



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE
CAMPUS DE FORTALEZA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

JOÃO ANDRADE JOCA

ENCONTRO, CONVÍVIO E CRIAÇÃO: A PRÁTICA TEATRAL NO CURSO
PRINCÍPIOS BÁSICOS DE TEATRO

FORTALEZA – CE

2020

JOÃO ANDRADE JOCA

**ENCONTRO, CONVÍVIO E CRIAÇÃO: A PRÁTICA TEATRAL NO CURSO
PRINCÍPIOS BÁSICOS DE TEATRO.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* de Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Francimara Nogueira
Teixeira

FORTALEZA – CE

2020

JOÃO ANDRADE JOCA

**ENCONTRO, CONVÍVIO E CRIAÇÃO:
A PRÁTICA TEATRAL NO CURSO PRINCÍPIOS BÁSICOS DE TEATRO.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* de Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Francimara Nogueira Teixeira

Aprovada em __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francimara Nogueira Teixeira Orientadora – IFCE

Profa. Dra. Maria Edneia Gonçalves Quinto – IFCE

Profa. Dra. Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento –
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- J63e Joca, João Andrade Joca.
Encontro, convívio e criação: a prática teatral no Curso Princípios Básicos de Teatro / João Andrade Joca Joca. - 2020.
152 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Francimara Nogueira Teixeira.
Coorientação: Profa. Dra. Gilson Brandão Costa.
1. Formação em teatro.. 2. Teatro para iniciantes.. 3. Etnografia. Autoetnografia.. 4. Processos de criação..
I. Título.

CDD 700

Dedico aos educandos e educadores do CPBT e funcionários do Theatro José de Alencar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fran Teixeira, Ghil Brandão e Lourdinha Macena as orientações, os incentivos e a paciência.

À Edneia Tutti, Simone Sousa, Juliana Carvalho e Paulo Ess as leituras críticas e os gestos afetuosos.

À minha família, em especial à mamãe Valderina, mãe de coração Lídia, *em memória*, às minhas irmãs Ana Eugênia, Salete e Stela.

“Pedagogia da Esperança? A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador.”

Leonardo Boff

RESUMO

O objeto dessa pesquisa é o Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT), uma realização do Theatro José de Alencar em parceria com a Secretaria da Cultura (Secult) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) desde 1991. O presente trabalho tem como principal objetivo a produção de material de referência para estudantes, educadores, pesquisadores e artistas interessados em processos, procedimentos e práticas sobre o ensino de teatro para principiantes. Nele são descritos os módulos do curso, acompanhados de transcrição de relatos dos atuentes, participantes da turma tarde do CPBT no ano de 2019. Os relatos serviram de parâmetro para observar e refletir a recepção dos atuentes, mediante os procedimentos vivenciados. As práticas criativas resultantes da experiência com a referida turma se concretizaram com a montagem cênica de *Maréa*, que se insere também como produto criativo da pesquisa. As metodologias empregadas para tratar da investigação perpassam a etnografia e a autoetnografia, através das quais exponho experiências vivenciadas por mim, para um possível diálogo com artistas-educadores interessados em processos de formação. A junção dessas metodologias possibilitou refletir sobre territórios de convivência, processos formativos compartilhados e análise da recepção dos atuentes em processo de produção de subjetividades. Os autores que fazem parte desse diálogo discutem em seus propósitos éticos e estéticos conceitos que convergem em direção à arte e à educação. Freire (2011), Dubatti (2016), Barbosa (1999), Salles (2008), Boal (1996), Pais (2016), Koudela (2017), Huizinga (2012), Barba (2010), Bonfitto (2009) dentre outros, foram referências para o desenvolvimento da pesquisa.

Palavras-chave: Formação em teatro. Teatro para iniciantes. Etnografia. Autoetnografia. Processos de criação.

ABSTRACT

The object of this research is the Course Basic Principles of Theater - CBPT. This course is a realization of Theatro José de Alencar in partnership with the Secretary of Culture and Secretary of Education of the State of Ceará since 1991. I have as main objective the production of reference material for students, educators, researchers and artists interested in processes, procedures and practices on teaching theater to beginners. I bring in the research the description of the course modules, accompanied by the transcription of reports by the active participants of the CPBT afternoon class 2019. The reports served as a parameter to observe and reflect there caption of the participants through the procedures experienced. The creative practices resulting from the experience with that CPBT class were made concrete with the scenic montage of Maréa, which is also inserted and described as a creative product of the research. The methodologies used to deal with the investigation run through ethnography and self-ethnography, through which I expose experiences lived by me for a possible dialogue with artist-educators interested in training processes. The combination of these methodologies made it possible to reflect on areas of coexistence, shared formative processes and analysis of the reception of those working in the process of producing subjectivities. The authors who are part of this dialogue discuss in their ethical and aesthetic purposes concepts that converge towards art and education. Paulo Freire (2011), Jorge Dubatti (2016), Ana Mae Barbosa (1999), CecíliaSalles (2008), Augusto Boal (1996), Ana Pais (2016), Ingrid Koudela (2017), Johan Huizinga (2012), Eugênio Barba (2010), MatheoBonfitto (2009) amongothers, are references for thedevelopmentoftheresearch.

Keywords: Theater training. Theater for beginners. Ethnography. Autoetnography. Creative processes.

Sumário

1 O FIO QUE TECE A PESQUISA	12
1.1 Metodologia e objetivos	13
1.2 Sujeitos da pesquisa.....	16
1.3 Instrumentais usados para a pesquisa	17
1.4 As partes da investigação	18
2. UM VÔO DE VOLTA: VIVÊNCIAS E CONEXÕES.....	18
2.1 Produção de subjetividades em lembranças filtradas	21
2.2 O TJA e o CPBT: elementos do território espacial e subjetivo.....	27
2.3 CPBT: existência e resistência.....	29
3. OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DO CPBT: TECENDO PERCURSOS	35
3.1 Fundamentos e procedimentos: substâncias que movem o ato educativo.....	37
3.2 Premissas do ato educativo no CPBT: tríades que se fundem	39
3.3 A trama do presente	42
4. PROCESSO EM MÓDULOS: OBJETOS EM MOVIMENTO.....	44
4.1 Primeiro módulo: Arte e Cidadania	47
4.1.1 <i>Voz e corpo: expectativa e presença</i>	48
4.1.2 <i>Fundamentos e formas: processos e práticas</i>	51
4.2 Segundo módulo: Introdução à Arte de representar.....	56
4.2.1 <i>O encontro, o convívio: afetos e desafios.</i>	65
4.3 Terceiro módulo: Introdução à história do teatro.....	69
4.3.1 <i>Pesquisar, criar e apresentar: produção de conhecimento.</i>	74
4.4 Urgências, pesquisas, experimentos e montagem: processos do Quarto Módulo..	81
4.4.1 <i>Partitura psicofísica: o átomo da cena</i>	83

<i>4.4.2 Considerações sobre os elementos constitutivos das partituras psicofísicas</i>	87
Sumário	
<i>4.4.3 Procedimentos: em busca da forma</i>	92
<i>4.4.4 Apreensões e significados: vozes do corpo e da mente</i>	100
<i>4.4.5 Vanguardas: os precursores e suas urgências</i>	104
<i>4.4.6 – Encontro, convívio e criação: exercício para o bem comum</i>	108
<i>4.4.7 Caminhos que levaram à Maréa</i>	116
<i>4.4.8 Relatos: percursos e percalços</i>	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXO - Texto MARÉA	140

1 O FIO QUE TECE A PESQUISA

A imagem da rendeira e seus longos bordados me instigaram a trançar em fios de memórias pontos de partidas que originaram o Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT). Oficinas teatrais realizadas no Theatro José de Alencar e ministradas pelos professores Paulo Ess¹ e por mim, João Andrade Joca, rendeiro dessa trama, constituem matéria para o seu desenvolvimento. Meu interesse pelo CPBT como objeto dessa dissertação se deve às ações formativas em teatro para principiantes que o curso propõe e pelo fato de fazer parte da equipe de docentes e coordenadores ao longo de 29 anos.

O curso, de carga horária total de 365h/aula, transcorre em um ano e é dividido em quatro módulos, acolhendo 100 alunos por turma nos períodos manhã, tarde e noite. Para a inscrição, exige-se idade mínima de 15 anos e não tem limite máximo de idade. Atualmente, as professoras Juliana Veras² e Neidinha Castelo Branco³ ministram aulas nos turnos matutinos e noturnos, respectivamente, e eu, Joca Andrade, sou professor da turma vespertina.

¹ Paulo Ess (assim é conhecido o ator e professor Paulo Sérgio de Brito) e eu ingressamos no quadro de funcionários do Theatro José de Alencar no mesmo período (1987), na gestão do diretor Augusto Oliveira, quando iniciamos as experiências de oficinas teatrais para iniciantes. Posteriormente, Paulo Ess e o professor Oswald Barroso foram agregando conhecimentos e suporte para o que viria a ser o Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT). Ressalto a importância do Curso de Arte Dramática (CAD) na formação de artistas de teatro, registrando que Paulo, assim como eu e os atuais professores do CPBT, foram alunos do CAD. Paulo Ess concluiu em 1997. Sua formação acadêmica atualmente lhe confere o título de Doutor em Teatro, com estágio pós-doutoral. É professor do IFCE no Curso de Licenciatura em Teatro.

² Juliana Veras é atriz, diretora, escritora, cantora, compositora, filósofa, professora e pesquisadora de teatro e música. É tecnóloga em Artes Cênicas, bacharela em Filosofia e arte-educadora para o ensino da música. Formou-se pelo CAD em 2008. É fundadora da Cia Crisálida de Teatro e do coletivo Manada Teatro. É atriz colaboradora do Grupo Expressões Humanas e do Coletivo Arremate de Teatro. É professora do Curso Princípios Básicos de Teatro no Theatro José de Alencar, atuou em mais de trinta espetáculos e, desde 2001, dedica-se ao trabalho com as artes, investigando a voz e a relação da música com o teatro nos cursos e grupos teatrais onde opera.

³ Neidinha Castelo Branco é atriz e diretora teatral. Iniciou no teatro no ano de 1978. É graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Metodologia do Ensino da Arte pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Formou-se pelo CAD em 1984 e ministrou aulas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, realizou oficinas de teatro promovidas pelo Instituto Dragão do Mar, Secretaria de Cultura (SECULT), em Fortaleza e no interior do Ceará. Participou de vários grupos de teatro, a saber: Grupo CIO, Grupo GRETA, Grupo Reserva, Comédia Cearense, Grupo Pesquisa, entre outros. Com experiência em teatro de rua criou com Paulo Ess, Carri Costa, Cláudio Jaborandy e Ana Marlene, o Grupo de Teatro C'aba de Chegar.

1.1 Metodologia e objetivos

Nesta pesquisa, recorro a elementos do método etnográfico e suas afiliadas (autoetnografia e estudo de caso) como metodologias científicas para investigar os territórios subjetivos que envolvem os objetos observados. Esta é, necessariamente, de abordagem qualitativa por visar descrever processos formativos nos quais também sou sujeito e objeto, e suas implicações sensíveis e produtivas da *poiesis* cênica; *poieses* aqui apropriada de Dubatti (2016, pp. 38, 43, 48) que, em *O Teatro dos Mortos – Introdução a uma Filosofia do Teatro*, expõe assim seus significados:

O termo *poiesis* envolve tanto a ação de criar (a fabricação) quanto o objeto criado (o fabricado)

[...]. O teatro é trabalho humano, e a *poiesis* encerra em sua materialidade o trabalho que produz. Estudar a *poiesis* implica estudar o trabalho.

[...] A origem e o meio da *poiesis* teatral é a ação corporal *in vivo*, da materialidade do corpo vivente.

Considerando minha pesquisa também como estudo de caso, percebi que a etnografia me proporcionaria elementos para registrar o fenômeno investigado. Em seu artigo *A Etnografia na Pesquisa em Artes Cênicas*, Gallo (2012, p. 8) nos apresenta as possibilidades do uso dessa metodologia:

[...] a etnografia disponibiliza, [...] enfatizar o olhar do pesquisador em relação ao seu objeto, [...] existe a possibilidade de trazer um olhar crítico em relação a aspectos que podem ser interligados, [...] que pode se abrir para questões de gênero, classe social, a própria estrutura social [...] permite também relatar e analisar experiências que se dão no plano artístico, ao se aproximar das linguagens metafóricas e alegorias e suas relações com o pesquisador inserido em manifestações e expressões que as inclui.

Em diálogo com esse autor, recorro também a Fortin (2009, p.78) que afirma: “[...] a etnografia e a auto-etnografia⁴ podem ser consideradas como métodos de pesquisa podendo inspirar a ‘bricolagem’ metodológica do pesquisador em prática artística. [...] entendendo bricolagem a integração dos elementos vindos de horizontes múltiplos.” Ainda em concordância com a autora e devido a minha experiência como artista-educador estar diretamente ligada ao objeto da pesquisa, ressalto o conceito de autoetnografia que a autora nos traz: possibilidade de o

⁴ O presente trabalho obedece ao Novo Acordo Ortográfico sancionado no Brasil em 2016, razão pela qual citações de obras publicadas em anos anteriores registram a ortografia vigente na época.

pesquisador investigar sua própria prática artística. Sendo esta movente, constante e inacabada, em sua natureza cognoscível e sensível, reflito sobre as experiências e transformações por ela causadas. Compreender-me no processo e em processo amplia meus canais perceptivos para a construção de um sujeito observador e praticante de *poiesis*.

As metodologias de pesquisa empregadas possibilitaram-me refletir e capturar as impressões dos atuentes em processo de criação artística coletiva. Suas impressões são matéria substancial e significativa que dão sentido a esta pesquisa. A intenção na exposição de relatos diz respeito às provocações deflagradas pelos procedimentos lúdicos e criativos que os atuentes vivenciaram no CPBT; relatos esses, diversos e potentes para constituição do que viriam a ser essas experiências no singular universo do atuante em ação.

Descrevo os quatro módulos do curso com seus conteúdos e práticas. O objetivo é compartilhar as experiências educativas e criativas produzidas em conjunto. Os atuentes participaram de modo integral com suas percepções sobre o vivenciado, portanto, apresento relatos de experiências rendadas em lembranças autobiográficas e etnográficas, na perspectiva de refletir sobre a produção de subjetividades. Teço a pesquisa objetivando também as transversalidades da Arte e da Educação, incluindo-me como artista-educador em processo de formação e criação artística.

Faz-se necessário informar que a Secretaria da Cultura do Ceará é o órgão governamental responsável pela manutenção e pelo funcionamento do Theatro José de Alencar. Este possui um espaço em um prédio anexo com salas destinadas a estudos, práticas, experimentos e intercâmbios entre artistas, educadores, estudantes e comunidade em geral. O local chama-se Centro de Formação e Pesquisa em Artes Cênicas (Cena) o que faz do Theatro, no contexto atual, uma referência para quem busca iniciação na arte teatral. É nesses espaços que vem acontecendo a experiência do CPBT. Sendo assim, o TJA/Cena é o lugar onde acontece o acolhimento dos sujeitos predispostos a uma convivência interativa e criativa. Considerando esse espaço como ponto de partida desses encontros, viso falar do convívio, das produções criativas, das leituras de mundo em processos formativos junto aos atuentes⁵ que habitam aquele lugar como educandos do CPBT.

⁵ Usarei, por vezes, o termo atuante para me referir ao ator/educando/jogador/participante desse relato, visto que o termo reúne a ideia de ludicidade e ação presencial em processo criativo.

Sendo assim, visto observar e refletir sobre as ações dos atuantes, construindo um lugar de fala em processo de criação, tendo a arte do teatro como substância que dá sentido à existência subjetiva e material daquele espaço. Incluo nessa pesquisa relatos de convivências que entrecruzam o território cognoscível e corporal dos atuantes, suas expressões psicofísicas e existenciais durante um determinado tempo, naquele lugar específico.

Mediante as possibilidades investigativas observadas na etnografia e autoetnografia, reflito, no corpo desse trabalho, sobre minhas ações como educador e sobre os componentes que dão sentido à existência do curso e de seus desdobramentos artísticos e pedagógicos. No embate com minhas incertezas, essas metodologias me serviram de fio condutor para tecer paralelos e conexões com o objeto de pesquisa.

Meus objetivos foram assim estabelecidos: i) fazer um registro do curso e de suas relações formativas, na perspectiva de contribuir para as políticas públicas, educativas e culturais voltadas a jovens e adultos em face das instituições envolvidas nessa parceria e, assim, ii) descrever e analisar os processos formativos nos módulos que compõem o CPBT como material de referência para educadores, artistas, estudantes e pesquisadores interessados na área.

A coleta e produção de dados para a execução da pesquisa é comum às metodologias citadas nesse trabalho, o que justifica o uso dos recursos a seguir: diário de bordo (caderno com planejamento das aulas, registro de impressões e ocorrências); questionários por escrito, com questões abertas, e aplicados em sala de aula; roda de conversa a cada encontro, no início e final da aula; depoimentos espontâneos ocorridos durante e após dinâmicas, jogos e convivência; experimentos cênicos (improvisos e composição de cenas); fotos (registro de etapas do processo e montagem de conclusão); vídeos (registro de etapas do processo para apreciação, análise e reflexão dos atuantes e do educador); e trabalhos escritos (relatos das impressões sobre leitura de textos teatrais, apreciação de espetáculos e avaliação dos processos) os quais serviram de material de registro para observar, refletir e prospectar o fenômeno investigado.

Em se tratando do ato docente para condução do jogo teatral em questão, objetivei fazer um relato da minha experiência em artes cênicas junto com os sujeitos envolvidos, tendo “a etnografia como uma série de possibilidades teóricas que consentem ao pesquisador, e ao artista, dialogar com os múltiplos paradigmas da contemporaneidade” (GALLO, 2012, p.02). A intenção foi trazer os percursos de uma sistematização resultante da minha experiência profissional como

artista/educador no CPBT. Vislumbrei, assim, tornar esse relato em produto que pudesse servir de referência para a construção de outras experiências. Para tanto, descrevi procedimentos e processos para compartilhar as ações educativas e artísticas em questão.

Os relatos dos módulos do CPBT descritos neste estudo compõem seus conteúdos práticos e teóricos seguidos de relatos dos atuantes e suas percepções sobre o vivenciado. Acompanham ainda minhas inserções etnográficas sobre esse material, analisando essas recepções na perspectiva construtiva do ato pedagógico.

Exponho na pesquisa um sistema de tabelas que reúnem, em seus significados e categorias, percursos possíveis para a construção de uma didática que atenda aos propósitos de um curso de teatro para iniciantes. As tabelas sugerem, em suas variadas formas, uma decodificação interativa, pedagógica e lúdica dos conteúdos teóricos e práticos nelas constituídos. Pretendi, com esse recurso de tabela, compartilhar com estudantes, pesquisadores e educadores caminhos possíveis para o experimento de práticas artísticas e educativas no âmbito do teatro.

Dentro da programação curricular do CPBT, para o quarto módulo, é prevista uma montagem cênica. Trago, em detalhes, mais adiante, os processos e as etapas de preparação dos atuantes e da construção do espetáculo *Maréa*, que corresponde à montagem de conclusão da turma vespertina de 2019. A proposta de construção do espetáculo convocou uma criação coletiva cujas temáticas foram escolhidas e produzidas pelos atuantes em face de suas urgências e a partir das realidades percebidas.

Enfatizo, concluindo esse tópico, a importância do evento aqui relatado, por possibilitar a existência de um espaço como um lugar de acolhimento de jovens e adultos para o encontro, o convívio e a criação coletiva de uma montagem cênica, nesse caso, o Centro de Formação e Pesquisa em Artes Cênicas, localizado no Theatro José de Alencar. As vozes que compuseram essa experiência foram matérias indispensáveis para tal intento, haja vista essa experiência só ter tido sentido porque houve a participação dos atuantes em suas expressões artísticas.

O convívio criativo produz atmosfera lúdica para o enfrentamento do que é estranho provocando a busca do conhecimento.

1.2 Sujeitos da pesquisa

Os objetos observados da pesquisa foram os educandos/atuantes do CPBT com os quais tive contato durante os quatro módulos no ano de 2019. Incluo-me também como sujeito e objeto da pesquisa em uma perspectiva etnográfica e autoetnográfica na condição de pesquisador/artista/educador. Os atuantes foram os 30 que participaram da turma do período da tarde e que concluíram com a montagem cênica intitulada Maréa, cuja estreia ocorreu em 12 de dezembro de 2019.

A turma apresentava o seguinte perfil: 07 estavam na faixa entre quinze e vinte anos; 13 entre vinte e um e trinta anos; 05 entre trinta e um e quarenta, e 05 entre quarenta e um e setenta anos. Destes, 15 são mulheres e 15 homens. O grau de escolaridade foi assim registrado: 08 cursaram ou cursam o ensino médio, 20 o superior incompleto e 02 eram graduados.

Menciono, portanto, os trinta atuantes concludentes ao longo das descrições através dos seus relatos. Para tal, sigo o programa curricular do curso que é composto de quatro módulos.

Como servidor público prestando serviço à Secretaria da Educação (Seduc) e Secretaria da Cultura (Secult) ao longo de 36 anos, e sendo membro colaborador das ações do CPBT, assumi o compromisso de organizar por escrito essa experiência, a partir da minha presença naquele espaço, em certo tempo, no convívio com aquelas pessoas. E isso tudo considerando a versão do meu olhar para somar a outras narrativas. Como sugere o título da dissertação, o encontro, o convívio e a criação representam o átomo da questão, visto essas relações serem indissociáveis dos processos coletivos em produção de conhecimento e arte.

1.3 Instrumentais usados para a pesquisa

Os critérios que usei para trazer as vozes dos atuantes em forma de relato dizem respeito às considerações que implicam suas recepções cognoscíveis diante das experiências vivenciadas. As entrevistas foram feitas diretamente com os atuantes em sala de aula através de questionários com questões abertas, respondidos por escrito. Os questionários foram aplicados durante todo o percurso correspondente aos quatro módulos do curso. Visei com isso manter esse material como registro de autenticidade dos relatos e ainda para reverificação em caso de necessidade. Mantive o sigilo dos atuantes, preservando-lhes o direito de anonimato e, então, usei nomes fictícios para creditar as vozes que fazem parte dessa narrativa. Ressalto que os sujeitos citados na pesquisa já

foram previamente cientes dessa intenção e permitiram o uso de sua fala no contexto que aqui apresento.

Outra forma de registro que mantive para substanciar essa escrita foram meus cadernos de anotações. Neles, fiz os planos de aulas, também registros de acontecimentos e percepções minhas capturadas durante a convivência. Servi-me desse material para o desenvolvimento da pesquisa.

A análise desse material foi desenvolvida a partir das reflexões sobre a recepção dos atuentes, os princípios do ato educativo discutidos com autores que referenciam a pesquisa e minhas impressões ante meu papel de artista/educador. Dialogo com os relatos dos atuentes na intenção de refletir possíveis conexões conceituais relativas à arte e à educação e com suas implicações éticas e estéticas pelas quais perpassam a investigação.

1.4 As partes da investigação

Em síntese, eis como se compõe o presente trabalho: i) apresento, nesse primeiro capítulo, como acabamos de ver, **O fio que tece a pesquisa**, o objeto investigado, as metodologias empregadas os procedimentos e os sujeitos participantes; ii) no segundo capítulo, **Um vôo de volta: vivências e conexões**, contextualizo as circunstâncias sociais e temporais em que o curso se insere, além da minha participação na sua formulação; iii) o terceiro capítulo, **Os elementos pedagógicos do CPBT: tecendo percursos**, é dedicado ao diálogo com teóricos que discutem arte e educação e nele teço conexões com o ato educativo do objeto em questão; iv) veremos no quarto e último capítulo, **Processos em módulos: objetos em movimento**, os conteúdos, processos e procedimentos correspondentes aos quatro módulos do curso, o que culminou em descrever a criação coletiva da montagem cênica intitulada Maréa.

2. UM VÔO DE VOLTA: VIVÊNCIAS E CONEXÕES

No relato que se segue, pretendo, pela licença autoetnográfica, retornar em memória ao que guardei de minhas experiências sensíveis, para trazer reflexões sobre os estímulos cognoscíveis e lúdicos aos quais tive acesso, e que despertaram em mim, de alguma forma, a vontade de ser artista. Agora, aos cinquenta e sete anos de idade, diante do desafio de escrever essa dissertação de mestrado, pego-me ressignificando certas lembranças, na tentativa de localizar nesses recortes o que essencialmente contribuiu para iniciar em mim, a construção perene do artista que sou. Salles (2006), em *Redes de Criação – Construção da Obra de Arte*, ressalta os processos formativos do artista, considerando suas singularidades em tempo e espaço específicos, para nos instigar a traçar redes e conexões oriundas das experiências vividas:

Os momentos sensíveis que são percebidos pelos artistas como possíveis encontros ou descobertas estão espalhados ao longo do processo: nas anotações das caminhadas, no encontro de ‘pedras’ instigantes, na relação com obras de outros artistas, na leitura de um pensador, no encontro de uma solução para um problema, na correção de um erro, no acolhimento do acaso etc. (SALLES, 2006, p. 152).

Suburbano do bairro Antônio Bezerra, com uma infância vivida entre as férias no interior e o período escolar na cidade, guardo lembranças das manifestações artísticas populares que tive oportunidade de apreciar. Vi reisados e bumbos de boi encenados no Gado dos Ferros, lugarejo da região do maciço de Baturité. Assisti ao Teatro de Bonecos em garagem de caminhão no Riacho Fresco, localidade também do maciço serrano.

Na Escola Municipal Joaquim Nogueira, no período entre 1968 e 1970, em Fortaleza, onde cursei as séries iniciais, dancei em quadrilhas juninas e participei de números artísticos organizados pela professora de Educação Artística, da qual não recordo o nome. Ressalvo que o contexto histórico era de ditadura militar, tempo em que as escolas públicas eram sucateadas e professores eram oprimidos em seus direitos de cidadãos. Mesmo assim, em minhas lembranças de estudante menino, que não dava conta dos conflitos políticos e sociais, guardo em imagens mentais a professora de educação artística, que com sua regência de capitã, nos ensinava a cantar o Hino Nacional, o Hino da Bandeira e, vez ou outra, uma canção do repertório infantil, que também era coreografada. Era tenso, mesmo assim, eu me divertia.

Simultâneo as minhas idas à escola formal em tempo primário, relembro afetuosamente da professora Nilza Siqueira, à época uma jovem adolescente que mantinha em sua casa uma sala de aula para alfabetizar as crianças do bairro. Meu dever de casa era orientado pela Nilza que,

com carinho e paciência, encantou-me com desenhos, letras, números e sorrisos. Devo a ela o desabrochar para a compreensão simbólica do que via, lia e entendia. Na escola formal, nesse período de alfabetização, minha relação com a professora era distante e pouco amistosa. Creio, agora, refletindo sobre tais circunstâncias, que isso ocorria por ela ter que se desdobrar para dar atenção à turma com a quantidade excessiva de crianças. Com a professora Nilza fui superando minhas dificuldades, o que me fortaleceu para enfrentar os conteúdos da escola municipal e avançar de série.

Ingressei, em 1971, no Ginásio São Vicente de Paula, no bairro Antonio Bezerra, onde passei a frequentar a quinta série do ensino fundamental. Nessa escola, concluí o primeiro grau, o que correspondia da 5ª à 8ª série, em 1979. O seminário São Vicente, como era assim conhecido, era dirigido por padres holandeses que tinham como missão pedagógica promover a educação e o catecismo. Hoje, em memória, revolvendo histórica e criticamente minhas experiências naquele lugar, percebo resquícios de uma estrutura secular de empreendimento colonizador/invasor à qual estamos submetidos ao longo de 520 anos. Mas foi lá, no seminário, que vi pela primeira vez a encenação de uma peça de teatro. Embora não lembre o título, o impacto foi grande ao ver personagens levarem suas atitudes ao extremo. Para um jovem de 14 anos, era muito excitante ver atores em carne viva se tocando, se beijando, se enfrentando em desafetos e afetos naquele palco flamejante. Não me lembro do teor da peça e nem do propósito ético com que era tratado o tema, mas guardo a atmosfera cênica, a energia física dos atores em ação. Tenho essa lembrança como uma tatuagem cravada em minhas percepções sensíveis.

Nesse período, no dito seminário, é de minha lembrança ter acontecido uma festa a fantasia. Fui vestido com um manto branco, de mangas compridas que me cobria do pescoço aos pés, e na cabeça, um capuz preto no formato de cone. Só havia uns furos mínimos para que eu pudesse enxergar. A tal fantasia foi proposta e confeccionada por minha mãe que, por não ter muita habilidade como costureira, apostou na tal ‘figura’. O signo visual e dramático que a figura suscitava não era de minha consciência à época. Também não tratarei disso agora, visto não ser o objetivo da questão. Pois lá estava eu: encorajado por minha mãe, vesti a fantasia e fui. Dessa experiência guardo a sensação de me sentir sendo outro, já que os colegas buscavam curiosamente saber quem era aquele que vestia aquilo. Aquela fantasia me fez sentir o desconhecido de mim mesmo.

Meu desafio, naquela teia lúdica, foi refletir sobre os significados estéticos e éticos que atravessaram minhas subjetividades para brotar o artista educador que se constrói praticando.

2.1 Produção de subjetividades em lembranças filtradas

Escolhi iniciar pelos acontecimentos que me perpassam os sentidos lúdicos e criativos, para trazer, em breve contexto, as circunstâncias educacionais, sociais, culturais e políticas nas quais estive inserido e que se relacionam à formação do sujeito artista-educador que assumo ser. Esclareço que não é pretensão tornar esse relato autobiográfico, e sim incluir-me como artista pesquisador para estabelecer conexões e ressignificações, a partir das experiências pedagógicas que tecem a trama do eu estudante/educador no contexto do CPBT, ao longo de 29 anos.

Os vieses autoetnográficos que seguem as narrativas pretendem convergir para o objeto pesquisado. Vejo ser oportuno, nesse momento, pontuar acontecimentos vivenciados por mim, desde o ingresso no Curso de Arte Dramática – CAD, em 1980, até minha inserção na equipe de funcionários do Teatro José de Alencar em 1987, onde exerço a função de professor de teatro. Meu intento com esse ponto de partida segue em direção ao que reflete Salles (2006, p.152): “Se o pensamento em criação for relacional, há sempre signos prévios e futuros”. A autora observa que os processos de maturação do artista provêm do acúmulo de vivências ao longo do tempo e que vão dando sentido e forma à sua produção de subjetividades. Seguindo essa rede, entrelaço-me nesse capítulo com o objetivo de expor os antecedentes que me moveram a ser ator e como cheguei à condição de professor do CPBT.

Imaginem então uma Fortaleza dos anos 80, em um Brasil desejoso por democracia, anistia, eleições diretas, nova constituição. Eu, um jovem de 18 anos, iniciava no CAD minhas primeiras experiências com a linguagem da arte do teatro. Considero que foi ali, no curso técnico de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, que começou a ser forjado em mim, de modo mais sistemático, o artista que viria a ser. Vale informar que, na época, as universidades existentes não ofereciam graduação em teatro, portanto, o CAD era a única opção para os interessados no estudo da arte teatral. A ementa nos credenciava a ministrar conhecimentos teóricos e práticos sobre teatro.

Naquele instante, já estudante concludente do segundo grau, então formado pelo CAD, submeti-me a uma vaga de professor de educação artística em concurso público promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará em 1984. Ressalto que, mesmo o CAD sendo um curso técnico e de extensão universitária, garantiu-me a credencial quanto aos requisitos exigidos pelo concurso. Mediante o contexto e as condições da época, lancei-me como candidato e obtive êxito. Em agosto daquele mesmo ano, lá estava eu perante uma turma de 42 estudantes do quinto ano do ensino fundamental, para dar aulas de educação artística. A escola se chamava Maria Margarida Castro de Almeida, localizada no bairro Conjunto Esperança, bairro da periferia de Fortaleza.

Minha permanência nessa escola foi de um semestre. Embora por um período curto, foi lá que vivenciei pela primeira vez a experiência de professor. Iniciava ali a fusão do artista-educador que venho aprendendo a ser até os dias em que vivo hoje. Pude assim elaborar um modo de proceder, a partir de dinâmicas que havia apreendido na vivência com o teatro.

Além do CAD, cito minhas experiências de ator em montagens cênicas com encenadores de vasta vivência na arte do teatro e seus desdobramentos no campo da educação e da pedagogia. Meu gosto em observar os procedimentos desses diretores e diretoras na condução e mediação do coletivo, nos processos de construção do artifício cênico, me fez perceber que eu poderia construir meu próprio modo de agir para estabelecer uma atmosfera favorável à troca de saberes e ao ato criativo. Sem qualquer conhecimento pedagógico, pois só em 2001 faria minha graduação em Pedagogia, arrisquei-me ao desafio de ministrar aulas, por acreditar que as experiências vivenciadas no CAD e as participações em montagens cênicas me dariam instrumentos teóricos e práticos para inventar o meu jeito de ser professor de artes.

O currículo formal da Escola Maria Margarida sugeria que a disciplina abrangesse todas as linguagens artísticas, mas diante de minha ignorância em face do universo a desbravar, fui percebendo que o mais importante era manter o interesse dos educandos na ludicidade dos jogos e nos processos criativos. Diante das turmas, assumia o papel de animador, provocador e organizador do ato chamado aula. O professor em mim brotava transubstanciado de uma raiz fincada em minhas experiências de ator.

