



**Teatro *Biogeográfico*: uma proposta
outra de Estágio no ensino de teatro
afetado pelo tempo-espaço da
pandemia**

Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Vanessa Pereira dos Santos

Teatro *Biogeográfico*: uma proposta outra de Estágio no ensino de teatro afetado pelo tempo-espço da pandemia¹

Biogeographic Theater: a different proposal for an internship in theater teaching affected by pandemic time-space

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

Vanessa Pereira dos Santos³

1 Este texto é resultado do Projeto de Iniciação Científica PIBIC/CNPq – 2020/2021 – intitulado "**Teatro biogeográfico: Uma proposta outra para o Ensino de Teatro em tempos de pandemia**" desenvolvido no curso de Artes Cênicas da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande.

2 Professor dos Cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro (Graduação) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, na Unidade Universitária de Campo Grande/ UUCG. Pós-doutor em Estudos de Linguagens pela FAALC/UFMS; Doutor em Artes Visuais pelo IAR-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela UFMS. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas, e membro dos Grupos de Pesquisas NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados (UFMS/CNPq) e Grupo de Pesquisa Estudos Visuais (UNICAMP/CNPq). E-mail: marcosbessa2001@gmail.com. ORCID no. 0000-0002-4783-7903.

3 Graduanda do curso de Artes Cênicas - Licenciatura da UEMS. E-mail: vanessa-pereira-2014@hotmail.com. ORCID no. 0000-0002-8802-9523.

Resumo:

Este trabalho objetiva legitimar o ensino de teatro nas escolas, por uma perspectiva decolonial, propondo uma forma outra de ensino a partir de corpos “*biogeográficos*”. A proposta de um “Teatro *Biogeográfico*” foi pensada em contexto de aulas remotas, devido à pandemia causada pela Covid-19, adaptado a partir das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) utilizadas pelas escolas de Campo Grande – MS, nas quais a autora realizaria Estágio. No entanto, devido às exigências do Componente Curricular, a proposta foi modificada. O Estágio, então, se deu a partir da transposição entre as linguagens artísticas (ARAÚJO, 2021), dos conteúdos de Artes Visuais para Artes Cênicas, não possibilitando a realização da proposta prática inicial. A reflexão baseia-se em autores/as como Belém (2016), Bessa-Oliveira (2017, 2018, 2020 e 2021), entre outros/as, auxiliares no entendimento da temática. Apesar de sua não concretização prática, o projeto de um Teatro *Biogeográfico* mostrou-se uma proposta potente não somente para tempos de pandemia, mas na construção do conhecimento através de um fazer artístico sensível, que se dá a partir da individualidade de cada corpo presente no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Arte-Educação. Corpos *Biogeográficos*. Proposta decolonial.

Abstract:

This paper aims to legitimize the teaching of theater in schools, from a decolonial perspective, by proposing another form of teaching from biogeographic bodies. The proposal of a Biogeographic Theater was thought in the context of remote classes, due to the pandemic caused by Covid-19, adapted from the Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) used by schools in Campo Grande – MS, in which the author would do an internship. The internship, then, took place from the transposition between artistic languages (ARAÚJO, 2021), from Visual Arts content to Performing Arts, not allowing the realization of the initial practical proposal. The reflection is based on authors such as Belém (2016), Bessa-Oliveira (2017, 2018, 2020 and 2021), among others, which help to understand the theme. Despite its lack of practical implementation, the project of a Biogeographic Theater proved to be a powerful proposal not only for times of pandemic, but in the construction of knowledge through a sensitive artistic practice, which takes place from the individuality of each body present in the teaching-learning process.

Keywords: Art Education. Biogeographic Bodies. Decolonial Proposal.

Introdução

A presente pesquisa partiu da necessidade de refletir sobre as problemáticas que envolvem o ensino do Teatro, ou seu “desensino”, nas escolas básicas, diante da notada desvalorização dessa linguagem como área do conhecimento.⁴ A dificuldade da concretização do ensino de teatro nas escolas acontece, entre muitas questões, devido a um ensino distanciado dos/as discentes em relação aos conteúdos abordados, que deveriam ser mediados pelos/as docentes e não apenas reproduzidos por esses/as profissionais. A dominação de um saber sobre o outro é uma cruel seqüela do nosso processo de colonização; conforme aponta Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2021):

O Ensino de Arte no Brasil carrega, desde a concepção de “descoberta” da colônia portuguesa no século XVI, uma carga impositiva de aprender um padrão de arte para fazer igual! Ou seja, é somente no século XX que o Brasil tem “implementada” uma noção primeira de epistemologia de ensinar arte que quis pensar o ensino a partir da nossa própria situação de ex-colonizados. Antes disso toda a produção artística no Brasil esteve acercada de aprender a reproduzir para produzir uma arte que fosse resultada das relações entre um ato de educar castrador e a padronização de uma única noção de apreensão de arte, de cultura e de conhecimentos trazidos com os colonizadores (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 65).

