plástica. Ela é um produto. Pense no quadro de que mais gosta, ele, por sua vez, é uma imagem pronta, acabada, final. Assim, o público poderia completar o seu sentido, mas nunca realizar a obra.

¹⁷⁹ Ainda vagando pelas artes visuais, proponho uma ideia, a da arte conceitual, em que o artista registra a ideia, mas é um público-artista que a realiza.

¹⁸⁰ Essa versão se faz enquanto uma ideia, um conceito, uma orientação, para a sua realização no ensino do teatro, quem a fará serão seus partícipes, docentes e discentes.

A partir desses passos, é necessário observar esse “objeto em movimento” (PASSOS et al., 2009, p. 76) de forma a identificar os seus movimentos-funções: de referência, o caderno da professora¹⁸¹; de explicação, os depoimentos pessoais e coletivos; de produção e transformação da realidade, os sujeitos em *Encontros*, nos territórios apropriados. “Nesse caso, a função de produção de realidade abarca tanto a produção de subjetividades quanto a dos territórios nos quais elas se prolongam” (PASSOS et al., 2009, p.90). É necessário identificar também os dispositivos desse processo, no caso do Encontro Cênico:

Afirmamos: o método cartográfico, como modo de acompanhar processos de produção de subjetividade, requer dispositivos. O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo (PASSOS et al., 2009, p. 90).

Dessa forma, acerca das etapas, dos princípios, ou dos processos, até a culminância nos *Encontros*, observo:

1º – Prático-Teórico: princípio de início pela prática e estudo a partir dela, construindo e experimentando conceitos e características.

2º – Estudante Protagonista: princípio da realização do evento sob a criação e produção estudantil¹⁸², muitas vezes com o destaque de um aluno *Mentoring*¹⁸³.

3º – Professor *Coach*¹⁸⁴: O professor-encenador, que se transmuta em um consultor especialista ou um orientador das ações de produção e de encenação dos alunos-atores, alunos-diretores e alunos-técnicos cênico-teatrais.

4º – Desafio: atividades que sejam desafiadoras como processo de criação: são o primeiro impulso de um evento, ou uma iniciação do processo, e não o seu produto. Por vezes, são atividades extremamente experimentadas durante a preparação e durante o ensaio pré-

¹⁸¹ “Certamente o caderno não deve ser tomado como receita, não é modelo, não é prescrição, não é uma pedagogia. O caderno-dispositivo teve função de referência” (PASSOS et al., 2009, p.83).

¹⁸² Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva ocorre através do trabalho com materiais flexíveis, a que se presta uma transformação e a criação (PASSOS et al., 2009, p.84). Ressalto que as investigações indicaram que a mudança da relação consigo se faz pela experiência da autocriação (PASSOS et al., 2009, p.87).

¹⁸³ No meu caso, é um aluno com mais experiência ou disposição para o teatro, que age como um mentor, também poderia chamá-lo de monitor, com uma função, por sua iniciativa, de acompanhamento dos seus colegas de turma.

¹⁸⁴ Ele trabalha junto com este mentor ou monitor, mas é mais que ele. “O coach deve ser um líder, mas o líder nem sempre é um coach. Coaching é muito mais do que liderança, em função da proximidade maior com o aprendiz” (CHIAVENATO, 2002, p. 45). “Nesse relacionamento, o coach lidera, orienta, guia, aconselha, treina, desenvolve, estimula, impulsiona o aprendiz, enquanto o aprendiz aproveita o impulso e a direção para aumentar seus conhecimentos, melhorar o que já sabe, aprender coisas novas e deslanchar seu desempenho” (CHIAVENATO, 2002, p. 47).

evento, isto não quer dizer que é obrigatório sua presença na última versão apresentada, contudo, essas atividades, no mínimo, iniciaram o seu processo.

5º – Inversão de finalidades: aluno, no lugar do professor; processo, ao invés de produto; e, encontro ao invés de ensino, são os focos da minha proposta cênico-teatral.

6º – Procedimento pedagógico constante: atividade desafio, sequência didática com aulas-atividades-preparação, ou aulas-ensaio-retroalimentação, aula-teórica, avaliação escrita, aula-evento, depoimento pessoal, durante e nos últimos momentos do evento, e, por fim, depoimento coletivo, após a realização do evento.

7º – Conteúdos consequentes: oriundos de uma *Ação Cultural*. Os conteúdos sócio-históricos-culturais, específicos do teatro e das cenas, inter e/ou transdisciplinares, são alcançados em consequência dos experimentos cênicos e dependem da síntese cultural entre discente e docente, ou seja, pesquisas para ação são muito bem-vindas. Contudo, pesquisas para consultas conceituais não são indicadas, pois serão construídas e ressignificadas pelos estudantes em sequência didática, e não, em exposição dialogada.

8º – *Acontecimentos*: realizados de formas *conviviais* e *tecnoviviais*, mediam os procedimentos cênicos, tornam-se elos entre a criação cênica, a técnica teatral e outros hibridismos artísticos e tecnológicos. Seu maior nível seria enquanto experimentos e criação realizada pelo estudante, em *apropriação* cênico-espacial-escolar.

9º – *Encontros*: práticos, conceituais e criativos, constroem uma produção, em *processo colaborativo* entre os alunos. O professor-orientador promove¹⁸⁵ o encontro do estudante com a técnica, com a criação e com a teoria cênico-teatral. Os alunos se tornam os realizadores, assim as artes cênicas exibidas nos *Encontros-Eventos* são mais dos estudantes do que de seu professor. O encontro do professor com o seu estudante é apenas um dos primeiros; o encontro entre o aluno e a dramaturgia instituída, o segundo; do aluno com o que é teatral, o terceiro; dele com o que é cênico, o quarto; dele com os hibridismos artísticos e tecnológicos, o quinto; e, por fim, o sexto e último grau é o encontro deles com o teatro que são capazes de criar, produzir e amar. O Evento Cênico que tem a alma, o corpo e a mente do estudante é o último encontro possibilitado pelas artes cênicas contemporâneas.