Meu modo de proceder propunha que todos participassem. Iniciávamos alterando a geografia da sala. Cadeiras, carteiras e birô eram dispensados. Fazíamos uma roda que, de acordo

com a dinâmica proposta, poderia ser em pé ou sentados no chão. Ali “jogávamos” de fazer teatro. Meus programas de aulas eram elaborados a partir dos exercícios de ator que eu havia experimentado. Fui adaptando e reinventando esses jogos e exercícios na medida em que os próprios educandos, ao vivenciá-los, iam transformando-os. Percebia, em suas reações, que isso provocava o interesse e a curiosidade, tornando o ambiente fluido e construtivo. As aulas eram divertidas e sempre recheadas de surpresas para mim e para eles também.

Passando em revista essas lembranças, vem a imagem de minha primeira professora de teatro, Gracinha Soares⁶. Seu modo de agir era integrador. Fazia-nos perceber a força do coletivo: seus jogos eram desafiadores, envolventes e lúdicos. Agora, refletindo sobre meu impulso para o magistério, tenho a clareza de uma conexão sensível com essa admirável educadora. Assim, na Escola Maria Margarida, como professor de artes, eu revivia a ressonância do que pude guardar de minhas primeiras experiências no teatro com a artista-educadora Gracinha. Experimentei ali, de forma ainda intuitiva, os processos construtivos de uma prática educativa progressista, participativa, reflexiva, criativa, que desperta para leitura de mundo, temas abordados por Freire em sua *Pedagogia da Esperança*.

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2011, p.113).

Minha permanência breve na Escola Maria Margarida se deu por vários fatores. O primeiro deles foi a distância de meu lugar de morada na época. A precariedade de transporte público e as limitações de percursos alternativos por certas regiões periféricas de Fortaleza dificultavam o acesso. Em segundo lugar, as passagens eram caras e o que restava do salário não estimulava em nada o esforço. Mediante tal contexto, orientado por minha irmã que também era professora, dirigi-me à Escola José Bezerra de Menezes, no bairro Antônio Bezerra, pois soubera

⁶ Maria da Graça Figueiredo dos Santos, (Gracinha Soares. 21/12/1940 – 20/01/1982). Nascida no Maranhão, Gracinha veio para o Ceará em 1957. Sua estreia em Fortaleza como atriz se deu na peça *A Máscara e a Face*, de Eduardo Campos, dirigida por Nadir Papi Sabóia. Gracinha fez parte da primeira turma do Curso de Arte Dramática – CAD/Universidade Federal do Ceará em 1963. Atuou no teleteatro da TV Ceará Canal 2, na *Comédia Cearense* e Teatro Universitário. Foi criadora da Associação de Cultura e Atividades Sociais e Artísticas (ACASA) e integrante do grupo de Teatro de Fantoches, Grupo Experiência, Grupo Quintal, Grupo Pesquisa. Foi militante da classe teatral junto à Federação Estadual de Teatro Amador (FESTA-CE). Na década de 70, integra-se ao corpo docente do Curso de Arte Dramática da UFC. Fonte: doc.teatroricardoguilherme (2020)

que lá havia carência de professor em minha área. De imediato, a diretora da escola providenciou um ofício de aceitação e a documentação solicitando minha cessão à Secretaria da Educação. Da parte da outra escola não houve resistência, pois as condições expostas acima eram temas recorrentes em conversas que eu tinha com a direção da Escola Maria Margarida. Dessa circunstância fui parar na Escola José Bezerra de Menezes, onde permaneci por três semestres. Ministrava aula em oito turmas da quinta à oitava série.

Meus procedimentos em sala eram desenvolvidos com a intenção da integralidade dos sentidos. A linguagem cênica era o lugar objetivo em que eu encontrava elementos para experimentar o exercício da percepção e a produção de subjetividades junto aos educandos. Isso me permitia levar música e sugerir que dançassem, por exemplo. Esgotados pelo esforço de dançar, eu puxava uma conversa para que todas e todos comentassem sobre o ritmo da música, a letra, o esforço que fizeram com o corpo, os passos que executaram. Vale dizer que não eram todos que entravam no jogo. Alguns participavam como observadores frenéticos.

Em outros momentos, eu sugeria que trouxessem poemas e eu também levava as minhas sugestões. Líamos em duplas, trios, fazíamos jograis. Buscávamos conhecer o poeta estudado, sua vida, seu mundo e sua forma de se expressar. Discutíamos o sentido sublinear do poema e a voz do poeta. Muitas vezes, brincávamos de fazer poemas dadaístas, visto termos discutido sobre essa vanguarda e seu modo de operar. Os versos produzidos eram desconexos e fragmentados, o que possibilitava tentar encontrar significados. Era inusitado e divertido, suscitando debates calorosos sobre os modos de ler o mundo.

Na biblioteca da escola, eu localizei coleções de livros sobre artes plásticas, com reproduções de pinturas do período renascentista, período moderno, contendo ainda expressões rupestres. Essas coleções já me eram familiares porque um de meus irmãos gostava de desenhar e pintar. Foi através dele, quando eu ainda tinha uns quinze anos, que desenvolvi o gosto por apreciar motivos pictóricos. Ele fazia coleções dessas obras e eu as folheava com muito gosto e curiosidade. Creio ter vindo daí as possíveis conexões percebidas por mim para o desenvolvimento de minhas práticas de ensinar aprendendo.

Munido desse material, expunha aos educandos os naturalistas, realistas, cubistas, abstracionistas, futuristas, e íamos tecendo diálogos sobre o tema da obra, sua forma e sobre o contexto histórico em que o artista produzira sua peça. Doutras vezes, criávamos nossas próprias

pinturas. Eu também me arriscava, porque geralmente sugeria que buscassem a expressão de alguma experiência vivida. Não interessava a perfeição na técnica; a proposta era desenhar livremente, ou seja, a pintura poderia ter a forma, as cores e os traços que lhes convinham. Para encorajá-los, eu também esboçava meu desenho, mostrava e pedia opinião. Encorajados, os educandos também faziam o mesmo. Na culminância de algumas fases do semestre, fazíamos a exposição dos desenhos em sala de aula.

Quanto à linguagem cênica, criávamos pequenas cenas a partir de temas propostos pela turma. Nos exercícios e nas dinâmicas preparatórias, eu reforçava os conceitos de ‘ação e conflito’. Em síntese, a regra do jogo era: um personagem/protagonista quer algo, tem um objetivo e age para realizar; outro personagem/antagonista não concorda com o primeiro, impedindo-o de avançar com seus objetivos; por consequência, isso geraria conflito. Posto o conflito, as tensões moviam as ações das personagens. As outras personagens agiriam no entorno do assunto, tomando posições a favor ou contra os personagens, protagonista ou antagonista.

Os temas recorrentes tratavam de sexo, droga, conflito familiar, violência urbana e doméstica, dentre outros. Sempre discutíamos sobre a postura das personagens, suas atitudes e consequências, seus valores e modo de ver o mundo. Muitas vezes, presenciávamos relatos de história de vida que emocionavam a todas e a todos. Era bonito ver a cumplicidade sendo estabelecida em falas críticas e sensíveis.

O fato é que era preciso um grande esforço para dar conta do programa curricular exigido pela escola. A direção era rigorosa quanto ao previsto nos projetos da instituição. Eu percebia uma relação de certa imposição junto aos professores para cumprirem à regra o formato oficial que, a meu ver, revelava um pensamento de que o aluno não tem vivência, não sabe nada do mundo e o professor vai ensinar tudo. As condições não favoreciam ousar em ações lúdicas que dependiam da estrutura do lugar onde os encontros aconteciam. O tempo de duração da aula era de 45 minutos, as carteiras ocupavam muito espaço na sala, o número de educandos excedia o que era pedagogicamente viável. Muitas vezes, fui chamado à atenção porque minhas aulas eram barulhentas. Em reunião de professores, explicava os motivos e reivindicava um espaço mais adequado para desenvolver as atividades, mas o cronograma, que determinava o tempo de cada aula, e o deslocamento dos educandos para outro espaço inviabilizavam meu intento.

Paralelo às minhas descobertas como professor em escolas formais estava a me dedicar ao ofício de ator. No período entre 1980 e 1987, vivenciei montagens cênicas que foram fundamentais para minha inserção como artista na cidade. Destaco *Jogos da hora da sesta*, estreado em 1982, por ter sido o espetáculo de conclusão da minha turma no CAD. O texto é de Roma Mahieu e teve direção de Ricardo Guilherme, artista e educador a quem devo meu encanto pela arte de atuar. Sua competência e domínio dos saberes cênicos me motivam e inspiram ainda hoje, o tenho, assim como Gracinha, como meu primeiro professor de teatro.

Ainda como estudante do CAD, participei de *O casamento de Peraldiana* (1981), com direção dos professores Gracinha Soares, Edilson Soares e Ricardo Guilherme, montagem que fez homenagem aos cem anos de nascimento de Carlos Câmara, autor do texto; *Bodas de sangue* (1985), direção de Fernando Boreh, montagem tendo dramaturgo espanhol Federico Garcia Lorca como tema motivador e fomentada pela Casa de Cultura Raimundo Cela, na época administrada pela educadora Quintela de Almeida. Participar desse projeto me proporcionou ampliar meus territórios de ação e conhecer pessoas de outros grupos de teatro de Fortaleza. Com ele fomos a Ouro Preto – MG, representando o Ceará em uma mostra de teatro promovida pela Confederação Nacional de Teatro Amador (CONFENATA).

Outras montagens que relevo: *Elementais* (1987) - espetáculo de dança contemporânea com direção de Dora Andrade; *Sonho* (1985) - performance de Walter Marques, experiência que me fez despertar para o conceito de performer; *A Família Silva* (1985) - direção de Ximenes Prado, uma tragicomédia de autoria do poeta e dramaturgo cearense Airton Monte; *Viagem de um barquinho* (1984), de Sylvia Orthof - espetáculo infantil dirigido por Valéria Albuquerque; *Uma pitada de sorte* (1983) - texto e direção de Augusto César, da Cia. Abracadabra de Teatro-Circo, oriunda do Rio de Janeiro; e *Não verás pais nenhum* (1987) - adaptação de Acácio de Montes e Júlio Maciel, a partir do romance de Ignácio Loyola Brandão, com direção de Júlio Maciel. Essa foi apresentada em cidades do interior, a exemplo de Sobral, dentro da programação do Festival Estadual de Teatro Amador, e Acaraú, em uma produção do próprio grupo. Estivemos em Brasília, mais uma vez representando o Ceará em outro festival da CONFENATA e de lá seguimos a São Paulo para participar do 10º Festival Nacional de Teatro de São José do Rio Preto. Esse festival proporcionou intercâmbios e debates importantes para a trajetória de todos

que fizeram parte dessa experiência. Guardo com satisfação a lembrança de ter recebido nesse festival a honraria de melhor atuação.

Através dessas experiências conheci muitas pessoas, outros lugares e adquiri novos hábitos. A cartografia da Fortaleza em que habitava dilatara e meu corpo em ação possibilitou encontrar significados vários, fazendo valer o que afirma Salles:

O percurso criador, [...] leva o artista a um conhecimento de si mesmo. Daí o percurso criador ser para ele, também, um processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, autocriação, no sentido de que ele não sai de um processo do mesmo modo que começou: a compreensão de suas buscas estéticas gera autoconhecimento (SALLES, 2006, 65).

Em conclusão desse percurso autoetnográfico, visto ser produção de subjetividades em lembranças filtradas, exponho tais antecedentes para reforçar a inacabada formação do artista educador. As experiências passadas possibilitam conexões cognoscíveis e sensíveis para o enfretamento do devir.

Chegando ao TJA em 1987, iniciava ali um novo percurso de autoconhecimento para dar conta da missão de ser professor de teatro.

2.2 O TJA e o CPBT: elementos do território espacial e subjetivo

De onde surge o CPBT? O que é? Como funciona? Sintetizo nessas questões gerais o que pretendo relatar nesta dissertação. Responderei a tais questionamentos na medida em que for demarcando territórios em dimensões concretas e subjetivas. Trago, nesse primeiro momento, elementos que retrocedem no tempo na intenção de responder à primeira questão: de onde surge o CPBT? Exponho a seguir minhas narrativas como sujeito participante daquele contexto compartilhado com companheiros que juntos teceram o que deu origem ao CPBT. O sentido de retorno que incide sobre memórias e lembranças é devido ao que atravessa minhas experiências na inacabada construção do artista educador que aqui expõe seu relato.

Minhas experiências como ator no circuito de Fortaleza me possibilitaram conhecer o então diretor do Theatro José de Alencar, o pernambucano Augusto Oliveira. Recém-empossado, ele tinha interesse em abrir o Theatro para outras atividades que não fossem apenas apresentação de espetáculos. Em um encontro informal, discutimos a possibilidade de ser encaminhado um

ofício ao Secretário da Cultura para que ele solicitasse ao Secretário da Educação minha disposição para o TJA. Posto o ensino, fiquei uns três meses na torcida para que desse certo.

Os entraves burocráticos foram vencidos oficiosamente, na medida em que os interlocutores percebiam a intenção do diretor em dinamizar um bem público para acolhimento da comunidade. O quadro de funcionários era reduzido e isso também serviu de argumento para que, enfim, fosse possível minha disposição da escola José Bezerra de Menezes para o Theatro José de Alencar.

Chegando ao TJA em 1987, lá fui recepcionado por Ana Maria Camurça. Conheci o Senhor Muriçoca, o palhaço Trepinha, Tarzan, José Brasil, as senhoras Narmir, Hilda, Francina e os senhores Helder Ramos, Francisco Crispim, Ivan Camurça, que faziam parte do quadro de funcionários mais antigos, e outros, como eu, que estavam chegando: a Rita, a Augusta e Paulo Ess, que também vinha da Secretaria da Educação em um percurso burocrático semelhante ao meu.

Paulo Ess fez parte da equipe que originou a construção do que viria a ser o CPBT. Sua graduação em Letras, sua sensibilidade artística e o gosto pela prática do magistério foram fundamentais para aquele momento. Éramos então dois jovens artistas, companheiros na luta por melhoria na educação e com enorme paixão pelo teatro. Juntos passamos a desenvolver atividades ligadas aos jogos teatrais em oficinas de teatro para atores principiantes dentro do TJA. As oficinas tinham carga horária de quarenta a sessenta horas/aula e o público interessado era predominantemente de jovens, embora houvesse adultos e até idosos entre os pretendentes à prática teatral. Essas experiências ocorreram no período entre 1987 e meados de 1989, ano em que o TJA suspendeu sua programação para dar início ao restauro arquitetônico pelo qual passaria um ano e meio fechado.

Durante o período de restauro do Theatro, Paulo e eu fomos remanejados para o Departamento de Promoção, Difusão e Ação Sociocultural da Secretaria da Cultura – SECULT, sob a coordenação da socióloga Eliza Günther. Como emissários da SECULT, ministrávamos oficinas de teatro em instituições de ensino e centros comunitários na periferia de Fortaleza. Minhas ações incluíam vivências no Centro Comunitário do bairro Henrique Jorge e na Casa Paroquial do Pirambu, instituições que firmavam parceria com a Secretaria da Cultura para o fomento da cultura e arte junto aos jovens das comunidades.

Saltando para 1991, após a apoteótica reabertura do TJA, em uma festa que durou um dia inteiro e parte da noite com atrações cênicas das mais diversas expressões, o Theatro reafirmou seu significado como espaço de apreciação das artes cênicas, intercâmbio cultural e artístico do Ceará. Em um prédio anexo ao palco principal, como assim é conhecida a estrutura tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), foram destinadas salas de estudos para práticas de dança, canto, música e teatro. Desse modo, surgiu o Cena, espaço que acolheu e acolhe a comunidade interessada nos saberes e ofícios das artes cênicas.

Nesse novo Theatro, sob a direção de Oswald Barroso, foi formada uma equipe que tinha como missão dar continuidade às ações artísticas e pedagógicas iniciadas nos anos anteriores. Faziam parte Paulo Ess, Pedro Silva Xavier, eu e Graça Freitas, que coordenava as ações. Embora outras pessoas tenham contribuído para esse empreendimento, os mais contínuos foram os acima citados. Reafirmo que Paulo Ess e o professor Oswald Barroso, então diretor do TJA, foram os principais responsáveis pelo primeiro esboço, em nuvens de ideias, de uma estrutura curricular e pedagógica para a construção, sempre em movimento, do que agora conhecemos sobre as ações do CPBT.

Mediante aquela realidade, no contexto do início dos anos 90, deveríamos repensar os conteúdos e a carga horária para as atividades educativas direcionadas ao teatro para principiantes. Após discussões em equipes, relatos de experiências, pesquisa de currículos sobre curso de teatro, fomos tecendo os Princípios Básicos de Teatro (PBT), denominado assim, à época, por Paulo Ess. Devido à logomarca PBT ter sido confundida com sigla de partido político, três anos depois foi inserido o termo curso, configurando o que conhecemos hoje como Curso Princípios Básicos de Teatro – CPBT, uma realização do TJA em parceria com a Secretaria da Cultura e Secretaria da Educação, ambas do Estado do Ceará. Considero que o exposto nesse relato é a minha versão, como sujeito participante do ensejo, para a resposta aos que indagam sobre a origem do curso.

2.3 CPBT: existência e resistência.

As considerações à questão O que é o CPBT? (postada no subitem 2.2 – *O TJA e o CPBT: elementos do território espacial e subjetivo*) serão tecidas a partir de circunstâncias nas quais estive inserido e que, agora, através delas, remontando em exercício dissertativo, fui construindo

respostas, ainda que perpassando as subjetividades interpretativas. Minha intenção é fornecer elementos para pensar sobre o que é o CPBT e os significados de sua existência.

É oportuno esclarecer que a minha presença e de Paulo Ess como professores no Theatro José de Alencar foi inicialmente possível graças a acordos registrados em ofícios entre os responsáveis pela direção do TJA, os gestores da Secretaria da Cultura (SECULT) e da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). A cada mudança de gestão em face de alternâncias políticas, os tais ofícios garantiam nossa permanência no Theatro, embora a Secretaria da Educação não reconhecesse as ações educativas desenvolvidas naquele espaço. Como o TJA não é considerado uma escola, como rege os protocolos oficiais, isso levava as instâncias administrativas e jurídicas da pasta da Educação a nos advertir, sob acusação de abandono e/ou desvio de função, o que resultaria em exoneração. Desse modo, durante a trajetória e pela continuidade ininterrupta das ações do CPBT, algumas iniciativas foram tomadas para garantir a presença de professores nas dependências do TJA, com a finalidade de desenvolver atividades educativas relacionadas à linguagem cênica. Mesmo munidos de ofícios expedidos pela direção do Theatro e pelo Secretário da SECULT, justificando e respaldando nossa ação educativa junto a adultos e jovens estudantes, foi difícil resistir aos entraves burocráticos que não levavam em consideração aquele espaço como lugar gerador de experiências no campo da Educação e da Arte.

Na resistência para garantir a sobrevivência da iniciativa, algumas conquistas, de efeitos momentâneos permitiram chegar aonde chegamos. Uma dessas vitórias paliativas foi publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará (DOE), número 16.608, página 11, de 10 de agosto de 1995: a celebração do Convênio de Cooperação Mútua nº 528/95 entre o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação do Estado e Secretaria da Cultura e Desporto. O convênio assegurava a manutenção de uma sala de aula para funcionar uma oficina de artes cênicas, com a finalidade de atender aos alunos da rede oficial do Estado. Foi assinado pelo então Secretário da Educação, Sr. Antenor Manoel Naspolini; pelo Sr. Paulo Sérgio Bessa Linhares, Secretário da Cultura e pela Sra. Elba Menezes Cidrão de Oliveira, advogada da Assessoria Jurídica da Seduc - Assejur-Seduc. Desse modo então, quando havia transição de governos e secretários, a renovação da cessão de professores amparava-se nesse convênio através de trocas de ofícios entre os secretários das pastas da Cultura e da Educação.

Vale salientar que o convênio assinado em 1995 tinha período de valência de apenas dois anos e era a única referência indireta da existência de professores da SEDUC ministrando aulas nas dependências do TJA. Isso garantiu que durante 11 anos, mesmo com a alternância de gestores nas instâncias máximas do estado, fosse possível manter as atividades sem interrupção das ações.

A questão envolvendo a situação funcional de Paulo Ess foi resolvida por sua própria iniciativa quando pediu exoneração do cargo para assumir a função de dedicação exclusiva do Curso de Licenciatura em Teatro, do Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE. Seu desligamento como servidor público estadual solucionaria sua pendência junto ao setor jurídico da Secretaria da Educação.

Quanto a mim, em 2016, no dia 1º de junho, foi publicada no DOE, página 82, o processo Administrativo-Disciplinar nº109/16, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, com a finalidade de apurar a minha responsabilidade funcional, em razão de acusação de conduta caracterizada como *abandono de cargo/função, desde 1987*. Diante da acusação, fui em busca de provar minhas atividades no TJA junto ao CPBT. A direção do Theatro formada por Selma Santiago, diretora-geral, e Silêda Franklin, diretora administrativa, o secretário da cultura, Fabiano Piúba, e a assistência jurídica da SECULT foram fundamentais para os esclarecimentos junto à Procuradoria Geral do Estado (PGE) e a Secretaria da Educação. No dia 11 de julho de 2017, em publicação no DOE, página 18, fui absolvido da acusação de ilícito constante da Portaria nº 0665/2016-GAB.

Atualmente estou lotado na SEDUC, na Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, Célula de Projetos Culturais, Esportivos e de Olimpíadas Estudantis (CECOE), mas continuo atuando no TJA como professor do CPBT. Esse acordo foi possível após diálogos e encaminhamentos jurídicos orientados pelo secretário adjunto, Sr. Rogers Vasconcelos Mendes, pelo assessor jurídico, Sr. Aldízio Alves Vieira Filho, e pelo orientador da Célula de Administração de Pessoas, Sr. Magno Soares Mota.

Retomando circunstâncias passadas que reforçaram a existência do CPBT, depois de seis anos da reabertura do Theatro José de Alencar e a implantação do Centro de Pesquisa em Artes Cênicas (CENA), em 1997, o CPBT passou a contar com a colaboração do Centro Regional de

Educação (CREDE) 21, departamento ligado à Secretaria de Educação do Estado. Firmou-se, então, parceria para intercâmbio com as escolas estaduais de ensino fundamental e médio, ocasião em que os dirigentes do CREDE 21 solicitaram prioridade quanto ao número de vagas e gratuidade aos educandos provenientes de escolas públicas. Essas condições contribuíram para a formação da face do CPBT em direção a um curso livre de teatro.

Com a implantação do Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura pela Secretaria da Cultura do Ceará, no período que transcorreu entre 1996 e 1999, o CPBT contou com o apoio pedagógico do Instituto. Este disponibilizava seus alunos estagiários do colégio de dramaturgia para auxiliarem na socialização do conhecimento e na construção dos espetáculos montados pelo curso, proporcionando assim interação entre os vários segmentos que compunham o fazer teatral. Embora esses intercâmbios oficiais tenham ocorrido apenas por um semestre, a aproximação dos estudantes do Instituto com o CPBT permaneceu de forma não oficial devido ao interesse recíproco dos que compartilhavam desejos de interagir e manter laços. Além de aproximar pessoas com interesses comuns, propiciava o compartilhamento de projetos e experiências na área artística de modo continuado e integrador. Acho necessário mencionar que a parceria ou intercâmbio com o Instituto Dragão do Mar, naquele período, foi uma reivindicação minha e de Paulo Ess, o que gerou o reconhecimento, por parte do Instituto, da existência do CPBT que antecedia a criação do Instituto Dragão do Mar.

Destaco alguns eventos e acontecimentos que atravessam a existência do CPBT e as dimensões simbólicas que a comunidade fortalezense atribui às suas ações. Parto de uma linha de tempo que iniciou com a comemoração dos 10 anos do curso.

Em 2001, o CPBT foi convidado para participar da mostra paralela no 8º Festival Nordeste de Teatro de Guaramiranga (CE). Os espetáculos foram apresentados nas cidades de Pacoti e Baturité como parte do repertório construído em processos artísticos e educativos junto aos educandos e professores.

Desde então, a cada cinco anos, a direção do TJA e os professores vem comemorando a data com atividades que primam por ampliar suas ações. Quando comemoramos 15 anos, em 2006, foi realizado o Projeto Digital, que resultou no espetáculo Deus é Máquina, com a participação de alunos e ex-alunos. Tivemos como colaboradores artistas e educadores de

notórios conhecimentos que ministraram oficinas para o elenco do espetáculo. Estiveram conosco Ricardo Pucetti, Maura Baiocchi, Márcio Pimentel, Fernando Catony, Drica Lima, Sâmia Bittencourt e Ricardo Guilherme, que orientou e supervisou os trabalhos. A estreia de Deus é Máquina aconteceu em 17 de junho de 2006, data em que foram comemorados os 96 anos do TJA.

Em 2010, ano do centésimo aniversário do Theatro José de Alencar, o CPBT reuniu as turmas e educandos egressos para construírem esquete que faria alusão a história do Theatro, desde o lançamento da pedra fundamental em 1896, passando por sua inauguração em 1910, até o ano de seu centenário em 2010. O esquete performático começava na praça em frente ao TJA, evoluía ao salão de recepção para findar no pátio interno explorando o gradil e os pavimentos.

Nos seus 20 anos, em 2011, o CPBT realizou o Projeto Religare, que consistiu em seminários, mostras de espetáculos de grupos formados por egressos do curso e na publicação do livro *Maria João do CPBT – Memórias Cruzadas*, de autoria de Edneia Quinto. Os espetáculos foram exibidos em teatros, praças e espaços culturais de Fortaleza. Como sugere o termo *religare*, o projeto pretendia reunir, religar as pessoas para mantê-las juntas, experimentando uma convivência para construir um ambiente capaz de unir, considerando e respeitando as diferenças. O referido livro, contou com o apoio jurídico da Associação Hugo Bianchi de Dança (AHBD), com incentivo financeiro do Governo do Estado do Ceará e da Secretaria da Cultura. O lançamento ocorreu no dia 21 de dezembro de 2013, na Praça Mestre Boca Rica –Cena, anexo do Theatro José de Alencar.

As propostas para os festejos de 25 anos do CPBT em 2016 previam circular com os espetáculos das turmas manhã, tarde e noite, por três cidades do interior do Ceará. Seria uma única apresentação de cada espetáculo por cidade. Promoveríamos intercâmbios por meio de vivências em formato de oficinas de teatro, ministradas pelo elenco, para grupos de teatro de cada cidade. Essas vivências teriam carga horária máxima de duas horas cada. Foi previsto também a impressão de um catálogo comemorativo predominantemente ilustrativo, contendo fotos das peças, reprodução dos cartazes, pequenos textos explicativos sobre o que é o CPBT e breves depoimentos de educandos, ex-educandos e demais envolvidos com o curso.

No contexto social a que me referi acima, mais uma vez enfrentamos crise financeira e administrativa quanto às prioridades das políticas públicas para a educação e a cultura. O

catálogo mencionado e a circulação dos espetáculos não foram concretizados, consequentemente as oficinas foram suspensas. Apesar das circunstâncias, o movimento de resistência fazia acontecer a 23ª Edição do Festival Nordestino de Teatro de Guaramiranga. O CPBT foi convidado para participar da mostra paralela e foram apresentadas as montagens das turmas: manhã, com *Agulha fina*; turma tarde, com *Vôo aos pássaros* e turma noite com *Afoita*.

A existência do CPBT como um curso livre de teatro para principiantes despertou em alguns pesquisadores, inclusive alguns educandos egressos, o interesse de tê-lo como objeto de suas pesquisas acadêmicas. Dentre esses cito Camile Tavares que, ao concluir seu curso de jornalismo na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), produziu um documentário intitulado *Decidi Fazer Teatro*, publicado em 2019. Camile, em seu vídeo documentário⁷, reúne depoimentos de alunos e professores do CPBT e discorre sobre o teatro como forma de inclusão social, tendo-o como objeto de estudo.

Menciono os ex-alunos Fernando Higor da Silva que direcionou sua pesquisa acadêmica ao CPBT com a monografia intitulada *O Treinamento na Iniciação Teatral do Ator no Curso Princípios Básicos de Teatro* (2017), e Francisco Goldemberg de Souza Batista com *A experiência de escrita dramática do Curso Princípios Básicos de Teatro* (2018). Eles se graduaram no Curso de Licenciatura em Teatro no Departamento de Artes do Instituto Federal do Ceará – IFCE, (Graduação em Licenciatura em Teatro). Ambos foram orientados pela professora Maria Edneia Gonçalves Quinto, atualmente doutora em Educação. Ela concluiu, em 2002, o curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino de Arte na Universidade Estadual do Ceará (UECE) com a pesquisa monográfica *Representações Sociais e Experiência Estética: o caso do Curso Princípios Básicos de Teatro – CPBT*. Foi desse período também a produção de minha escrita monográfica intitulada *Curso Princípios Básicos de Teatro – um estudo de caso*, decorrente da conclusão desse mesmo curso de pós-graduação.

Dada a exposição dos acontecimentos narrados, creio ter fornecido referências para deduzir o que vem a ser o CPBT e sua representatividade junto à comunidade fortalezense no contexto histórico em que se insere.

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fEhkMRDi_ro. Acesso em: 12 jun. 2019.

Agora, em tempo presente, com esse cenário social e político antidemocrático, faz-se urgente irmos para a luta em defesa da valorização da vida, da educação, da arte e da justiça social. Conjugado o verbo resistir em todas as pessoas converge para uma esperança freiriana, em que as diversidades unidas sejam a substância que alimente o mais humano em nós. O CPBT, em sua pulsão artística e educativa, se insere nessa resistência por suas ações junto à comunidade estudantil, pois promove o encontro, a reflexão crítica para uma convivência construtiva.

3. OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DO CPBT: TECENDO PERCURSOS

Abordo a seguir os elementos que substanciam as escolhas por uma pedagogia inclusiva, construtiva, colaborativa. Assim sendo, ao longo do terceiro capítulo, inicio a construção de respostas à questão *Como funciona o CPBT* (subitem 2.2 – *O TJA e o CPBT: elementos do território espacial e subjetivo* desta dissertação).

Considerando as ocasiões e particularidades locais em que se insere o CPBT, tomei a iniciativa de buscar o entendimento do que seria um curso livre de teatro. Nesse momento, já era tema recorrente em projetos e pesquisas pedagógicas a discussão sobre uma escola livre. Passo a tratar aqui desse conceito a partir de Freire (2011) em sua *Pedagogia da Esperança*, quando versa sobre uma educação progressista, democrática e libertadora. Esses temas que ousou tocar nesta reflexão são de máxima importância e urgência para os teóricos da Educação, mas meu objetivo é localizar no tempo e no espaço em que atuo como artista-educador o que entendo como um curso livre de teatro. Quais elementos devem ser considerados? Em resposta a essa questão, tramarei conexões científicas e poéticas para encontrar o fio de Ariadne o qual tece a rede que origina e dá forma ao CPBT.

Fiquei a refletir: o que constitui um curso livre de teatro a partir da concepção de uma escola livre?

Os termos escola e teatro em junção com a palavra livre sugerem ludicidade e arte. Isso leva a imaginar que haja um intuito inclusivo, colaborativo e democrático. Então, diria que o primeiro elemento a compor esse entendimento é a inclusão social, ou seja, acolher um maior número de pessoas para vivenciar uma experiência de ação educativa e artística. Para tal, os critérios referentes à escolaridade dos candidatos e à faixa etária deles deveriam ser expandidos. A gratuidade para estudantes da rede pública e a cobrança de uma taxa de inscrição simbólica para os demais candidatos, no caso do CPBT, viabilizariam o acesso de pessoas vindas das zonas periféricas, região metropolitana e de bairros mais próximos ao centro de Fortaleza, o que resultaria no convívio entre adolescentes, adultos e idosos, reunindo elementos para o que constituiria, nesse contexto, um curso livre de teatro. Desse encontro foi possível observar uma unidade na diversidade, como nos fala Freire (2011, p. 212): “As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a

unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.”

Na condição em que o teatro, tanto do ponto de vista simbólico quanto histórico, é um lugar de acolhimento indistinto, em que se exercita a convivência democrática para congregar atores e espectadores em uma poética da vida, fazer ouvir as vozes de outras narrativas reforça a urgente e necessária reflexão sobre os acontecimentos sociais, políticos e culturais que nos perpassam. O CPBT, na categoria de um curso livre de teatro, tem possibilitado que as “minorias maiorias”, defendidas por Freire, sejam vozes presentes nas construções cênicas. Os temas/urgências tratados nas montagens são oriundos de uma vontade coletiva, de caráter criativo colaborativo, que estão intrinsecamente relacionados à leitura de mundo dos integrantes.

Os fundamentos pedagógicos do curso dialogam com conceitos educacionais e artísticos que visam a uma vivência integral dos sentidos cognoscíveis dos educandos. O curso prima por experiências construtivas, lúdicas e estéticas. Outra característica que ressalto para conceituação de um curso livre vem do fato de o CPBT não possuir reconhecimento oficial por órgãos reguladores de ensino nem pelas instituições parceiras.

3.1 Fundamentos e procedimentos: substâncias que movem o ato educativo

Como formular um currículo de ensino de teatro com conteúdos teóricos e práticos para principiantes? Quais procedimentos são possíveis mediante as diferenças de escolaridade e faixa etária dos participantes? Estaria o CPBT se configurando como um curso livre de teatro?

Essas e outras questões serão matérias percorridas a seguir, em diálogo com Freire (2011), Dubatti (2016), Pais (2016), Barbosa (1999), Salles (2006), Boal (1996), Barba (2010), Huizinga (2012), Koudela (2017), Bonfitto (2009), entre outras e outros.