No Brasil, o teatro foi utilizado pelos jesuítas como meio de catequização dos indígenas. Eram os religiosos da Cia. de Jesus que escreviam as peças, com o objetivo de levar aos nativos a fé católico-cristã. O teatro como linguagem do conhecimento e formação do/a cidadão e cidadã demorou a dar seus primeiros passos por aqui.

Tardiamente, no âmbito legal, Talitha Cardoso Hansted e Maria da Glória Gohn (2013) registram que o Teatro teve reconhecimento no país “[...] com a lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961 (Lei 4.024/61). A referida lei instituiu, de forma não obrigatória, a disciplina Arte Dramática, voltada especificamente para a linguagem teatral” (HANSTED; GOHN, 2013, p. 209). Mais adiante, em 1971, a LDB (Lei 5.692) determinou obrigatoriedade à inserção do Teatro no currículo escolar, porém, como “atividade artística” (HANSTED; GOHN, 2013, p. 209), e não como disciplina.

Danielle Rodrigues de Moraes (2011) confirma que o Teatro é implementado, formalmente, como conteúdo na disciplina de Arte, “[...] tornando-se parte do currículo obrigatório escolar, a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, nº 9394” (MORAES, 2011, p. 13). Desde então, a linguagem passou a ser reconhecida nas escolas como componente curricular obrigatório, presente nos diversos níveis da Educação Básica.

Mesmo com essa grande conquista, o ensinar Teatro ainda não era reconhecido como área do conhecimento, e faltavam profissionais capacitados. Na década de 1980, tem-se o surgimento do movimento da Arte-educação que, segundo Talitha Hansted e Maria Gohn (2013), “[...] desempenhou papel fundamental nas discussões que estavam sendo levantadas e na conscientização e

mobilização de professores de arte” (HANSTED; GOHN, 2013, p. 211). Ana Mae Barbosa, uma das suas principais representantes, desenvolveu a Proposta Triangular: baseada no fazer, no contextualizar e no apreciar, foi muito difundida no Brasil e é usada até hoje pelos/as educadores/as.

Com a Proposta Triangular e a sistematização do ensino de Arte, começou-se a pensar em um ensino-aprendizagem voltado para os/as alunos/as e seus contextos. Porém, algumas sequelas da colonização mantinham-se (e ainda mantêm-se) presentes no cotidiano escolar, numa forma quase generalizada de se ensinar Arte e, por conseguinte, Teatro. Ainda para Hansted e Gohn (2013):

O ensino do teatro e também das demais linguagens artísticas (música, dança e artes visuais) é ainda hoje, no Brasil, influenciado pelas tendências “tradicionalista” e “escolanovista” que caracterizaram as práticas pedagógicas nacionais na primeira metade do século XX. Naquela época, em escolas tradicionais, o teatro era utilizado apenas em festividades escolares, na celebração de datas comemorativas. Para essas ocasiões, os alunos realizavam apresentações, para as quais decoravam textos e tinham seus movimentos cênicos rigorosamente marcados (HANSTED; GOHN, 2013, p. 209).

Por mais que o ensino dessa linguagem seja legitimado por lei, ainda faltam profissionais voltados para a pedagogia da cena, já que a grande maioria são graduados/das nas escolas das Artes Visuais, sendo necessário assim, a transposição dos conteúdos daquelas para a linguagem de Dança e Teatro. Reforça isso um número já bastante grande de discussões que vêm sendo realizadas no Brasil sobre a real situação do ensino de Arte nas suas diferentes linguagens.

[...] existem menos professores com formação específica em artes cênicas que professores formados em artes visuais, não há como garantir que o teatro seja abordado em todas as escolas. A propósito, não temos garantia nem de que o que é previsto pela LDB para o ensino de arte esteja sendo efetivado nas instituições de ensino (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

As problemáticas são tantas, que é visível a urgência de propostas transformadoras nas escolas, onde cabe o Teatro *Biogeográfico*, projeto de ensino que foi desenvolvido nos Estágios Curriculares desenvolvidos pela autora e que são agora apresentados neste escrito, a fim de ressaltar sua importância.⁵ Esta perspectiva tem ponto de partida e bases na sensibilidade *biogeográfica* de cada sujeito, incluindo as relações com suas histórias, memórias, lugares e relações, entre outros aspectos que afetam os corpos dos/as estudantes e que se deixam afetar por eles.

⁵ Apesar da autoria dupla deste trabalho, também desde o projeto de PIBIC/CNPq até o Relatório Final e as demais produções que foram geradas deles, preferimos – autora e orientador das pesquisas – tratar na primeira pessoa como sujeito (no caso aqui em questão sujeita) das ações porque estamos lidando com uma epistemologia crítica biogeográfica fronteiriça descolonial que re-força que todo e qualquer sujeito/sujeita é produtor de arte, cultura e conhecimentos na diferença.