Além dos dispositivos vislumbrados por mim, para a realização deste encontro por meio dos Eventos Cênicos, não poderia esquecer de princípios e de autores de uma “história pré-contemporânea” ocorrida. Princípios que resultaram em ideias como: - Da antiguidade: “O prazer é, portanto, proporcionado pelo conhecimento, pela representação *como conhecimento*”

¹⁸⁵ “A invenção se dá através do cartógrafo, mas não por ele, pois não há agente de intervenção” (PASSOS et al, 2009, p. 50).

(GUÉNOUN, 2014, p. 27, grifo do autor). - Da modernidade: “Tais como são as belas representações de teatro podemos chamá-las com justiça de Escola do Povo” (D’AUBIGNAC, apud GUÉNOUN, 2014, p. 53) fazem-me entender que o teatro ensina, contudo, nessa visão, ensina, pelos sentidos, a uma plateia pouco teórica.

Também preciso mencionar algumas das aprendizagens, relacionadas ao final da modernidade e começo da contemporaneidade, que se referem ao território da aprendizagem do público e do palco: “o teatro não é uma atividade, mas duas. A atividade de fazer e atividade de ver” (ibid., p. 14) e ambas ensinam. No entanto, há as atividades que “não se pode aprendê-los a não ser no palco” (ibid., p. 60). Essa última frase norteia a minha noção do evento, de aprendizagens teatrais, que partem do palco.

Os conteúdos cênico-teatrais são trabalhados primeiramente a partir dessa prática, através do método da cartografia, entendido como experimentação de conceitos e realizado em novos dispositivos de intervenção, nos movimentos-funções expostos anteriormente.

Assim, no evento, avaliam-se as mudanças sobre um primeiro resultado, a partir dos critérios preestabelecidos. Em seguida, os grupos/turmas apresentam seus trabalhos para a escola em evento diário e/ou semanal, como um momento de abertura do processo de criação com a comunidade escolar, em que são trabalhadas as dimensões do ensino da Arte sugeridas na BNCC – criação, expressão e fruição. A dimensão da crítica é vivenciada pelo professor e pelo(a) aluno(a) através de depoimentos pessoais registrados em lista de visitação ou em questionário de avalia o, ao final do evento, e em depoimentos coletivos, após o evento. Esses depoimentos são a base da reflexão após a apresenta o, o *Acontecimento* ou o encontro, e se fazem como forças de transforma o do próximo evento.

As bases da pedagogia teatral alimentam as atividades de prepara o, em suas metodologias de aprendizagem, por meio dos jogos teatrais (SPOLIN, 2003), das técnicas de teatro do oprimido (BOAL, 1980), das peças didáticas (BRECHT, 2005), dos exercícios de dramatiza o (KOUDELA, 2002) e dos jogos de improvisa o (JAPIASSU, 2001).

Para a constru o da estrutura dos eventos foi necessário o debruçar sobre outras pedagogias:

Assim, abordei a metodologia de projetos (ZABALA, 1998), sobretudo nos primeiros eventos. Depois, esse formato já não parecia se encaixar no que era realizado, visto que percebi que o Evento Cênico não era um macroprojeto, o qual abarcava vários microprojetos, distribuídos em cada evento realizado. Isso, pois a última apresenta o não era a culminância do evento, mas o início de sua reconstru o. Em outras palavras, um projeto, por mais que se repita durante anos e em cada ano letivo, precisa de princípio, meio e fim.

A prática, como construção teórica, foi inspirada pela pedagogia da educação pela pesquisa (DEMO, 2015) e o seu uso cotidiano, pela metodologia da *reinversão* da sala de aula (BLIKSTEIN, 2013), teorias relacionadas às metodologias ativas, que buscam o fazer com as próprias mãos. Entre as pedagogias da Arte-Educação, as primeiras caminhadas foram pela segura abordagem triangular (BARBOSA, 1998) com base nas ações de *produzir, fruir e contextualizar* socializadas nos PCN'S (BRASIL, 1998) e que, atualmente, são reafirmadas nas dimensões do conhecimento, na área da Arte, na BNCC (BRASIL, 2019, p. 194-195): *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*.

No entanto, o Evento Cênico, enquanto proposta de ensino – bem como a abordagem triangular realizada nele –, foi perdendo forças, dentro dessa perspectiva, não como prática, mas como foco central ou objetivo final e assim, as dimensões da criação, da crítica e da estesia foram tomando corpo, a partir da observação das últimas versões cênicas apresentadas e suas repercussões sobre o alunado. Essas três dimensões coadunavam com o estudo de Pedro Demo (2015), alertando sobre a importância da autoria e da autonomia, que proporcionaram uma reviravolta em meus preconceitos, em discursos e atitudes, a partir do estudo de *Ação Cultural* com todos os autores já referidos no item 3.1, mas principalmente com a *Pedagogia do Oprimido*¹⁸⁶, de Paulo Freire (1981).

Antes, o objetivo era ensinar os códigos do teatro da elite cultural, os conhecimentos eurocêntricos de um fazer teatral, o desenvolvimento pessoal dos alunos era apenas uma consequência. No decorrer da construção da proposta, identifiquei que a aprendizagem conteudista e técnica, que os Eventos Cênicos poderiam proporcionar, não poderia ocultar o brilho dos detalhes que as vivências dos alunos iriam oportunizar, a partir da experiência dessa proposta com a *apropriação*, o *Acontecimento* e o encontro cênico. Sendo assim, indico o Encontro como consequência e como meta de aprendizagem das seis dimensões do conhecimento em Arte, indicadas na BNCC, principalmente no nível qualitativo, a estesia, seguida da expressão e da reflexão.