Retomo Dubatti (2016, p. 93), para concordar com ele, quando diz: “é sabido que ninguém pode ensinar o outro a ser artista.” Então me pergunto: para que serve um curso de teatro? Em resposta à indagação, observo que o autor nos faz refletir sobre as características de habilidades e capacidades fidedignas pertencentes aos entes que se constroem artistas; estes que desenvolvem uma virtuosidade corporal/orgânica/sensível/sincera e poética, capaz de provocar o encantamento e interesse do outro. Nessa condição, a pessoa possui saberes que a distingue como

artista, porque ela desenvolveu em si elementos genuínos, constitutivos do que entendemos ser um artista dedicado aos experimentos e técnicas, resultando em domínio de habilidades singulares. Concluo, então, que o artista se forja no ato de ‘ir fazendo’ em uma combinação de esforço mental e físico, na constante construção inacabada do artista em formação. Sua identidade se presentifica mediante a comunidade que a reconhece como tal, não por estampar um diploma em um quadro na parede, mas sim por exhibir destreza, sensibilidade, criatividade e competência naquilo que faz. Retomo a questão: qual função teria então um curso de teatro? Dubatti (2016) reforça a importância do convívio em um lugar propício à troca de saberes. A escola e a formação em si possibilitam o aprimoramento e o repasse de técnicas, modos de proceder, conhecimentos históricos, sociais, culturais que o ente artista pode tomar para si e aproveitar da maneira que convém a sua arte.

Mediante o exposto, recorro aos conceitos metodológicos etnográficos e autoetnográficos para relatar o transcorrer do tempo e os acontecimentos que forjaram o objeto dessa pesquisa. Iniciarei mencionando o programa curricular do CPBT que foi construído de modo experimental e gradativo, desde as vivências ocorridas nos anos da década de 90 até 2009, quando então começo a reunir textos que deram o primeiro formato ao projeto pedagógico. Só em 2013, com a necessidade de organizar os propósitos do curso, procurei dar um formato mais acadêmico a uma prática curtida ao longo de 22 anos, até então. Destaco a relevante colaboração dos professores Paulo Ess e Edneia Quinto, durante e após a escrita da primeira versão do projeto. As discussões e as referências teóricas me serviram de impulso para traçar um perfil do que é o CPBT, sem ainda um aval oficial de especialistas, acadêmicos, técnicos e instituições de ensino que regulam esses empreendimentos.

Desperto por tudo que interliga minhas memórias e experiências, assumo a tarefa de refletir e analisar esse objeto por estar intrinsecamente ligado ao meu ofício e ao lugar que ocupo em termos estruturais e subjetivos, entendendo o estrutural como o espaço em que tudo acontece. O prédio que abriga o Centro de Formação e Pesquisa em Artes Cênicas (Cena) do TJA, ao qual o CPBT está diretamente ligado em seu propósito formativo, é o lugar que tomo como referência para falar sobre o estrutural, ou seja, o abrigo de habitação das pessoas interessadas em uma experiência estética. Sendo assim, a edificação que corresponde ao Theatro José de Alencar e ao Cena se constitui como esse local físico e também imaterial, visto que educandos e educadores

que ali convivem compartilham experiências e saberes. Em termos subjetivos me refiro à etnografia dos sentidos; os materiais correspondem ao encontro, ao convívio em estado de experimento e invenção criativa, elementos que vão dando sentido ao existir.

Assim posto, passo a refletir sobre o que de fato seria elementar abordar em um curso de teatro para iniciantes. Pretendo aqui organizar o que essencialmente filtrei das minhas observações e experimentos no contexto do CPBT.

3.2 Premissas do ato educativo no CPBT: tríades que se fundem

Trarei para o diálogo proposições pertinentes à compreensão de uma práxis teatral que está relacionada à formação do sujeito na sua complexa relação de convivência no lugar em que habita. As tríades que trago como referência serão aqui expostas na tentativa de formular um ponto de vista sobre os princípios educacionais, éticos e estéticos que perpassam a artesanaria teatral imbricadas em meu objeto de estudo. Pretendo construir redes e conexões com os temas e autores que irei citar em direção a uma compreensão basilar sobre os conteúdos e os modos de pensar e praticar teatro no contexto do CPBT.

Veremos, para reforçar o que terei como matéria nesse capítulo, as tríades que formulei a partir de três fontes, a saber: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁸ Arte (2020) que propõe observar, refletir e exprimir; Barbosa (1999) com sua metodologia triangular - reflexão, fruição e produção; e Boal (1996) para quem o ser humano é capaz de se ver no ato de ver, agir, sentir, pensar, para dialogar na construção das premissas que reflito nesse tópico. Os componentes aqui reunidos não divergem em suas proposições; ao contrário, convergem no sentido de revelar, cada um a seu modo, os elementos educativos, artísticos e sociológicos intrínsecos a uma ação educadora libertadora. Em resumo, para a construção da tríade, apresento os elementos i) observar, refletir e exprimir, propósitos da BNCC Artes (2020); ii) reflexão, fruição e produção, de Barbosa (1999) e iii) os atos de ver, agir e pensar com Boal (1996).

⁸ Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Movido por esse ensejo pedagógico, encontro em Freire (2011, p.174) uma diretriz que fortalece a junção dessas tríades para uma prática de educação que interage, constrói e transforma:

Uma das tarefas da educação popular progressista, tanto ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move.

Cito o autor para somar aos autores acima mencionados por avaliar que se deve propor ao educando um aguçado olhar sobre o seu entorno, partindo dos laços familiares, do convívio com vizinhos, do bairro em que mora, ampliando isso para cidade, país, continente, universo. Observar os microssistemas e macrossistemas possibilita ao educando se perceber cidadão do mundo, com direitos e compromissos que primam por valores de respeito à vida manifestada em toda sua grandeza. Refletir sobre os percalços do sistema social e político que segrega povos, assalta a coisa pública, manipula os poderes institucionais para acintosamente fortalecer seus privilégios, faz acender no educando a luz que anima a luta por justiça social, liberdade e direitos da pessoa.

Dado o processo de observar e refletir de modo crítico, desejamos encontrar formas de exprimir o que pensamos em uma relação de vivência e convívio que congregue a todas e todos respeitando as singularidades. A arte é uma das formas de tornar expresso o desejo de uma poética para a vida que nos torne amantes da liberdade. Visa à união das diversidades em que o respeito seja um valor imprescindível para que os sujeitos encontrem um caminho com o intuito de se harmonizar consigo, com o outro e na vida, visto não haver felicidade ou infelicidade eternas. A vida é uma espiral em movimento constante que se remodela a cada impulso de todos os seres reunidos. A justiça social e o desapego ao sistema de consumo nos libertarão da violência e da miséria. A esperança freiriana está posta, avante!

Retomando Barbosa (1999) teremos sua metodologia triangular que sugere a necessidade de abordar o estudo da arte a partir do tripé reflexão, fruição e produção, para motivar o educando, por meio da apreciação da obra de arte, a perceber o contexto histórico no qual foi construída, levantar conjecturas a respeito da forma estética em que se apresenta, e estimulá-lo à criação de expressões artísticas do seu sentir. Entendo que em suas proposições, a autora nos convida a desenvolver ações educativas e artísticas que tenham como objetivo despertar nos

educandos o interesse sobre os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a formação do sujeito. Nesse sentido, é proposto aos participantes do ato educativo que exerçam seus direitos de interagir, refletir e criar. E ainda, instigar suas cognições em processo de construção e assimilação de valores a partir de uma experiência estética. Desse modo, percebo o propósito de uma ação artístico-pedagógica de produção criativa coletiva. No caso do teatro como meio para reflexão e criação artística, os recursos educativos possibilitam dinâmicas que favorecem a fruição de saberes, a integração entre os sujeitos, a socialização de conhecimentos e a produção de arte.

Embasados nesses princípios, vislumbra-se desenvolver a capacidade dos educandos em fruir seus sentimentos e reflexões para construção de subjetividades. As faculdades cognitivas dos educandos são estimuladas a buscar soluções e formas de expressar suas produções criativas, o que me remete à seguinte afirmação de Duarte (1991, p.73): “A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que orienta sua ação no mundo”. Fundamentado nessa percepção formadora, o educando manifestará uma leitura de mundo considerando as variáveis do sistema que construímos para viver. Habitar esse mundo nos exige concordar com Barbosa (1999) quando nos propõe, em sua abordagem triangular, refletir sobre outras narrativas, para assim possibilitar o desfrute dos saberes ali compartilhados e, em decorrência, dar forma ao pensamento, seja em discurso, em ação e suas licenças poéticas.

Em conclusão a essa tríade que apresento, vejamos os fundamentos propostos pelo teatrólogo Boal (1996, p. 27), quando anuncia que o teatro é uma invenção humana em que o sujeito se coloca no lugar do outro para observar e ser observado. Esse sujeito vai construindo o seu autoconhecimento, “[...] permitindo-lhe imaginar variantes do seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode se ver no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo e se pensar pensando.” Destaco o ato de ver, pensar e agir como propósitos convergentes para fortalecer uma práxis educativa que tem o teatro como veículo para atravessar o tempo/espço, na perspectiva histórica e social, materializando o efêmero da cena. O autor nos propõe refletir o teatro como uma atividade artística coletiva e pertencente às comunidades humanas e que se perpetua ao longo do tempo. O estudo da antropologia teatral (BARBA, 2012) faz perceber que os sentimentos mais profundos que habitam a alma dos contemporâneos são oriundos da comunicação sensível expressada nos olhos, no corpo e nos sons emitidos pelos histrioncos mais

remotos. Por meio dos jogos dramáticos e teatrais vivenciados, os participantes passam a perceber seu corpo como signo cênico, sua fala como expressão de seu discurso como indivíduo com suas particularidades e sujeito social.

Constato a importância da abordagem de Boal (1996), pois possibilita a formação cidadã sob a ótica de uma educação via arte. Dessa forma, o educando é motivado a expressar, por meio da arte teatral, suas ideias e seus sentimentos em relação a si mesmo, à sua família, à escola e à sociedade, na perspectiva de sua formação estética, permeada por questões éticas. A arte teatral consiste em despertar no educando sensibilidade, olhar reflexivo e criatividade artística para que possa assumir sua ação no mundo.

3.3 A trama do presente

Ao comemorar 29 anos de atividades ininterruptas em 2020, o CPBT continua a funcionar nas dependências do Theatro José de Alencar, numa parceria entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Cultura do Governo do Estado. Durante esse tempo, o CPBT acolheu cerca de dez mil estudantes, realizou a montagem de 65 espetáculos, formou 1287 educandos e teve estimativa de público para mais de 38 mil pessoas até fins de 2019.

O período de matrícula para as três turmas ocorre regularmente em janeiro de cada ano, com aulas iniciando em março e se estendendo até dezembro. Atualmente, contamos com três professores e três turnos de atividades. A professora Juliana Veras acompanha a turma da manhã, eu ministro as aulas da turma da tarde e Neidinha Castelo Branco está à frente da turma da noite.

O CPBT se insere em uma dinâmica educativa de estímulos à leitura e à reflexão dos conteúdos para que o participante discuta sobre seus propósitos em querer se construir como artista. O educando é sujeito a ser protagonista do processo, assumindo a responsabilidade de trazer soluções, sugerir mudanças, criar formas artísticas que expressem seus sentimentos e ideias para construir uma expressão cênica reveladora para o público sobre temas sociais, questões de gênero, as relações familiares e suas aspirações. Sendo assim, o CPBT acredita na formação de sujeitos capazes de assumir hábitos e atitudes para a transformação social, como nos afirma Freire (1996, p. 46):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor

ensaia a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Enfim, compreendemos que fazer arte para nossos educandos representa o processo crítico/educativo de libertação e, simbolicamente, derrubamos os muros invisíveis que separam o palco e a vida real. Por meio de nossa metodologia, promovemos as relações humanas, em que todos possam se expressar pela sua prática artístico-educativa, perante a sociedade. Nossa metodologia não representa um aglomerado de normas e regras a seguir. O que construímos em nosso curso são princípios artísticos, éticos e estéticos que projetam uma política cultural influenciada pela prática libertária do pensamento.

4. PROCESSO EM MÓDULOS: OBJETOS EM MOVIMENTO

Nesse capítulo, apresento os quatro módulos do CPBT. Escolho o formato de tabela para sintetizar o conjunto de procedimentos de cada módulo, a fim de representar esse exercício de síntese, no qual as tabelas, associadas à descrição dos módulos, apresentem-se aqui como referência para a leitura desse material. Acredito que o formato de tabela possibilita uma exposição visual da sequência de processos e procedimentos dos conteúdos teóricos e práticos relativos aos quatro módulos do CPBT. Ressalto que a tendência do uso de tabelas, para a organização dos propósitos e atividades, é uma escolha que venho fazendo ao longo da minha prática docente no CPBT e que veremos justificada ao longo desse capítulo. As tabelas aqui expressas auxiliam na exposição dos elementos cognitivos, lúdicos, de seus objetivos e atividades práticas e teóricas. Com elas procuro apontar conexões entre abordagens e conteúdos, objetivando a compreensão dos princípios educativos indissociáveis dos processos criativos que essa didática propõe. “Toda didática sugere que, seguindo um esquema de procedimentos, podemos adquirir uma maior compreensão da matéria com a qual trabalhamos” (KOUDELA, 2017, p. 66).

A reflexão que Salles (2008, p.17) apresenta sobre o “conceito de rede”, em sua obra *Redes da Criação*, corrobora com a proposta das tabelas que seguem na descrição dessa pesquisa, porque reforçam “[...] a conectividade e a proliferação de conexões, associadas ao desenvolvimento do pensamento em criação e ao modo como os artistas se relacionam com seu entorno.” Ressalto ser impossível separar, no que cabe a mim nesse contexto, o educador do artista. Sendo assim, a apropriação do que nos diz a autora me encoraja na tentativa de construir um modo de expor uma metodologia capaz de reunir, em sua síntese, elementos que podem oportunizar a organização do ‘caos’ e, ao mesmo tempo, provocar a invenção de outras formas de abordagens.

Apresento a seguir a Tabela – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP), sigla esta usada para identificar esta primeira tabela que se divide em 6 colunas. Na primeira coluna, identifico os módulos com seus respectivos títulos; na segunda, reúno os elementos cognitivos e lúdicos em referência aos propósitos pedagógicos pretendidos para essa experiência educativa e artística, visando a uma ação didática que engloba o conjunto dos princípios basilares das

atividades práticas e teóricas do CPBT. Os elementos cognitivos e lúdicos que compõem essa coluna perpassam todos os módulos, variando em objetivo e intensidade, conforme o explorado a cada etapa de todo o processo. Na terceira coluna, apresento os objetivos previstos para cada módulo, e na quarta e quinta colunas, exponho as principais atividades práticas e teóricas. A sexta e última coluna traz a carga horária de cada módulo.

Tabela - 1 CPBT – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP)

Módulos	Elementos cognitivos e lúdicos	Objetivos	Atividades práticas	Atividades teóricas	Carga horária
M - I Arte e Cidadania	- Integração. - Imaginação dramática. - Improvisação. - Suspitação verbal. - Corporeidade.	- Socializar experiências e saberes. - Instigar as percepções lúdicas e cognitivas dos atuentes a partir da ação dramática. - Expor o conceito primário da estrutura dramática composta de conflito, antecedentes e desenlace.	- Dinâmicas de aquecimento e integração. * - Jogos dramáticos: 1) Corporificar sabores e texturas. 2) Corporificar seres da fauna e flora. - Jogos teatrais: 1) Corporificar estados interiores. 2) Corporificar tipos humanos. 3) Construção de cena.	- Rodas de conversas.	15h/aula
M - II Introdução à Arte de Representar.	-Desenvolvimento de habilidades. - Incentivo à leitura. - Suspitação verbal. - Corporeidade.	- Suspitar pesquisa sobre autores e textos teatrais. - Construir seminário performático, objetivando conhecer os autores e textos pesquisados. - Compartilhar a apostila Princípios da Arte de Atuar. -Compor personagem. - Exercitar os elementos da estrutura	- Dinâmicas de aquecimento e integração* - Jogos dramáticos: 1) Corporificar estados interiores. 2) Corporificar tipos humanos. - Jogo teatral: 1) Compor a personagem. 2) Interagir com as personagens. 3) Improvisar com as personagens a partir do jogo da estrutura dramática. 4) Apresentar seminário	1) Ler e discutir sobre a apostila Princípios da Arte de Atuar. 2) Refletir sobre as produções criativas originadas das personagens e improvisações. 3) Conjecturar sobre os conteúdos e formas de apresentação dos seminários performáticos.	50 h/aula

		dramática. - Criar cenas.	performático sobre os textos e autores pesquisados.		
M- III Introdução à História do Teatro	- Discussões sobre leituras de mundos, a partir das expressões da arte teatral. - Provocações facultativas para apreensão dos aspectos históricos sobre o teatro. - Domínio do saber adquirido e socialização de conhecimento. - Suspitação verbal. -Corporeidade.	- Suspitar pesquisa sobre as origens do teatro. - Construir seminário performático com os temas sobre as origens do teatro. - Compartilhar a apostila História do Teatro e outras referências. - Construir parâmetros teóricos para igualdade e reciprocidade de saberes. - Suspitar no atuante a reflexão de si mesmo e sua percepção de interação com os demais atuantes.	- Dinâmicas preparatórias: 1) Dinâmicas de sensibilização. 2) Dinâmicas de fabulação. 3) Dinâmicas psicofísicas. 4) Exercícios físicos para fortalecer o tônus, a resistência, a respiração o autocontrole das energias vigorosas e suaves. 5) Apresentar seminário performático, a partir dos temas pesquisados sobre a história do teatro.	1) Ler e discutir apostila sobre História do Teatro. 2) Desenvolver coletivamente pesquisa sobre temas relacionados à história do teatro. 3) Elaborar coletivamente um seminário performático com os temas pesquisados sobre a história do teatro. 4) Refletir sobre as produções criativas expressas nos seminários performativos acerca da história do teatro. 5) Conjecturar sobre os conteúdos apresentados nos seminários performáticos.	50 h/aula
M - IV Pesquisa e Montagem Cênica.	- Articular pensamentos, ideias e formas de expressão cênica. - Refletir valores que constituem a personalidade. - Autonomia. - Protagonismo. - Suspitação verbal. - Corporeidade.	- Suspitar pesquisa sobre as vanguardas e seus precursores. - Construir seminário performático com os temas das vanguardas e seus precursores. - Compartilhar a apostila O Átomo da Cena. - Desenvolver cenas visando a um propósito estético conectado ao significativo do drama - Expor temas pertencentes às urgências coletivas e pessoais.	- Dinâmicas preparatórias: 1) Ativar e controlar energias físicas fabulando com imagens mentais. 2) Explorar habilidades pessoais relativas ao corpo cênico. - Jogos dramáticos: 1) Compor partituras psicofísicas. 2) Criar cenas coletivamente objetivando as urgências. - Jogos teatrais: 1) Exibir as partituras psicofísicas. 2) Expor seminário performático a partir dos temas sobre as vanguardas e seus	1) Ler e discutir a apostila O Átomo da Cena. 2) Desenvolver coletivamente pesquisa sobre temas relacionados às vanguardas e a seus precursores. 3) Elaborar coletivamente um seminário performático com os temas sobre as vanguardas e seus precursores. 4) Refletir sobre as produções criativas expressas nos seminários performativos acerca das vanguardas e seus precursores. 5) Conjecturar sobre os conteúdos	250 h/aula

		- Treinar corpo e mente visando os elementos psicofísicos. - Suscitar a escrita dramática. - Exercer a arte teatral. - Construir coletivamente uma montagem cênica.	precursores. 3) Apresentar e gravar em vídeo as cenas propostas para compor a montagem cênica. 4) Definir os componentes das equipes técnicas, quais sejam: dramaturgia; sonoplastia; cenografia; iluminação; produção e caracterização. 5) Iniciar a construção e produção do espetáculo. 6) Programar o calendário de ensaios. 7) Estrear e cumprir temporada.	apresentados nos seminários performáticos. 6) Compartilhar as impressões sobre a experiência com as partituras psicofísicas. 7) Analisar as cenas gravadas em vídeo correspondentes às propostas para composição da montagem cênica. 8) Construir tabelas que auxiliem na construção da estrutura dramática. 9) Desenvolver pesquisas específicas ante os temas que as urgências suscitam. 10) Conceituar os propósitos éticos e estéticos do material cênico produzido.	
--	--	--	---	---	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Ao longo desse capítulo, farei referência aos elementos que compõem a Tabela 1, para identificação dos elementos cognitivos, lúdicos, objetivos e das atividades práticas e teóricas.

4.1 Primeiro módulo: Arte e Cidadania

O título dado a esse módulo reúne em sua composição o que, em síntese, seria considerar: i) arte - aquilo que o ser humano cria para expressar seu sentimento, e ii) cidadania - o lugar do sujeito no contexto do Estado e sua participação política em conformidade com os direitos e deveres constituídos no seio de uma comunidade. A junção de arte e cidadania, nesse contexto, objetiva alinhar a liberdade de criação da qual o artista se vale para produzir arte e, além disso, garantir seu direito de expressar suas percepções das circunstâncias e urgências presentes no seu entorno.

Esse módulo de 15h/aula é dedicado ao acolhimento para expor como serão as etapas do curso, os processos e procedimentos. A tabela do primeiro módulo contém os objetivos dessas atividades teóricas e práticas propostas para esse módulo. Nesse momento do processo, minha

acuidade está em observar a percepção criativa, crítica e expressiva dos atuantes. Com este objetivo, proponho dinâmicas de aquecimento, jogos dramáticos e teatrais, favorecendo um ambiente com atmosfera confiável e harmônica para que seja possível compartilhar uma experiência estética.

A cada módulo apresentado, trarei a Tabela CPBT que se refere ao módulo em questão. A intenção é facilitar a identificação das dinâmicas e dos jogos que serão mencionados doravante. Segue então, a Tabela 2: CPBT-SPP - Primeiro Módulo (M-I):

Tabela 2 - CPBT – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP)

Primeiro Módulo (M-I) – Arte e Cidadania

Elementos Cognitivos e Lúdicos	Objetivos	Atividades práticas	Atividades teóricas	Carga horária
- Integração. - Imaginação dramática. - Improvisação. - Suscitação verbal. - Corporeidade.	- Socializar experiências e saberes. - Instigar as percepções lúdicas e cognitivas dos atuantes a partir da ação dramática. - Expor o conceito primário da estrutura dramática composta de conflito, antecedentes e desenlace.	- Dinâmicas de aquecimento e integração* - Jogos dramáticos: 1) Corporificar sabores e texturas. 2) Corporificar seres da fauna e flora. - Jogos teatrais: 1) Corporificar estados interiores. 2) Corporificar tipos humanos. 3) Construção de cena.	- Rodas de conversas.	15h/aula

Fonte: elaborada pelo autor.

4.1.1 Voz e corpo: expectativa e presença

Para aprofundar os temas que veremos a seguir é necessário esclarecer o processo seletivo proposto no projeto pedagógico do CPBT. As diretrizes orientam para que seja levada em consideração a assiduidade, pontualidade, execução de tarefas que envolvem a leitura, a escrita, atividades em equipes e exercícios cênicos. O número limitado de 100 vagas por turma ofertada, garante aos inscritos uma vivência no CPBT, mesmo que seja apenas no primeiro módulo. Todos os módulos são seletivos e as avaliações ocorrem no decorrer do processo com a participação horizontal dos atuantes, que são sujeitos de sua autoavaliação e também são avaliadores. Entre os procedimentos de avaliação, além dos já citados acima, são propostos trabalhos escritos

individuais e em grupo, execução de pesquisas e debates, treinamentos físicos e vocais, improvisações, criação de cenas e o preenchimento de uma ficha avaliativa na qual o educando fará sua autoavaliação, e expressará suas impressões sobre a participação dos colegas. Cabe aos professores equalizar e refletir sobre os dados colhidos e divulgar a relação dos convidados para o módulo seguinte. Como membro construtor do projeto pedagógico aqui referido, ressalto que qualquer avaliação aplicada no ensino da arte estará sujeita às complexidades relativas à subjetividade humana dos sujeitos em questão; à dinâmica das experiências vividas em sala de aula; às especificidades dos procedimentos e integração dos envolvidos mediante a convivência.

O primeiro módulo – Arte e Cidadania (15h/aula), referente à turma da qual faço o estudo de caso para essa pesquisa, ocorreu no período de 19 a 22 de fevereiro de 2019. Inscreveram-se 98 educandos. Desses, 80 concluíram e, após avaliação, 59 foram convidados para participar do segundo módulo. Ressalto que usarei, como parâmetro para delimitação da quantidade de sujeitos observados, os 30 atuantes que vivenciaram os quatro módulos e que participaram da montagem de conclusão intitulada Maréa. Dos 30, 08 cursavam o ensino médio, 20 o ensino superior incompleto e 02 registravam graduação universitária. O total dos que tinham entre quinze e vinte anos eram 06; entre vinte e um e trinta anos 13 participantes; entre trinta e um e cinquenta anos eram 08, e entre cinquenta e um e setenta anos 02. Para a classificação de gênero registram-se 15 mulheres e 15 homens. Portanto, citarei suas vozes ao longo da pesquisa, quando for tratar dos relatos sobre suas impressões dos processos e procedimentos vivenciados.

É oportuno afirmar que todos estão de acordo com o eventual uso de suas falas dentro desse contexto, estando cientes de que seus dados pessoais serão preservados. Para identificar e dar crédito às suas falas usarei nomes fictícios. Ressalto ainda que não transcrevo as trinta vozes a cada módulo. Esse critério se deve à relevância contextual e subjetiva que envolve as questões respondidas por escrito pelos atuantes, mas mantereí um percentual de, no mínimo, trinta por cento dos participantes.

O primeiro contato do atuante com o CPBT é preenchendo a ficha de inscrição para participarem do Primeiro Módulo – Arte e Cidadania. Nela o candidato deve registrar seus dados pessoais e responder a algumas questões relacionadas à sua vida escolar e experiências em linguagens artísticas. Este material estabelece o meu primeiro contato com a turma, pois, além de responder sobre os dados pessoais (nome completo, idade, grau de escolaridade, endereço), o

educando responde se é ou foi integrante de grupo de teatro, se pratica alguma linguagem artística, alguma modalidade esportiva e, por último, porque quer fazer esse curso de teatro. Considerei essa última questão como a mais relevante ao interesse e objetivo dessa pesquisa, pois visa perceber as expectativas e os motivos dos educandos em relação ao curso de teatro, por isso a trarei em detalhes. Os relatos foram extraídos da ficha preenchida no ato da inscrição que ocorreu no período de 08 de janeiro a 08 de fevereiro de 2019. Veremos as primeiras impressões dos sujeitos participantes dessa experiência.

Retomando a formulação da questão “Por que você quer fazer esse curso de teatro?”, início com Eduardo que diz: “Para ser ator, ganhar técnicas de atuação [...] e também [...] para contribuir [...] para o bem social e da cultura”. Destaco na sua fala a vontade de ‘ganhar técnicas’, o que revela, a meu ver, sua disposição para os treinamentos psicofísicos. Nessa mesma direção Jorge responde: “[...] auxiliar no meu desenvolvimento pessoal, social e profissional, e será uma forma de autodescobrimento”. Vejamos o que pretende Damião: “[...] ‘tocar as pessoas através dos meus dons e técnicas que venho adquirindo com minha vivência e experiências’”.

Destaco, nas falas a seguir, seus interesses sociais e individuais no enfrentamento do mundo com seu corpo e modo de agir: “Entregar-se e não ter medo dos olhares, das críticas. É empoderador.” (Tânia); “Descobrir as múltiplas possibilidades do meu corpo, [...] usar meu corpo como instrumento político para propor novos olhares para esse corpo pesado que carrego, corpo gordo e feminino, romper com padrões e estigmas que aprisionam.” (Carla). Ainda em relação às potencialidades do corpo vejamos o que vislumbra Sérgio: “[...] desenvolver minha corporeidade e desinibição [...] o que me ajudam no meu desempenho pessoal e profissional.” O que quer Sílvia: “[...] quero experimentar meu corpo no teatro [...] o teatro poderá me auxiliar na minha atuação dentro do processo educativo.”

Em se tratando do interesse de alguns pelo curso com fins educativos, observo nas falas suas expectativas. Para Nanda, porque já fez “oficinas na casa da comédia [...] participo de gravações de vídeos [...] quero adquirir mais experiência e conteúdo para levar para os meus alunos.” Rosa participa de uma ação artística onde mora: “Tenho um projeto cultural no meu bairro [...] que atua com apresentações artísticas e poesia.” Eliete: “Trabalho em um grupo voluntário de dança e teatro e quero me aperfeiçoar em suas técnicas de atuação no palco.” Luis aponta: “dois motivos [...] quero desenvolver habilidades [...] o outro motivo é que me sinto

limitado trabalhando somente com comunicação e gostaria de ampliar o meu leque”. Ele registrou em sua ficha de inscrição que estuda Publicidade e Propaganda na UFC.

Veremos os que já tiveram uma experiência com o fazer teatral e que por alguma razão pararam e agora demonstram o desejo de retornar às práticas das artes cênicas: Leandra afirmou: “Fiz teatro durante um ano [...] vi esse curso como uma nova oportunidade de estudar algo que eu gosto tanto”; Edite: “Fiz teatro durante toda a minha infância e adolescência e agora que estou aposentada decidi voltar.” Lembro que o CPBT não estabelece como critério para inscrição uma idade máxima, o que resulta na participação de pessoas acima dos sessenta anos de idade.

Muitos buscam o curso como uma oportunidade de se integrar à classe artística. Leo destaca: “[...] pelo desejo de me integrar nos processos que formam a arte e na maneira como ela representa e interage com as diversas realidades.” Alexandre assim registra: “[...] oportunidade de ingressar no meio artístico cearense.” Marcos mencionou: “[...] desenvolver minha capacidade de interação com o público, como músico gosto de assumir personas.”

Para finalizar esse diálogo, destaco Débora quando diz que o teatro “é uma arte libertadora onde podemos expressar o mais profundo do nosso ser.” Percebo nas falas de Débora a síntese do desejo dos demais.

4.1.2 Fundamentos e formas: processos e práticas

Como nos indica Dubatti (2016, p. 40) em *O Teatro dos Mortos – Introdução à Filosofia do Teatro*, a mim interessa um “teatro da cultura vivente, teatro como zona de experiência e teatro da subjetividade. Um teatro baseado no convívio, [...] porque contrasta e revela níveis ou ordens do ser.” Nessa relação entre arte e cidadania, como sugere o título do módulo, todos ali são instigados a expressar suas ideias, impressões de mundo, sensações como apreciador de arte e a relação disso, com sua vida em coletividade. Ressalto a eloquência do silêncio dos que não falam ou pouco falam, haja vista ser também uma forma de expressão. O modo de ação e reação expressas em gestos e olhares dos mais silenciosos revela também um jeito de interagir, receber e estar no mundo. É preciso estar atento ao diferenciar o silêncio que surge como opção naqueles que, por timidez, não querem se manifestar em palavras, daqueles que se expressam em silêncio por medo de falar. A condição dos silenciados expõe reflexões acerca dos direitos individuais e

sociais, perante um sistema político e econômico que manipula e amordaça o oprimido consumidor.

Antes de seguir para as atividades relativas a este primeiro módulo, ensejo colocar o conceito de jogo a partir da análise do filósofo Huizinga (2012, p. 11) que reúne, em *Homo Ludens*, estudos sobre as genuínas representações de jogos nas culturas humanas percebidas desde tempos arcaicos. Quando falamos de jogo pressupomos considerar brincadeiras lúdicas ou esportivas. Para jogar, devemos saber estabelecer parâmetros entre o que é jogo e realidade, principalmente em se tratando de jogos que despertam estados psicofísicos capazes de atingir níveis somáticos. Tais estados psicofísicos perpassam as experiências lúdicas e criativas de todos os módulos do CPBT. O autor capturou em seus estudos sobre *Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural*, as características fundamentais do jogo, que servem para tecer tais conceitos: [...] o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

[...] características que consideramos própria do jogo. É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2012, p. 147).

Para estabelecer a existência do jogo que está na ‘evasão da vida real’, como sugere o autor, faz-se necessário a existência de regras objetivas e claras. Ele afirma: “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito” (HUIZINGA, 2012, p. 14). No contexto em que são desenvolvidas dinâmicas e jogos no CPBT (veremos adiante), as regras dos jogos fazem parte da condição de se jogar o jogo. Os esclarecimentos são dados aos atuantes pois, como se trata de jogos, é imprescindível que haja regras. A construção dessas regras possibilita aos participantes tirar proveito cognoscível, sensível e crítico dos jogos e de seus significados éticos. Do contrário, perderia seu sentido lúdico, levando à violência. Koudela (2017), em *Jogos Teatrais*, nos coloca assim a condição das regras dentro dos jogos:

A relação autoritária percebe a regra como uma lei. Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de

uma decisão livre porque mutuamente consentida. Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideias, que só se realizam através de conflito e exercício da democracia. O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra (KOUDELA, 2017, p.51).

Posto os diálogos trançados com esses autores, na perspectiva congruente dos temas, retomo os conceitos de jogo teatral e jogo dramático, para assim balizar esses conhecimentos que se originam de uma mesma matriz, o teatro como substância atômica, e os jogos, com suas regras e objetivos, potências para se explorar a *poiesis* da cena. Os conceitos de jogo dramático, jogo teatral, suas diferenciações e fins possuem várias dimensões de saberes. Tendo em vista a complexidade do tema, apresento para esse contexto, as definições que se aproximam das minhas práticas. Sendo assim, convencionarei para esse intento: no jogo dramático, todos os atuentes participam da dinâmica, dispensando a presença de espectadores, ou seja, não há plateia para apreciar, porque todos os atuentes se ocupam em vivenciar as dinâmicas sem a preocupação de criar uma cena, mas experimentar a provocação dos sentidos psicofísicos despertados. No máximo, são observadores de si mesmos, visto ser importante estabelecer relações com os outros. No jogo teatral, “o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de ‘jogadores’ e ‘observadores.’” (JAPIASSU, 2001, p.19). Então, quando há atuentes em ação e espectadores apreciando uma cena, fica estabelecido o jogo teatral.