Metodologias do ensino de teatro

A pedagogia do Teatro valoriza a processualidade e a participação ativa dos/as alunos/as, que são protagonistas na construção do conhecimento. Com a legitimação dessa linguagem nas escolas, diversos métodos do ensino teatral no ensino formal e não formal foram sendo aplicados, por exemplo, o uso de improvisações, dinâmicas coletivas e jogos, tão presentes em aulas de teatro. Danielle Moraes (2011) resume a inserção dessas práticas no contexto escolar:

[...] seu processo educativo nas escolas, com dinâmicas de grupo, jogos e trabalho de improvisação com o corpo, ao ser diferenciado de um ensino tradicional, no qual o aluno permanece sentado, copiando matéria, muitas vezes, produzia estranhamento e mal entendido sobre a função do teatro como possibilidade educativa, constituindo-se em uma situação de adaptação no contexto da instituição escolar (MORAES, 2011, p. 13).

Os jogos dramáticos, jogos teatrais e o drama podem ser considerados os métodos do ensino de teatro mais comuns e mais usados. Os jogos dramáticos se relacionam, pontua Moraes (2011), “[...] ao jogo dramático da tradição francesa (*jeu dramatique*), que tem a intenção da prática teatral, dando relevância ao estar em cena e à observação dos que estão no palco” (MORAES, 2011, p. 60). Os jogos teatrais, que tem Viola Spolin como nome de referência para a pedagogia dos jogos, definem-se como “[...] um sistema baseado na improvisação teatral com regras explícitas por intermédio do qual Spolin (2000) ambiciona libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos” (MORAES, 2011, p. 62), completa a autora. Os jogos teatrais organizados por Spolin são bastante utilizados nas escolas formais e não formais, pois logram estimular a criatividade dos/as participantes, possibilitando diversas experimentações. Já o Drama proporciona aos/as alunos/as criarem coletivamente uma narrativa dramática, assumindo funções diversas como ator/atriz, diretor/a, dramaturgo/a, entre outras. Danielle Rodrigues de Moraes (2011) comenta sua diferença e aplicabilidade:

O drama é um processo construído a partir de uma narrativa dramática, que incentiva os alunos a construírem a história teatralmente, através da criação de papéis coletivos (grupos de moradores, de guerreiros, etc.), podendo utilizar também de jogos teatrais. Quem conduz o drama é o coordenador, que, muitas vezes, participa da atividade, podendo assumir um personagem, o chamado professor-personagem. Resumidamente, são três as características que constituem o drama: o processo, o pré-texto e os episódios. O processo é a definição de situações para o grupo participar. Relaciona-se com temas de interesse do grupo (pode ser textos teatrais, contextos históricos etc.). O pré-texto é como a atividade ou o tema é apresentado ao grupo. Tem a intenção de ativar, dinamizar a situação e envolver os participantes de forma emocional e intelectual. E os episódios, podendo assumir diferentes propostas, são fragmentos que compõem a estrutura narrativa, que ajudam a aprofundar detalhes, não possuindo uma linearidade (MORAES, 2011, p. 61-62).

Todos esses métodos são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, porém devem ser mediados, de modo que aproximem os/as discentes dos conteúdos de teatro. O que não raro acontece é que o espaço para os/as docentes mediarem seus conteúdos fica borrado pela demanda dos conteúdos das Artes Visuais que tem no estado de Mato Grosso do Sul cursos de formação na linguagem com mais de 40 anos de existência, tornando-se necessário fazer a transposição entre as linguagens artísticas, dos conteúdos de Artes Visuais para os de Teatro sendo que este tem cursos ainda jovens com menos de 10 anos e que, por conseguinte, conseguiu inserir um número bem menor de professores formados na linguagem nas escolas.⁶

Transposição entre as linguagens artísticas

A transposição dos conteúdos de Artes Visuais para a linguagem de Teatro foi necessária para que o ensino-aprendizagem em Teatro acontecesse no Estágio Curricular Supervisionado II obrigatório, componente curricular presente na grade do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Christiane Araújo (2021) comenta sobre o termo:

Com essa escolha epistemológica pela palavra transposição entre linguagens, no sentido de diálogo entre as artes, estamos em transposição no sentido de estruturas de uma linguagem sendo transposta para outra linguagem [...]. Seria, pensar/criar uma aula de Arte, a partir de um sistema de signos (pictóricos visuais, por exemplo) sendo recriado em outro sistema de signos (gestuais sinestésicos) (ARAÚJO, 2021, p. 120).

Na presente pesquisa, o estágio seria o campo prático interventivo na escola, de experimentação da proposta de Teatro *Biogeográfico*. Porém, devido às exigências burocráticas, ao curto período para o campo de Estágio (2021) e às trocas praticamente nulas entre alunos/as e estagiárias (duas colegas de estágio e eu), o foco na prática não se concretizou como imaginado.⁷

O componente Estágio Curricular Supervisionado II exigia a compo-

⁶ Nossa consideração, neste sentido, retoma a atual situação da grande maioria das escolas públicas e privadas de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, em que os/as professores/as de Artes são quase sempre graduados e graduadas em Artes Visuais. Evidentemente, não estamos ressaltando esses/as professores/as como o maior dos problemas. Mas, é registrável que sem graduados/das em dança e/ou teatro como professores/as, as linguagens cênicas acabam prejudicadas como áreas de conhecimentos no ensino de Arte.