Entre as dez competências gerais (BRASIL, 2019, p. 9-10) e as nove competências específicas do componente curricular Arte no ensino fundamental, que constam na BNCC (BRASIL, 2019, p. 198), dedico maior atenção às citadas nos números 5 e 6, nas competências gerais, e nos números 2, 5 e 8, nas competências específicas, pois essas competências abordam a necessária educação digital, a preparação para o mundo do trabalho e o projeto de vida do

¹⁸⁶ Ideias que ressoam em meu coração, sobre o meu aluno como sujeito, que precisa urgentemente ser atendido, dentro de seu capital cultural, para também ser saciado na sua identidade cultural, fonte de sua autoestima, do seu *protagonismo* e das suas possibilidades de sucesso, nessa sociedade capitalista da atualidade.

aluno. Cada uma delas pode ser trabalhada no ensino da Arte, cabendo perfeitamente em um Ensino Médio que se predisponha a preparar o cidadão para a vida e o trabalho, direito assegurado na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Com efeito, nos Eventos Cênicos, não parto de nenhuma exposição artística anterior, que fosse voltada a projetos ou eventos coordenados e ou promovidos pelo componente curricular Arte. Os 30 eventos realizados por mim e meus estudantes foram além do que poderia imaginar, abrindo portas para eventos produzidos por grupos teatrais, grêmios estudantis e outros professores de Arte, em outras linguagens, nessa mesma instituição.

Essa proposta assevera uma certeza: fazer Eventos Cênicos, em escola pública, sem nenhum recurso ou parceria, é extremamente possível e necessário. Apesar desses eventos não serem profissionais, ou mesmo possuírem um acabamento perfeito e organizado, os estudantes partiram da reprodução cênico-textual, em um evento dramático, para a criação em *processo colaborativo* e produção coletiva, em um encontro com teatro deles, realizado no último evento de 2019. Outra certeza que possuo é a de que, a cada evento, mais estudantes fazem o seu teatro – e não o mercadológico –, a partir do momento em que entendem que existem muitas formas cênicas e cada uma possui seus propósitos, mas o principal é que, depois de fazerem esses eventos, eles se sentem preparados para qualquer coisa!

Os Eventos Cênicos cumpriram seu último objetivo, são território de *Encontros* com o cênico, realizaram-se em batalha territorial, numa construção colaborativa e numa ação conceitual dialética: “Para isso é fundamental uma articulação orgânica dialética entre teoria e prática. É na efetivação desta prática articulada que o professor encontra as maiores *dificuldades na escola*.” (FARIAS apud KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.185, grifo nosso). Nesse ponto, mais uma vez, os Eventos Cênicos evidenciam-se como uma possível promoção de aprendizagens cênico-pessoais no cotidiano escolar, pois as dificuldades foram inúmeras, vindas de todas as partes e pessoas, mas não impediram que os Eventos adquirissem seu sentido, pois, na saída do último evento, perto do portão da escola, um estudante visto como desinteressado pelo corpo docente, pois era muito infrequente, me disse:

“Obrigado por ter insistido, professora! Nós não acreditávamos que éramos capazes, mas a senhora sempre acreditou!”, ele, de olhos brilhando, e eu, com a certeza de dever cumprido, quase derramando lágrimas de alegria e, acredite, derramei-as no caminho de casa!

Essa proposta não tem, por objetivo, dar forma ao teatro de uma escola, mas preparar o terreno para muitos Eventos Cênicos promovidos pelos estudantes, apenas coordenados por seus professores de Teatro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada resulta das primeiras experiências de ensino e aprendizagem, a partir da criação de práticas cênicas, no CEBL, com o Ensino Médio Regular e o EJA. É produto também de redescobertas de processos de pesquisa para a docência em Teatro. Com efeito, o objeto inicial da pesquisa foi, mais de uma vez, desapropriado, partindo da professora para os alunos. Quanto mais os eventos eram deles, mais o objetivo de ensino da pesquisa se desdobrava perante o foco prioritário: proporcionar um Encontro.

O Encontro – não o método do Evento Cênico – proporcionou os maiores níveis de transformação da realidade, que foi criada pelos processos vivenciados, observados e ampliados numa obediência, não cega, mas intencional, ao organismo vivo que a criação representa. Algo se sobressaiu e foi percebido mais instintivamente que racionalmente, assim como os alunos começavam a realizar o seu teatro mais por seus instintos e sensibilidades, do que pela reprodução dramatúrgica ou pela teatralização. O processo foi registrado, pois achava que seria possível representá-lo, contudo apenas os produtos são representáveis. Numa pesquisa cartográfica, como seus dados não são coletados, e sim criados, as suas realidades também não podem ser representadas, contudo podem ser criadas, ressignificadas e interpretadas.

Nessa dissertação, de tendência mais qualitativa que quantitativa, optei pelo uso dos gráficos como possibilidades de interpretação dos processos. Alguns desses gráficos foram realizados em forma de descrição e de dados – como os relacionados ao Capítulo 2 – que caracterizavam as ações dos Eventos Cênicos. Os outros gráficos informativos e analíticos servem para explicar outros conceitos e se relacionam com as realidades produzidas e transformadas pelo processo de criação desta pesquisa ou desta proposta. Da mesma forma, as imagens trabalhadas em pares também não são representações das produções cênicas, mas interpretação e vivência das teorias da *Ação Cultural*, do *Acontecimento Cênico* e do *Encontro* do aluno com o seu teatro; a primeira, uma ação assimilada, a segunda, um acontecimento ampliado, e a terceira, um encontro criado. As imagens também se configuram como propostas de discussão das ações de *apropriação*, *protagonismo* e *colaborativismo*, relacionando os dados criados com as impressões e interpretações registradas nos depoimentos pessoais e coletivos de alunos e da professora pesquisadora participante. A exploração do campo foi realizada sobre o processo e não sobre o produto, a dialética foi percebida sobre as ações, seus territórios e sujeitos e não sobre um objeto. O produto não é uma proposta pedagógica, mas sim, os seus processos e seus dispositivos.

O Evento Cênico é uma pesquisa sobre o processo e não sobre seus produtos. Dessa forma, pode ser uma base segura para uma proposta de ensino do teatro, por meio de eventos, de exposições extraclasse, de exercícios, de grupos, de leituras, entre outros, pois os Eventos Cênicos foram apenas os meios – talvez mais férteis – para a cartografia, mas não posso afirmar que mais férteis para o ensino do teatro, pois ele ocorreu como um belo jardim para o *Encontro* do aluno com o teatro dele!