Nos jogos dramáticos e teatrais propostos para o primeiro módulo, descritos na Tabela 1, provoço a espontaneidade dos participantes sugerindo dinâmicas que deflagrem as reações corporais instintivas dos atuentes. Tomo como exemplo o segundo jogo teatral do primeiro módulo citado na Tabela 2, Corporificar Tipos Humanos. Para esse jogo, esclareço que partiríamos da representação de figuras humanas. Chamo de figura humana os modelos e padrões que permeiam o senso comum e que possuem raízes nos papéis sociais que ocupamos na estrutura social, na dimensão do que entendemos como ‘vida real’. Essas figuras, aqui equivalentes a tipos humanos, prenunciam certa singularidade com os atuentes que as corporificam porque, de alguma forma, estão sedimentadas em nebulosas memórias e lembranças. Alguns exemplos de tipos humanos que sugeri foram: mãe, pai, professor, político, estudante, policial, prostituta, padre, pastor, freira.

Sugeri também nomes de pessoas conhecidas por suas ações no transcorrer histórico. Alguns exemplos dessas figuras: Martin Luther King, Tiradentes, Marielle Franco, Chico

Mendes, Bárbara de Alencar, Leila Diniz. Todas foram evocadas para se fazerem presentes nos corpos dos atuentes. Nesse jogo, foi possível perceber quais conhecimentos e referências os jogadores tinham de tais figuras, o que pôde suscitar troca de saberes, ativando a curiosidade dos que não conheciam as ditas personagens. Em paralelo com Dubatti (2016) e em concordância com ele, aqui não se trata de um teatro sem vida, porque evocamos os mortos, mas de um teatro repleto de memória e que, ao lembrar a luta dos mortos, revigora-se a vida. Essas personalidades que figuram icônicas na história local, nacional e mundial, sugeridas nesse jogo, vão se reelencando na medida em que percebo e reflito sobre as circunstâncias temporais e sociais em que estamos inseridos. Vale ressaltar que acontece de alguns atuentes não terem referência nenhuma das figuras evocadas. Nesse caso, no que consiste a regra do jogo, o atuante deve permanecer na posição neutra, ou seja, manter-se em pé sem expressão dramática corporal, em situação de atuante que observa.

Saliento que, por meio dessa dimensão do jogo, é possível trazer para discussão em roda de conversa aspectos do contexto histórico em que as personalidades evocadas estiveram diretamente envolvidas. Percebo que essa ação instiga nos atuentes a vontade de saber mais e, consequentemente, acontece apreensão de conhecimento. Essas e outras figuras humanas e arquetípicas que sugiro provocam o imaginário e a sensibilização do corpo e da mente dos atuentes. Todos os elementos vistos acima são pontos de partida para que os atuentes façam conexão com o desenvolvimento do jogo subsequente.

Passamos então ao terceiro jogo teatral, Construção de Cena, sugerido na Tabela 2. Como já dito, no jogo teatral, formamos grupos para que os atuentes assistam uns aos outros. Então, proponho que cada grupo construa uma cena extática⁹ que revele um acontecimento, ou seja, um indício de conflito. Reforço a escolha da palavra extática para me referir ao estado de êxtase. Embora a proposta seja que os atuentes não se movimentem, não significa que tenham que virar estátuas ou ficar congelados. O estado de êxtase pressupõe que todo o corpo, mesmo parado, seja impulsionado pelas subjetividades relacionadas à ação dos atuentes em face da situação do personagem em questão. A imaginação, o modo de respirar, a pulsão do coração do atuante devem estar em êxtase, porque ele está ali, vivo em presença cênica e como pessoa que carrega em si referências de mundo.

⁹ Adjetivo - Posto em êxtase; absorto; enlevado. (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 3ª edição, 2004).

Após as apresentações, os atuentes são instigados a comentar acerca do que perceberam da cena e suas impressões sobre as ações das personagens. Observo que é recorrente nesse momento começar a surgir relatos espontâneos de história de vida, material este que substancia a poética da cena ao longo de todo o curso. Depois das discussões, os atuentes retornam aos seus grupos, e a proposta agora é que criem e mostrem, em movimento, o que antecedeu à imagem anteriormente exposta. Ressalto que esse antes deve corresponder a segundos ou um minuto ao que antecede à imagem já conhecida. Outra condição para o jogo é que não utilizem a fala. O corpo é predominantemente o elemento que deve dialogar com os outros corpos. Anular a fala nesse momento é uma provocação para despertar e dilatar a expressão corporal dos atuentes. Posteriormente, será sugerido o uso ou não da fala, decisão esta que será tomada pelo grupo no avanço do jogo.

Voltando a cena em si, a intenção é que construam os motivos que levaram as personagens ao estado em que se encontram na imagem extática. Dessa vez, os grupos devem organizar a cena começando pela ação das personagens que antecede ao momento extático e parando a imagem no exato momento da cena construída primeiramente. Para essa etapa do jogo, Construção da Cena, cada grupo já tem duas partes de uma cena: a primeira, em movimento, que introduz o que está por vir, e a segunda cena que revela o indício de um conflito em suspensão na imagem extática. Após as apresentações, voltamos às discussões sobre o tema que se anuncia, a disposição dos atuentes em cena e a ordem dos acontecimentos.

Para o passo seguinte do jogo, solicito que criem a cena posterior ao momento extático. Desse modo, teremos três recortes de cena que, fundidas, sugerem uma ação com introdução e ápice de conflito e o desenlace. Terão então que retomar o já construído e inserir a terceira parte da cena, que corresponde ao momento posterior à imagem extática, no caso, o desenlace.

A culminância desse jogo, que denominei Construção da Cena, se dá quando os grupos ensaiarem a junção das ações. Nesse momento, lembro-lhes do uso da fala, da introdução de diálogos. Nas regras do jogo, para esse estágio do processo, fica a critério de cada grupo introduzir ou não conversas entre as personagens. Como resultado, teremos cenas curtas que revelam personagens em situação de conflito e que buscam soluções para suas aflições. Isso nos suscitará discutir o tema em si, suas implicações éticas e a forma em que se apresenta sua composição estética.

Essa estrutura molecular da cena enfatiza a importância da ação dramática, ou seja, aquilo que ativa as personagens em busca da realização dos seus desejos, objetivos, provocando consequências dentro da estrutura da trama. Esse jogo, Construção da Cena, possibilita aos atuentes observar o processo do ato criativo e participar da organização poética da cena. Presumo então ser possível, com esse jogo, despertar nos atuentes reflexões sobre o que dizer e como fazer para construir uma ação cênica. Ressalto considerar as variáveis relações de sentidos e conexões que os atuentes possam vir a produzir em suas percepções facultativas e sensíveis. Cada um, do seu modo e no seu tempo, tenderá a fazer descobertas se perdurarem as investigações, os treinamentos e os exercícios de criação.

4.2 Segundo módulo: Introdução à Arte de representar

Menciono novamente a Tabela CPBT – Síntese da Prática Pedagógica agora referente ao Segundo Módulo (Introdução à Arte de representar) para que o leitor mantenha proximidade com os elementos cognitivos e lúdicos, dinâmicas e jogos:

**Tabela 3 CPBT – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP)
Segundo Módulo (M-II) – Introdução à Arte de Representar**

Elementos Cognitivos e Lúdicos	Objetivos	Atividades Práticas	Atividades Teóricas	Carga Horária
- Desenvolvimento de habilidades. - Incentivo à leitura. - Suspitação verbal. - Corporeidade.	- Suspitar pesquisa sobre autores e textos teatrais. - Construir seminário performático objetivando os autores e textos pesquisados. - Compartilhar a	- Dinâmicas de aquecimento e integração* - Jogos dramáticos: 1) Corporificar estados interiores. 2) Corporificar tipos humanos. - Jogo teatral: 1) Compor a	1) Ler e discutir sobre a apostila Princípios da Arte de Atuar. 2) Refletir sobre as produções criativas originadas das personagens e improvisações. 3) Conjecturar sobre os conteúdos e formas de	50 h/aula

	apostila Princípios da Arte de Atuar. - Compor personagem. - Exercitar os elementos da estrutura dramática. - Criar cenas.	personagem. 2) Interagir com as personagens. 3) Improvisar com as personagens a partir do jogo da estrutura dramática. 4) Apresentar seminário performático sobre os textos e autores pesquisados.	apresentação dos seminários performáticos.	
--	---	---	--	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Atento para a perspectiva de que os conteúdos e procedimentos encadeados na referida Tabela sejam sequenciais e gradativos, favorecendo a criação de nexos que geram o prosseguimento do que veremos no segundo módulo. Considerando o vivenciado no módulo anterior, estamos preparados para as dinâmicas que envolvem a composição do personagem, a partir de uma estrutura dramática. Entendemos a estrutura dramática como sendo os elementos básicos que movem o jogo, ou seja, personagens desejando algo, deparando-se com obstáculos e gerando conflitos. Nesse cerne, a ação move os ânimos e a engrenagem revela o drama. Temos aqui drama não como gênero, e sim como substância sensível que dá sentido à ação das personagens, revelando seus valores e caracteres. Segundo Pavis (1999, p. 02), ação é uma “seqüência de acontecimentos [...] produzidos em função do comportamento das personagens. [...] O drama é o poema dramático, o texto escrito para diferentes papéis e de acordo com uma ação conflituosa.”

As dinâmicas de sensibilização vivenciadas proporcionam instantes de revelação, pois envolvem os atuentes a partir do uso do corpo e da voz como recursos de expressão de signos, símbolos e sentidos. Os gestos, a entonação da fala, os silêncios, os olhares dos sujeitos compartilhando as dinâmicas e os jogos serão levados em consideração, pois nos servem como matéria para construção de significados que refletem sobre sua visão de mundo. Nesse aspecto, a etnografia dos sentidos se faz presente, pois tudo que nos cerca, nos afeta, atravessa, é pertencimento porque faz parte da experiência pessoal e coletiva. “A palavra etnografia pode

implicar uma série de valores: a existência e presença do outro, admissão de uma subjetividade, a valorização da diversidade, o caráter cooperativo (não competitivo) e, ao demonstrar um caráter sincrônico, destaca sua transdisciplinaridade pela necessidade de dialogar com linguagens e diferentes áreas de conhecimento” (GALLO, 2012, p. 18).

Para a sustentação desse tabuleiro transdisciplinar, dialogo com Salles (2008) que partilha saberes sobre redes e conexões no processo de criação artística. Em *Redes da criação: Construção da Obra de Arte*, a autora nos traz uma delicada e primorosa diferenciação entre memória e lembrança. Aproprio-me do seu conceito por contribuir para elucidar meus propósitos na fundamentação teórica dos jogos teatrais 1, 2 e 3 referidos na Tabela CPBT-SPP, especificamente dirigida ao segundo módulo.

Vamos então considerar que a memória tem um princípio coletivo, está no grande corpo que somos como agrupamentos humanos. É parte da cultura compartilhada, “perpassa o tempo histórico que antecede a experiência do sujeito” (SALLES, 2008, p.66). A lembrança é aquilo que o sujeito guarda em sua particularidade, são experiências vividas que habitam nossa imaginação. As lembranças são zonas de sensações experimentadas ao viver a vida. Nossos dias inabituais são provas daquilo que vivemos intensamente ao experimentar o amor, sentir dor corporal ou emocional, desejar, perder, vencer. Essas sensações e infinitas outras são imanentes do nosso contato físico e sensorial com tudo o que nos rodeia. Marcam em nós lembranças íntimas, pessoais, privadas, mas que também pertencem a todos indistintamente, visto que essas sensações são pertencentes aos grupos humanos.

Seguindo nessa direção, acrescentemos outros elementos que estão intrinsecamente relacionados com os procedimentos para o desenvolvimento dos jogos teatrais 1, 2 e 3 mencionados na Tabela 3. Esses elementos formam um todo, quando objetivamos criar conexões entre estar no mundo e percebê-lo em sua dimensão imanente. Vejamos então o tempo, no que se refere ao contexto histórico, social, cultural onde os sujeitos estão inseridos, considerando as especificidades locais em sua geopolítica. Somemos a isso a experiência como acontecimento vivido no plano físico e que se refugia nas nossas subjetividades nos capacitando para apreender o mundo. Temos também o espaço, o local, o ambiente que habitamos, onde ocorre o encontro físico, psicofísico, para a troca de ideias, afetos, sem abrir mão das singularidades.

Tendo esses elementos como inerentes a todo ser humano, veremos fluir a percepção como faculdade cognoscível na construção de conhecimentos. Na ebulição desses cruzamentos, eis que podemos refletir e explorar outras possibilidades de ser e estar no mundo, ressignificando o que está posto e inferindo para assumir transformações.

O jogo teatral 1, Compor a Personagem, como exposto na Tabela 3, se constrói na compreensão tradicional da dramaturgia teatral. Essa dramaturgia segue os conceitos aristotélicos de começo, meio e fim, caráter, moralidade, antecedentes, encadeamento das ações em um crescente de conflitos, que atinge o ápice e resulta na catarse.

Embora saibamos que essa dramaturgia já não atende às demandas e tendências do teatro contemporâneo em sua abrangência de estilos estéticos e conceituais, ainda nos serve por estar no nosso território de memória e saberes primários sobre teatro. A raiz dessa memória ainda reside nas narrativas das grandes tragédias, das comédias de circo e dos folhetins exibidos na televisão em formato de novela. Tudo isso contribui para nossa compreensão do que venham a ser as personagens, suas funções e significados na trama.

Imaginemos então, uma personagem que tem um desejo e age em busca de realizar seu intento. Ao se mover em direção ao alvo, se depara, inevitavelmente, com obstáculos que, por sua vez, gerarão conflitos. Eis que surge o drama humano, substância movente da trama deflagrada. Mas, e a personagem? O que é? Gosto da resposta rápida que diz que personagem é uma imitação de gente. Inclusive quando a criatura personificada se apresenta em forma de onça ou bode, por exemplo. O que importa na fábula não é a literalidade da personagem que representa, mas sim, as metáforas e seus significados na construção de subjetividades características da espécie humana. A onça e o bode nos interessam se neles encontrarmos empatias com os sentidos e sentimentos humanos, expondo nossas contradições. Segundo (BOAL, 1996, p.50), os personagens, “[...] do ponto de vista médico, são todos neuróticos, psicóticos, paranóicos, melancólicos, esquizofrênicos, gente doente.” Doentes não porque estejam enfermos, em coma, em leito de hospital, mas sim porque são obcecados em realizar os seus desejos mais profundos.

E o atuante? Como lidar com uma matéria tão complexa para a construção da experiência estética, esta que transpassa nossas memórias e lembranças nos reabitando em afetos e desafetos? Nessa condição, o atuante será inevitavelmente tocado por isso, mas cômico daquilo que faz, porque participa de um jogo e este é parte do treinamento de atores. Movido pelo lúdico que a

cena permite, encontrará um lugar interno e externo para atuar no jogo, o que lhe exige porosidade e prontidão para encontrar o estado de pantera, que consiste em reagir com espontaneidade, precisão, sensibilidade e raciocínio rápido às provocações psicofísicas. O estado de pantera corresponde às dinâmicas de aquecimento contidas na Tabela CPBT-SPP na coluna atividades práticas.

Como já convencionado, continuarei a me referir ao jogador como atuante. Tendo, portanto, ciência das regras do jogo, o atuante deve manter-se presente e exercer sua função, estar saudável e predisposto física e mentalmente para representar personagens “doentes” (aqui no sentido subjetivo do estado crítico existencial em que se encontra a personagem)e. Mas o que fazer para que o atuante não “adoeça”? Ele deve ser sabedor de que se trata de uma experiência sensível e que revolverá memórias e lembranças, podendo, assim, despertar em si, zonas subterrâneas que habitam o seu ser. Decorrem dessas experiências estéticas possíveis reflexões e transformações que ocorrerão nos sujeitos/atuantes que compartilham o jogo.

Retomo a questão da composição do personagem para esclarecer que o jogo provoca no atuante sua autonomia, na medida em que lhe é provocado imaginar uma criatura a partir de suas próprias experiências.

Nesse momento, gosto sempre de me referir à metáfora da aranha. Sabe-se que a aranha tem o costume de construir sua teia em uma dinâmica cuja finalização se dá quando amarra o último ponto e, além disso, o material usado para sua construção é produzido e retirado de dentro si. Isso também deve se dar com os atuantes em questão. Quando me refiro à autonomia do sujeito, estou fazendo relação com esse material que o atuante deve tirar de dentro de si, como faz a aranha em sua metáfora. Reforço a autonomia como “um respeito [...] à dignidade de cada um [...], um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 66). Pretendo, com isso, explorar a imaginação e instigar a criatividade dos atuantes, dando-lhes as orientações conceituais e sensíveis para a composição da personagem, pois considero o ator um contador de histórias, aquele que é capaz de ativar memórias e lembranças, construindo suas próprias narrativas.

Em *A Cinética do Invisível*, Bonfitto (2009, p. 164), ao analisar os processos de atuação no teatro de Peter Brook, anuncia que o ator contador de história “[...] deve ser capaz de fazer com que o material a ser trabalhado pareça real, e para alcançar seu objetivo ele deve explorar

não só processos de identificação e estranhamento, mas também o *continuum* que existe entre tais extremos.” Esse ator contador de história se revela em faces também pelo domínio que tem de suas virtuosidades e do espaço cênico. Artigo Dubatti (2016, p.130), a esse enunciado, quando nos traz em *O Teatro dos Mortos – Introdução a uma Filosofia do Teatro*, a existência do Homo theatralis, “o homem dotado da capacidade de organizar o olhar do outro”. Nesse palco, é significativo o ofício do ator contador de história quanto à sua desenvolvida capacidade de ativar fagulhas para acender a fogueira da *poiesis* cênica.

[...] para a semiótica o ator é um portador de signo [...] para a sociologia do teatro, um agente social [...] para a antropologia do teatro, um possuidor de saberes pré-expressivos, anteriores a atuação [...] a capacidade de organizar o olhar do outro (teatralidade), que leva ao extremo o manejo dos saberes do Homo theatralis [...] para a filosofia do teatro, o ator é o gerador do acontecimento teatral (DUBATTI, 2016, p. 174/175).

Esses conceitos fiam uma rede de saberes que contribuem para a compreensão do ator contador de história a que me refiro nessa dissertação. As dinâmicas e jogos elencados na Tabela 3, na coluna que traz as atividades práticas do segundo módulo, pretendem ativar o tônus muscular para tornar o corpo-mente dilatados e receptivos aos estímulos psicofísicos. Como nos diz Barba (2012, p. 288), “com os exercícios de treinamento, o ator coloca à prova a sua capacidade de alcançar uma condição de presença total, a mesma condição que terá que reencontrar no momento criativo da improvisação e do espetáculo.” Esses treinamentos buscam explorar a imaginação, a empatia, experimentando a alteridade, e tentam estabelecer elos de integração entre os participantes para sedimentar cumplicidade, respeito e afeto. Aguçam a escuta para provocar o discurso e a exposição de suas impressões mediante o vivenciado. Tais dinâmicas e jogos variam ou se repetem no decorrer dos encontros que antecedem o início do jogo de composição de personagem propriamente dito.

Pressupomos que os atuantes já tomaram para leituras e discussões os conceitos elementares sobre o que é ação dramática, o que é o ator, o que é a personagem, pois recebem como proposta de leitura uma apostila¹⁰ direcionada ao Segundo Módulo – Introdução à Arte de representar. Nela estão contidos textos compilados de autores como Olga Obay, Augusto Boal e

¹⁰ Usamos como recursos didáticos apostilas direcionadas a cada módulo: no segundo módulo, intitulada *Princípios da Arte de Atuar*; no terceiro módulo, *História do Teatro*; no quarto módulo a apostila *O Átomo da Cena*, já mencionadas na Tabela 1 - CPBT – Síntese da Prática Pedagógica. Elas reúnem textos de apoio aos módulos.

Renata Pallottini. Temas como o instinto de teatralidade, o teatro como invenção humana, a construção da ação dramática, o personagem como modelo de gente transfigurada em tipos humanos, são imprescindíveis para se lançar ao jogo.

Para a preparação dos atuentes, costumo explorar o espaço físico e o imaginário em uma aproximação olho-a-olho, corpo-a-corpo deles entre si e comigo. A intenção é de construir uma atmosfera cênica em que a sensação de suspensão da vida e do mundo gravite na espera do mágico real. Convenciono que, no jogo, o papel do educador/orientador/mediador é de estimular a imaginação, provocar mudanças de estado, digo, imagético, mental, espiritual, em um passe de mágica. Isso visa a que o atuante tome consciência da condição psicofísica despertada e construa nexos com as poéticas do drama e de personagens. Como mencionei anteriormente, costumo fazer variações na repetição dos jogos e dinâmicas para a abordagem de conteúdos de acordo com as necessidades do grupo e do momento presente.

Partiremos do pressuposto que os atuentes já tenham elaborado por escrito um perfil, ainda que esboçado, de uma personagem ou tipo/figura humana a partir das indicações expressas na apostila *Princípios da Arte de Atuar*, e das experiências resultantes das dinâmicas e dos jogos dramáticos e teatrais contidos na Tabela CPBT-SPP referente ao segundo módulo. Então, o atuante deve ter construído motivos internos que justifiquem a escolha de sua personagem.

Seguindo para o jogo propriamente dito, solicito no primeiro momento que todos caminhem pela sala e tentem, nesse caminhar, moldar em seu corpo uma postura que exija a saída do seu eixo cotidiano de andar. Proponho que encontrem um modo físico de estampar a personagem, considerando as implicações subjetivas que se refletem como marcas visuais de um ente (personagem) carregando em si a doença falada por Boal (1996). Esclareço que farei interferências ao longo do processo, por isso, faz-se necessária a escuta. Solicito que se mantenham atentos às minhas observações e não se dispersem em outros pensamentos. Ressalto a importância do atuante se perceber duplo, ou seja, manter-se concentrado no personagem e, ao mesmo tempo, ter a consciência de jogador/atuante e de sua função no jogo.

Em um segundo momento, procuro estimulá-los a uma imersão imagética para a caracterização psicofísica do personagem, atribuindo idade, condição social, profissão, valores morais e éticos e sua posição no meio cultural-social em que está inserido.

Já no terceiro momento, proponho a transição do espaço da mente para o território do corpo. Proponho que assumam um modo de olhar, que alterem e mantenham o corpo, dando forma física ao personagem, construindo postura, modo de ver, modo de andar, modo de agir e reagir. Sugiro que caminhem pela sala e deixem fluir a interação com olhares, cheiros, toques, gestos, expressões, que se deixem afetar, mantendo uma relação lúdica dos sentidos.

No quarto momento, oriento que imaginem um lugar onde o personagem possa estar e, a partir disso, criem uma mímica de atividade cotidiana relacionada à vida da personagem.

Em seguida, sugiro que todos sentem no chão em um grande círculo para convenção do tabuleiro, ou seja, do espaço cênico em formato de palco de arena. Este momento está diretamente relacionado ao jogo teatral 3, da Tabela CPBT-SPP. Reforço a necessidade da observação para que todos mantenham a concentração no jogo, sem deixar escapar o perfil e a postura subjetiva e física da personagem. Por fim, oriento que não estabeleçam entre si conversas paralelas. O foco é a ação que acontecerá no palco. Cito Koudela (2017, p. 48) em *Jogos Teatrais*, que, abstraindo o conceito propagado por Viola Spolin, define assim o foco: “O termo Foco equivale a ponto de concentração do ator. O nível de concentração é determinado pelo envolvimento com o problema a ser resolvido.” Esta definição converge para o que proponho aos atuantes, quando me refiro a manter o foco durante o jogo.

Já vimos anteriormente a ação como elemento da dramaturgia que move o drama humano. Acrescento aqui outro conceito de ação posto por Barba (1994) em *A Canoa de Papel* que converge e reforça o já visto e é direcionada ao atuante: “Entendemos por ação aquilo que me muda e que muda a percepção que o espectador tem de mim. Aquilo que muda deve ser o tônus muscular do meu corpo inteiro” (BARBA, 1994, p. 221). Faz parte disso manter a escuta e o olhar dilatados para reagir com espontaneidade, precisão e sensibilidade às provocações do jogo. Relembro o estado de pantera que exige manter-se em espreita, poroso, atento a tudo que se passa e, assim, reagir ou não às afetações sensíveis ali presenciadas.

Então, é iniciada a parte interativa do jogo teatral 3 desse módulo, como exposto na Tabela 3. Apenas três jogadores/atuantes voluntários entrarão em cena a cada improviso proposto. Informo que os atuantes voluntários entrarão um por um em cena, de acordo com o impulso criativo que lhes vier. O primeiro jogador/atuante voluntário tem a função de expor pistas sobre quem é seu personagem, o que quer e o que está fazendo, ou seja, uma atividade

cotidiana. Já o segundo atuante tem como função se opor ao que foi posto pelo primeiro atuante para estabelecer o conflito. O terceiro atuante tem a função de mediar o conflito na tentativa de conduzir ao desenlace.

O jogo teatral 3, Improvisar com as Personagens a Partir do Jogo da Estrutura, é repetido ao longo de todo o módulo para possibilitar aos atuantes a maturação de suas ideias em busca da composição do personagem. A repetição possibilita ainda maior interação entre os integrantes da turma, trabalhando a autonomia no que se refere às escolhas deles e ao modo de fazer. A compreensão molecular da estrutura dramática é importantíssima. Veja, no átomo da cena, temos uma ação que move o cosmo humano, isso reverbera microscopicamente em nosso corpo e em nossos atos. Seja que dramaturgia for, em termos de estilo e gênero, percebo que não se remove um elemento primordial que configura a espécie humana, nosso interesse e capacidade curiosa de observar a nós mesmos e disso tirar proveito ético, estético, lúdico, poético. Evoco aqui uma dramaturgia que “funcionaria como um espaço de resistência, de fronteira, onde se cruzariam as variadas linguagens e materiais potenciadores de relações de sentidos” (PAIS, 2016, p, 91). Penso que interessa a nós uma dramaturgia que provoque a alteridade e a empatia entre personagens e espectadores. Aos atores contadores de histórias, cabe instaurar a atmosfera da cena para uma convivência de suspensão da vida, no efêmero da cena, perante a presença real de apreciadores.

Dentre os objetivos previstos para o segundo módulo e descritos na Tabela 2 - CPBT-SPP, encontramos: suscitar pesquisa sobre autores e textos teatrais; construir seminário performático, objetivando os autores e textos pesquisados;

Essas atividades são desenvolvidas e protagonizadas pelos atuantes que se congregam em grupos. Eles terão que se organizar em horários e dias conforme suas agendas. Essas atividades dos grupos acontecem simultaneamente às atividades práticas descritas e por mim ministradas em sala de aula. Deixo claro que os grupos terão como objetivo elaborar e encenar um esquete de, no máximo trinta minutos, a partir do material colhido na pesquisa. Esta atividade corresponde aos itens 1,2 e 3 das atividades teóricas, e item 4 da atividade prática descrita na Tabela CPBT-SPP.

Proponho aos educandos que promovam leituras e debates sobre o texto, que pesquisem sobre o autor para conhecer um pouco de sua vida e obra, que considerem o contexto histórico do período em que o texto foi escrito e, a partir daí, iniciem a artesanaria da cena. Então os grupos

construirão um esquete que contenha uma síntese da peça, dados biográficos do autor e a contextualização social e histórica do período em que o texto foi escrito. Fica a critério de cada grupo encenar ou não trechos da peça em pauta.

Esta atividade também tem relação com autonomia, processo colaborativo e criação coletiva. Ressalto que não participo dos processos dos grupos, apenas auxilio com orientações de leituras e diálogos reflexivos. As atividades práticas do segundo módulo, correspondentes à composição da personagem e à estrutura dramática, pretendem suscitar nos educandos conexões críticas e criativas. Portanto, minha participação na elaboração e feitura da encenação dos grupos se dá de forma indireta. Mantenho-me a certa distância do processo, aguardando o resultado cênico para que seja inédito para mim.

O esquete construído pelos grupos é apresentado após as quatro semanas de elaboração e faz parte do encerramento do segundo módulo. As apresentações são seguidas de discussões sobre roteiro, encenação, performances dos atores e processo de criação.

4.2.1 O encontro, o convívio: afetos e desafios.

Transcrevo, a seguir, relatos dos atuentes que participaram do Segundo Módulo – Introdução à Arte de Representar (50h/aula), turma tarde, no período de 12 de março a 16 de abril de 2019. Esse módulo iniciou com 59 educandos convidados e concluiu com a participação de 50. Destes, 41 foram convidados para o Terceiro Módulo.

Creio ser possível identificar em suas falas as produções cognoscíveis construídas em suas subjetividades e o modo como operaram para transformar em criação artística. Veremos nos relatos as redes geradas entre si ao vivenciarem os jogos e suas descobertas pessoais. Continuarei a identificar os atuentes com nomes fictícios para manter o anonimato e, ainda assim, creditar suas vozes, tal como justifiquei anteriormente no primeiro módulo. Esse procedimento corresponde aos princípios metodológicos que embasam esta pesquisa.

A coleta desse material ocorreu no dia 16 de abril de 2019, por meio de um questionário escrito contendo três questões. Essa data marca a conclusão do Segundo Módulo – Introdução a Arte de Representar. Abaixo veremos as três questões.

- Primeira questão: **O que você citaria de relevante quanto ao conteúdo da apostila?**

Vejamos o que expõe Marcos: “Para entender onde o teatro nasce na história, e na gente, e os rumos para descobri-lo e explorá-lo. Aprender a acessar e entender nossos subterrâneos. Descobrir e direcionar as nossas potências à prática, e ao palco. Também me ajudou muito na dinâmica de criação e absorção de personagens.”

Em relação à questão, ‘onde o teatro nasce’, temos em Edite uma reflexão que reforça o que diz Marcos: “[...] que a teatralidade tem a idade da humanidade, que a teatralidade é pré-estética.”

Seguem as apreensões de Alisson:

Citaria a parte que menciona a estrutura dramática e os elementos que dispomos para compor a personagem levando em consideração os fundamentos do teatro ocidental de Aristóteles e Stanislavski. Os elementos personagem, objetivo, conflito, antecedentes, conseqüências, tema, local, tempo e o desenlace. Aprendi muito sobre esses elementos e sua importância na construção do personagem.

Ainda sobre os conteúdos da apostila, Gomes coloca: “[...] esclarece aspectos da atuação, aspectos subjetivos, que servem para melhor entendimento sobre o ofício de atuação, e como este pode ser ‘insalubre’ para o ator: o ser que oferece seu próprio corpo para a criação do personagem.”

Continuando com o aspecto ‘insalubre’ e suas complexidades, temos o parecer de Leo:

O processo de construção do personagem que vai além das características físicas e sociais, [...] sendo necessário o aprofundamento nos pensamentos e no caráter do personagem, fatores complexos que exigem esforço do ator, de mergulhar em si e no seu caldeirão particular, onde santos e demônios estão em ebulição.

Em relação ao perceber-se percebendo, no processo de aprendizagem, trago a fala de Jorge: “O conceito de tríade do Eu observador, ‘eu’ em situação, e o não eu, através desse conceito foi interessante perceber, a base da construção de um ator e do seu processo de criação do personagem”. Suponho que na fala de Jorge encontremos indícios da formação do ator contador de história ao qual me refiro neste estudo.

Corroborando nesse sentido, Leila diz: “[...] a potência da atuação é uma característica intrínseca do ser humano, pois este tem em si a consciência de se perceber, se observar, portanto é espectador, pois enquanto faz, vê-se a fazer”. Aqui também é possível perceber a relação

ontológica que o ato/ritual/teatral desperta. Isso converge para Débora, quando releva que o ator é provocado a “Ter a capacidade de se imaginar agindo, sentindo, ser ator e espectador”.

Em busca dessa investigação sobre o personagem, Leandra registra: “[...] a ligação do ator com a psicanálise e o inconsciente, entender que todos os personagens estão dentro de nós, porém no inconsciente, onde temos acesso, tem sido crucial no meu processo de me tornar atriz”. Em complemento ao que disse Leandra, vejamos o que diz Sílvia: “Entender que eu preciso buscar na minha pessoa (potência) os elementos constituintes do personagem doente. Achei muito interessante e importante entender que a ação dramática surge e se constitui a partir do conflito”.

Em conclusão a essa primeira questão, avalia assim Sérgio: “Foi bom entender um pouco como o ator passa por cenas tão fortes e consegue separar o que é encenado do que é real, ao mesmo tempo em que passa verdade para o personagem.” Sérgio parece nos falar da dimensão do ‘entre’, ou seja, o lugar pré-expressivo necessário para que o atuante expresse sua ação.

- Segunda questão: **Quais são suas impressões sobre as dinâmicas vivenciadas em sala de aula?**

Vamos então às impressões dos atuantes continuando com Sérgio, para quem as dinâmicas “[...] vão ao encontro dos temas abordados na apostila, por exemplo: a ação dramática e as cenas improvisadas entre dois personagens em conflito e o terceiro, apaziguador; a construção do personagem e a dinâmica da construção dos gestos do personagem.”

Quanto ao autoconhecimento, Elisa relata: “Eu pude perceber [...] que eu não conhecia tanto o meu corpo, e agora eu estou mais ciente dele no espaço que ocupo”.