⁷ A falha do processo em relação à realização do Estágio deu-se considerando que todo um estágio de Artes Cênicas, igualmente para todas as disciplinas antes da pandemia, era pensado para o modo presencial colocando corpos em contato. Logo, a situação pandêmica, de aulas remotas, acabou por impedir a realização de qualquer tipo de contato entre professor/professora e alunado. Assim, além das "exigências burocráticas" que são demandadas para a concretização do Estágio (documentos vão e vem o tempo todo), o curto período para o campo de Estágio (já que o ano de 2021 foi totalmente restrito a aulas remotas) e às poucas trocas entre alunos/alunas e professoras-estagiárias pela falta da prática na escola, talvez podemos acrescentar que a prática não se concretizou na sua inteireza por causa das distâncias, mas que todo o processo se validou, ainda mais se pensarmos no título deste projeto que carrega a ideia do corpo "afetado pela pandemia".

ção de um projeto, intitulado “exercício de regência”, estabelecido pelos órgãos competentes e a docente-responsável do ECS, composto por planos de aula, vídeo-aula, atividades escritas e jogos didáticos. A professora regente na escola em questão era formada em Artes Visuais, logo, precisávamos realizar a transposição entre as linguagens artísticas e, além disso, pensar na administração das atividades de forma remota.

Na escola que escolhemos para a realização do Estágio, as atividades de Arte ocorriam mensalmente, com quatro propostas de atividades, sendo aplicada uma por semana. A proposta semanal, geralmente continha um pequeno texto de apoio sobre o conteúdo desenvolvido pela professora regente e questões dissertativas e alternativas sobre o mesmo, não podendo exceder um limite de quatro laudas, já que as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) eram impressas pela escola.⁸ O conteúdo desenvolvido pela professora regente era Arte Grega, logo, deveríamos criar materiais sobre Teatro Grego, considerando nosso entendimento sobre a Transposição entre as Linguagens Artísticas, desenvolvido pela professora e pesquisadora Christiane Araújo (2021). Inicialmente, nos frustramos com essa realidade, pois o desejo era ensinar/desenvolver com as turmas uma proposta de caráter teórico então em desenvolvimento, de um Teatro *Bio-geográfico* que propiciasse, na prática, uma maior aproximação dos/as discentes com os conteúdos.

Como a realidade já estava posta, procuramos produzir materiais que possibilitassem essa aproximação. Propusemos, então, atividades em que os/as discentes criavam personagens nos lugares em que se encontravam, em suas casas, relacionando o conteúdo do Teatro Grego com o contexto e a realidade virtual: elencamos e relacionamos imagens de *emojis* com as máscaras gregas expressivas e as da atualidade (usadas para proteção do vírus da Covid-19) e elaboramos relatos escritos sobre a construção das personagens, sempre com o intuito de valorização do processo. No material teórico elaborado sobre o conteúdo do Teatro Grego, por exemplo, salientamos que na Antiguidade as mulheres não atuavam, e que eram os homens que faziam os papéis femininos, utilizando máscaras para a distinção dos gêneros. Essa foi uma das estratégias que encontramos para um ensino-aprendizagem mais aproximado da atualidade, e que possibilitasse reflexões mais produtivas.

Apesar da construção de um material didático diverso do almejado no projeto, foi essencial fazê-lo, pois tivemos um contato direto com a realidade da escola e com o ensino-aprendizagem em Arte. Foi desafiador, principalmente, o reconhecimento da importância de uma prática decolonial capaz de oportunizar uma aproximação dos/as discentes com os conteúdos, como indica Lílá Bisiaux (2018), “[...] o projeto decolonial visa destruir a hegemonia epistêmica da modernidade/colonialidade baseada em uma pretensa universalidade” (BISIAUX, 2018, p. 648).⁹ Essa pretensão nunca nos coube, já que notamos a diversidade

8 A escola em que realizamos o Estágio para o Ensino Fundamental II (6º anos) foi a Escola Estadual José Mamede de Aquino, na cidade de Campo Grande – MS.

9 Apesar de alguns/algumas autores/autoras usarem a terminologia decolonial e/ou decolonialidade, nós preferimos, considerando as argumentações de Walter Dignolo e de Bessa-Oliveira, ambos em vários contextos, ao argumentarem na produção de saberes da fronteira como condição de pensamento e lugar de exterioridade aos projetos moderno e pós-moderno. Haja vista que entendemos, mesmo com algumas argumentações contrárias à ideia de tradução, que se trata apenas do

de corpos em uma sala de aula, de forma que valorizamos a construção do conhecimento através de um fazer artístico que acontecesse a partir da individualidade de cada um e cada uma presente no processo do ensino-aprendizagem.