No Encontro de cada estudante com o seu teatro, algumas percepções foram se diluindo e sendo questionadas, ao longo do processo de redescoberta de uma prática docente. Uma delas foi a identificação de um perfil de aluno por turno, por considerar que esse perfil, em uma avaliação imediata, está incutido em preconceitos. Embora tenha sido a partir da reflexão sobre esse perfil que ocorreu a motivação para que eu me desapegasse de meu autoritarismo perante o aluno, reafirmada pela escola e pela sociedade, para abraçar a autoridade de uma proposta firmada numa prática-teórica e numa autoridade compartilhada.

Quando me coloco em um processo de criação coletiva, tudo se desenvolve com mais autonomia, após um estágio de preparação, principalmente nas turmas iniciantes. A linguagem de teatro a ser trabalhada também não faz diferença, se opto por priorizar o teatro com atores, ou com formas animadas, com tecnologias digitais ou cênicas, na medida em que o estudante produz o seu próprio teatro, com a orientação do professor.

Os procedimentos, aos quais chamei de Eventos Cênicos, são possibilidades de experimento da criação em processo de pesquisa e de ensino, tanto para o teatro, enquanto componente curricular, quanto para o trabalho do pesquisador cartográfico. A estrutura pensada de forma contínua e fixa para o planejamento, a ação e a avaliação, nos últimos cinco anos, permitiu a fácil consulta aos registros de seus processos. As ações, que foram sendo estruturadas gradativamente, fortaleceram o entendimento de um processo de criação, o qual foi assistido de práticas cênicas – como as atividades-desafio – e uma sequência didática dividida em: preparação, ensaio, primeira apresentação-retroalimentação, conexão com a teoria, ensaio geral, evento, avaliação em depoimento pessoal e coletivo e, por fim, verificação escrita.

Os territórios foram vislumbrados, descritos, caracterizados e apropriados. A metodologia foi realizada, esmiuçada, acompanhada e sugerida, para adoção em novos processos de criação. Os sujeitos se tornaram atores ativos, transformando e sendo transformados pelas ações e seus territórios, em aprendizagens múltiplas, complexas e profundas, mas com a leveza da sensação de dever cumprido e com a certeza de transformação pessoal, profissional e estudantil dos partícipes desses processos. Esses sujeitos promoveram os seus primeiros *Encontros* com o seu teatro – a partir de ações em diferentes territórios do

espaço escolar –, sem uma obrigatoriedade pedagógica, mas com a aprendizagem norteando cada elo, cada suspiro, cada brilho no olhar, cada dificuldade e cada realização. As situações de avaliações não se restringiram à caracterização ou à valoração dos processos criativos e de produção, mas configuraram momentos de prática cênica, profunda, concentrada e realinhadora de novas possibilidades de experimentação e construção cênica, em um *processo colaborativo*.

O trabalho intuitivo, a partir da perspectiva de cartógrafa, foi uma grande conquista para a minha linha metodológica, pois todos os percursos, os fios soltos, as mudanças nos eixos da pesquisa e o caminhar por uma abordagem qualitativa – mesmo quando reafirmada por uma prática normalmente quantitativa – deram uma segurança científica à pesquisa. O fato de não propor a produção de um modelo, nesse caso, não foi um erro ou um fracasso, mas uma transformação decorrente de um próprio processo-objeto de pesquisa, observando ainda os sinais de que o processo foi seguido, acompanhado e respeitado. A sugestão de dispositivos, ao invés de um modelo, proporciona, além do *Encontro*, a possibilidade de outro professor/professora de práticas cênicas criar seus próprios *Eventos Cênicos* ou adaptar as suas próprias propostas pedagógicas.

A reflexão dialética – sobre a visão dos professores acerca dos seus estudantes, sobre a visão dos estudantes acerca dos professores e sua ação de ensinar, sobre as suas conquistas e derrotas espaciais e sobre as práticas-teóricas e os conceitos-ações – é um debruçar necessário para que esses processos ocorram dentro de procedimentos criadores e transformadores de realidades.

Com efeito, os conceitos-chave e as ações intervencionistas de ensino e de pesquisa foram expostos em rede de associações de seus processos. Nesse trabalho, início abordando a localização do Evento Cênico no ensino da prática em que foi realizado, características de abertura ou não do processo, exposição do processo perante a carga horária e descrição do perfil prático, além de sua relação com a realização dos eventos, nos quais reconheci o perfil do turno como um diferencial para a prática, discuti questões sobre a autoria, ou ausência dela, dentro da estrutura dos eventos, relacionando-a à autonomia e à autoestima, bases dos indicadores do *protagonismo*.

Os territórios foram revelados com conquistas espaciais cênico-escolares, que geraram os índices de *apropriação* e foram relacionados aos processos, em cada conceito-ação da *apropriação*, do *protagonismo* e do *colaborativismo*, associados também, em pares, às práticas-teóricas da *Ação Cultural*, do *Acontecimento* e do *Encontro*. Cada conceito foi esclarecido como produto de processos e relacionado a outros pares, além da relação em trio, do conceito,

seu espaço e sua característica, entre as relações e os processos dos sujeitos, suas criações e produções.

A última versão do Evento Cênico, realizada em 2020, foi disposta, timidamente, ao final do trabalho, propondo-se ainda como o espelho de um produto de processos, no qual são sugeridos nove dispositivos para a realização de um encontro com o teatro, que auxiliam na criação de um ambiente promovedor da prática cênica na escola, com posturas e funções para professores e estudantes, com ações fundamentadas na relação prática-teoria, discutida neste trabalho, e que promovam os conceitos-ações relacionados a ela de forma a proporcionar o fazer de um ensino do Teatro, pelos alunos, localizado dentro da abordagem da BNCC, da pedagogia da pesquisa, da pedagogia do oprimido e das metodologias ativas.