João considerou as dinâmicas “Extremamente significativas no sentido de auto descobrimento e também de desconstrução de diversas idéias limitadas (*sic*).” Reforçando esse significado atribuído às dinâmicas, temos as impressões de Jorge: “Um processo no qual toca o interior, e através das dinâmicas é possível ter uma sensação de autoconhecimento, e de novas descobertas de si próprio.” Lúcia prossegue: “Todas foram importantes e necessárias para o autoconhecimento e o conhecimento do próximo, além de gerar uma aproximação das pessoas.”

Lúcia enfatiza o “autoconhecimento e o conhecimento do próximo” e isso se torna recorrente nas impressões dos que relatam a seguir: Alisson afirma: “[...] aprendi a observar melhor a mim e ao outro, a olhar no olho do outro.” Eliete assim registra: “[...] ver o outro com

mais clareza, a escuta do corpo do outro.” E, finalizando, Sílvio: “As dinâmicas me proporcionaram uma expansão da minha percepção sobre mim e o outro.”

No que se refere às novas experiências e apreensões de saberes, reúno aqui as demais falas:

A improvisação junto com a ação dramática me instigou a está mais preparado em relação o que vou fazer em cena. (Daniel)

[...] me mostraram as inúmeras possibilidades o meu corpo, [...] a rapidez do raciocínio para improvisar em equipe ou em jogos. Estar porosa em cena, sintonizada com os membros da equipe ou os colegas da turma. (Tânia)

Eu nunca tinha participado de algo parecido [...] vários exercícios eu encarava como desafios. (Marcos)

As dinâmicas me fizeram transcender barreiras físicas e emocionais, [...] me levaram a um estado nunca antes experimentado por mim. Tem sido incrível ver a minha evolução e a dos colegas a cada dinâmica. (Leandra)

Finalizo com Carla que disse: “As rodas de conversas no final da aula são importantes, as pessoas são sensíveis e é massa saber como as pessoas enxergaram o mundo e tem seus próprios processos.”

Terceira pergunta: **Como foi para você essa experiência?**

Introduzo destacando os relatos que apontam a relação desafiadora do convívio:

Muito intenso dividir o convívio e a experiência com tantos outros e outras, olhando no olho, dividindo risadas, conhecendo uns aos outros, ocupando os espaços. (Marcos)

O processo foi intenso, o trabalho em grupo nem sempre é fácil e a opinião negativa do outro sobre nós não é fácil de ser acolhida, porém, desafio bom é desafio superado, e eu superei mais essa barreira. (Leandra)

É perceptível a dificuldade de conviver sem levar em consideração a vez e a voz do outro. Essa convivência passa a ser mais harmônica na medida em que os viventes vão superando a si mesmos, percebendo a presença e as opiniões dos outros como parte indissociável nas relações humanas.

Recorro a Elisa que diz “[...] vejo eu no outro e o outro em mim... Estou me sentindo contemplada e pronta para aprender mais sobre mim e sobre o lugar que ocupo” e acrescento Nelson: “Sinto que evolui muito na maneira de me entregar, entender meu corpo, minhas potências, e na maneira de lidar com o outro, ter mais empatia.”

Ainda em resposta à questão ‘como foi para você essa experiência’, Leo relata: “Meus olhos se abriram para um universo divino que até então eu acreditava que estava distante demais para alcançá-lo, está sendo surreal esse processo de autoconhecimento físico, íntimo e

emocional”. E assim confirma Daniel: “Libertadora, pois me vi fazendo coisas cujo já tinha vontade, porém, me via reprimido em meio a tudo, mas também de grande aprendizado me esclarecendo dúvidas de certas coisas do teatro.”

Sobre os trabalhos em equipe e seus resultados, registro os seguintes relatos:

O trabalho em equipe não é fácil, mas desenvolver isso e ver o resultado realizado é prazeroso, os vínculos de amizade. (Tânia)

Conhecer a história através das leituras, conhecer Sófocles, Chico Buarque, Bertold Brecht, dentre outras obras como O Beijo no Asfalto de Nelson Rodrigues, ou Casa de Bonecas (Henrik Ibsen) e ver que o teatro se comunica com a história e geografia, e se torna uma forma de comunicação e arte atemporal. (Damião)

[...] a importância de produzir conhecimento e poder transmiti-lo, [...] Além disso, friso o desafio que é trabalhar em equipe/grupo/turma, e a importância de não fugir disso. (Alexandre)

[...] o CPBT é quase inteiramente ‘prático’, deixando as próprias provocações que causa no aluno instigá-lo a buscar viver, refletir e se descobrir, ao mesmo tempo que descobre no outro, o ator adormecido. (Sérgio)

Concluo esse relato com as impressões de Gomes: “Extasiante! Senti-me agente integrado e integrador do processo. Aprendi, ensinei e criei, as três coisas que eu mais gosto de fazer.”

Quando Gomes diz que aprendeu, ensinou e criou, identifico conexão com as tríades do ato educativo do CPBT, expostas em capítulos anteriores.

Observo nos relatos expostos indícios da construção do autoconhecimento, do desenvolvimento de competências, da apreensão de outros saberes, produção de subjetividades, da formação da personalidade, revisão de valores e acuidade estética, elementos que substanciam e dão sentido às ações educativas e criativas do CPBT perante os atuantes que o frequentam.

4.3 Terceiro módulo: Introdução à história do teatro

Seguindo a convenção de expor a cada início de descrição do módulo a Tabela CPBT – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP), reapresento a correspondente ao Terceiro Módulo. Desse modo a identificação das dinâmicas citadas na Tabela 4 dará ao leitor a localização da ação, conforme os procedimentos propostos para este módulo.

Tabela 4 - CPBT – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP)**Terceiro Módulo (M-III) – Introdução à História do Teatro**

Elementos Cognitivos e Lúdicos	Objetivos	Atividades Práticas	Atividades Teóricas	Carga Horária
- Discussões sobre leituras de mundos a partir das expressões da arte teatral. - Provocações facultativas para apreensão dos aspectos históricos sobre o teatro. - Domínio do saber adquirido e socialização de conhecimento. - Suspitação verbal. - Corporeidade.	- Suscitar pesquisa sobre as origens do teatro. - Construir seminário performático com os temas sobre as origens do teatro. - Compartilhar a apostila História do Teatro e outras referências bibliográficas. - Construir parâmetros teóricos para igualdade e reciprocidade de saberes. - Suscitar no atuante a reflexão de si mesmo e sua percepção de interação com os demais atuantes.	- Dinâmicas preparatórias: 1) Dinâmicas de sensibilização. 2) Dinâmicas de fabulação. 3) Dinâmicas psicofísicas. 4) Exercícios físicos para fortalecer o tônus, a resistência, a respiração, o autocontrole das energias vigorosas e suaves. 5) Apresentar seminário performático a partir dos temas pesquisados sobre a história do teatro.	1) Ler e discutir apostila sobre História do Teatro. 2) Desenvolver coletivamente pesquisa sobre temas relacionados à história do teatro. 3) Elaborar coletivamente um seminário performático com os temas pesquisados sobre a história do teatro. 4) Refletir sobre as produções criativas expressas nos seminários performativos acerca da história do teatro. 5) Conjecturar sobre os conteúdos apresentados nos seminários performáticos.	50 h/aula

Fonte: elaborada pelo autor.

Para a introdução desse módulo partiremos da premissa de que o teatro surgiu em tempos remotos entre os grupos humanos ocupantes do globo terrestre. Um tempo em que a humanidade fazia arte sem saber, fazia por deleite do ócio criativo, por curiosidade, inventividade e/ou necessidade de comunicação. Falo de uma arte primeva oriunda da experiência de estar no mundo e a ele sobreviver. Partindo desse impulso ancestral, imaginemos então uma pré-arte, ou melhor, especificando, um prototeatro.

Entendemos o teatro como invenção humana, tendo como parâmetro conceitos antropológicos que perpassam a ancestralidade e o instinto de teatralidade do ser humano (BOAL, 1996). Adotaremos essa referência para dizer do nosso gosto pela teatralidade. O ser humano busca, assim, uma expressão de si, enquanto indivíduo em sua singularidade e sujeito integrante de uma comunidade. Provém daí o sentido de teatralidade, porque pertence a uma memória coletiva que nos diferencia dos outros animais, visto a nossa capacidade de nos modificar, modificando o entorno. Nossas percepções facultativas e imagéticas são capazes de dar significado resignificando nosso modo de existir.

Propomos como recurso didático uma apostila intitulada *História do Teatro*, referida na Tabela 1, e livro, *O Teatro Explicado aos Meus Filhos*, de Bárbara Heliadora (2008). Pretendo, com esse material, introduzir esses temas em uma sequência temporal: o homem e suas expressões ancestrais; o teatro grego; o teatro na idade média e no renascimento; o teatro moderno e contemporâneo e, por fim, a história da formação do ator.

A apostila *História do Teatro* pertence ao CPBT e foi elaborada em 1996 por uma equipe de professores de teatro de Fortaleza. Foi atualizada em 1999 e agora carece de outra revisão. Nossa indicação do livro de Bárbara Heliadora se dá devido à autora fazer uma viagem no tempo, tendo a experiência humana como fio condutor para nos revelar propulsores de culturas teatrais, que se entrecruzam desde tempos remotos até os dias atuais. Esses materiais são propícios em suas abordagens teóricas a um curso livre de teatro, por atender pessoas com pouco ou vasto hábito de leitura. O conteúdo histórico e o formato narrativo do material vêm em medida sedutora para qualquer leitor interessado no assunto.

Pretende-se, nesse módulo, que os atuantes produzam pesquisa e organizem uma exposição cênica dos temas contidos no estudo. Para tanto, escrevo os temas em papéis e os coloco dentro de uma caixinha. Cada atuante, com sua própria mão, retira o tema que irá pesquisar e conseqüentemente, saberá qual grupo vai integrar. Na programação das aulas, são alternados dias de rodas de conversa sobre esses assuntos reportados e treinamentos relacionados ao atuante e sua presença cênica. Quanto à atividade teórica, a intenção é que os grupos produzam uma síntese dos temas pesquisados e construam um seminário performático em que possam se valer da liberdade de criação na abordagem dos temas. Uso o termo performático, na

intenção que nos traz Pais em *O Discurso da Cumplicidade – Dramaturgias Contemporâneas* (2016), para construção do lugar de fala dos atuentes.

[...] a performance surge como uma estratégia importante de renovação e transgressão. A metáfora do teatro, que confere ao ator a responsabilidade de agir, corresponde, nos termos do mundo, ao indivíduo investido do poder de se tornar visível, central e atuante na ordem social e cultural (PAIS, 2016, p. 116).

Essa proposta tem como objetivo tornar o atuante protagonista da ação de produção de conhecimento. Refiro-me ao protagonismo nos termos discutidos pelo pedagogo Costa (2001, p. 18);

A expressão protagonismo juvenil designa a participação de adolescentes atuando como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais, [...] Trata-se de um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências, que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais.

Os personagens da performance/seminário são os próprios atuentes em situação de emissores de um saber colhido a partir de suas investigações. Nesse estado, o atuante é instigado a construir sua fala, organizar seu discurso, promover sedução em sua retórica ao enunciar os conhecimentos apreendidos. Não havendo um personagem em primeiro plano, cabe ao atuante o desafio de enfrentar a ele mesmo em seus desejos e pesadelos. Sem abrir mão do que proporciona o palco como o lugar da teatralidade, o atuante deve construir sua postura cênica, devendo assumir o artifício da cena como o espaço do encontro para o encanto, no qual se faz urgente o domínio da dinâmica envolvente entre o emissor e o receptor. Nessa convenção, o que interessa é perceber a performance do atuante, sua persona em cena que, eventualmente, pode ou não se imbricar com a personagem que venha a representar. Mais uma vez ressalto que essa dimensão do atuante/persona é própria do ator contador de história que busco identificar.

Os temas dos seminários/performances relacionados a essas atividades podem ser localizados na Tabela 4, coluna das atividades teóricas, itens 1,2,3,4 e 5; detalharei esses temas nas páginas a seguir. Os temas referidos são divididos em seis tópicos e serão sorteados pela mesma quantidade de grupos os quais têm o prazo de cinco semanas para apresentar a atividade: o seminário/performance com a duração entre trinta e quarenta minutos. Será sempre acompanhado de um bate-papo final, momento este propício à suscitação verbal dos atuentes. No total, teremos seis seminários/performances para apreciação.

Devido ao vasto viés histórico e cultural que tangencia os temas, proponho uma delimitação para pesquisa, visando questões que substanciam os entendimentos preliminares para um atuante principiante. Os seis tópicos temáticos que seguem abaixo são subdivididos em três questões motivadoras assinaladas com as letras A, B e C. Elas visam alinhar os temas em direção à construção de uma síntese dos assuntos de cada fase histórica estudada. Vejamos os seis tópicos e suas questões motivadoras:

Tema 1 – O Prototeatro - Em um contexto geral, deve-se investigar as pressuposições sobre a ancestralidade, a preexistência do instinto de teatralidade na memória dos grupos humanos. As questões que o delimitam são:

A – Existiam formas de comunicação entre os humanos no tempo das cavernas? O que se supõe sobre isso?

B – Quais significados atribuem-se aos rituais ancestrais?

C – Quais sentidos podem ser atribuídos às pinturas corporais e às máscaras primitivas?

Tema 2 – O teatro grego- Em seu contexto geral, temos a influência do teatro grego na cultura ocidental. As questões que afunilam o tema são:

A – O que é o mito? Quais significados são atribuídos a Dionísio como o mito do teatro grego?

B – Quais são os conceitos de tragédia e comédia?

C – Quais características possuem as máscaras do teatro grego?

Tema 3 – O teatro medieval e o Renascimento - No contexto geral, temos a hegemonia da nobreza, do clero e a formação das companhias de teatro. Quanto às questões, veremos:

A – Como se dava o contexto histórico e qual era relação entre a Igreja Católica e o teatro?

B – Como surgiu a “Comédia dell’Arte”, sua ascensão e queda?

C – Quais características possuem as máscaras da “Comédia dell’Arte”?

Tema 4 – O teatro moderno – No contexto geral, as novas ciências e tecnologias. Eis as questões:

A – Quais transformações ocorreram no teatro ocidental, a partir das novas ciências humanas e do advento das tecnologias elétricas e sonoras?

B – Quais vanguardas cênicas surgiram nesse período?

C – Quem foi Constantin Stanislavski e qual foi sua contribuição para a formação do ator?

Tema 5 – O teatro pós-moderno – No contexto geral, a fusão das linguagens artísticas no espaço cênico. O ator narrador. O pós-dramático.

A – O que é o teatro experimental? Em que contexto histórico surge esse teatro?

B – O que é performance?

C – O que é o ator-*performer*?

Tema 6 – O teatro no Brasil e no Ceará – No contexto geral, os povos originários das terras do pau-brasil e suas manifestações culturais. A chegada de estrangeiros e suas inserções em terras brasileiras. O Ceará e a cultura popular tradicional. O teatro cearense moderno.

A – Quais mitos e como se davam os rituais dos povos originários?

B – Qual era o propósito do teatro praticado pelos jesuítas? Quais acontecimentos marcam o teatro moderno brasileiro, desde a década de 50 aos dias atuais?

C – Como era o teatro cearense do final do século 19 e início do século 20? Quem foi Carlos Câmara? Qual o panorama do teatro cearense da década de 60 e dos dias atuais?

O Terceiro Módulo – Introdução a História do Teatro aconteceu no período de 23 de abril a 23 de maio de 2019. Foram onze encontros, sendo cinco destes dedicados à apreciação dos seminários/performance. Os outros seis encontros foram dedicados às dinâmicas preparatórias contidas na Tabela 4, atividades práticas, itens 1, 2, 3, 4 e 5.

4.3.1 Pesquisar, criar e apresentar: produção de conhecimento.

Na conclusão desse módulo, elaborei duas questões para que os 30 participantes da turma tarde de 2019 expusessem suas impressões sobre as experiências vivenciadas.

A primeira questão propôs que os atuantes discorressem sobre suas impressões das atividades teóricas:

- Qual é a sua opinião sobre a metodologia proposta para o estudo acerca da história do teatro?

A segunda questão versa sobre atividades práticas:

- O que você tem a dizer sobre as dinâmicas de treinamentos vivenciadas em sala de aula?

Em relação à primeira questão, meu interesse era de perceber se a forma de inserir os aspectos históricos sobre o teatro estava sendo produtora para os atuantes. Em torno dessa mesma questão, considerando os aspectos teóricos que a vivência no teatro nos exige, estava eu também interessado em perceber como os atuantes lidaram com as questões que envolvem leituras individuais, discussões temáticas, produção de conhecimento e criação coletiva.

O objetivo com a segunda questão era para averiguar o quanto os treinamentos psicofísicos estavam sendo significados. Busquei nos relatos pistas que nos levassem a confrontos de opiniões. Tentei mediar, como pesquisador etnógrafo, esses pontos de vistas inferindo a partir de minhas impressões presenciais e das referências teóricas que perpassam os princípios éticos e estéticos sobre educação e arte que discuto nessa dissertação.

Sabendo da existência das variantes percepções que os sujeitos podem construir sobre um mesmo objeto ou experiência sensível, ressalto considerar as singularidades quanto às experiências que cada ente carrega em si, a partir dos estímulos a leituras e suas vivências lúdicas em processos escolares do ensino formal. Isso interfere no modo como cada educando processará os objetivos da proposta das pesquisas para elaboração do seminário performático. Um dos propósitos do CPBT, como um curso livre de teatro, é tornar atraente e acessível a todos, seja qual for o grau de escolaridade, os assuntos pertencentes à cultura e historicidade do teatro. Sejam estudantes do ensino médio, universitários ou graduados, é possível refletir sobre suas competências e dificuldades conhecendo o que já sabem sobre os assuntos estudados para, então, na culminância do processo, observar se houve apreensão de novos saberes.

Trago a seguir a transcrição dos relatos referentes à pesquisa coletiva, desenvolvida pelos atuantes e abordando os temas expostos para o estudo acerca da história do teatro. Os dados

colhidos provêm de um questionário que os relatores/atuentes da turma tarde de 2019 responderam por escrito no dia 23 de maio de 2019.

Conforme já mencionado no primeiro e no segundo módulo, mantenho o sigilo dos atuentes mencionando nomes fictícios. Os direitos de uso desse material estão de acordo com os direitos da pessoa no que se refere ao uso de sua fala e imagem. Os participantes dessa atividade concordaram com a coleta e possível utilização de suas falas como contribuição de saberes para a escrita desta pesquisa. Esclareço que os materiais colhidos para esse diálogo provêm dos 30 integrantes da turma tarde do CPBT, já mencionados. Eis, portanto os relatos, tendo por base as questões apresentadas.

- Primeira questão: **Qual é a sua opinião sobre a metodologia proposta para o estudo acerca da história do teatro?**

Tecendo o início desse diálogo abordo o aspecto criação coletiva e os enfrentamentos no convívio e empenho dos colegas.

[...] a comunicação entre as pessoas não se deu tão bem, muitos conflitos, [...] conflitos que geraram debates enriquecedores, de aprender a lidar com o outro e com o próprio ego. (Nelson)

[...] ótima metodologia para com o estudo, mas rolou uma falta de interesse de algumas pessoas da minha equipe. (Elisa)

Daniel também teve queixas quanto aos empenhos dos colegas de seu grupo: “[...] sentia muita dificuldade de conexão do meu grupo para fazer o trabalho, porém, amei saber o que o teatro é.”

Suponho que essa “dificuldade de conexão” relatada por Daniel tenha sido causada pela falta de composição de uma liderança dentre os componentes de seu grupo. Falo de uma liderança em que os integrantes compartilhem as tarefas e, em comum acordo, tracem uma diretriz. No caso do grupo de Daniel, as tomadas de decisões foram proteladas, o que comprometeu o prazo para a realização da síntese e unidade dos temas.

Sob a ótica do pesquisador etnógrafo, infiro que a dificuldade em relação ao exercício colaborativo entre os membros dos grupos citados, se deu por falta de mais encontros entre os atuentes. Percebi que esses grupos revelaram desintegração dos membros, o que resultou em muita dificuldade de atingirem os objetivos.

Apesar de serem recorrentes nos relatos as dificuldades de convivência e criação coletiva, temos algumas experiências mais harmônicas e produtivas.

Leo nos falou de suas impressões sobre a metodologia proposta para o estudo acerca da história do teatro:

[...] a divisão de temas permitiu a construção da linha do tempo e facilitando a compreensão dos eventos que modularam o que se conhece hoje. [...] trabalhar esse tema em equipe foi diferente, fugindo um pouco de seminário de sala de aula, por conta que o envolvimento com a equipe e o processo de preparação se torna mais intenso e exige até um nível maior de confiança no comprometimento individual de cada um.

Percebi que nos grupos em que houve mais integração entre os atuantes, o aproveitamento do tempo, dos estudos e debates foi mais produtor. Nas palavras dos que seguem é possível constatar essas apreensões:

[...] nos levou ao conhecimento através de pesquisas vastas e profundas e despertou a atitude de ter mais interesse. (Débora)

A metodologia foi rica e interessante, pois permitiu o acesso a diversas informações até então desconhecidas por mim. (Lúcia)

[...] o conhecimento adquirido através da pesquisa é grandioso, abrindo portas para novas pesquisas e oportunidades como estudantes de teatro. (Rosa)

Interessante observar nessas últimas falas o despertar para a pesquisa e o estudo, elementos necessários para a construção sensível e crítica sobre a leitura de mundo. Ainda sobre a metodologia Eliete disse: “nos possibilita a mergulhar na pesquisa que nos leva a conhecer novos horizontes e entender melhor nossa origem”. Quando Eliete escreveu ‘nossa origem’ creio que revele sua apropriação e pertencimento à cultura do teatro.

Vejamos nas falas de Anete sua vontade de ser agente promotora do conhecimento para gerações futuras. Ela vislumbrou: “Achei riquíssimo poder ouvir e estudar sobre o teatro através dos séculos e países. [...] A importância de cada termo técnico teatral, métodos, peças e pessoas que nos deram o que temos hoje e também o material para darmos continuidade a essa história.”

Quanto à formação do ator contador de história, podemos perceber indícios desse propósito nos relatos que veremos a seguir:

[...] acredito que esse exercício serviu para preparar os alunos a entender os métodos, história, autores e toda a trajetória do teatro. A dinâmica em si serve como arcabouço teórico para um ator crítico e intelectual, que é necessário. As apresentações também serviram para mostrar a postura dos alunos em cena no qual éramos detentores de um conhecimento, que deveríamos repassar de forma coesa e satisfatória. (Damião)

Estudarmos um tema e apresentarmos é instigante, porque ninguém quer ‘fazer feio’. Aprender sobre o tema e dar alguma teatralidade na forma de apresentá-lo, foi meu

grande desafio. Tentei a contação de história e, pelo menos, uma pessoa percebeu isso. Foi gratificante para mim.” (Edite)

Sobre essa preparação protagonista para entrar em cena, Nelson observou: “[...] tinha que dominar o conteúdo e sintetizar isso numa apresentação, que, apesar de aparentemente não ter nada de teatral, carregava elementos muito fortes de domínio de si mesmo em cena.”

Na perspectiva de um olhar etnográfico, é possível perceber dentre as variáveis que uma das dificuldades enfrentadas pelos atuantes é a falta de hábito de leitura e, consequentemente, dificuldade de organizar os estudos e sintetizar os assuntos, habilidades essas que as dinâmicas buscam incitar nos atuantes. Tomar ciência da importância da leitura para dela tirar proveito lúdico e poético faz desse ato educativo também um ato político, como sugere Costa (2001, p. 18) em sua “pedagogia ativa e democrática”, e assim ser capaz de provocar no sujeito a vontade de busca do saber e o prazer na partilha de conhecimento.

Para finalizar os assuntos pertinentes a essa primeira questão acerca da metodologia para o estudo da história do teatro, Leandra declarou: “Na minha opinião a metodologia que provoca o aluno a se tornar pesquisador e professor é a mais eficiente para a construção sólida do conhecimento.”

Meu testemunho como pesquisador participante foi de perceber que alguns grupos tiveram sim, em suas particularidades, muitas dificuldades no desenvolvimento da atividade, mas os grupos, em sua maioria, tiveram bons desempenhos devido à harmonização na convivência e empenho na construção dos seus seminários/ performances.

- Segunda questão: **O que você tem a dizer sobre as dinâmicas de treinamentos vivenciadas em sala de aula?**

Adentro nos relatos com Alexandre, pois comentou sobre o programa de aulas e o que descobriu: “[...] achei interessantíssimo a mesclagem de uma aula teórica e uma corporal, (*sic*) [...] visto que isso mostra que o teatro não é só corpo, corpo e corpo, mas um conjunto de corpo e mente. O ator é um observador do mundo”. Emendo com Rosa por sua conexão entre o interior-exterior: “[...] a experiência é de uma sensação de resistência, de conhecimento profundo sobre a estrutura mente e corpo, a consciência enquanto indivíduo e ser potente.”

Nesse momento do processo (terceiro módulo), comparado ao exposto no segundo módulo, os atuentes parecem ter compartilhado mais harmonicamente suas relações coletivas. Jorge comentou: “Através das dinâmicas é possível ter um contato mais direto com os colegas em geral, trabalhando assim com o grupo em um todo, [...] há também um aspecto do emocional que os jogos trazem, atrelando assim o emocional com o trabalho em grupo”. Essa situação foi também percebida por Luis: “[...] consegui identificar avanços sobre a percepção do meu corpo e a importância do trabalho em grupo, algo tão árduo, mas que os jogos apresentaram tão necessários e ricos.”

Acho relevante o que disse Lúcia sobre ansiedade: “O fato mais extraordinário foi o controle que tive durante os momentos de ansiedade, acreditando que meu corpo iria resistir e iria agüentar até o término da atividade”.

Ainda sobre ansiedade e o estado de pantera¹¹ vejamos o que nos falou Sílvia: “Fui muito desafiado nas dinâmicas, porque tive que exercitar o controle da ansiedade e estar presente no momento. Além disso, descobri que o estado de pantera é algo que só se adquire através da auto-observação e prática”. Aqui a fala de Damião: “Os exercícios [...] procuraram encontrar dentro de nós atores [...] o estado de pantera, [...] fundamentos importantes para a construção física e mental do ator.” E, por fim, eis o que também nos disse Núbia: “[...] nesse módulo destaco as brincadeiras da corda e da bola [...] a ligação com o teatro, o estado de pantera e a atenção remetendo com o que vamos encontrar em cena”. Diria que Núbia esteja despertando seu estado pré-expressivo, o que tem a ver também com a pantera, ou seja, um estado interior que antecede a expressão física.

Alguns atuentes expuseram suas inseguranças e superações:

Foi de suma importância no sentido de me conhecer, conhecer ainda mais meu corpo, meus medos, meus traumas e perceber que mesmo em ‘brincadeiras’ eu posso ver como eu sou. Me descobrindo. (Daniel)

É nítida a diferença com que carrego meu corpo e de como habito ele depois dos momentos vivenciados. Sinto também que tenho uma trava ainda grande a ser rompida pelo condicionamento a que fui submetida desde a infância. (Leila)

¹¹ As dinâmicas para o exercício do estado de pantera estão citadas na Tabela CPBT-SPP, terceiro módulo, coluna atividades práticas, dinâmicas preparatórias, itens 1, 2, 3 e 4. A metáfora da pantera corresponde a manter-se física e mentalmente de prontidão, coluna ereta, joelhos levemente flexionados, olhar de 360°, atento a tudo ao seu redor e concentrado internamente. A partir desse estado é possível tomar uma decisão objetiva, precisa e poética. Esta metáfora não é invenção minha, afirmo em dizer ter ouvido esses termos em oficinas de treinamento de ator que participei ao longo de minha trajetória.

Creio que a fala de Leila faça referência ao estado de experiência estética, visto sua lembrança de infância ter despertado sua autoimagem, possibilitando uma ressignificação de si.

Quanto ao aspecto imanente da teatralidade, ressalto os seguintes relatos:

[...] consegui perceber diversos significados nas atividades, que por mais aleatórias parecessem, eram carregadas de significados. Me percebi aplicando esses aprendizados, os domínios da mente, ansiedade, e do corpo, tanto em cena, quanto no cotidiano. (Nelson)

[...] eu consegui perceber em uma simples dinâmica o despertar de vários sentidos, tenho percepções profundas sobre o que preciso melhorar, e quais são meus pontos fortes, sinto que a minha concentração e consciência corporal evoluíram muito nesse processo. (Leandra)

Para finalizar parcialmente estes relatos, apresento a fala de Anete: “Nesse 3º módulo entendi com mais força a importância do que fazemos. O corpo estranho que volta para casa, exausto e suado e no outro dia estuda sobre teatro (em teoria) [...] Anotei jogos e técnicas no caderninho, quero sempre praticar.”

Vejo ser possível capturar, nos relatos, indícios dos propósitos pedagógicos do curso expressos no Terceiro Capítulo - Os Elementos Pedagógicos do CPBT: tecendo percursos. Lá tangenciei os conceitos artísticos e pedagógicos encontrados em Freire (2011), Barbosa (1999), Boal (2006) e nos Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2020).

Considero imprescindível o respeito à condição do outro para que todos se assumam como um corpo coletivo, gerando, assim, uma convivência de construção de afetos, elemento indispensável para partilhar uma experiência estética. Penso que tendo o outro como projeção de si e, ao mesmo tempo, sendo parte integrante do outro, essa experiência segue em direção ao *Homo theatralis* de Dubatti (2016). Esse convívio expressivo dos entes é uma partilha sensível e poética enraizadas em nossa árvore antropológica, que desperta para o “salto ontológico”, considerando “o caráter de alteridade e desterritorialidade” experimentada pelo ente/atuante em processo de experiência estética, ou seja, em dimensão de “ente poético”. Nessa condição, o ente/atuante atravessa seu próprio ser em suas memórias e lembranças, e passa a perceber o que delas reverberam em suas subjetividades, na produção de conhecimento, na formação do seu ser ente/atuante. Desse modo, conforme o autor, com quem concordamos, “[...] o ente poético funda um novo nível do ser, produz um salto ontológico” (DUBATTI, 2016, p. 66).

4.4 Urgências, pesquisas, experimentos e montagem: processos do Quarto Módulo

Partirei agora para o relato do início do fim de um processo que não termina, visto o quarto módulo ser dedicado à construção de uma peça teatral que, por sua natureza efêmera e ontológica, nunca estará pronta e sim em constante transformação. Na prática pedagógica dessa fase do curso, o material que substanciará os aspectos temáticos da peça será abstraído das urgências oriundas dos atuantes. Refiro-me às urgências como aquilo que tem a ver com as circunstâncias ou situações que causam indignação e que necessitam de uma reação/ação crítica, transformadora e imediata dos sujeitos/atuantes. Considerando o teatro como lugar mágico onde a vida é solapada em facetas poéticas, o atuante é sujeitado, na reflexão de suas urgências, a revolver convicções e incertezas pessoais.

Presumindo que estamos em busca da formação do ator contador de história, nesse módulo, os participantes são provocados a construir seu lugar de fala, tendo suas retóricas fundadas na identificação de suas urgências, utilizando seu corpo como elemento cênico em uma perspectiva estética e ética que condiga com a sua leitura de mundo e sua presença dentro deste. De um modo geral, é disso que trato a seguir, mas para tal, exponho a Tabela 5 CPBT-SPP referente ao Quarto Módulo para mostrar em conjunto o que irei detalhar adiante.

Tabela 5 - CPBT – Síntese da Prática Pedagógica (TCPBT-SPP)
Quarto Módulo (M-IV) – Pesquisa e Montagem Cênica

Elementos Cognitivos e Lúdicos	Objetivos	Atividades Práticas	Atividades Teóricas	Carga Horária
- Articular pensamentos, ideias e formas de expressão cênica. - Refletir valores que constituem a personalidade. - Autonomia. - Protagonismo. - Suspensão verbal. - Corporeidade.	- Suscitar pesquisa sobre as vanguardas e seus precursores. - Construir seminário performático com os temas das vanguardas e seus precursores. - Compartilhar a apostila O Átomo	- Dinâmicas preparatórias: 1) Ativar e controlar energias físicas fabulando com imagens mentais. 2) Explorar habilidades pessoais relativas ao corpo cênico. - Jogos dramáticos:	1) Ler e discutir a apostila 2) O Átomo da Cena 3) Desenvolver coletivamente pesquisa sobre temas relacionados as vanguardas e seus precursores. 4) Elaborar coletivamente um seminário performático	250 h/aula

	da Cena. - Desenvolver cenas visando um propósito estético conectado ao significativo do drama. - Expor temas pertencentes às urgências coletivas e pessoais. - Treinar corpo e mente visando os elementos psicofísicos. - Suscitar a escrita dramática. - Exercer a artesanato teatral. - Construir coletivamente uma montagem cênica.	1) Compor partituras psicofísicas. 2) Criar cenas coletivamente objetivando as urgências. - Jogos teatrais: 1) Exibir as partituras psicofísicas. 2) Expor seminário performático a partir dos temas sobre as vanguardas e seus precursores. 3) Apresentar e gravar em vídeo as cenas propostas para compor a montagem cênica. 4) Definir os componentes das equipes técnicas, quais sejam, dramaturgia, sonoplastia, cenografia, iluminação, produção e caracterização. 5) Iniciar a construção e produção do espetáculo. 6) Programar o calendário de ensaios. 7) Estrear e cumprir temporada.	com os temas sobre as vanguardas e seus precursores. 5) Refletir sobre as produções criativas expressas nos seminários performativos acerca das vanguardas e seus precursores. 6) Conjecturar sobre os conteúdos apresentados nos seminários performativos. 7) Compartilhar as impressões sobre a experiência com as partituras psicofísicas. 8) Analisar as cenas gravadas em vídeo correspondentes às propostas para composição da montagem cênica. 9) Construir tabelas que auxiliem na construção da estrutura dramática. 10) Desenvolver pesquisas específicas ante os temas que as urgências suscitam. 11) Conceituar os propósitos éticos e estéticos do material cênico produzido.	
--	---	---	---	--

Fonte: elaborada pelo autor.