A seguir, discorreremos sobre o que acreditamos ser essencial para o ensino de teatro na escola em um projeto de ensino, retomando a proposta de um teatro *Biogeográfico*, uma proposta teórico-epistêmica e uma prática cotidiana que se afetam pelo pensamento descolonial como opção no campo da pedagogia teatral.

Proposta *outra* para o Ensino de Teatro

A proposta do Teatro *Biogeográfico* que inicialmente seria realizada no Estágio é um projeto de ensino *outro*, pensado para quatro aulas, em turmas do Ensino Fundamental II e Médio, no contexto remoto. Observando a metodologia das escolas optantes pelo uso de APCs (Atividades Pedagógicas Complementares) mensais, está dividida em quatro sugestões de atividades de Arte adaptadas ao contexto atual. Contudo, a proposta pode ser realizada em mais aulas,¹⁰ dependendo do aproveitamento dos/as discentes e da mediação dos/as docentes para o desenvolvimento das etapas.

Pensar nessa proposta em tempos de pandemia possibilita um olhar mais individualizado aos/as discentes e suas realidades, na especificidade de cada aluno/a, ao contrário de um olhar docente amplo e generalizado, recorrente em uma sala de aula presencial lotada; o que distanciaria ainda mais os e as integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Marcos Bessa-Oliveira (2020) critica essa modelização, em seus termos:

[...] As especificidades das regiões, estados, cidades, bairros e ruas definem a multiplicidade de faces que compõem o país e que, nessa direção, demandariam práticas de pesquisa, de produção e de ensino de Arte de abordagens outras. Igualmente, pesquisar, produzir e ensinar Arte por meio de uma arte internacional, no Brasil, é reforçar um distanciamento corrompido agora única e exclusivamente pelo novo coronavírus (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Para o desenvolvimento da nossa proposição, inicialmente, é preciso que os/as docentes saibam da necessidade do reconhecimento dos corpos *biogeográficos* presentes em uma sala de aula e fora dela, seja no contexto de pandemia e isolamento social ou não. Os/as alunos/a em suas comunidades são os/as mesmos/as presentes na sala de aula, nos termos de Bessa-Oliveira (2018), entendendo que “*bio*=sujeitos, *geo*=lugares, *grafias*=narrativas” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 105).

Já numa primeira aula, o/a professor/a precisará contextualizar o termo

uso, de/por vários autores brasileiros/brasileiras, do pensamento como teoria não como projeto de vida como o nosso. Neste caso, nas citações em que o uso dá-se decolonial e/ou decolonialidade e suas outras variações, manteremos como estão para sermos mais complacentes com os/as seus/suas respectivos/respectivas autores/autoras.

¹⁰ A proposta pode ser estendida por um bimestre, pois as etapas aqui citadas dão início ao processo, para que o/a discente venha a conhecer a sua própria história e como ela pode dar significado ao fazer teatral.

para os/as discentes, salientando sua importância para o reconhecimento da diversidade e das diferenças entre os corpos no grupo. Porém, a linguagem deve ser adaptada dependendo de cada turma e/ou etapa de ensino: para turmas do Ensino Fundamental I, por exemplo, vale explicar o termo de uma forma mais “simplificada” e acessível para o entendimento dos/as alunos/as.¹¹ Em seguida, propõe-se que escrevam sobre si mesmos/as; o que gostam de fazer; onde vivem e assim por diante, e podendo conversar com os/as responsáveis em casa. Essa conversa com os/as familiares será importante para que os/as responsáveis também se aproximem do ensino-aprendizagem dos/as discentes. Essa etapa se refere aos sujeitos; posto que o/a aluno/a se colocará como protagonista de sua história, entendendo um pouco mais de si e do contexto em que vive.

Após a escrita, a segunda atividade (na APC, se refere à segunda semana de aula) consiste no início da construção de uma dramaturgia. É sugerido que os/as estudantes pensem em um lugar, imaginário ou não, em que o/a sujeito/a (descrito na aula anterior) se encontre, e um porquê para estar naquele local. Escreve-se essa narrativa, podendo inserir outras personagens na história. Espera-se que nessa etapa (de escolha do lugar e sua narrativa), que se refere aos geo=lugares e grafias=narrativas, o/a discente tenha criado uma dramaturgia pessoal (*bio-geografia*), trabalhando os elementos dos jogos teatrais, quais sejam, personagem (Quem?); cenário (Onde?) e ação (O quê?).