Esta pesquisa enseja contribuir para novos cartógrafos – estudantes e professores das cenas –, para suas tecnologias, para seus hibridismos e para a necessidade de sua realização a muitas mãos.

REFERÊNCIAS

- ARNSTEIN, Sherry R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da associação brasileira para o fortalecimento da participação**, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: PARTICIPE, 2002. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/escada.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Oxford: Grune & Stratton, 1963.
- _____. **Educational psychology: A Cognitive View**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AVELAR, R. **O Averso da cena: Notas sobre Produção e Gestão Cultural**. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2010.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/arte, 1998.
- BARBIER, R. **La recherche action**. Paris: Anthropos/Economica, 1996.
- BECKETT, S. **Esperando Godot**. Trad. Fábio de Souza Andrade. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14201.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. 2020.
- BLIKSTEIN, P. **Invertendo a sala de aula invertida**. São Paulo: Porvir, 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/invertendo-sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- BLOOM, B. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1993.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Brasil: Bertrand, 2002.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/08_LEI_5692_1971.pdf>. Acesso em 12 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: Arte**. Brasília: MECSEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MECSEF, 1999.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta completa versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABRAL, B. A Prática como Pesquisa na Formação do Professor de Teatro. **Memória Abrace VII**. Florianópolis: Abrace, 2003. Disponível em:
<<https://issuu.com/biangecabral/docs/nameb6fa74>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. Ação cultural e teatro como pedagogia. **Revista Sala Preta** v.12 n.1 jun. 2012a. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60578>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. **Teatro em trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade**. São Paulo: Hucitec, 2012b.

CHIAVENATO, I. **Construção de talentos: coaching e mentoring**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras 1997.

_____. **O Que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **A Cultura e seu contrário**. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2008.

COHEN, R. **Performance com linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMUS, A. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo horizonte: Editora UFMG, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

DESGRANGES, F. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **A Pedagogia do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEWEY, J. **L'école et l'enfant**. 2. ed. Neuchatel, Suíça; Paris, França: Éditions Delachaux, 1922.

_____. Mi credo pedagógico. In: NATORP; DEWEY; DURKHEIM. **Teoría De La Educación Y Sociedad**. Introducción y selección de textos. Fernando Mateo. 1ª. reimpressão. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1978, p. 55-65.

DUBATTI, J. **Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad**. Col. Textos Básicos. Buenos Aires: Atuel, 2007.

_____. Convivio y Tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. **Revista Colombiana de las Artes Escénicas**. Vol. 9, dezembro de 2015, pp. 44-54. Disponível em:

<http://artescenicas.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicas9_5.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

_____. **Pré-congresso: cultura, arte e educação: encontros poentes com a catástrofe** | 03/08. Sesc Paraíba, 2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=LvHQyg1f8sU&t=50s>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2005.

FERREIRA, a. **Mini Aurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRIÈRE, Adolfo. **A lei biogenética e a escola ativa**. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, 1929.

_____. **La escuela activa**. 2. ed. Madri: Francisco Beltrán Libreria Española y Extranjera, 1932.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/07/Pedagogia_do_Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 03 nov. de 2019.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: 2000.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUÉNOUN, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IONESCO, E. **A Cantora Careca**. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4134249/mod_resource/content/1/A%20CANTORA%20CARECA.%20UMA%20ANTI%20PE%C3%87A..pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

JAPIACÚ, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papiros Editora, 2001.

JEANSON, F. **L'action culturelle dans la cite**. Paris: Seuil, 1973.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO; BESSET (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008, p.465- 489.

KOUDELA, I.; ALMEIDA JUNIOR, J. (org.) **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LACERDA, Alice Pires. Democratização da cultura X democracia cultural: os pontos de cultura enquanto política cultural de formação de público. **Anais do seminário internacional. Políticas culturais: teoria e práxis**. Bahia: Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB). Disponível em: <<https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Lacerda-democratizacao-da-cultura.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2020.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas: UNICAMP, 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/cliente/Downloads/BONDIA-%20Larrossa.%20Notas%20sobre%20a%20experiencia%20e%20%20saber%20da%20experiencia..pdf>> Acesso em: 02 dez. 2018.

_____. **Esperando Não se Sabe o Quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEITE, A. **Memória do Teatro Maranhense**. São Luís: EdFUNC, 2007.

MAGALDI, S. **Depois do Espetáculo**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARTINS, M. B. **Encenação em Jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo, Nova Cultura, 1985.

_____. Teses sobre Feuerbach.1845. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PAVIS, Patrice, **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva. 2008. Disponível em: <https://kupdf.net/download/patrice-pavis-dicionario-de-teatro_5aff30e3e2b6f56e2924111b_pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**. Vol. 9, n. 5. Bingley: MCB University Press, 2001.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUBINE, J. **A Linguagem da Encenação Teatral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTANA, A. (coord.) **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro-educação**. São Luís, 2003.

SIERRA, V; ALVAREZ, C. **Metodología de la Investigación Científica**. Tacna, Perú, 1996.

SILVA, A. **A gênese da vertigem: o processo de criação de *O Paraíso Perdido***. 2002. 192 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **A Encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008a.

_____. A encenação-em-processo. **Anais do V congresso brasileiro de pesquisa e pós graduação em artes cênicas**. Belo Horizonte: Abrace, 2008b. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Antonio%20Carlos%20de%20Araujo%20Silva%20-%20A%20Encenacao-em-Processo.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SIMPSON, M. Meet the Metrosexual. In: **Salon.com**. 22 julho 2002. Disponível em: <<https://www.salon.com/2002/07/22/metrosexual/>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SPIRN, A. Atreverse a Mirar: fotografías y notas de campo de Dorothea Lange. Chicago & London: The University o Chicago Press, 2008. In: ROLDAN, J; MENA, J. **Instrumentos de Investigación Basados en Artes Visuales en Educación Artística**. Granada: Universidad de Granada, 2017.