O Quarto Módulo – Pesquisa e Montagem Cênica é o mais extenso dentre os módulos. Dura em média de quatro a cinco meses e corresponde a 250h/aulas, parte do total de 365h da carga horária completa do curso. O conteúdo teórico e prático desse módulo indicados na Tabela 5 reúne o treinamento das partituras psicofísicas, os estudos e debates sobre as vanguardas artísticas surgidas no século XX, a criação e exposição das urgências em formato de cenas e suas implicações éticas e estéticas. Além disso, há a formação das equipes técnicas que darão suporte à produção do espetáculo e, por fim, o processo de ensaios e encenação de conclusão. No caso da turma tarde 2019, a estreia se deu dia 12 de dezembro, com a peça intitulada Maréa.

4.4.1 Partitura psicofísica: o átomo da cena

Consta, dentre os propósitos pedagógicos do CPBT, a autonomia do professor no que se refere ao seu modo de abordar os conteúdos previstos em seu projeto educativo, assunto este já exposto em capítulos anteriores. Desse modo, os educadores elaboram e executam as suas práticas de acordo com suas competências e habilidades. A abordagem de determinados temas, de alguns exercícios, jogos, dinâmicas, treinamentos são singulares quando se referem ao protagonismo de educador do curso. A este é imprescindível essa condição, pois sua formação se processa no plano da experiência pessoal tanto quanto como artista e educador. Resumo em dizer que algumas dessas dinâmicas, dos jogos e treinamentos que são propostos por mim, não são utilizadas da mesma forma por Juliana Veras e Neidinha Castelo Branco, professoras com quem compartilho a docência no curso. Elas têm autonomia para desenvolver seus modos e formas de elaborar suas aulas, de conduzir e mediar seus processos didáticos junto aos atuantes.

Posto esses esclarecimentos, anuncio o tema que denominei de Partitura psicofísica. Vincula-se ao que conhecemos como ação física, a partir dos conceitos construídos por Constantin Stanislavski (1863-1938) e seus seguidores. Tomo para mim, como pesquisador/artista/educador, a permissão para investigar e a liberdade de exercitar com os atuantes em minha convivência em sala de aula, experiências de treinamento de ator que seguem nessa direção, o que descreverei mais adiante. Para tal, recorro à autoetnografia para revelar os pontos de partida que pertencem às minhas experiências de ator/pesquisador em produção de subjetividade. As redes e conexões construídas por mim fazem parte da constante e visceral formação de artista/educador. Em resumo, ao que interessa e de acordo com as metodologias que embasam essa pesquisa, retomarei aspectos de minha autobiografia para justificar minhas escolhas.

Meu interesse por esse tema ‘ação física’ surgiu quando estudante do Curso de Arte Dramática – CAD (1982), já referido em capítulos anteriores. Foi nesse tempo, com meus 20 anos de idade, que tomei consciência desse saber. A curiosidade pelo assunto ficou hibernando em minha imaturidade por doze anos, até que, em 1994, vivi uma experiência de ator que me fez retornar ao tema. Naquele momento participei de uma montagem teatral intitulada *Matança de*

*Porco*¹², com o coletivo¹³ do qual fazia parte. A dramaturgia era do austríaco Peter Turrini e a direção da alemã, radicada no Brasil, Nehle Franke, pessoa que nos apresentou o referido texto.

Em *Matança de Porco*, o personagem que representei chamava-se Valente, um jovem rebelado com a família devido aos maus-tratos e intolerância a que era submetido. O conflito da peça começa quando Valente, em protesto, decide parar de falar e passa a se comunicar emitindo grunhidos. O desafio de compor esse personagem fez voltar o interesse e as leituras sobre ação física. Na prática, com o Valente e as indicações da diretora do espetáculo, fui processando e experimentando elementos que perpassavam os conceitos sobre intenção, justificativa interior, variação de ritmo, dilatação de energia, saberes pertencentes às proposições das ações físicas.

Decidi, naquele momento, que iria investigar e experimentar processos os quais me permitissem elaborar procedimentos para o treinamento da ação física. Após *Matança de Porco* (1994), dediquei-me, sempre na companhia de colaboradores, a essas reflexões como ator/pesquisador/educador e a outras montagens em que pude desenvolver um repertório autoral que explorava esses conceitos. Dessas experiências gestei e pari *Babel*¹⁴ (2005) e *Jacu*¹⁵ (2012).

Mas, afinal, o que é ação física?

Trago a seguir algumas definições que buscam elucidar a questão. O que pretendo com essa investida é introduzir os conceitos elementares para chegar ao objetivo desse recorte, as partituras psicofísicas e porque as considero o átomo da cena. Então, não discorrerei sobre o tema com propósitos de tratado sobre as ações físicas, antes me interessa encontrar um modo de tornar possível o acesso a material tão extenso e complexo para ser posto como experimento junto a atores principiantes.

Bonfitto (2006), em seu livro *O Ator Compositor*, facilita-nos o esclarecimento de ‘ação física’, quando cruza os vários conceitos que grandes teatrólogos sistematizaram sobre o assunto, inclusive o já citado Stanislavski, precursor da conceituação.

¹² No elenco de *Matança de Porco* estavam Rodger Rogério, Jô Grangeiro, Paulo Ess, Danilo Pinho, eu (Joca Andrade) e Luciano Clever, que depois foi substituído por Cláudio Jaborandi.

¹³ O coletivo chamava-se Companhia Teatral Sol Sucesso, fundada por mim e Paulo Ess em 1992. Foi extinta juridicamente em 2010.

¹⁴ Em *Babel* contei com as preciosas colaborações de Eurico Bivar, Mário Cruz Filho, Acácio de Montes e Ricardo Guilherme, autor do texto e orientador de direção.

¹⁵ *Jacu* é uma criação mais autoral em que experimento as facetas de brincante/palhaço.

Cada autor converge para o mesmo princípio: a ação física se origina de uma “[...] ação psicofísica. Ou seja, no processo de sua execução as ações devem desencadear processos interiores, [...] evocam condições, circunstâncias propostas, sentimentos (*sic*)” (BONFITTO, 2006, p. 25). Portanto, a partir dessa premissa, admitiremos “que não há mais uma distinção funcional entre ação interna e ação externa” (BONFITTO, 2006, p. 26). A intensidade com que é executada a ação exterior produz uma expressão que revela o sentimento interior. A ação física não exclui a fala, trata-a com os mesmos princípios do corpo em sua organicidade e poética cênica. A ação física é psicofísica porque envolve todos os sentidos do corpo, dos sensoriais às subjetividades cognoscíveis e se revelam na forma como nos expressamos. Os sons emitidos pelo corpo humano manifestados na fala, no grito, nos murmúrios, no riso, na dor, na pronúncia de interjeições, estão inclusos no propósito das ações físicas.

Para uma introdução mais objetiva sobre ação física, tomo como recurso os já recorrentes exemplos postos nas literaturas que versam sobre o assunto. Imaginemos então o movimento executado pelo atuante quando limpa o chão ou lava pratos. Elas não são ações físicas, elas são atividades cotidianas. Podemos transformá-las em ações físicas quando atribuírmos a elas um ‘motivo interior’, que revele um ‘estado da alma’. O atuante então pode partir da ação cotidiana de limpar o chão, mas ao expressar o gesto, movido por justificativas e motivos interiores, variando tensões, ritmos e equilíbrios, o ator é capaz de reproduzir energia física e mental recheadas de significados emotivos. Seria possível então perceber, naquele que limpa o chão, sua raiva, sua revolta, sua indignação por ser explorado e oprimido.

Acredita-se que isso só é possível graças às dimensões de memória do ator e suas lembranças pessoais. Segundo Bonfitto (2006, p. 27), “no processo de execução das ações físicas, diferentes memórias podem ser evocadas: a memória de emoções, mas também a memória das sensações e dos sentidos, uma memória física, portanto.” Conhecemos também como memória corporal. Essas experiências podem ser transformadas em potência poética cênica na medida em que o ator exercita seu ofício. Por conexão, podemos dizer que a representação do ator se projeta a partir de sua memória, que coabita a memória do espectador. Nesse encontro e convívio, atores e espectadores compartilham um efêmero ato ontológico, em que a empatia e a alteridade transitam em frequência sensorial, pois é possível perceber através da composição corporal do

ator, o sentir de seu estado interior; [...] o conceito de ação física envolve tanto as ações executadas exteriormente quanto as ações internas desencadeadas pelas primeiras. A ação exterior alcança seu significado e intensidade interiores através do sentimento interior, e este último encontra sua expressão em termos físicos (BONFITTO, 2006, p. 26).

Entendemos então a ação física como catalisadora dos motivos interiores que possibilitam ao ator representar os componentes subjetivos do personagem. O que é interior/invisível torna-se visível quando são deflagrados pelo jeito de andar, modo de olhar, ritmo com que executa a atividade cotidiana, respiração, dentre outros elementos. São recursos que o atuante pode dominar em sua arte e guardar em sua consciência física e mental para ativar quando necessário.

Creio ter esclarecido, mesmo que de forma sintética, a importância do método das ações físicas para a formação do ator. A partir de minhas investigações e meus experimentos junto aos educandos do CPBT, ao longo desses últimos dez anos em que venho desenvolvendo procedimentos em direção à compreensão teórica e prática das ações físicas, deixo claro que a complexidade do assunto exige dos envolvidos dedicação às leituras e aos exercícios cênicos por toda uma vida. O que proponho para os atuantes/educandos do CPBT é apenas um recorte de tal vasto tema. Então, reafirmo que os exercícios de construção das partituras psicofísicas intentam a compreensão introdutória, investigativa, experimental da ação física conceituada por Stanislavski e teatrólogos posteriores.

Na obra *Em Busca de Um Teatro Pobre*, Grotowski (1992, p. 27) pergunta: “o que é indispensável no teatro?” Em resposta a essa questão ele passou a eliminar o que considerava elementos secundários, acessórios, para a existência do teatro como o conhecemos em sua potência antropológica e ontológica.

Pode o teatro existir sem figurinos e cenários? Sim, pode. Pode o teatro existir sem música para acompanhar o enredo? Sim. Pode o teatro existir sem efeitos de luz? Claro. E sem texto? Sim; a história do teatro confirma isso. Na evolução da arte teatral, o texto foi um dos últimos elementos a ser acrescentado. [...] Pode o teatro existir sem atores? Não conheço nenhum exemplo disto. Pode-se mencionar o teatro de fantoches. Mesmo aqui, no entanto, o ator pode ser encontrado por trás das cenas, embora de uma outra forma. (GROTOWSKI, 1992, p. 27/28).

Recorro ao autor e me aproprio de sua conclusão ao afirmar que sem a presença do ator não haverá indício de teatralidade. Portanto, o ator, ao meu dizer, faz parte do átomo da cena. Reúne em si, com sua presença cênica, o elemento mínimo que origina o teatro, já que a sua ação

física consiste em representar um personagem, contar uma história. Mas o autor nos traz outra questão: “Pode o teatro existir sem platéia? Pelo menos um espectador é necessário para que se faça uma representação. Assim, ficamos como o ator e o espectador. Podemos então, definir o teatro como o que ocorre entre o espectador e o ator” (GROTOWSKI, 1992, p. 28).

Em síntese ao exposto acima, abstraído em meus propósitos, o ator e o espectador são elementos indispensáveis do teatro. “É esta a célula embrionária do teatro” (FLASZEN, 2007, p. 87). O subtítulo que dei a esses assuntos no início do que discorro é um desdobramento da ação física, pois converge em conexões ao que denominei de partitura psicofísica: o átomo da cena.

4.4.2 Considerações sobre os elementos constitutivos das partituras psicofísicas

A seguir, coloco considerações que elenquei a fim de provocar no atuante sua verve lúdica e cênica para o exercício e criação das partituras psicofísicas. Em meu propósito, há dois caminhos de experimentação: a partitura naturalista e a partitura mítica.

Antes, vejo como necessário expor o que devemos entender por partitura e, para tanto, retomo Barba (2010), em *Queimar a Casa: origens de um diretor*, obra em que o teatrólogo relata suas experiências com os atores do Odin Teatret e registra que o termo partitura diz respeito

[...] ao desenho geral da forma de uma sequência de ações e ao desenvolvimento de cada uma das ações (início, ápice, conclusão) [...] à precisão dos detalhes de cada ação e de seus desdobramentos, [...] ao dinamismo e ao ritmo, [...] o alternar-se de ações velozes e lentas, acentuadas e não acentuadas, caracterizadas por uma energia vigorosa e macia, [...] à orquestração das relações entre as várias partes do corpo (mãos, braços, pernas, pés, olhos, voz, rosto). [...] Uma partitura só começa a viver depois de ter sido fixada e repetida muitas vezes. A partitura era a manifestação objetiva do mundo subjetivo do ator. (BARBA, 2010, p.62/63).

Salvo esse entendimento sobre partitura, nesse contexto em que o corpo do atuante constrói e revela ao espectador estados interiores do ente/personagem, adentro à definição do que chamo de partitura naturalista e partitura mítica. Os procedimentos que descrevo a partir de então constam em tópicos na Tabela 5 na coluna atividades práticas, dinâmicas 1 e 2, jogo dramático 1 e jogo teatral 1.

Voltemos às partituras psicofísicas: naturalista e mítica.

A primeira, (não que exista uma hierarquia entre as duas), está aqui relacionada ao que entendemos sobre a nossa inevitável imersão na vida cotidiana. O modo como habitamos nossa casa, os rituais de higiene e as tarefas domésticas são alguns exemplos que demarcam o que pretendendo fazer entender sobre a partitura naturalista. Em termos teatrais, a naturalista possui redes com os elementos psicológicos referidos por Stanislavski (1982) quando sistematizou seus métodos de preparação de ator. Este deve acionar suas lembranças pessoais para estabelecer equivalências subjetivas com as do personagem que irá representar. Isso perpassa as zonas íntimas, subjetivas, psicológicas e cognitivas do ator a serviço das zonas íntimas, subjetivas, psicológicas e cognitivas da personagem. Fatos passados e conflitos presentes na vida do ator/personagem podem revelar e tornar críveis suas neuroses, traumas e alegrias. Nesse contexto naturalista que falo, as personagens estão inseridas em nosso mundo real, localizadas na dupla percepção poética do que é a arte imitando a vida. “O ator deve desenvolver seu “ouvido interior” e sua “visão interior” e fazer da memória de suas experiências uma matéria que pode ser trabalhada. Quer os sentidos, quer a memória, devem estar a serviço da criação de uma vida que não é a do ator, uma vida imaginária, a vida da personagem”. (BONFITTO, 2006, p. 28).

Então a partitura psicofísica naturalista se constrói a partir das referências do mundo que habitamos, das realidades sociais e históricas às quais estamos atrelados em nossa vida habitual, com o ator ciente dos dados psicológicos gerados pelo convívio entre os viventes e seus conflitos, assim, configurando seus antecedentes e o caráter do ente/personagem em construção.

A relação da partitura psicofísica mítica está aproximada dos conceitos que tratam o mito como sendo aquilo que conta uma história enigmática. Narra um acontecimento fenomenal, de tempos antigos, que tem servido à humanidade ao longo de sua existência, como um modo de entender e explicar os mistérios da vida, da força da natureza, dos valores que perpassam a produção de subjetividades na formação dos sujeitos.

Delimitaremos a definição monumental e complexa de mito para abstrair, em favor da síntese para atuantes principiantes, os elementos que nos interessam nesse estudo e contexto. Aproximo-me dos aspectos antropológicos por considerar que suas definições estejam mais conectadas com a antropologia teatral. Rocha (2006) em sua definição introdutória em *O que é o Mito* traz assim a contribuição da Antropologia:

[...] a Antropologia usualmente assume a existência de uma relação entre o mito e o contexto social. O mito é, pois, capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca. [...] Acredito [...] que a Antropologia Social é a disciplina que foi mais longe e faz amais proveitosa viagem ao entendimento do universo mítico (ROCHA, 2006, p. 12).

Seguindo ainda os passos do autor, na busca de afunilar ainda mais o extenso tema, temos em Freud e Jung suas interpretações de mito, em narrativas que, mesmo usando caminhos distintos, reúnem, para nosso entendimento primário, elementos congruentes dessas dimensões míticas. Freud analisou de forma magistral alguns mitos (Édipo é um exemplo) e, em suas reflexões, relacionou-os à psique em seu conjunto de sentidos. Recorto que é a pessoa e sua personalidade que me interessa abstrair das teorias freudianas. Na minha compreensão, estas formam uma rede com o universo psicológico explorado por Stanislavski em suas investigações sobre as ações físicas. Vejo possíveis conexões freudianas com as proposições que expus sobre a partitura psicofísica naturalista.

Mas interessa chegar à partitura psicofísica mítica como aquilo que está guardado na memória de grupos sociais. Memórias dos antepassados que formam um conjunto de histórias para tentar entender os comportamentos humanos em uma perspectiva coletiva. O conceito do inconsciente coletivo é indício desse lugar universal que é comum a toda a humanidade.

O inconsciente para Jung é associado não somente em processos individuais, mas, graças ao papel exercido por arquétipos e seus símbolos, ele passa a ser revelador de uma conexão entre os seres humanos, independentemente de suas diversidades culturais e sociais. (BONFITTO, 2009, p. 25).

Esses dados percebidos por Jung nos aproximam do que fundamento chamar de partitura mítica. Aqui não interessa a personagem que representa as agruras pessoais, psicológicas da vida cotidiana, como vimos na partitura psicofísica naturalista, e sim uma personagem que represente um corpo coletivo, em sua forma, intenção e poética, reunindo elementos da cultura que se expressa ao longo de gerações. Cabe ao atuante investir em uma viagem ao seu passado por meio de sua memória ancestral.

Atraio para esse diálogo o polonês Grotowski (2007), visto estabelecer relações de seus propósitos com o fio que tece as conexões conduzidas por mim ao que chamo, em minha liberdade de artista/pesquisador e nesse contexto, de partitura psicofísica mítica. Em *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969* (2007), obra que reúne entrevistas, ensaios e artigos

de vários autores sobre o tema, Barba obtém de Grotowski a seguinte definição de teatro: [...] como uma autopenetração coletiva. O teatro, se quer reanimar, estimular a vida interior dos espectadores, deverá quebrar todas as resistências, esmigalhar todos os clichês mentais que protegem o acesso ao seu subconsciente. Esse teatro pode ser comparado a uma verdadeira expedição antropológica. (BARBA, 2007, p. 100).

O autor, com sua “expedição antropológica”, nos instiga a imaginar, então: como é esse teatro? Como o ator e a personagem se implicam nisso? Em busca da primeira resposta, a experiência do Teatro Laboratório “ajustou uma técnica de atuação decididamente ‘teatral’, com esse adjetivo queremos dizer antinaturalista [...] elimina a dicotomia palco e platéia. Ele transforma a platéia em palco, ‘coloca em cena’ a platéia” (BARBA, 2007, p. 98/99). Sua intenção é romper com a “velha antinomia entre atores ativos e espectadores passivos” (2007, p. 98/99). Ainda em resposta à questão: No Teatro Laboratório [...] os espectadores são obrigados a enfrentar o mais secreto, o mais escondido de si mesmo. Lançados brutalmente no mundo dos mitos, eles devem, ao mesmo tempo, reconhecer-se e julgá-los, examinando-os à luz das próprias experiências de indivíduos do século XX (BARBA, 2007, p. 100).

Aos indivíduos do século XXI é também desejada essa mesma experiência. As leituras de mundo em suas diversas vozes e narrativas contribuem para refletir sobre a humanidade e seu lugar no universo, sua ação no planeta, com suas experiências históricas e culturais específicas, mas contidas em todas as aldeias humanas. E que, mesmo variando em forma, cheiro, cor e ritmo, sua raiz é comum a todo ente/pessoa que habita o casulo Terra.

A personagem mito que anuncio aqui, já em resposta às implicações do ator e da personagem nesse contexto, é a representação de um conjunto de experiências que se condensam, e que o atuante, provocado pela busca da partitura psicofísica mítica, se assume como uma personagem do realismo maravilhoso. Este é capaz de corporificar o ar, as matas, os rios, como também o ódio, a revolta, a indignação, o inferno, o paraíso, terremotos, furacões, um beija-flor, uma bolha, um grão, uma nuvem, o amor.

A alternância mágica com que o ator corporifica esses elementos revela sentido quando é possível perceber que tratam da nossa experiência de mundo, do indivíduo vivo em sua materialidade e metafísica. A empatia e a alteridade são compartilhadas entre atores e espectadores na medida em que a expressão do atuante vai interagindo com os sentidos

imagéticos e sensíveis que habitam nas memórias do público. Nessa dimensão de apreciação já não interessa compreender o que se vê e sim o que se sente. No que cabe ao ator, deve desenvolver técnicas para potencializar suas expressões, explorar sua constituição fisiológica e ativar regiões expressivas do corpo, da voz, capazes de proezas que o espectador perplexo não saberia realizar.

Ainda em resposta à segunda questão, Barba (2007, p. 99) afirma que Grotowski diz ao ator: “o personagem é um instrumento para agredir a si mesmo, para atingir alguns recessos secretos da sua personalidade, para desnudar o que ele tem de mais íntimo.” Então, podemos deduzir que o atuante, que treina com a intenção de construir sua partitura mítica, precisa tomar para si, a partir de sua memória ancestral, experiências que povoam as narrativas mitológicas do seu povo, da sua comunidade, do seio familiar. Essas provocações imagéticas devem revelar conflitos de magnitude coletiva. Na artificialidade do drama humano, as fantasias não abandonam os sujeitos. Essas dependem destes para se fazer presentes no instante ontológico e efêmero da cena teatral.

Concluindo o que coloco sobre as partituras psicofísicas, naturalista e mítica, tenho em Stanislavski e Grotowski as principais referências. Vejamos a distinção entre imaginação e fantasia: “[...] na primeira o ator parte das suas próprias experiências, mantendo-se, portanto na esfera do possível; a segunda está ligada a um ato de ‘invenção’, que pode abarcar atos e eventos considerados impossíveis de acontecer na realidade” (BONFITTO, 2006, p. 29). Então poderíamos observar que a ‘imaginação’ está relacionada à partitura naturalista stanislavskiana, enquanto a ‘fantasia’ à partitura mítica grotowskiana. Richards em sua obra *Trabalhar com Grotowski sobre ações físicas* (2012) apresenta assim essa distinção: Com Stanislavski, o ‘método das ações físicas’ era um meio para que seus atores criassem ‘uma vida real’, uma vida ‘realista’ no espetáculo. Mas para Grotowski, o trabalho sobre as ações físicas era um instrumento para encontrar ‘algo’ e, quem o fazia, podia viver ali uma descoberta pessoal. Para ambos, [...] as ações físicas eram um meio, mas seus fins eram diferentes. (RICHARDS, 2012, p. 89).

Parece demasiado abordar tão complexo tema em experiências práticas com atuantes principiantes? Sim, mas é possível. Lembro de ter tido o primeiro contato com esse tema, ação física, aos 20 anos. Naquele momento não dei tanta importância porque o que me movia levava a

outras investigações, mas algo me tocou; guardei o assunto por 12 anos. Depois, aos 32 de idade, quando me vi diante de uma nova oportunidade em que poderia retomar os estudos sobre ação física, percebi a importância de ter tido conhecimento da matéria em minha adolescência teatral. Ali havia iniciado, ainda que intuitivamente, uma curiosidade investigativa que espero levar para o resto de minha vida.

Ressalto que os atuantes, participantes dessas experiências, carregam em si todos os elementos para o desenvolvimento dessas percepções. No CPBT, em seus propósitos de um curso livre, o encontro favorece diferentes perfis de sujeitos aos que ainda não sorveram, em suas experiências de estudantes e artistas, tais assuntos. A partir daquela vivência, começarão a perceber os significados que poderão abstrair. Deixarão fruir suas percepções sensíveis e cognitivas no instante em que observam, participam e compartilham com os colegas sensações e saberes.

4.4.3 Procedimentos: em busca da forma

Sobre ação física, o suporte teórico que sugiro aos atuantes no quarto módulo foi compilado por mim, a partir das referências de leituras às quais tive acesso. Na apostila *Átomo da Cena*, mencionada na Tabela 5, coluna objetivos, estão trechos de obras que trazem em suas linhas reflexões sobre ação física. Lá estão *O Ator Compositor* (BONFITTO, 2006), *A Arte de Ator – Da Técnica à Representação* (BURNIER, 2001), *Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas* (RICHARDS, 2012), *Queimar a Casa – Origens de um Diretor* (BARBA, 2010), *A Canoa de Papel – Tratado de Antropologia Teatral* (BARBA, 1994), *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969* (GROTOWSKI, FLASZEN, BARBA, 2007). Subsequente às atividades práticas, discutimos em rodas de conversas os tópicos da apostila como motivadores para reflexões, suscitando a expressão verbal dos atuantes.

Iniciarei, a seguir, a descrição de procedimentos que proponho aos atuantes para construção das partituras psicofísicas. Esses treinamentos auxiliam no desenvolvimento de ambas as partituras. Reafirmo que meu interesse não é constituir um manual de exercícios cênicos. O que pretendo com essas descrições é anunciar princípios, processos e procedimentos que podem instigar outros educadores/pesquisadores/artistas que tenham interesse pelo tema.

Para iniciar a prática das partituras psicofísicas, é necessário um aquecimento preliminar. Na Tabela 5, menciono na coluna atividades práticas, as dinâmicas 1 e 2; o jogo dramático 1, e o jogo teatral 1, que correspondem em tópicos o que passo a descrever.

As dinâmicas de aquecimento consistem em alongar a musculatura, destravar as articulações, alterar os batimentos cardíacos e controlá-los; são exercícios básicos e rotineiros. Feito isso, proponho dinâmicas preparatórias conforme Tabela 5, atividades práticas, dinâmicas 1 e 2. Instigando o entrosamento, proponho que façam contato visual uns com os outros ao se cruzarem em caminhada, ocupando os espaços da sala. Sugiro que deixem fluir as imagens mentais para construir atmosfera cênica e, assim, instigar a fabulação deles entre si. Criada a atmosfera, posto o estado de sensibilização, produção e observação das subjetividades, é hora de mergulhar na experiência da criação cênica.

Os procedimentos que proponho para o exercício da partitura psicofísica naturalista se divide em 5 etapas. Chamo a primeira de ‘mímica de atividade cotidiana’; a segunda, ‘variação de ritmos – cotidianos, ultra lento, muito rápido’; a terceira, “variação e combinação dos ritmos respeitando um tempo para a pausa”; a quarta etapa, “apresentar a atividade cotidiana” e a quinta, ‘introduzir a situação dramática’.

A primeira se inicia com cada atuante treinando a ‘mímica de uma atividade cotidiana’. Lembro que a partitura aqui referida corresponde à estrutura física/movimento que dará forma cênica à proposta do atuante. A partitura é o elemento material/visível do jogo que dará suporte para revelar o invisível, digo, os estados sensíveis e subjetivos do ente/personagem no desenvolvimento da partitura psicofísica.

Apresento alguns exemplos de atividades cotidianas: escovar os dentes, fritar ovo, vestir a roupa, maquiar-se, tirar a barba, arrumar uma mala, aguar plantas. Enfatizo que não há utilização de objetos nesse treinamento; eles devem se materializar através da mímica do atuante. Falo mímica no sentido da imitação do uso do objeto/invisível na composição da atividade. Os exercícios com objetos imaginários eram uma prática do mestre russo Stanislavski. Bonfitto (2006, p. 31) nos traz em suas palavras: “[...] essencial para a assimilação e compreensão da natureza das ações físicas, [...] Tal prática tem a função de ‘desautomatizar’ as ações cotidianas.”

Fica a critério de cada atuante escolher sua atividade cotidiana. Oriento para que evitem atividades em que a ação seja predominantemente mental, tais como, assistir televisão, usar

computador, jogar no celular. Não que essas atividades sejam dispensáveis, mas para o exercício evoluir em sua dilatação e intenção é melhor, nesse momento inicial, que a atividade cotidiana escolhida possibilite mover todo o corpo.

Sugiro que os atuentes escolham um lugar na sala para, só então, decidir, em seus silêncios, a atividade cotidiana que deseja para seu treinamento. Não há problema que elas se repitam. Definidas as atividades cotidianas, os atuentes devem começar suas movimentações e repetir sucessivas vezes a imitação da atividade. Isso pode levar de vinte a quarenta minutos, tempo estabelecido de treinamento para cada etapa do processo que descrevo na sequência.

O atuante deve manter a concentração no que faz e, para o domínio/memorização da mímica, sugiro que a duração da atividade cotidiana não seja muito extensa. O tempo de execução deve ser de uns três minutos, o suficiente para esse momento do exercício. Pode até ser menos, mas não é aconselhável ser mais de cinco minutos.

Para o passo seguinte (segunda etapa do jogo), sugiro que explorem as variações de ritmos, considerando três intensidades de ritmos: o cotidiano, o ultra lento e o muito rápido. O ritmo cotidiano (assim é chamado o primeiro ritmo) já foi treinado, pois, até então, os atuentes reproduziam suas atividades cotidianas no tempo ‘natural’ da ação. Agora, terão que executar de forma muito lenta, extracotidianamente compassado, como se fosse em câmera lenta, mantendo a respiração calma, assim como o coração, tomando ciência de cada detalhe de sua mímica, das musculaturas e articulações que são acionadas para mover os membros do corpo, no manuseio dos objetos imaginários, na locomoção do corpo no espaço. Isso deve ser repetido sucessivas vezes e, a cada vez, o atuante tem que manter a concentração no que faz, definindo e afinando os movimentos, se afastando do tédio.

Então, os atuentes devem ir para o terceiro ritmo, haja vista já termos dois. Sendo o primeiro o ‘ritmo cotidiano’, o segundo o ‘ultra lento’, o terceiro é chamado de ‘ritmo rápido’. Nesse caso, os atuentes terão que executar sua mímica de modo muito acelerado. Em velocidade extracotidiana, os atuentes devem manter a ordem dos movimentos, sem perder a partitura de sua atividade. É natural, nesse momento, que a respiração seja alterada, ocasião em que os oriento a observarem o modo e o ritmo com que inalam e exalam o ar.

Côncio dos três ritmos (o cotidiano, o lento e o rápido) e do domínio de sua partitura, o atuante terá agora que executar sua atividade cotidiana variando os ritmos. Entramos, então, na

terceira etapa do jogo: ‘variação e combinação dos ritmos respeitando um tempo para a pausa’. Conforme seus impulsos e vontades, os atuantes terão que inserir, entre uma mudança e outra de ritmo, uma pausa; durante a pausa, uma respiração profunda; depois, mudar a direção do olhar e só então deve continuar a partitura/movimento em outro ritmo.

É possível perceber nos atuantes que a pausa e a respiração profunda entre os ritmos começam a ativar imagens mentais, atmosferas cênicas, fabulações, pois nessa etapa vai surgindo, naturalmente, a sensação de suspensão no ato de praticar a atividade cotidiana. Digo suspensão porque a pausa e a respiração criam um espaço mental e físico que sugere alterar a ordem do pensamento e suas intenções. Meu olhar de pesquisador etnográfico me faz despertar para essa sensação. Lembro que nesse estágio do treinamento ainda não existe a personagem. O que temos é o atuante experimentando possibilidades de composição com a forma e o ritmo, a partir do domínio e da agilidade com que usa o material. Lembro que a partitura da atividade cotidiana aqui ilustrada não é uma ação física, mas começa a preparar o espaço para ela.

Considerando que os atuantes já estejam preparados para a quarta etapa (apresentar a atividade cotidiana), determino um lugar da sala onde estarão palco e plateia. Sugiro que, um por vez, de forma voluntária, apresente sua mímica/partitura de atividade em ritmo cotidiano. Após a exibição, discutimos com os espectadores/atuantes se ficou claro o que mostrou o atuante. Tiradas as dúvidas, informo que, a partir daquele momento, vou sugerir uma situação dramática ao atuante que se apresentou. Adentramos agora na quinta etapa do jogo (introduzir a situação dramática). Situação dramática consiste em estabelecer uma condição psicológica de extrema tensão e conflito para que o atuante atribua à personagem que se anuncia enquanto executa a atividade cotidiana. Ainda em clareza desse termo, apresento a definição de Pavis (1999), para quem a situação dramática pode ser constituída “da natureza profunda das relações psicológicas e sociais entre as personagens e, [...] de qualquer indicação determinante para compreensão das motivações e da ação das personagens, [...] o dramático está ligado a uma tensão, uma expectativa, uma dialética das ações.” (PAVIS, 1999, p. 363).

Trago um exemplo de situação dramática para ilustrar o que venho a dizer. Supondo que o atuante já tenha apresentado sua atividade cotidiana (misturar a massa de um bolo em uma tigela), então indico, em segredo, só para o atuante em questão, uma situação dramática: “essa personagem que faz um bolo está prestes a receber o resultado de seu exame médico. A

personagem suspeita de um câncer, mas guarda segredo dos filhos, a quem muito ama, e não quer deixá-los tristes, preocupados. O bolo que está fazendo é para o aniversário de sua filha criança”. Observo a importância de os espectadores/atuantes não saberem a situação dramática uns dos outros. Esta deve ser revelada no palco, com o atuante representando suas intenções. Ressalto que, nesse treinamento, não deve haver o uso da fala, apenas sons corporais oriundos dos esforços do atuante em ação, tais como, gritos, risos, choros, interjeições. Dada a situação dramática, o atuante deve rerepresentar para os demais sua atividade cotidiana, dessa vez, deixando fruir o que se passa no interior daquela personagem que faz um bolo.