Nessa segunda etapa, é perceptível como os jogos teatrais e seus elementos (Quem?, Onde? e O quê?), cumprindo seus objetivos, podem proporcionar um ensino-aprendizado consciente e com significação para os/as discentes; com o adendo que teremos partido de uma perspectiva descolonial para cada um/a ver a si mesmo. Danielle Moraes (2011) comenta:

[...] Todos esses três elementos [Quem?, Onde? e O quê?] têm como base o foco, o ponto de concentração, que permite ao aluno centralizar sua atenção no que está fazendo, sem a chance de ficar preocupado com sua atividade, se está certo ou errado, bom ou ruim (MORAES, 2011, p. 63).

O impasse nesse caso é que os jogos devem ser mediados com a intenção de pertencimento, evitando a experimentação de algo já pronto. Nossa intenção é um ensino-aprendizagem em Teatro, que partindo de uma perspectiva que tem o pensamento descolonial, aproxime os/as discentes dos conteúdos da linguagem, proporcionando que os/as próprios/as se coloquem no lugar de produzir Arte, Cultura e Conhecimento. Entretanto, sabemos que, muitas vezes, os/as docentes oferecem ao grupo textos prontos, ou são obrigados a teatralizar datas festivas na escola; o que tem pouca ou nenhuma relação com as sensibilidades *biogeográficas* dos/as alunos/as, professores/as e até familiares. Já a nossa

¹¹ Consideramos aqui a adaptação do conteúdo de acordo com os níveis do ensino na Educação Básica, mas podemos pensá-lo também no Nível Superior – cujos sujeitos também são *biogeográficos*. No Ensino Fundamental, nessa primeira etapa, é possível sugerir desenhos aos/as alunos/as, ao invés da escrita aplicada nas etapas do Ensino Fundamental II, Médio e Superior. Estudos na área da Arte-Educação e de outros saberes disciplinares já mostraram que os desenhos infantis são repletos de significados e importância. Fica evidente para nós que uma prática epistêmica que relaciona corpo-lugar-narrativa (*biogeográfica*) em nada fica devendo às metodologias tradicionais; além do acréscimo que a episteme descolonial propõe; nada é pensado, sentido ou feito sem que seja a partir dos corpos dos/das próprios/as alunos/as e docentes.

proposta epistêmica *biogeográfica* de ensino de Teatro tem como fundo as relações que os vários “textos-vida” têm para estudantes que, de modo geral, sequer presenciaram a apresentação de um espetáculo cênico. Estamos, então, falando de sujeitos também excluídos pelas mesmas regras normalizantes que regem o Ensino de Arte.

Dando continuidade ao plano de ensino, para a atividade da terceira semana, após a criação da dramaturgia, o/a docente oferecerá um curto resumo sobre as características do texto dramático, orientando a atividade, que consiste em transformar a narrativa pessoal em um texto teatral, com falas das personagens e ações a serem executadas pelos/as discentes. Por fim, para a quarta e última semana do mês, o/a docente mediará a ação, para que o texto teatral seja vivenciado cenicamente: todos/as irão apresentar o texto teatral já escrito, proporcionando assim a experimentação do fazer artístico, em que (re)conhecem todo o processo criativo, construído por eles/as mesmos/as. Os/as discentes podem e devem chamar os/as seus responsáveis (já que estarão dentro de casa) para atuarem juntos/as, ajudando a contar suas histórias *biogeográficas*.

Para concluir, se houver acesso, podem gravar a apresentação ou parte dela, enviando para a professora pelo *Whatsapp* ou outra plataforma similar.¹² Essa disposição ao uso das tecnologias digitais é essencial para que o ensino-aprendizagem em Teatro se mantenha em tempos de pandemia. Porém, imaginamos que sua aplicabilidade seja válida em tempos pós-pandêmico. Elisa Belém (2016) avalia:

[...] Quando se pensa sobre aquilo que caracteriza uma cultura e que revela uma matriz geradora da sensação de pertencimento para os nascidos num determinado país, região e época, certamente vem à mente histórias contadas, vistas, representadas. Tais narrativas mostram desde os modos de pensar até o uso dos recursos da linguagem, as relações construídas por meio do imaginário, do simbólico e de eventos factuais que constituem a história de um lugar. A musicalidade da linguagem, o encadeamento de frases e o uso de determinado vocabulário estabelece uma rede, um tecido textual particular a cada cultura, que é certamente múltiplo e plural. O teatro e a dança indicam também a expressão de um povo, revelando as raízes, os indicadores de pertencimento, a influência e hibridismo com outras culturas, a emergência e singularidade de discursos próprios a um grupo de pessoas ou de caráter universalizante (BELÉM, 2016, p. 128-129).

Um Teatro na escola, nas disciplinas de Arte, deve levar em consideração a necessidade do ser humano de se expressar, sentir e exercer a criatividade e inventividade, que são “podadas” quando crescem e atingem a fase adulta. Visando a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seus papéis sociais, na diversidade dos corpos *biogeográficos*, nosso projeto de ensino quer, ao invés de corresponder à escala que o sistema educacional produz, constituir individualidades viventes, na sala de aula e fora dela, estimulando “[...] A possibilidade de brincar de ser outro – e, concomitantemente, ser a si mesmo – permite uma breve suspensão do tempo cotidiano e dos papéis sociais assumidos” (BELÉM, 2016, p. 127).