THIRY-CHERQUES, H. **Projetos Culturais: técnicas de modelagem**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VIANA, T. F. **O Espaço e o Ensino do Teatro: análise de uma vivência do espaço cênico no ensino de teatro com alunos da Unidade Integrada Monsenhor Frederico Chaves**. São Luís: UFMA, 2006.

_____. **O Espaço e a Gestão Escolar: um olhar sobre os espaços inusitados por uma gestão espacial da aprendizagem**. São Luís: FAMA, 2012.

_____. Aprendendo com Arte: o curso e a vivência da prof@ Tathy. In: SUZUKI, C. (coord.) **Compartilhando Experiências em Arte e Educação**. São Paulo: Instituto Arte na Escola; Fundação Volkswagen, 2018.

VIGANÓ, S. S. A Ação Cultural e a Defesa da Vida Pública. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e95496, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-266095496>>. Acesso em: 25 set. 2020.

VIGOTSKI, L. **Thought and Language**. Cambridge: The MIT Press, 1986.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diagnóstico inicial 2019

1. Faixa Etária:

☐ < 18 ☐ 18 a 26 ☐ 27 a 50 ☐ > 50

2. Alguém da sua família é envolvido com arte?

☐ Sim ☐ Não Qual? _____

3. Você já fez ou faz algum tipo de arte?

4. Gosta da disciplina Arte?

☐ Sim ☐ Não Por quê? _____

5. Trabalha?

☐ Sim ☐ Não ☐ 1 turno ☐ 2 turnos

Quanto tempo, extra classe, você estuda por dia?

☐ 0h ☐ 1h ☐ 2h ☐ 3h

6. Prefere estudar

☐ de 2ª a 6ª feira ☐ No final de semana

7. Na comunicação do professor com a turma, prefere:

☐ WhatsApp ☐ Facebook ☐ Bluetooth

☐ Outro _____

8. Tem disponibilidade de internet?

☐ Não ☐ Sim ☐ No trabalho ☐ Em casa

9. Tem aparelho smartphone ☐ Sim ☐ Não

10. Você acha que a disciplina arte é?

☐ Teórica ☐ Prática ☐ Os dois

11. Você tem algum talento?

☐ Sim ☐ Não Qual? _____

APÊNDICE B – Questionário pós-processo

Questionário enviado por Bluetooth e por WhatsApp para ser respondido nos grupos de cada sala, sobre a culminância do evento Tecnoteatragem, realizado nos dias 07 e 13 de novembro de 2019.

1ª Como foi o 3º evento de 2019?

2ª O que gostou mais e o que não gostou?

3ª O que foi bom?

4ª O que faltou?

5ª O que mais lhe surpreendeu?

6ª O que mais lhe desagradou?

7ª O que você aprendeu de teatro no evento?

8ª O que você aprendeu de teatro na sala de aula?

9ª O que você aprendeu com o conteúdo do 3º bimestre?

10ª O que você aprendeu com a prática teatral do 3º bimestre?

11ª Você aprende mais Teatro no evento ou na sala de aula?

12ª Há algo que se aprende no evento e não na sala de aula? O quê?

13ª Há algo que se aprende na sala de aula e não no evento? O quê?

14ª Você sabe mais de teatro hoje do que no começo do ano letivo?

15ª A sua concepção de teatro mudou com os eventos?

16ª Se seu grupo não tiver apresentado.... O que faltou para que fosse realizada a apresentação?

17ª Foi introduzir tecnologia que atrapalhou o processo?

18ª Qual é a importância de fazer teatro na escola?

19ª O que as aulas de teatro mudaram na sua vida pessoal, estudantil e profissional?

20ª Você acha que sua professora conduz bem as atividades?

21ª Como melhorar sua aprendizagem em teatro?

22ª O que precisa para se fazer teatro?

23ª O que é teatro para você?

24ª Qual Evento foi melhor o 1º, 2º, 3º? Por quê?

25ª Você gostaria de ter na plateia do próximo evento um familiar ou amigo?

26ª Qual Peça você quer rever no festival do 4º bimestre? da sua turma? E de Outra?

APÊNDICE C- Plano anual 2019

CENTRO DE ENSINO PROFESSOR BARJONAS LOBÃO

ETAPA: Ensino MédioANO/SÉRIE 3º AnoTURNO: NoturnoDISCIPLINA: ArtePROFESSOR(A): Tatiana Viana