Na perspectiva etnográfica, observo que, a partir desse momento, os atuantes começam a dar mais importância ao que o atuante revela de sua personagem que ‘vive’ tal situação dramática, do que a precisão da mímica da atividade cotidiana. Após a apresentação do atuante/personagem que faz bolo, reflito com os atuantes/espectadores suas impressões sobre a expressividade do atuante ante a situação da personagem. Este deve ouvir em seu silêncio e levar consigo para autoanálise, a fim de que, no próximo encontro, possa retomar sua partitura que, aos poucos, deixará de ser uma atividade cotidiana para ser transformada em partitura psicofísica naturalista.

A partir da quinta etapa do jogo, o atuante deve fazer seu exercício imaginativo para detalhamento do perfil e do caráter da personagem. Faz parte desse jogo a formação do ator contador de história, visto sua autonomia criativa e sua visão de mundo estar imbricadas em suas escolhas e dependerem de suas percepções sensíveis e cognitivas.

Durante um determinado período, as aulas são dedicadas a essas práticas. Nessas repetições, enfatizo aos atuantes a importância da variação de ritmo, das pausas, da respiração, das contrações musculares e como isso pode ser associada a sua poética cênica na execução de sua partitura psicofísica naturalista. Considerando que todos os atuantes da turma já tenham sua situação dramática e seu personagem mais bem definido, daremos início aos procedimentos para a construção da partitura mítica.

Após as rotineiras dinâmicas de aquecimento muscular, respiratório, proponho aos atuantes que busquem um lugar na sala para iniciarmos o treinamento da partitura psicofísica mítica, prevista na Tabela 5, coluna atividades práticas, jogo dramático¹ e jogo teatral 1. A partitura psicofísica mítica é composta de três etapas assim denominadas: primeira, ‘construção

da imagem/forma no corpo e no espaço'; segunda, "criação de situações dramáticas' e terceira, 'apresentar sua composição'. Ressalto que, mesmo estabelecendo essas divisões entre as etapas, no desenvolvimento do exercício elas vão se fundindo em suas intenções, porque perpassam e dependem uma das outras, visto objetivar a unidade visceral e poética do atuante. Reunidas, essas etapas desencadeiam sucessivas variações de forma, força e ritmo na utilização do corpo como matéria expressiva. Nessa condição, o atuante deve tomar para si a consciência das provocações fabulosas e suas relações com os estados fisiológico-químicos despertos no corpo.

Continuo, e sugiro irmos para a primeira etapa. Proponho que os atuantes escolham um lugar na sala e se postem em posição neutra, que consiste em permanecer de pé, com os joelhos sutilmente dobrados, braços ao longo do corpo e cabeça com o queixo paralelo ao chão. A direção do olhar deve mirar um ponto a sua frente na altura do olho. Evitar olhar para o teto ou para o chão. A partir dessa posição, evitando deslocamentos longos, explorar os 360° em seu entorno. Então, iniciar lentamente a partitura de uma coreografia, usando várias direções. Frente, atrás, em cima, embaixo, direita, esquerda, os planos do chão e os mais aéreos, mantendo o corpo sempre em situação de desequilíbrio, mas, equilibrado, controlado pelo atuante que ativa seus impulsos e os domina. A composição dessa coreografia é o elemento físico/material equivalente à atividade cotidiana para a partitura naturalista. É a partir dessa coreografia que o atuante dará forma e sentido à sua partitura psicofísica mítica.

Os atuantes devem construir a coreografia, explorando as assimetrias dos movimentos e suas oposições, e ativar a musculatura do corpo, como um todo, em um alternar de tensão e relaxamento. Sugiro que mantenham sempre os calcanhares levemente suspensos, em uma condição imperceptível ao espectador. Isso possibilitará ao atuante despertar no corpo impulsos musculares/fluidos e controlá-los. Oriente para que destaquem na coreografia oito ou seis imagens/formas que devem demarcar a transição e alternância das direções, tensões e dos relaxamentos. Essas imagens/formas devem ser mantidas em uma pausa, durante a qual o atuante deve se manter extático, em suspensão, com relação ao chão, até que o impulso o conduza em movimento lento/controlado até a outra imagem/forma.

Os treinamentos de variação de ritmos são inseridos na fase em que o atuante já memorizou sua coreografia, pois a executa com precisão e fluidez. Suas imagens/formas devem estar definidas e as transições de movimento entre elas dominadas e internalizadas. Considerando

que todos os atuentes já tenham suas coreografias fixadas na mente e no corpo, é o momento de introduzirmos a segunda etapa, “criação de situações dramáticas”. Dessa vez, diferente das situações psicológicas exploradas na partitura naturalista, o elemento gerador de conflito será um paradoxo direcionado às subjetividades poéticas e dialéticas dos componentes humanos, em uma perspectiva do imaginário coletivo.

As situações dramáticas que proponho se resumem em uma frase contendo um paradoxo. As frases são escritas no papel, postas em uma caixinha, de onde os atuentes tirarão, com suas próprias mãos, a situação dramática a ser incorporada em sua coreografia. Nesse momento, oriento que mantenham em segredo suas frases e assim preservaremos as expectativas durante a evolução do treinamento e suas exposições. Alguns exemplos de frases que uso para a partitura mítica são: “Eu sou o espinho e a rosa de mim mesmo. Eu sou o mel e o fel de mim mesmo. Eu sou a doença e a cura de mim mesmo. Eu sou a sombra e a luz de mim mesmo. Eu sou o paraíso e o inferno de mim mesmo”. Estas frases, instigadoras das situações dramáticas, devem ser analisadas pelos atuentes considerando as subjetividades contidas no paradoxo. O que interessa é desvendar seus significados, devendo o atuante buscar, dentro e fora de si, os sentidos possíveis e incorporá-los em sua coreografia/partitura.

Partindo desse ponto, os atuentes devem abstrair para si os elementos opostos da frase, fazer conexões com as contradições pessoais e coletivas. Em seguida, os atuentes devem retomar suas coreografias e passar a incorporar às imagens significados sensoriais e subjetivos deflagrados por suas conjecturas. Os atuentes são orientados a explorar os sons corporais, lembrando que aqui não se inclui o uso da fala.

Tendo a partitura mítica a intenção de despertar no atuante sua memória ancestral, costumo provocá-los com as seguintes indagações: vocês sabem o nome de suas avós maternas? Em resposta imediata, ouço um sim em uníssono. Quando indago sobre o nome de suas bisavós, as repostas demoram um pouco mais e só alguns se manifestam dizendo que sabem. Quando pergunto se sabem o nome de suas tataravós, o silêncio se prolonga mais ainda; um ou outro sabem. Aproveito e vou mais longe indagando: e o nome da avó da sua tataravó? Pausa maior para pensar, pois a memória espichada tem vazios de nuvens. Em meu ouvido etnógrafo, ouço um não explícito no silêncio ensurdecedor. Questiono ainda se eles não sabem por que suas mães não lhes disseram ou por que elas, as avós das tataravós, não existiram. Mais silêncio, agora com

ar de mistério. Reforço que todos nós tivemos uma avó/tataravó, embora distante de nós pelo tempo e pela memória, mas, graças à existência dela, estamos aqui.

É dessa ancestralidade pessoal que lanço o atuante às profundezas de si, mantendo conexão com as experiências pessoais e coletivas. Todos nós temos avós e elas nos ligam a uma árvore genealógica repleta de ramificações que nos tornam diferentes e, mesmo assim, unos em nossa luta para entender e explicar os fenômenos que nos ocorrem perante os enigmas da vida.

Instigo suas imaginações propondo que se vejam como uma personagem do mundo maravilhoso, em que a fantasia é portadora da síntese dos sentidos e sentimentos humanos. Esse personagem maravilhoso se refere ao que nos apresenta Chiampi (1980), em *O Realismo Maravilhoso*, quando em sua obra investiga a forma e a ideologia do romance hispano-americano. Diz-nos o autor: “[...] o maravilhoso aparece como produto da percepção deformadora do sujeito, de outro aparece como um componente da realidade. Os pontos de vista fenomenológicos e ontológicos vêm entrelaçados de tal sorte que se resolve a contradição (aparente) entre o deformar e o mostrar”. (CHIAMPI, 1980, p. 33/34).

O corpo e a imaginação são aqui explorados para personificar o amor, a raiva, a esperança, a peste, por exemplo e, também, o vento, o sol, a montanha, o rio, a fauna, a flora e ainda o animal humano. No corpo desse personagem maravilhoso, reside toda a memória arcaica pessoal e coletiva dos sujeitos/atuantes, filhos da Mãe Terra. Ressalto que não interessa aqui o atuante representar uma personagem vivendo um romance conflituoso; o que objetivamos com a partitura mítica é revelar o amor ou o ódio que o corpo e a imaginação carregam em suas dimensões químicas, fisiológicas, expressas pelo atuante em porções viscerais e poéticas.

Por fim, chegamos à terceira e última etapa do jogo, ‘apresentar sua composição’. Após nove encontros de preparação e treinamentos com a turma CPBT ano 2019, turno tarde, com a qual dialogo nesta pesquisa, os atuantes apresentaram suas composições no dia 30 de agosto daquele ano, como previsto na Tabela 5, na atividade prática, jogo teatral 1 e item 6 das atividades teóricas. As exibições das partituras psicofísicas foram gravadas em vídeo para apreciação posterior. Testemunho como pesquisador/artista/educador que essa experiência provocou nos atuantes o enfrentamento de seus limites psicofísicos. Era possível perceber, nos que apresentaram as partituras, a sensação de superação de seus obstáculos percorridos até ali. Os depoimentos dos convidados em roda de conversa após as apresentações confirmaram o impacto

visual e sensitivo construídos pelos atuantes em ação. Os próprios colegas da turma se expressaram surpresos com o salto qualitativo contido nas performances. Comovo-me em lembrar os olhares brilhantes dos atuantes que encontraram sentido e força suficientes para resistirem ao jogo. Arriscaria afirmar que presenciei naquele dia a instauração da energia e atmosfera favoráveis para que ocorressem os saltos ontológicos, ante as experiências efêmeras da cena. Nos atuantes que apresentaram suas criações, eram visíveis corpo e mente dilatados; seus olhos reluzentes pareciam ser faróis de si mesmos, transbordavam em palavras carregadas de plenitudes e significados vários.

Para as apresentações dos seminários performáticos com os temas das vanguardas, foram reservados cinco encontros, tendo o último acontecido no dia 20 de agosto. No dia 3 de setembro de 2019, assistimos aos vídeos das partituras psicofísicas para apreciação e discussão. Nesse mesmo dia apliquei um questionário que os atuantes responderam por escrito e que faz parte desse estudo. Adiante, veremos os relatos dos atuantes referentes a essas experiências.

4.4.4 Apreensões e significados: vozes do corpo e da mente

A seguir, trago da turma tarde 2019 os relatos dos atuantes que participaram dos treinamentos das partituras psicofísicas e dos seminários performáticos com os temas das vanguardas. Os encontros para os referidos treinamentos foram concomitantes aos estudos e debates sobre as vanguardas e aconteceram no período de 4 de junho a 30 de agosto. Ressalto que, entre os dias 26 de junho a 29 de julho, houve uma pausa para as férias. Retomamos as atividades no dia 30 de julho e prosseguimos até dia 13 de dezembro, data em que foi finalizado o Quarto Módulo – Pesquisa e Montagem Cênica.

Veremos adiante detalhamentos da culminância dos treinamentos, visto que a primeira questão contida no questionário respondido por escrito pelos atuantes se referia a essa experiência. Para o dia das apresentações das composições psicofísicas, preparamos o ambiente da sala a fim de favorecer a atmosfera cênica com uma iluminação demarcando a área de ação e um fundo sonoro em baixo volume. Costumo usar, nessa ocasião, músicas contemporâneas do compositor alemão Karlheinz Stockhausen (1928-2007), pois sugerem sensações e imagens. Programamos para o dia 30 de agosto uma aula aberta, em que os atuantes apresentaram suas

partituras psicofísicas para um público estimado de 40 pessoas, formado pelos próprios integrantes da turma, ex-alunos, amigos e alguns familiares. Essas exposições foram gravadas em vídeo e, posteriormente, assistidas e discutidas em sala de aula com os atuantes da turma.

Vale ressaltar que o atuante é quem decide se quer ou não apresentar sua partitura psicofísica, e também qual das duas partituras quer exibir ao público. Oriente os atuantes a escolherem apenas uma, aquela com a qual se sente mais identificado e seguro. No caso dessa turma do turno tarde 2019, dos 30 participantes, 14 apresentaram suas partituras, sendo sete mulheres e sete homens. Estes optaram em apresentar a partitura psicofísica mítica.

Os relatos foram extraídos de um questionário que os atuantes responderam, por escrito, no dia 03 de setembro, quatro dias após a aula aberta. Propus duas questões, a saber: 1) O que você tem a dizer sobre os procedimentos propostos para criação das partituras psicofísicas? 2) Como foi para você a experiência de construir a partitura psicofísica?

Em relação à primeira questão, início destacando o que os atuantes perceberam em relação ao seu corpo:

[...] a construção das partituras psicofísicas me fez acessar uma suspensão tão somente partindo da matéria-prima que sempre me acompanhou: meu corpo. (Lídia)
 Foi um processo intenso (fisicamente e psicologicamente). Momentos de dor e resistência, pois o corpo ia a lugares intensos, que exigiam esforço. Saio com o pensamento de que meu corpo pode ter potência, pode ser potência e que pode ocupar e fortalecer os espaços. (Lúcia)
 [...] trabalham com as partes do corpo que você nem ‘sentia’, era orgânico. (Lene)

Em reforço ao que Lene chama de “orgânico” percebo na fala de Tadeu impressões que seguem nessa mesma direção: “[...] nos leva a despertar tanto de dentro para fora ou vice versa. Trazendo as químicas.”

Continuo tangenciando impressões sobre a primeira questão e agora focarei os relatos que mencionam a relevância das leituras e práticas. “As partituras tiveram como base, na sua construção a improvisação, ação e impulso, usando das técnicas de Grotowski (na biomecânica) e Stanislavski com a organicidade” (Alisson). Observo nas falas seguintes de Leila sua conclusão sobre as diferenças e semelhanças das partituras psicofísicas: “[...] experienciar as partituras psicofísicas foi muito gratificante e de um aprendizado enorme porque nós pudemos vivenciar em nossos corpos toda a teoria que lemos ou discutimos. Também podemos afirmar o quanto foi difícil passar pelas duas partituras, por carregarem tantas diferenças, mas na mesma medida

tantas semelhanças”. Verifico nas falas de Sérgio sua apreensão de saberes a partir de suas leituras: “Acho que estão de acordo com o que é previsto e entendido nos estudos de Stanislavski e Grotowski: a experimentação da respiração, dos sats, do elã, saltos de energia, gestos x ações físicas e a surpresa do eixo temático/dramático na construção do átomo da cena”. Já em Daniel percebo uma mudança na forma de entender os procedimentos: “Os exercícios me fizeram ter outra concepção da partitura, até mesmo as repetitivas. Principalmente depois da leitura da apostila”.

Continuando com os relatos que focam teorias e práticas Leo disse: “Foram bastante instigantes, tanto mentalmente como fisicamente, e nesse processo a leitura da apostila ajudou muito na assimilação entre a teoria e a prática”. Na perspectiva da formação do ator contador de história, identifico indícios nas falas de Elisa: “[...] as partituras contribuíram para essa minha formação de uma ‘atriz’ aprendiz. Tanto nos exercícios de corpo, de atenção, de coletivo e até nas rodas de conversa.”

Em relação aos conteúdos serem vivenciados de modo gradativo, continuado e acumulativo, propósitos esses previstos no projeto Pedagógico do CPBT, trago a seguir as impressões dos atuantes. Vejamos Anete: “[...] em alguns momentos do processo, liguei exercícios passados e vivências, e consegui mergulhar na vida do meu personagem, da minha historinha. Entendi a importância da leitura e dos ensaios.” O que nos diz Gomes e a que conclusão chega: “[...] transformar meu corpo em ferramenta de trabalho, ao mesmo tempo em que figurou também como objeto de observação. As partituras proporcionaram esse e diversos outros exercícios que mexiam com meu corpo e mente, ao mesmo tempo em que me possibilitava pôr em prática todo o aparato teórico, tal como de manifestar as incorporações desenvolvidas nos exercícios dos módulos anteriores.”

Em relação a essas experiências acumuladas e suas conexões, segue o relato de Sílvia:

O processo de construção da partitura naturalista e mítica, ao meu olhar, sintetizam todos os jogos e exercícios que fizemos ao longo do curso. No momento de construir as partituras, diferentes aprendizados como reconhecer o tempo interno, variação de ritmo, uso dos quatro elementos, corporificação de arquétipos e pessoas, tiveram que ser rememorados e postos em prática para se construir a partitura. Além desses aprendizados, internalizar e corporificar o motivo interno das partituras é o processo primordial para que elas sejam orgânicas.

Em conclusão à primeira questão, apresento a resposta de Débora: “[...] nos leva a organicidade, a tocar nos pontos do nosso corpo necessários para que possamos transcender (*sic*).”

Com as respostas para a segunda questão (Como foi para você a experiência de construir a partitura psicofísica?), veremos, nesses primeiros relatos, as comparações e dificuldades que alguns ressaltam sobre as partituras naturalistas e míticas.

Foi um desafio construir a partitura naturalista. Tive muitas dificuldades de inserir o ‘drama’[...] achava tudo o que eu fazia inverossímil, não senti verdade na minha partitura naturalista. Já na mítica, flui com muito mais facilidade e senti a verdade na inserção da frase. (Edite)

Senti que na partitura naturalista aprendi muito mais assistindo meus colegas do que maturando ou me apresentando. [...] na partitura mítica eu aprendi muito mais no fazer, no buscar de dentro no exprimir o que significaria para mim ser a morte e a vida e criar uma maneira das duas oposições se relacionarem expressivamente em meu corpo. Foi bonita a descoberta de que a vida em mim debocha da morte! Por fim, percebi um crescimento coletivo e individual enorme. Conseguimos chegar a alguns lugares incríveis e de descobertas psicofísicas profundas. (Leila)

Ainda no comparativo entre as partituras, segue o registro de Sílvia: “Senti dificuldade de transpor a barreira mental e expressar/dar corpo aos meus motivos internos na partitura naturalista [...] na partitura mítica eu ainda senti essa dificuldade, porém eu senti mais confiança de arriscar e ir ao palco me expor”.

Na fala seguinte, Leandra reforça a importância da leitura da apostila: “Eu tive bastante dificuldade na construção da partitura naturalista, com o auxílio dos textos eu consegui entender melhor a sua função, mas ainda assim foi difícil encaixar a urgência na partitura. Já na partitura mítica me tocou bastante, eu consegui encontrar um sentido mais facilmente.”

No relato de Luis, é possível perceber que os procedimentos instigam nos atuantes sua autonomia, seu protagonismo:

[...] foi um processo bastante desafiador. Quando recebi a motivação naturalista tive problemas para me alinhar à proposta. No decorrer do processo o Joca provocou a turma a criar outras motivações caso não tivessem se identificado. Foi quando tentei colocar minhas urgências, mas que não casaram com os movimentos já estabelecidos. Já o processo conceitual da partitura mítica foi mais tranquilo para mim. Apesar de não ter conseguido passar a emoção esperada, creio que a atividade foi essencial para o meu processo (*sic*).

Sigo com Sérgio e suas conexões: “Bastante difícil, pois apesar de ser a menor parte da cena, talvez seja um estado avançado da dramaticidade do ator. No entanto, importantíssima para atingir momentos de energia elevadas.” Lendo as impressões de Lene me lembrei da minha

adolescência no Curso de Arte Dramática – CAD, quando me deparei com o tema ação física. Diz ela: “Foi bem difícil para mim, porque eu de certa forma não estava pronta para o proposto. Foi uma experiência incrível apesar da dificuldade (*sic*).”

Vejamos o que nos diz Leo sobre as partituras e o processo de construção:

[...] o que cada uma exigiu foram novos desafios para mim, experimentá-las e pensar nelas, escrever sobre elas, foi um desligamento mais intenso da vida lá fora, principalmente a naturalista, vencer o tédio ao repetir diversas vezes, e trazer a dramaticidade para a situação proposta foram experimentações muito marcantes, tal hora sair de si. Quanto à mítica, gostaria de ter maturado mais ela, me pergunto até que nível de exaustão ela me levaria, a tensão do corpo nos ensaios, os movimentos, o fluxo, o orgânico que sai sem controlar, foi difícil de início lidar com o paradoxo, mas no último dia memórias acabaram sendo acessadas e iam se conectando a frase proposta, e os outros elementos que compõe essa partitura (*sic*).

Lúcia relata suas descobertas: “O processo todo foi um tapa na minha cara, pois bati de frente com monstros que não eram enfrentados por pura covardia. Senti coisas muito fortes, tive momentos de euforia e liberdade e saio mais fortalecida, de corpo e mente”. Quanto ao que o corpo é capaz, Alisson comenta: “Foi uma experiência incrível poder criar personagem com cenas através do movimento corporal sem fala. Trabalhando minha concentração na cena, repetindo sem entrar no tédio. Conhecendo meu corpo.”

Em conclusão a esses relatos, apresento Gomes:

Completa! A experiência trabalhou integralmente através de etapas muito bem estruturadas, todos os aspectos de construção de personagem, criação e desenvolvimento de ações físicas, dentre outras habilidades. Exaustiva! A fadiga física e mental também fizeram parte do processo, levando-se em consideração as repetições das partituras em todas as suas etapas.

Como vimos, todos mostraram suas dificuldades, mas também suas superações e descobertas, o que despertou interesse e curiosidade pelo tema. Percebo que, se continuarem os treinos e pesquisas, todos poderão ter avanços inestimáveis. O tempo e a perseverança são aliados importantes nessa empreitada de estudos e práticas em que o protagonista é o próprio atuante em sua autonomia.

4.4.5 Vanguardas: os precursores e suas urgências

No que se refere às pesquisas sobre as vanguardas e seus precursores, os atuantes formaram duplas, trios e/ou quartetos com os quais os temas foram sorteados. O objetivo desse

estudo é fazer com que o atuante/educando tome para si referências do contexto histórico em que surgiram as vanguardas, quem foram seus principais precursores e quais, hipoteticamente, foram as urgências que os moveram a expressar seus preceitos em suas artes. Essa atividade teórica corresponde aos itens 2, 3, 4, da Tabela 5, assim como ao jogo teatral 2, das atividades práticas.

Os tópicos para as pesquisas sobre as vanguardas são assim divididos:

Tema 01 – Naturalismo, Realismo e Simbolismo; Tema 02 – Expressionismo e Impressionismo; Tema 03 – Surrealismo, Futurismo, Dadaísmo e Niilismo; Tema 04 – Ação física: Constantin Stanislavski e Jerzy Grotowski; Tema 05 – Biomecânica: Vsévolod Meyerhold; Tema 06 – Teatro Épico (Dialético): Bertolt Brecht; Tema 07 – Teatro da Crueldade: Antonin Artaud; Tema 08 – Teatro do Absurdo: Samuel Beckett, Fernando Arrabal, Eugene Ionesco e Jean Genet; Tema 09 – Teatro Pobre: Jerzy Grotowski; Tema 10 – Teatro do Oprimido: Augusto Boal; Tema 11 – Antropologia Teatral: Eugênio Barba; Tema 12 – Semana de Arte Moderna de 1922, Brasil e Tema 13 – Teatro Radical Brasileiro (TRB) Ricardo Guilherme.

Saliento que parte desses temas vanguardistas consta no currículo da escola formal do ensino fundamental e médio, portanto, não é de toda novidade para os educandos/atuantes. Retomar esses assuntos na perspectiva do teatro é o que invoca a questão. Observo que nos interessa, com essa atividade de pesquisa e leitura, verificar referências estéticas e os envolvimento éticos dos artistas, precursores dessas vanguardas, e suas relações com o contexto histórico/social em que produziram suas obras. Para esse estudo, os educandos/atuantes devem recorrer à literatura, pintura, música, dança e às demais linguagens, para ilustrar sua fala no seminário performático, estabelecendo conexão com a arte teatral.

Minha participação como educador procura instigar os atuantes a refletirem sobre as urgências que, supostamente, motivaram tais pioneiros a expressar em suas obras seus sentimentos. O contexto histórico é um aspecto da pesquisa que estimo ser considerada. A construção no tempo presente de uma releitura histórica de acontecimentos passados, refletidos criticamente sobre suas causas e consequências, resulta em uma nova leitura de mundo, abrindo espaço para outras narrativas, multiplicando vozes antes silenciadas por regimes e sistemas opressores. Em meio a essas questões em rodas de conversas com os atuantes, surgiram assuntos sobre as urgências pessoais e coletivas da turma. As reflexões geradas a partir desses encontros começam a revelar as diferentes realidades e também aspectos do desejo coletivo. As urgências

emergentes nesse estágio em grandes blocos de nuvens, ao longo do processo, vão se definindo em forma e consistência, aspectos desta pesquisa que detalharei mais adiante. Desde já, passo a considerar as urgências pessoais como aquelas que dizem respeito às experiências íntimas/privadas do sujeito, e urgência coletiva como aquela que atinge e agrava a todos em suas implicações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Os procedimentos para esses estudos seguem os mesmos propósitos das atividades teóricas do terceiro módulo, quando foi proposta a pesquisa sobre a história do teatro. Dessa vez, ao invés de grupos, propus que formassem duplas, trios ou quartetos e esses foram compostos a partir de sorteio. Esclareço que, nesse momento, a turma tinha 36 integrantes e 25 participaram das pesquisas. Dos 11 atuantes que não participaram 06 desistiram do curso, 05 não cumpriram com a tarefa (alguns por motivos pessoais, outros por problemas de saúde e, por fim, aqueles que não se dedicaram de forma produtiva aos estudos). O fato é que os temas 9, 10, 11 e 13, citados acima, não foram contemplados devido à desintegração e/ou desistência dos atuantes responsáveis por esses tópicos. Ficou estabelecido que cada dupla, trio ou quarteto tivesse de 30 a 40 minutos para apresentar seu seminário performático. As apresentações ocorreram no período de 13 de agosto a 05 de setembro de 2019.

A culminância dessa atividade foi concomitante aos treinamentos das partituras psicofísicas, no mesmo questionário em que os atuantes responderam duas questões sobre as partituras. Incluí uma terceira pergunta que fazia referência à experiência sobre os estudos e os seminários apresentados. Trago a seguir os relatos dos atuantes que participaram dessa atividade, respondendo à questão “Qual avaliação você faz sobre os estudos e discussões sobre as vanguardas?”

Início com o relato de Edite: “Achei muito importante, principalmente estudar para a apresentação. Aprendi muito, apesar de ter apresentado uma vanguarda que me era familiar, mas só na literatura e foi muito enriquecedor conhecer nas outras áreas.” Em relação às vanguardas e suas urgências, Anete concluiu: “Pelas leituras e apresentações dos colegas, me apeguei em algumas vanguardas para minhas próprias urgências, além de entender a estética e proposta do teatro em cada uma delas.” Nas palavras de Luis, o estudo em grupos melhorou, mas reclama do cronograma das atividades: “Estudar as vanguardas foi fundamental. Acredito que o formato ‘grupo de estudos’ tenha funcionado melhor. Talvez com mais dias, os temas possam ser melhor

debatidos e assimilados (*sic*).” Ainda sobre atividade em grupo e o formato de seminário, percebe-se que agradou a Lene: “[...] amei, principalmente por ser apresentado em forma de seminário, todos tinham domínio sobre o assunto abordado por cada um.”

Observo nas falas de Jorge a construção de um artista/espectador de olhar sensível e crítico: “Foi essencial, pois foi possível relacionar teoria e prática, [...] analisar nossa experiência como espectador de grupos de teatro e observar como as vanguardas estão presentes nos grupos de teatro e nas urgências no qual pretendemos para o espetáculo.”

Nos relatos seguintes, chamo a atenção para suas percepções sobre o contexto histórico e o que apreenderam disso:

[...] aprendi que os movimentos artísticos refletem o seu contexto sociopolítico. Ter esse entendimento foi importante para termos referências e tomarmos como grupo a responsabilidade de construir um espetáculo que reflita a nossa realidade como brasileiros do século 21, imersos em tantos conflitos internos e externos. (Sílvia)

Interessante perceber em suas conexões a respeito dos estudos sobre as vanguardas: Forma importante para o entendimento de como elas influenciaram no teatro, mas também de como elas fizeram parte do contexto histórico da época e que por meio delas é possível adquirir um olhar mais sensível para como observamos o passado e o presente no nosso cotidiano. (Leo)

[...] esse tema das vanguardas é bem fundamental e o contexto histórico que é chamado nas pesquisas é o que não pode faltar e ninguém esqueceu. (Eduardo)

Para essa conclusão parcial, destaco nas palavras de Alisson seu despertar para as redes e conexões possíveis: “[...] as apresentações serviram de uma forma prática, respirar todo esse conhecimento, saber como tudo está ligado.”

Creio ser possível perceber, nos relatos, que os atuantes exercitaram a prática da pesquisa e estabeleceram conexões contextuais de acontecimentos de épocas passadas com os que nos rodeiam na atualidade. É perceptível também a expansão de conhecimentos históricos, sociais e culturais, a partir da apreciação estética, pelos nexos das urgências e a expressão artística assumida nas vanguardas. Na busca do ator contador de história, enfatizo a importância da memória coletiva pertencente à saga da humanidade e, por essa rede, desenvolver a capacidade de refletir e construir *poiesis* sobre os conflitos e paixões inevitáveis de nossa experiência na Terra. Deduzo, pelos relatos registrados, que os atuantes chegaram à praia, agora eles têm o oceano para explorar.

4.4.6 – *Encontro, convívio e criação: exercício para o bem comum*

O título que nomeia esse tópico traz a síntese dos elementos que propõem o CPBT como um curso livre de teatro. Sua existência no Theatro José de Alencar tem possibilitado o encontro de pessoas oriundas dos diversos universos sociais e periféricos que compõem o contexto histórico da Fortaleza de nosso tempo. Diante das subjetivas realidades, as contradições e convergências coabitam entre os atuantes que buscam um lugar de fala para fortalecer seu modo de ser e estar no mundo. Cada um, em sua luta por dignidade e conhecimento, se encontra ali para compartilhar uma convivência teatral. E esse convívio entre os atuantes ao longo do curso gera afetos e desafetos que se manifestam de modo espontâneo e sincero. As tensões são matéria para um longo e profundo estudo, condição que não cabe a essa dissertação. Mas não poderia deixar de tocar nesse assunto, visto perceber a existência inevitável de faíscas de conflitos natural em toda e qualquer convivência entre coletivos humanos. Nos processos educativos e artísticos do CPBT não poderia ser diferente. Lidar com essas questões não é fácil para o educador, que tem como missão manter a harmonia entre os atuantes, conduzir processos reflexivos e criativos em que os próprios conflitos são substâncias para as porções poéticas da dramaturgia cênica. Encontro em *Jogos Teatrais* de Koudela (2017) uma reflexão sobre o papel do orientador/educador, qual seja, mediar conflitos provocando tensões, para deles, os conflitos, abstrair proveitos éticos e estéticos:

[...] o orientador [...] Ele atua como um diagnosticador, que observa e propõe problemas para solucionar problemas. Por assim dizer, expõe o grupo a uma experiência teatral, através da seqüência de jogos. [...] Os jogos teatrais constituem, portanto uma antididática que suscita uma questão. Como ter uma forma planificada de ação se queremos encontrar uma liberdade de ação? O que é criação, se ela supõe sempre algum sistema ou ordem? (KOUDELA, 2017, p. 49).

As respostas aos questionamentos da autora parecem estar na linha limítrofe entre a ordem necessária para adentrar o caos e a desordem libertadora para reorganizá-lo. Sabemos que os conflitos são parte integrante das relações humanas, bem como dos elementos da dramaturgia. Agrupar os atuantes para um processo criativo em meio a tensões geradas por fatores pessoais, sociais e de gêneros, faz desses processos criativos um desafio para todos os envolvidos. Exigimos parcimônia, segurança e serenidade, substantivos que devemos conjugar nos momentos mais difíceis. Em apelo à harmonia possível para essa convivência, recorro sempre à clareza objetiva

da existência daquele lugar concreto e subjetivo, imanente da artesanaria teatral, para reforçar o sentido e desejo comum de todas e todos ali presentes, viver uma experiência teatral.

Na transposição de nossos sonhos em realidade, mutações acontecem, os entes se revelam em suas posturas e todos devem primar pelo bem comum, em defesa da sua própria existência, sem que para isso tenha que destruir sonhos e realidades dos que habitam o entorno. Grotowski, em sua busca conceitual da teatralidade que chamou de pobre, nos ensina que “o teatro é uma ação engendrada pelas reações e impulsos humanos, pelos contatos entre pessoas. Trata-se de um ato tão biológico quanto espiritual.” (1992, p. 50).

Dando prosseguimento aos relatos de procedimentos, mencionados na Tabela 5, (coluna atividades práticas, jogo dramático 2 e jogo teatral 3), iniciamos, no dia 04 de setembro de 2019, o processo de coleta de cenas, o qual durou quatro semanas, correspondendo a exatos quatorze dias e contabilizando 42 horas dedicadas a essa etapa. Durante esse período, finalizado no dia 24 de setembro, os atores formaram grupos de acordo com suas ideias e seus interesses, com o objetivo de traçar um primeiro esboço de uma dramaturgia a ser gestada coletivamente. O que chamo de processo de coleta de cenas diz respeito aos procedimentos para que os atores produzam/criem experimentos cênicos, tendo como temática suas urgências.