¹² Consideramos que este é um roteiro de aulas que ocorre de modo *online*.

Avaliação e aprendizado no Teatro *Biogeográfico*

Uma questão importante, que permeia o ensino-aprendizagem nas escolas, amplamente discutida por trabalhadores/as da Educação, é a avaliação escolar. Como acompanhar o processo de aprendizagem do/a aluno/a e transformar essa observação em nota, ao final do bimestre? Como pensar a avaliação nas aulas de Artes? Como avaliar a proposta de aprendizado no Teatro *Biogeográfico*, se cada corpo é único, diante do todo? Em tempos de pandemia, qual seria o melhor instrumento de avaliação? Danielle Rodrigues de Moraes (2011) discute o ponto:

A avaliação escolar, na qual o aluno ao final de cada bimestre ou trimestre recebe uma nota, um valor numérico para quantificar seu aprendizado, é bastante complicada para o teatro, pois como medir quantitativamente a aprendizagem quando se sabe a infinidade de fatores envolvidos, tais como afetividade, socialização, criatividade? (MORAES, 2011, p. 40).

Avaliar é uma tarefa difícil, e em Arte, a avaliação deveria se pautar no processo criativo de cada discente, observando o desenvolvimento e a participação ativa do/a aluno/a no decorrer do processo. No projeto de ensino aqui descrito, duas questões são importantes para a construção da avaliação: o processo e o contexto de cada discente. Algumas perguntas norteiam a análise: o/a aluno/a participou de todas as aulas? Se não, justificou o porquê e procurou realizar as atividades atrasadas? O/a aluno/a se comprometeu com o projeto de ensino, realizando as quatro etapas da proposta? O/a aluno/a se dispôs a investigar suas narrativas, a conversar com seus/as familiares? O/a aluno/a explorou sua criatividade e *biogeografia* na etapa da construção da dramaturgia? O/a aluno/a compreendeu o processo de transformação da dramaturgia em texto teatral? O/a aluno/a reconheceu seu lugar de protagonista e produtor/a de arte, cultura e conhecimento? O/a aluno/a mostrou-se preparado para uma visão mais local das produções e fazeres artísticos? Qual foi o desenvolvimento e entrega do/a aluno/a no processo? O que mudou no/a aluno/a, do começo até o final da proposta do Teatro *Biogeográfico*? Como veem sua posição no teatro construído pelo grupo? São perguntas que devem ser pensadas durante o processo de avaliação, que deve ser contínuo.

Também, é importante para o/a docente a autoavaliação, questionando como se deu o seu processo de mediação. O/a docente soube orientar os/as discentes nas etapas do processo? O/a professor/a tem suma importância no processo de aprendizagem, juntamente com os/as discentes, em especial, para mediar os conteúdos, de uma forma docente/discente que aproxime os conteúdos de seus contextos e realidades. Marcos Bessa-Oliveira (2017) sugere essa atribuição:

[...] Os professores de Artes na contemporaneidade, necessariamente, precisam reconhecer-se na cultura contemporânea para proporcionar aos alunos a descolonização dos fazeres, dos conheceres e do historiar através das artes e das culturas do mundo, para proporcionar aos alunos conseguirem ser, conhecer e sentir seus próprios mundos (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 253).

Assim, a avaliação deve ser individual, entendendo cada corpo e suas especificidades *biogeográficas*. A avaliação deve ser também processual, facilitando esse olhar individualizado para a diversidade de cada corpo. Belém (2016) comenta: “Os processos de criação nas artes da cena podem ser pensados, portanto, como um laboratório para a vivência, o ensino e a aprendizagem de saberes outros, pela via do corpo, regidos por uma ética de respeito às diferenças” (BELÉM, 2016, p. 126). E corpos e corpos *biogeográficos* são corpos de sensações na diferença. Logo, toda nossa discussão aqui perpassa por compreender que corpos, mesmo os corpos de meninos e meninas, são diferentes nas suas especificidades não só de gêneros, mas de sensações em relação ao aprender, ser, sentir para fazer. Nesse tocante, portanto, um papel mediador do professor/professora é fundamental para não permitir a semelhança entre os/as diferentes se tornar objeto qualificador dos/das alunos/as nas aulas de artes da cena.

Considerações finais

Mesmo com a legitimação, em 1996, do ensino de Teatro nas escolas, como conteúdo na disciplina de Arte, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, Ana Mae Barbosa (2015) destaca que “[...] é difícil artistas e curadores se engajarem em práticas que possam ser reconhecidas como educacionais e artísticas ao mesmo tempo [...]” (BARBOSA, 2015, p. 24). Porém, graças a artistas e arte-educadores/as, profissionais que lutam, pesquisam e legitimam a importância da Arte na Educação, nota-se um avanço no reconhecimento dessa linguagem como área do conhecimento.