PERÍODO	APRENDIZAGENS BÁSICAS	CONTEÚDOS BÁSICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AVALIAÇÃO	
				FORMAS	INSTRUMENTOS
1º	Verificar as produções histórico- artísticas visuais do Brasil e do contexto social; Conhecer períodos de transformação nas artes visuais no âmbito nacional; Refletir sobre os conceitos de preservação patrimonial e sua necessidade de preservação; Conhecer e valorizar o trabalho de dramaturgos e de atores na construção da identidade teatral brasileira; Estimular a pesquisa sobre a estética do Teatro do Oprimido, exercitando sua prática em processos de sala de aula.	Teatro e Artes Visuais História da Arte Brasileira: Colonial, Barroca, Neoclássica, Moderna a Contemporânea. História do Teatro Brasileiro Colonial, Barroca, Neoclássica, Moderna a Contemporânea. Augusto Boal e o Teatro do Oprimido	Diagnóstico: Apresentação; Entrevista; Problemáticação. Contextualização: Seminário; Exercício de teatralização; Exposição dialogada; Produção artística: Teatro Imagem, Jornal e Fórum; Laboratório de teatro; Ensaio Geral. Fruição artística: Exercícios e Evento Cênico	Diagnóstica, Processual e Final Qualitativa e Quantitativa. Conceitual, Artística e Atitudinal.	Seminário , trabalho cênico, Círculo de discussão, auto avaliação e prova. Questionário oral e escrito; Exposição oral e artística; Mostra BL Teatral ; Crítica Teatral.
2º	Compreender as manifestações culturais como resultado da sabedoria de um povo e não uma produção estagnada no tempo e espaço com uma influência tecnologia e um consumo de massa. Refletir sobre a influência da tecnologia mais popularizada na produção cultural. Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e apreciar o teatro e representações teatrais em diferentes grupos e culturas na contemporaneidade;	Teatro, Dança, Música e Artes Visuais História da Arte: Culturas Ancestrais, Arte indígena e Arte Afrodescendente. Cultura Popular / Cultura de Massa Produto Cultural Identidade e diversidade cultural. Danças dramáticas Teatro Popular, de Bonecos e de Rua.	Diagnóstico: Problemáticação. Contextualização: Pesquisa; Exposição Dialogada e Monitorada; Passeio em museus; Exercícios; Trabalho em Grupo. Produção Artística: Teatro de Formas Animadas e de Rua; Dança Dramática. Fruição Artística: Eventos Artístico e Cênico.	Diagnóstica, Processual e Final Qualitativa e Quantitativa. Conceitual, Artística e Atitudinal.	Círculo de discussão, trabalho cênico, auto avaliação e prova. Questionário oral e escrito; Exposição oral e artística; Exposição BL Cultural BL olha nós Aqui outra vez! Festa Junina
3º	Valorizar a produção artística atual, levando em conta seus aspectos econômicos, sociais, ambientais e de sustentabilidade; Diferentes linguagens Cênicas e possibilidades de intersecções midiáticas; compreender o que a contemporaneidade altera nas estruturas do teatro; Criar Encenações contemporâneas a partir de Sombras, sons e mídias e tecnologias; vivenciar o ensaio de uma peça teatral; formar-se enquanto plateia teatral.	Teatro e Artes Visuais. História da Arte: Arte contemporânea, Arte Pop, Op. Arte, Arte conceitual, Minimalismo, Instalação, Performance. Teatro Contemporâneo: Brecht; Beck e Malina; Grotowski; Mnoukine; Performance e Telepresença	Diagnóstico: Problemáticação. Contextualização: Exposição Visual; Exercício Teatral; Produção artística: Pesquisa; processo de encenação; Experimento Teatral e ensaio. Fruição artística: Exercícios; Evento Cênico	Diagnóstica, Processual e Final Qualitativa e Quantitativa. Conceitual, Artística e Atitudinal.	Áudio ou vídeo descrição , círculo de discussão, trabalho cênico, auto avaliação e prova. Questionário oral e escrito; Exposição oral e artística; Semana de Teatro: TECNOTEATRAGEM Crítica Teatral Contemporânea.
4º	Promover o uso das TIC em consonância com a linguagem das artes visuais e Cênicas, de forma expressiva, crítica e reflexiva; Conhecer os modos de criação, produção, divulgação, circulação, organização e atuação profissional e não profissional no teatro; compreender o processo de produção de um espetáculo de teatro.	Teatro e Artes Visuais. História da Arte Mundial, Brasileira e Maranhense. Elementos, produção e montagem teatral. Evolução do espaço cênico.	Diagnóstico: Problemáticação. Contextualização: Pesquisa; Exposição visual e Escrita; Exercícios; Produção artística: Observatório; Pesquisa; Núcleo de encenação; criação coletiva e ensaio. Fruição artística: Exercício de interpretação; Evento Cênico.	Diagnóstica, Processual e Final. Qualitativa e Quantitativa. Conceitual, Artística e Atitudinal.	Observatório ; Discussão, trabalho cênico, auto avaliação e prova. Questionário oral e escrito; Festival BL Em Cena Crítica Teatral

APÊNDICE D - Sequência didática

1º PERÍODO		TURMAS 200 E 201.	2019
1 BIMESTRE	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	PARTICIPANTE
13/02	Apresentação	Apresentar a disciplina, a professora e a proposta de ensino para 2019	Todos
14/02	Diagnóstico	Realizar diagnóstico geral com perfil de identidade cultural e estudantil e específico.	Todos
20/02	Sensibilização teatral	Divisão de grupos, dinâmicas de grupo, jogos de aquecimento e de interação. Solicitação da pesquisa sobre a situação da Mulher e socialização da atividade desafio.	Todos
21/02		Jogos teatrais: espelho, marionete, onde estou e Jogo do conflito Dramatizações: Jogo das emoções, bate-volta de duas fileiras.	Todos/Grupos
27 e 28/02	Ensaio	Construção de cenas a partir de pesquisa e imagens.	Grupos
07 e 21/03		Conversa e definição dos elementos que deveriam ter nas cenas e critério de avaliação	Grupos
27 e 28/03		Ensaio com acompanhamento grupo por grupo, assistindo e sugerindo.	Todos/ Grupos
03 e 04/04		Ensaio Geral	Grupos
10/04	1ª Apresentação	Gravação das apresentações para a sala e a professora, com sugestões e vídeo para estudo da apresentação passado para cada grupo por via midiática dia 17/04 para apresentação no 1º Evento Cênico de 2019.	Todos/Grupos
11 a 25/04	Estudo	Estudo teórico dialogando em semelhanças e diferenças com a prática e prova teórica.	Todos
08/05	2ª Apresentação	3ª Mostra Teatral BL apresentação, fruição e crítica através de folha de visitação	Todos/Grupos
16/05	Avaliação	Avaliação do evento e da aprendizagem realizada nos grupos de trabalho	Todos/Grupos

Extraído do caderno da professora de artes cênicas do CEBL – 2019

APÊNDICE E - Atividade desafio

	TURMAS 100 E 101			2019
1º BIMESTRE	LINGUAGEM	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	
	Artes Cênicas	Construir coletivamente cenas a partir de uma temática.	Cada grupo deve criar uma cena com começo, meio e fim envolvendo a temática das TRAGÉDIAS ATUAIS. Atividade inspirada na peça Édipo Reis de Sófocles: 1- Parricídio 2- Incesto 3- Suicídio 4- Auto Mutilação	

	TURMAS 100, 101, 200, 201 E 300			2019
2º BIMESTRE	LINGUAGEM	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	
	Artes Cênicas	Construir coletivamente apresentação com formas animadas.	Cada grupo deve criar roteiro para apresentação de TEATRO DE FORMAS ANIMADAS: EJA1- Sombras; temática da Mulher: Relatos Anônimos e Mulheres Destaques do Brasil. EJA2- Bonecos; temática livre. 3º Ano- Objetos; temática livre.	

	TURMAS 200 E 201			2019
1º BIMESTRE	LINGUAGEM	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	
	Artes Cênicas	. Construir coletivamente cenas a partir de uma temática.	Cada grupo deve criar uma cena com começo, meio e fim envolvendo a temática da MULHER, podendo ser desenvolvida com uma das visões da mulher ou com todas: Antiga, atual, futura. “A Mulher de ontem, de hoje e de amanhã!”	

	TURMAS 100, 101, 200, 201 E 300			2019
3º BIMESTRE	LINGUAGEM	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	
	Artes Cênicas	Construir coletivamente cenas com uso de tecnologia teatral e digital.	Cada grupo deve criar uma cena com uso de TECNOLOGIA virtual ou digital: EJA1- vídeo-teatro. EJA2- Realidade aumentada. 3º Ano- Tele presença.	

Fonte: Extraído do caderno da professora de artes cênicas do CEBL – 2019.

APÊNDICE F – Ficha de critérios

2019	1ª Evento Cênico		AVALIAÇÃO 3ª MOSTRA BL TEATRAL					
	Turma	100	101	200	201	300		
Critério de Avaliação		G4	G4	G1	G1	G2	G3	G 4
Temática		MB	MB	R	MB	MB	I	MB
Interpretação		MB	B	B	MB	MB	MB	R
Figurino		MB	R	I	MB	MB	R	B
Cenografia		MB	R	R	MB	MB	R	MB
Iluminação		MB	Ñ	B	MB	MB	R	B
Sonoplastia		MB	MB	B	MB	MB	R	Ñ
TOTAL		MB	MB	B	MB	MB	R	B

2019	2ª Evento Cênico		AVALIAÇÃO OLHA NÓS AQUI OUTRA VEZ!							
	Turma	101	200			201		300		
Critério de Avaliação		G2	G3	G1	G2	G4	G1	G2	G1	G4
Roteiro		B	MB	MB	R	I	MB	MB	MB	MB
Manipulação		R	MB	B	R	R	MB	MB	R	MB
Forma Animada		MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	B	MB
Encanada/Caixa		Ñ	MB	MB	MB	R	MB	MB	R	MB
Iluminação		R	MB	B	R	Ñ	B	MB	MB	MB
Sonoplastia		R	B	MB	R	Ñ	MB	MB	R	MB
TOTAL		R+	MB	B+	R+	R	MB	MB	R+	MB

2019	3ª Evento Cênico	Turma	300	AVALIAÇÃO TECNOTEATRAGEM		Legenda: G: Grupo I: Insuficiente R: Regular B: Bom MB: Muito Bom Ñ: Não R+: 7,5 B+: 8,5
Critério de Avaliação		200	G1 e G2		G4 e G6	
Temática		MB	MB		MB	
Interpretação/ Performática		MB	R		B	
Figurino		MB	B		MB	
Sonoplastia		MB	B		B	
Slides / Projeção		MB	MB		MB	
Recepção/Interação Público		MB	B		MB	
TOTAL		MB	B+		MB	

Extraído do caderno da professora de artes cênicas do CEBL – 2019

APÊNDICE G – Pesquisa de opinião

1º Evento Cênico 2019: 3ª MOSTRA TEATRAL		2º Evento Cênico 2019: OLHA NOS AQUI OUTRA VEZ		FOLHA DE VISITAÇÃO				
1) Qual sua opinião sobre a participação da sua turma no 1º Evento de 2019? Positiva () Negativa ()	1) Qual sua opinião sobre a participação da sua turma na semana de teatro de animação? Positiva () Negativa ()	NOME	TURMA	NOTA	OBSERVAÇÃO SUJESTÃO			
2) O que você achou do EVENTO na escola? Satisfatório () Insatisfatório ()	2) O que você achou do evento na escola? Satisfatório () Insatisfatório ()							
3) O que você achou das TEMÁTICAS apresentadas? Satisfatória () Insatisfatória ()	3) O que você achou da manipulação nas apresentações? Satisfatória () Insatisfatória ()							
4) O que você achou da apresentação da peça assistida? Satisfatória () Insatisfatória ()	4) O que você achou da apresentação da peça assistida? Satisfatória () Insatisfatória ()							
5) Você acha que essa peça poderia ser melhor? Sim () Não ()	5) Você acha que essa peça poderia melhor? Sim () Não ()							
I FESTIVAL DE TALENTOS – Seleção 2017				FICHA DE AVALIAÇÃO DO EVENTO				
Para cada item, assinale a opção que melhor reflete sua opinião.		Péssimo	Fraço	Médio	Bom	Excelente	Não se aplica	Deixe abaixo sua reclamação e/ou sugestão
1. Divulgação do Evento.								
2. Data, hora e duração do Evento.								
3. Programação do Evento.								
4. Organização do Evento.								
5. Dinâmica do Evento.								
6. Conhecimento da(s) banca(s) julgadora(s) em relação a(s) modalidade(s).								
7. Adequação das instalações à realização do evento.								

ANEXOS

ANEXO A – Quadro das 6 Dimensões do Ensino da Arte/BNCC

Criação:	Crítica	Estesia
Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.	Refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.	Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
Expressão	Fruição	Reflexão
Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.	Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.	Refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Fonte: BNCC 2018, p. 152-153.

ANEXO B – Quadro das 9 Competências Específicas do Ensino da Arte/BNCC

1 Explorar , conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades.	2 Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.	3 Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais <ul style="list-style-type: none"> – Especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras – Sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4 Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.	5 Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.	6 Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7 Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.	8 Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	9 Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: BNCC 2018, p. 156.

ANEXO C – Quadro das 10 Competências Gerais do Ensino Fundamental/BNCC

<p>1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.</p>	<p>2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>3 Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>4 Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>5 Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.</p>
<p>6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.</p>	<p>9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer</p>	<p>10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: BNCC 2018, p. 18-19,