Esta proposta de ensino de um Teatro *Biogeográfico*, que parte da ideia de uma educação para corpos *biogeográficos* que são produtores de Arte, Cultura e Conhecimento, foi pensada a fim de legitimar e dar significação à linguagem do teatro, para os/as alunos/as nas escolas básicas de ensino. Esta proposta de Teatro *Biogeográfico* olha diretamente para os/as discentes (e seus pais, mães, tios, tias, avós, avôs etc) que, criando histórias, se tornam autores/as, dramaturgos/as, diretores/as e atores/atrizes de projetos teatrais reais (de vidas).

O desenho desta proposta de Teatro *Biogeográfico* só foi possível a partir do reconhecimento de um ensino castrador e colonizador do ser, do saber e do poder, que moveu um pensamento descolonizador, ou seja, que procura o (des)cobertamento¹³ do Brasil, com as culturas, os corpos viventes e as histórias e sensibilidades presentes aqui. Se os percalços da história, contada pela visão de dominadores, deixam marcas severas nas sociedades, a Arte, em uma visão descolonizada, é capaz de (re)contar e recuperar histórias apagadas e esquecidas.

Nos processos criativos, somos capazes de perceber um pouco de nós e do/as demais; de compreender os contextos sócio-político-econômicos e de ver como é necessário apreciar processos de corpos situados em termos *biogeográficos*.

¹³ No dia 22 de abril de 1500 “comemoramos” a chegada dos portugueses em terras brasileiras, na data conhecida como “Descobrimto do Brasil”. Porém, prefiro me referir a esse evento como o “Cobertamento do Brasil” pelos portugueses que, pisando em terras brasileiras, abafaram as culturas dos povos aqui presentes.

ficos. Lîla Bisiaux (2018) resume: “[...] Artistas, dramaturgos e dramaturgas, diretores e diretoras de teatro criam a partir de um corpo e de uma geografia, a partir de uma cultura e de uma epistemologia” (BISIAUX, 2018, p. 649); ao passo que os/as professores/as mediam e proporcionam aos/as discentes construir saberes e fazeres a partir das suas próprias vivências.

A princípio, o Teatro *Biogeográfico* é um projeto de ensino que serve para os/as alunos/as se reconhecerem como conhecedores/as e produtores/as de Arte, Cultura e Conhecimento. Conjuntamente, estrutura-se como um projeto pedagógico para aulas de Teatro, que se nutre do lugar, da vivência e das narrativas e sensibilidades do/a aluno/a.

A partir dessa iniciativa, as demais propostas para o ensino de teatro podem ser ressignificadas, segundo o/a contexto do alunado. Por isso, esta proposta mostra-se como um caminho *outro*, que determina uma aprendizagem que parte do olhar individualizado (*bios*), e deste para o todo.

Referências:

ARAÚJO, Christiane. *A dança na disciplina de Arte: Transposição entre as linguagens artísticas*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. Cortez Editora, 2015. 456p. Disponível em: <www.cortezeditora.com/news/Lancamento/Educacao/Redesenhando_o_desenho/Redesenhando_o_desenho.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

BELÉM, Elisa. Notas sobre o teatro brasileiro: uma perspectiva descolonial. *Revista Sala Preta*. v. 16, n. 1, p. 120-131, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/110637>. Acesso em: 01 set. 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Para experienciar, formar, praticar, caminhar é preciso antes *ser, sentir, saber bio-geo-grafias* no ensino de artes. *XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul* [recurso eletrônico] : anais / comissão organizadora, Caciano Silva Lima, Vera Lúcia Penzo Fernandes. - Campo Grande, MS : Federação de Arte/Educadores do Brasil, p. 240–256, 2017. Disponível em: <https://faeb.com.br/confaeb/anais-confaeb-2017/>. Acesso em: 19 fev. de 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Biogeografias Artísticas como Exterioridade dos Fazeres – corpos latinos fronteiriços*. *Cadernos de Estudos Culturais: Exterioridade dos Saberes – NECC 10 anos*, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, v. 2. n. 20. p. 101-140, jan.-jun., 2018. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7772/5589>. Acesso em 12 fev. 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Artevírus, Arte de “Dentro de Casa” é a Covid-19*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-educação descolonial: Formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. *Revista Educação*. v. 16, n.1, p. 63-88, fev., 2021. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133/3264>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BISIAUX, Lílã. Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 644-664, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/snLcgvR3BtsBRHpQyHb6D-my/?lang=fr>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HANSTED, T. C.; GOHN, M. G. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 199-220. jan./abr. 2013.

MORAES, Danielle Rodrigues de. *Teatro na escola: da lei à lida*. Dissertação

(Mestrado em Educação Processos sócioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, Rogério Luiz de. *A arte do desencontro: o ensino de teatro em uma escola de Ensino Médio em Brasília*. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

Submetido em: 22/10/2021

Aceito em: 16/01/2021