Para essa atividade, proponho que cada membro da turma elabore e apresente, no mínimo, uma cena que retrate sua urgência. Essa atividade prática está prevista na Tabela 5, é o jogo teatral 3. O ator tem a liberdade de apresentar quantas propostas queira, desde que seja dentro do cronograma previsto, preservado o direito de todas e de todos de expor suas ideias e criações. As cenas propostas podem ter o número de atores que for necessário para encenar a temática, sendo aceitável também que os atores apresentem seus solos.

Na prática, em síntese ao que se refere à ordem e às regras do jogo, essa atividade acontece da seguinte forma: a cada encontro, em roda de conversa, é esperado que voluntariamente os atores manifestem seu desejo de propor uma cena. Decidido quais serão os atores/proponentes daquela vez, eles escolhem seu elenco para elaborar, montar e apresentar sua proposta cênica no dia seguinte. Essa preparação de véspera possibilita aos atores conviver e maturar as ideias por mais tempo. Cabe ao ator/proponente a função de roteirista/dramaturgo e encenador; aos atores/elenco participar com sua presença e contribuir, com suas impressões

pessoais, para o desenvolvimento estético e ético referente ao objeto cênico. Esse procedimento requer dos atuentes a promoção de encontros reflexivos, críticos, harmônicos e criativos.

Compete ao atuante/proponente desenvolver colaborativamente, junto ao seu elenco, sua dramaturgia cênica, objetivando o resumo de sua temática/urgência. Seu desafio é condensar sua proposta em uma encenação que dure, no máximo, 10 minutos. Um tempo maior poderia se tornar inviável, pelo ritmo e cronograma destinado a esse processo e devido ao tempo de preparação e ensaios. Além do mais, pretende-se, com isso, que os atuentes exercitem a construção da síntese.

Como etnógrafo, percebo que sempre há uma expectativa entre os atuentes: o que “vem por aí?!” Essa expressão resume a curiosidade gerada pelas cenas a serem apresentadas. É nessa ocasião também que as divergências entre os atuentes acirram os ânimos, provocando tensões próprias do exercício de convivência para a criação coletiva. Essas circunstâncias me possibilitam reforçar, junto aos atuentes, meu papel de mediador, aquele responsável pela conciliação entre as partes conflitantes. Para tanto, todas e todos devem creditar a minha pessoa/educador, o direito e o dever de autoridade que está ali para mediar, orientar e provocar aquele corpo coletivo que pulsa a vida em desejos e discórdias. Na condição de autoridade, em oposição ao autoritário, estou presente para garantir a todos o direito de voz e vez para exporem suas ideias e criações.

Retomando os relatos práticos desses procedimentos para coleta de cenas, gravávamos em vídeo todas as cenas para posterior apreciação e análise. Mediante as apresentações de cada tarde, abríamos uma roda de conversa para discutir os propósitos temáticos, estéticos e éticos das cenas apresentadas. Em seguida, já agrupávamos os atuentes para o dia seguinte.

Prosseguindo nessa rotina, formávamos, em média, de três a oito grupos por vez, incluindo as propostas em formato de solos. Foram produzidas 46 cenas até o dia 24 de setembro, prazo estabelecido junto à turma para finalizar essa etapa do processo.

Considero esse procedimento um caminho para a formação do ator contador de história, pois pressupondo que os atuentes, em suas leituras e práticas ao longo do curso, assimilaram os elementos da estrutura dramática, tenham agora como objetivo exercitar seus saberes sobre a artesanaria teatral. Os elementos aos quais me refiro estão relacionados ao que já vimos em capítulos anteriores sobre personagem, conflito, ação, consequências e desenlaces.

As cenas propostas pelos atuentes eram intituladas e eles, assim como eu, registrávamos nossas impressões em nossos cadernos de anotação. Todas as cenas foram gravadas em vídeo e exibidas em sessão de discussões, durante cinco tardes ocorridas entre os dias 25 de setembro e 02 de outubro.

Trago a seguir, em breve viés autoetnográfico, o relato de uma experiência de formação em dramaturgia que me possibilitou a construção de tabelas direcionadas à estrutura dramática que me auxiliam na organização do caos. Antes, em esclarecimento a como cheguei às tabelas dramatúrgicas, impulsionado por essa pesquisa, relembro, em conexão com minhas memórias de experiência de formação que, em 1994, tive a oportunidade de participar de uma oficina de dramaturgia com o professor Luiz Carlos Maciel.¹⁶ As identificações dos elementos que compõem a ação dramática e seus efeitos subjetivos me fascinaram, pois via no que propunha Maciel, uma sistematização que daria base, como matéria-prima, a infinitas possibilidades criativas.

As tabelas que apresento a partir daqui estão diretamente relacionadas à composição da estrutura dramática. Imaginemos então a materialidade de uma Tabela-mãe, pressupondo a existência de suas filhas que entrarão em cena mais adiante, quando for preparada a deixa. A licença poética com que retrato as tabelas neste momento é para reforçar a ideia de uma origem e suas ramificações, que se darão de acordo com o desenvolvimento dos processos. Para tornar a interpretação das tabelas mais objetivas, denominarei cada uma de acordo com sua finalidade. A metáfora da Tabela-mãe e filhas nos servem para estabelecer código sensível, imagético e significativo para a apreensão das associações que elas representam.

No CPBT, como um laboratório onde exercito o ato educativo, pude filtrar os saberes compartilhados pelo professor Maciel, adaptando-os aos meus objetivos e à minha realidade. Em memória ressignificada, creio ter vindo dessa experiência a origem do meu intuito criativo para chegar às tabelas que apresentarei a seguir.

¹⁶ Luiz Carlos Maciel, (1938-2017), filósofo, escritor, jornalista e roteirista brasileiro, um dos fundadores do jornal *O Pasquim* nas décadas de 60 e 70. Foi parceiro de Glauber Rocha, João Ubaldo Ribeiro e Caetano Veloso em produções no cinema, literatura, televisão e teatro. Nos anos 80 e 90, trabalhou em emissoras de televisão onde exerceu funções de roteirista, redator, membro de grupos de criação de programas e de analista e orientador de roteiros. Veio para Fortaleza em janeiro de 1994 e ministrou a oficina *Playwriting* no Teatro José de Alencar, ocasião em que tive contato com os elementos da dramaturgia de forma mais sistemática. Embora a oficina tenha sido apenas de 15h/aula, o contato foi intenso, criativo, produtivo, me instigou aos exercícios e à busca de referências bibliográficas.

O sentido da invenção dessas tabelas é para dar materialidade às *poiesis* que vão se anunciando. Em *A Cinética do Invisível*, Bonfitto (2009), ao relatar os processos criativos do diretor teatral Peter Brook, observa aspectos relacionados com a arte de contar histórias. Dentre os vários elementos que constituem essa matéria, destaco o que o autor cita sobre o “modelo gerativo”. Uma espécie de representação organográfica que materializa as ideias, trançando percursos, mapeando as origens e ramificações dos processos criativos. As tabelas que apresentarei a seguir dialogam com o modelo gerativo observado por Bonfitto (2009, p. 166), porque tem como objetivo “dar conta da coerência prática de práticas e obras [...] que reproduzam nos seus próprios termos a lógica pela qual aquela coerência foi gerada.”

A Tabela 6 é denominada Núcleo do drama. Nesta, proponho um conjunto de elementos que tentam destrinchar, em camadas subsequentes, componentes a serem observados na fricção da ação que move a trama. Independente do estilo, gênero e da concepção da encenação, essa tabela expõe, em síntese, elementos de composição para dramaturgia. O que pretendo é que sirva como bússola em direção à fruição magnética e sedutora da dramaturgia. Assim, deve ser considerada genérica, quanto à sua utilização, para aferir o movimento do drama que pretende envolver o espectador, enlaçando-o em redes de empatia e alteridade.

Tabela 6 - Núcleo do drama

Prólogo	Introdução de conflitos	Intensificação de conflitos	Ápice dos conflitos	Distensão momentânea dos conflitos	Epílogo
Constrói a atmosfera do drama. Situa o espectador quanto ao lugar, o tempo e o espaço	Apresenta os agentes da ação. Sejam eles personagens do universo naturalista ou arquétipos,	Identifica os pontos divergentes entre os agentes da ação, revelando as contradições	Eleva as tensões geradas pelos agentes da ação ao extremo quantitativo, forçando o	Suspende as tensões geradas pelos agentes da ação em qualitativas iminências reflexivas, onde operam as	Pontua o desenlace do drama compondo sua forma conclusiva direcionada à finalização do espetáculo em si. As conjecturas oriundas do encontro ontológico entre atores, personagens e

pertencentes à <i>poieses</i> do espetáculo.	mas que fabulam ao despertar no espectador alteridade e empatia.	de valores pertencentes às urgências em questão.	limite para transmutação .	faculdades perceptíveis e sensíveis dos espectadores, em sua contemplativa absorção ética e estética.	espectadores são reverberações inevitavelmente inconstantes, mediante o drama humano. A imagem do átomo dentro de uma espiral tenta expressar o movimento da vida em suas variáveis e urgências contextuais.
--	--	--	----------------------------	---	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Após esse viés autoetnográfico, retorno à questão em pauta: os jogos de criação de cenas, objetivando as urgências; apresentar e gravar em vídeo para posterior averiguação. As propostas cênicas devem ser consideradas como matéria da montagem em processo. Esses jogos correspondem às indicações contidas na Tabela 5, atividade prática jogo dramático 2, e jogo teatral item 3.

Nessa etapa do processo, mediante as 46 cenas construídas pelos atuentes da turma tarde de 2019 do CPBT e já tendo conhecido os organismos da ação na Tabela 6, fomos classificando as cenas na Tabela 7, denominada Tabela das cenas – Classificação em redes. Essa classificação foi organizada de acordo com uma lógica que se impunha pela própria dinâmica e pelos significados das cenas.

O que interessa com a utilização da Tabela 7, Classificação em Redes, é estabelecer conexões entre os temas abordados e a identificação de significados na escala estruturante da dramaturgia em processo. Essa metodologia contribui para o mapeamento dos objetos e posterior fusão poética, visando ao corpo do texto teatral. Todas as tabelas aqui direcionadas à dramaturgia são compartilhadas com os atuentes para que encontrem mecanismos próprios ao exercício do dramaturgista. Este faz parte do processo e o acompanha na perspectiva de conhecer a tecedura do drama iniciando pelas vísceras.

Ressalto que a Tabela 7 – Classificação em Redes contém cinco subdivisões. Registram em seus cabeçalhos, categorizações observadas a partir do material avaliado, ou seja, as 46 cenas propostas pelos atuentes. A codificação utilizada é uma convenção: indica a letra C para Cena; atrelado à letra C, o número da cena, conforme sua colocação entre as 46 cenas do total; após a identificação numérica, segue o título que os atuentes deram às suas cenas.

Tabela 7 - Das cenas – Classificação em redes - Processo Maréa

CORO			
Formas de apresentação	Mulheres	Homens	Todos
Dançam/Expressam-se com movimentos livres			C2 – Cabeças C16 – A Onda C19 – DanausPlexippus C27 – Engrenagem
Cantam	C12 – L.D Puta		
Falam	C3 – Raízes C12 – L.D Puta C39 – Uma distopia? C40 – A ciranda das máscaras.	C9 – O que é ser homem?	C1 – Manifesto das flores. C5 – O que acontece quando os silenciados falam. C35- Existimos?
PERSONAGENS / RELATOS			
Formas de apresentação	Figuras históricas	Figuras fictícias	
Solos	C24 – Jovita	C8 – Mama C20 – Policarpo C32 – João da fome C34 – Rosas C41 – As coisas não querem ser vistas. C43 – Raimundo, vai pro mundo.	
Duplas	C38 – Marighella e Dinalva	C17 – Intempestivo C33 – Tal hora! C46 – Teoria das bicicletas	
Trios ou mais	C26 – Sufocados	C21 – Adulteração C22 – PMs preocupados com a morte. C28 – O Tempo em que eu sonhava. C31 – Selva. C42 – Obediência	
NARRATIVAS LONGAS			
Formas de apresentação	Elementos da vida privada	Elementos da vida social	
Solos	C8 – Mama		
Duplas	C17 – Intempestivo C33 – Tal hora!	C29 – Eu vi você no centro	
Trios ou mais			
CENAS PERFORMATIVAS			

Formas de apresentação	Elementos trágicos	Elementos cômicos
Solos	C10 – Esquadros C18 – CIStema C25 – Estaca Zero C44 – Se eu fosse eu	C4 – Autossabotagem C15 – Palhaço Neol. C35 – Existimos? C36 – 100 proposta C45 – Aos olhos do pai
Duplas	C7 – Insurgências C37 – Medo	C11 – Laranja Mecânica
Trios ou mais	C6 – Flores Horizontais C21 – Adulteração C23 – White Face	C13 – Invasão Alienígena C30 – Balões C14 – Manipulação
MÚSICAS		
Formas de apresentação	Autoral/original	Apropriação/versão
Solos	C15 – Palhaço Neol. C32 – João da fome	C6 – Flores Horizontais
Duplas		C37 – Medo
Trios ou mais	C26 – Sufocados C31 – Selva	C9 – O que é ser homem? C12 – L.D Puta C28 – O Tempo em que eu sonhava

Fonte: elaborada pelo autor.

A partir dessa tabela, foi possível separar o material cênico em categorias, considerando seus propósitos temáticos e estéticos. Mais adiante veremos a subsequente, originada desse material. Antes, porém, retomo o sentido das metodologias científicas empreendidas nessa dissertação, para trazer o registro discursivo e avaliar as cenas dos atuantes. No papel de antropólogo/etnógrafo, exponho tópicos temáticos como fósseis de frases capturadas por mim, que formam um painel caleidoscópico de conjecturas produzidas com os atuantes nas teias do pensamento. Quero dizer com isso que transcrevo rupestres palavras, frases que ouvi nas rodas de conversas e que insinuam o direcionamento das discussões.

Reforço que o exposto abaixo, em fragmentos frasais, reúne fagulhas do sentido essencial, o alimento que gera a ação cênica. O “modelo gerativo” observado por Bonfitto (2006), aqui ressignificado em tabelas e tópicos temáticos, nos auxilia na organização do caos, para depois reagrupar em um novo caos, doravante poético. Seguem em fóssil frasal os tópicos temáticos registrados em meu caderno: relógio do apocalipse; masculinidade tóxica; Resistência feminina; Opressor x oprimido - que lugar ocupa?; Brecht e seu conceito de *gestus* social; Coro, o corpo coletivo; Ingenuidade e ignorância, os micros mundos e a macro sociedade; O frango de plástico e a revolta dos veganos; As doenças sociais, investimento de uma política que desintegra a

população para impor uma ordem social injusta, violenta, geradora de miséria e fome; Verificar o efeito dos mecanismos do sistema em nossas relações. Paradigmas de nós mesmos; Visão holística. Conexão ser humano e natureza. A árvore como símbolo do feminino; Distopia (x) Utópica. Um lugar possível de viver; Valorização dos saberes das tradições populares; África, povos nativos, mãe ancestral; Vivos (x) mortos (x) aquilo que mata; Brasileiros (x) Brasileiros, Quem são estes?; Colonização brasileira (+) Pau brasil (=) Falocentrismo; Opressor, neofascistas e suas máscaras; Patriarcado (x) sopro de vida-vivência-histórias de vida-resistência.

Os tópicos acima foram discutidos com os atuantes durante os cinco dias em que durou a exibição do vídeo com as cenas propostas. Esse procedimento possibilitou o exercício de fusão das ideias em redes e conexões com as realidades confrontadas, em que os interesses pessoais eram considerados, mas visavam também convergir para os interesses coletivos. É pertinente informar que, nesse momento do processo, incentivei os atuantes a buscarem referências literárias, científicas, históricas, sociológicas, culturais para termos como parâmetros nas discussões. Essas rodas de conversas e parte desse material de cenas produzidas ficam na zona submersa do processo, isso em comparação ao que de fato vai virar cena, assumindo a superfície do palco.

4.4.7 Caminhos que levaram à Maréa

Antes de apresentar a oitava tabela, chamada Estrutura Dramática: Partitura das Cenas, é importante esclarecer que, nas práticas da artesanaria teatral no contexto do CPBT, as atividades correlatas à montagem do espetáculo são assumidas pelos atuantes em processo de criação artística. Nessa fase, formamos o que denominamos de equipes técnicas, descritas na Tabela 5, atividade prática item 4. Corresponde ao agrupamento dos atuantes em seis equipes assim designadas: dramaturgia, cenografia, sonoplastia, iluminação, produção e, por fim, a caracterização que reúne maquiagem, figurinos e adereços.

A composição dessas equipes se dá de forma voluntária; os atuantes devem manifestar seu interesse, a partir de competências empíricas e predisposição ao exigido para as tarefas. Na realização das atividades, as equipes contam com técnicos experientes que são convidados para orientar e auxiliar na elaboração e confecção do material cênico.

Esclarecidas as missões das equipes técnicas, são estabelecidos prazos para a realização de seus empenhos. Partindo daqui, as equipes emergem em suas competências de acordo com uma ordem de produção. Nessa ordenação de urgências, a equipe de dramaturgia veio em primeiro lugar, dada a importância de definir e decidir os rumos e teias que traçam o fio da trama, ou seja, uma “cadeia causal que demonstra como certos acontecimentos da história são unidos e serão assim representados a partir de tal combinação” (BONFITTO, 2009, p. 89). Com essa trama desenhada em seu primeiro esboço, as outras equipes iniciam seus processos criativos.

Para a equipe de dramaturgia tivemos oito voluntários inscritos, mas chegamos à conclusão de que seria melhor um grupo menor já que a tarefa exige dos atuantes requisitos relacionados à leitura e escrita, hábitos solitários que suscitam isolamento e concentração. Um grupo mais coeso, que representasse o conjunto da turma, tornaria essa atividade mais fluida e, ainda assim, coletiva, mesmo requerendo a imersa solidão do poeta. Os roteiristas aqui reunidos tiveram o desafio de tecer junto um poema dramático, a partir do material produzido. O fato foi que, após eleição direta e presencial, cinco dos oito voluntários iniciais assumiram a equipe de dramaturgia. Eles tiveram o prazo de uma semana para preencher e apresentar a oitava tabela, Estrutura Dramática: Partitura das Cenas.

Ressalto que a tabela seguinte (Estrutura Dramática: Partitura das Cenas) não é fixa. A cada turma são possibilitados outros caminhos, novas tabelas. No caso do roteiro que viria a dar origem ao espetáculo *Maréa*, a tabela que serviu de partitura das cenas foi construída a partir do material analisado, que em seus indícios apontava para essa direção. Nos termos de Bonfitto (2009, p. 200), seria uma “partitura preparatória”, porque “[...] é constituída ao longo dos ensaios por uma seqüência de escolhas que se concretizam dentro de uma trama em perpétua evolução”. As tabelas que proponho, nesse momento do processo, visam trazer materialidade ao que está no plano do imaterial, ou seja, na dimensão das invisíveis ideias, para em seguida, torná-las tangíveis na encenação.

Atentemos para a primeira coluna da Tabela 8: Estrutura Dramática, onde são indicados elementos de composição. Estes são propostos por mim, a partir dos componentes da tabela 6, Núcleo do Drama, exposta anteriormente. Nela estão contidos indicadores de uma pulsão da ação dramática. Pretendo assim pontuar a trama dramática com fios de energias alternando-se entre vigorosos e suaves, em um crescendo até atingir um ápice, para, em seguida, revelar o desenlace,

fazendo reverberar reflexões. Os indicadores da Tabela 8 foram divididos em seis tópicos, para os quais proponho uma sequência de situações que sugerem um gráfico, um movimento. Os experimentos cênicos selecionados na coluna ‘títulos das cenas’ foram discutidos e escalados conforme critérios éticos e estéticos estabelecidos pela turma, a partir das urgências expostas, matéria substancial para a construção da dramaturgia de Maréa.

Tabela 8 - Estrutura dramática: Partitura das cenas - Processo Maréa

Elementos de composição ↓	Nº cena	Títulos das cenas
1 – Introdução. Preparação para uma viagem; um ponto de partida; prenúncio do que está por vir. (Duração entre 5 e 10 minutos)	C3 C16 C19 C29	Raízes A Onda DanausPlexippus Eu vi você no centro
2 – Temáticas específicas. Exposição dos conflitos. Apresentar ‘personagens’, os contextos e suas narrativas. (Duração entre 5 e 10 minutos)	C8 C17 C19 C21 C24 C34 C33	Mama Intempestivo DanausPlexippus Adulteração Jovita Rosas Tal hora!
3 – Intensificação dos conflitos. Relatos e suas versões. As narrativas e suas contradições. (Duração entre 5 e 10 minutos)	C2 C9 C17 C19 C33 C35 C37 C42 C46	Cabeças O que é ser homem? Intempestivo DanausPlexippus Tal hora! Existimos? Medo Obediência Teoria das bicicletas
4 – Princípios éticos. Narrativas que interessam. A luta como forma de resistência. (Duração entre 5 e 10 minutos)	C11 C17 C23 C24 C38	Laranja Mecânica Intempestivo White Face Jovita Marighella e Dinalva
5 – Ápice dos conflitos.	C3 C6	Raízes Flores Horizontais Mama

O embate. Confronto direto. Os contrários e seus pontos de vistas. (Duração entre 5 e 10 minutos)	C8 C11 C12 C21 C38 C33 C34 C42	Laranja Mecânica L.D Puta Adulteração Marighella e Dinalva Tal hora! Rosas Obediência
6 – Desfecho. Síntese. Afinal, o que se quer dizer e deixar para reflexão? (Duração entre 5 e 10 minutos)	C3 C16 C19 C27 C33 C40	Raízes A Onda DanausPlexippus Engrenagem Tal hora! A ciranda das máscaras

Fonte: elaborada pelo autor.

O tempo de duração sugerido para os indicadores dos elementos de composição é variável devido à dinâmica própria do ato da construção cênica. A determinação desse tempo depende dos componentes dramáticos/energéticos escolhidos para compor o gráfico dramático, rítmico e espacial da montagem em gestão.

Os encaminhamentos das outras equipes técnicas se davam no plano da pesquisa e dos experimentos conforme suas particularidades. A equipe de sonoplastia, por exemplo, composta de atuentes cantores, compositores e instrumentistas, iniciaram a pesquisa sonora e compuseram músicas que, depois, se integraram ao repertório da peça. A equipe de cenografia providenciou material provisório para experimentos cênicos e, progressivamente, foi definindo os cenários e objetos que fizeram parte da concepção. Enquanto isso, a equipe de caracterização sugeria possibilidades de figurinos, maquiagens e seus significados a partir do material dramático. Aos componentes da equipe de iluminação competia entender como ambientar a atmosfera da cena (tendo como recurso a luz), conhecer os equipamentos disponíveis e traçar um plano de luz. A equipe de produção já providenciava a coleta de dados para a elaboração de *layout* do cartaz e do fôlder, construindo uma identidade visual para o espetáculo.

Retorno à equipe de dramaturgia, para apresentar a Tabela 9, Escala de Cenas, que se compõe da liquidificação, digamos assim, dos componentes explícitos na Tabela Estrutura Dramática: Partitura das Cenas. Uso o termo liquidificar para, com essa metáfora, dizer das conexões resultantes dos materiais dramáticos construídos até então. Do suprasumo dessas

fusões os elementos dramáticos buscavam dar unidade à cena e uma lógica poética substanciada pelos materiais postos na Tabela 8.

Desse processo, depois de várias rodas de conversas com a equipe de dramaturgia expondo o material, chegamos aos seguintes componentes: teríamos uma personagem mítica, batizada de Maréa, protetora dos rios, das árvores e dos frutos. Essa personagem, em sua diáspora, cruzaria a cena em momentos estratégicos, para anunciar o renascimento de Maréa, que, mesmo ameaçada de sucumbir, resiste à ganância dos homens. Teríamos uma família composta por avó, mãe, filha, filho, sobrinho e irmão, os quais moram às margens de um rio. Essa família de ribeirinhos protagonizaria o enredo da peça. Além dos ribeirinhos, teríamos os paneleiros, assim denominados por fazer alusão aos batedores de panelas do contexto atual político brasileiro. Eles estariam na trama em oposição aos ribeirinhos, que lutariam para manter seus direitos de moradia, visto os paneleiros quererem se apossar das terras seculares dos moradores da comunidade. Após o embate entre paneleiros e ribeirinhos, com estes resistindo à pressão, um coro de mulheres ribeirinhas relataria seus percalços ante a vida vivida em corpo de mulher. Por fim, para o desenlace, mãe Maréa reapareceria e, dessa vez, plantaria uma nova semente. Na poética da cena, os corpos do coro feminino junto com mãe Maréa se transformariam em uma árvore. Observo, nos elementos dramáticos acima expostos, que os verbos estão conjugados no futuro do pretérito do indicativo porque naquele futuro passado, a liquidação dos materiais ainda estava em processo de experimentações.

A Tabela 9 traz uma sequência dramática para que os atuentes se apropriem do enredo e reeditem seus textos, reescrevam seus diálogos. Nos termos de Bonfitto (2009. p. 200), seria a “partitura terminal”, que está diretamente ligada ao “[...] espetáculo concluído, ou pelo menos tal como é apresentado ao público.” Chamo a atenção para os nomes das cenas que foram alterados em relação à Tabela 8, porque, no processo de fusão dos materiais, fez-se necessário reintonar para objetivar a ação. A título de exemplo, para orientar a leitura da Tabela 9, indico que a Cena 01, agora chamada de Encaixotados (Figura 1), corresponde à fusão das cenas C3, C16, C19 e C29 que constituem a introdução na Tabela 8.

Tabela 9 - Escala de cenas - Processo Maréa

Nº	CENA	AÇÃO
01	Encaixotados	Humanos cruzam o palco com caixas na cabeça.

		Corpos exaustos e tristes. Trilha sonora de chiados de TV e apito de fábrica.
02	Crianças brincam a caminho de casa.	Cruzam o palco no sentido contrário ao dos encaixotados. O primeiro menino passa assustado, sugando uma chupeta. O segundo menino passa brincando com seu aviãozinho. Por último, passa a menina soltando bolhas de sabão. Dirige-se ao público e começa a contar uma história. A partir daí os encaixotados se transformam em um casebre, utilizando as caixas como cenário.
03	Chegada das crianças a casa.	Avó tenta acordar seu filho Tião para tomar um chá. Este, exausto não dá ouvido. Em seguida, chegam as crianças e depois Maria, mãe das crianças. Maria e seu irmão Tião não se entendem e Maria o expulsa de casa. Ele sai enfurecido.
04	A manga	A avó e sua filha Maria discutem a situação em que se encontram. Pouco trabalho e, por consequência, falta de dinheiro e fome. Maria oferece a única coisa que trouxe para comer, uma manga. As crianças disputam o caroço e Maria aparta a briga com a canção Parque Santana, de Mariano Freitas. Todos dormem para passar a fome.
05	Mãe Maréa	Enquanto todos dormem, mãe Maréa cruza o palco em sua caminhada pelos continentes. Trilha sonora de suspense e mistério.
06	Invasão dos paneleiros.	Amanhece o dia e os ribeirinhos são surpreendidos com a chegada dos paneleiros. Embate entre ribeirinhos e paneleiros.
07	Paneleiros se contradizem.	Paneleiros brigam entre si mediante os argumentos dos ribeirinhos.
08	Dança das bananas.	Em meio à confusão entre os paneleiros, dois ribeirinhos chamam a atenção para sua dança das bananas. Fazem uma crítica ao cinismo e hipocrisia dos paneleiros que se preparam para atacar os ribeirinhos.
09	Brasis	Ribeirinhos expulsam os paneleiros.
10	Relatos das mulheres	As ribeirinhas relatam suas experiências.
11	Mãe Maréa	O renascer de Mãe Maréa.

Fonte: elaborada pelo autor.

Abaixo, temos a Figura 1, que corresponde à primeira cena de Maréa: os encaixotados. Nela, pedestres de corpos exaustos seguem em uma mesma direção repetidamente, revelando um cotidiano previsível e monótono. Suas cabeças encaixotadas representam a anulação de suas identidades; seus corpos, como ‘massa’ manipulada, a caminho do matadouro. A trilha sonora dessa ação sugere sons de máquinas, marteladas, chiado de televisão, apito de fábrica, sirene de ambulância.

Figura 1 – Primeira cena de Maréa: os encaixotados.



Fonte: Foto - Tim Oliveira (2019).

As músicas Parque Santana e Maréa foram compostas pelos atuentes da turma para o espetáculo. A Tabela 9 sintetiza o andamento das ações e seu objetivo é possibilitar aos atuentes a interiorização do espetáculo como um todo, bem como a tecedura das falas entre as personagens.

Dessa tabela, fomos para a construção dramatúrgica de Maréa. Na medida em que o elenco produzia seus diálogos, a equipe de dramaturgia organizava literalmente o texto que segue na íntegra no anexo desta dissertação.

Figura 2 - Quarta cena de Maréa: a manga



Fonte: Foto de Txai Nunes (2019).

Trago, na Figura 2, a quarta cena: a manga. Dentre os encaixotados da cena 1, existem os indignados que ainda resistem. A família, representada por três mulheres de gerações distintas, conduz a narrativa dando voz à mãe de todas as mães, a Mãe Terra, que aparece na *poiesis* da cena personificada de Maréa.

Assumindo meu lugar de dramaturgista, como “responsável pela estruturação e enquadramento de sentido em todos os materiais envolvidos no espetáculo” (PAIS, 2016, p. 63), fui definindo, junto à turma, a concepção da peça, bem como a escritura do texto. Minha participação na composição das cenas está diretamente relacionada às decisões coletivas. Embora haja, inevitavelmente, confronto de ideias e propostas entre os atuantes, tento mediar essas tensões, trazendo para as rodas de conversa reflexões sobre os significados éticos e estéticos pretendidos para o drama. Percebo como etnógrafo dramaturgista que parte dessas tensões é gerada pelo ímpeto de propriedade, de personalidade impositiva, perpassando vaidades e apropriação de decisão que não corresponde ao desejo do coletivo. Um exemplo que ilustra essas situações pode ser percebido na decisão do uso das caixas como cenário na dramaturgia cênica de Maréa: uma minoria discordava veementemente sobre o uso das caixas, por achar desnecessárias,

achava que ‘suavam a cena’. A equipe de cenografia e grande parte da turma defendiam o uso das caixas, pois viam nelas referências dos lugares de onde aquelas personagens vinham. Nesse momento, interfeiri propondo que experimentássemos a manipulação das caixas como objeto cênico polimorfo, ou seja, as caixas assumiriam significados vários, conforme os ambientes e sua convenção simbólica na trama. Vemos, na Figura 1, as caixas codificando a massificação dos sujeitos; já na Figura 2, compunham o interior da casa da família. No decorrer dos ensaios, os atuentes resistentes ao uso das caixas foram aceitando as convenções propostas, visto sua dramaturgia visual ter impactado de modo surpreendente e poético os próprios atuentes em processo.

Cabe a mim, também, como encenador, educador, mediador, estabelecer conciliações entre os envolvidos, visando ao objetivo comum: a montagem cênica. Ainda assim, como dramaturgista/colaborador, atuo pautando questionamentos, orientando, sugerindo: “[...] um bom dramaturgista é incômodo porque o cerne da sua função é questionar, e questionar causa perturbações, [...] é uma figura simultaneamente apolínea e dionisíaca, regida pelas forças do caos e da ordem, tendo por missão uma proveitosa conturbação no processo de ensaios e na harmonia de um objeto final – o espetáculo” (PAIS, 2016, p. 37).

Como diretor/encenador, procuro “harmonizar os elementos heterogêneos do espetáculo” (BARBA, 2010, p. 22). Em *Queimar a Casa*, o autor nos fala do diretor também como o primeiro espectador. Aquele que, entre seus pares, possui comprovada vivência nas práticas e estudos teatrais e, por isso, credita voto de confiança e apreço na colaboração dos trabalhos cênicos. Procuro ser esse que se constrói em constante reciprocidade de experiências e saberes. Mas, o autor vai além: “[...] considero o diretor um especialista da realidade subatômica do teatro, [...] que experimenta as várias formas de subverter as relações óbvias entre os diversos componentes de um espetáculo.” (BARBA, 2010, p. 22).

Segundo Grotowski (1992, p. 42), o trabalho do diretor exige um saber fazer tático, “principalmente na arte da liderança. [...] Condiciona a necessidade de saber conduzir as pessoas. Exige uma vocação para a diplomacia, um talento [...] para desfazer intrigas.” O certo é que são muitos os conceitos para definir o papel do diretor/encenador e do dramaturgista/colaborador, mas teço em minhas experiências de artista/educador uma relação de companheirismo entre os

atuantes. Para tal, meu papel exige o constante exercício de conciliador entre os participantes em processo de criação coletiva.

Ressalto que, na prática pedagógica do CPBT, predomina a existência do professor-tutor, aquele que acompanhará a turma durante todos os módulos, embora tenha, quando possível e a depender das necessidades do trabalho e das condições financeiras, a colaboração de professores convidados. A presença desse professor-tutor veio da carência, naquele contexto, de mais educadores para o desenvolvimento das atividades. Em decorrência disso, essa tutoria passa a ter significado pedagógico, visto ser importante acompanhar o envolvimento e o empenho dos atuantes diante dos procedimentos ao longo do período estabelecido para o processo. Cabe ao professor-tutor estar atento aos aspectos que envolvem afetividades, discórdias e confiabilidades para mediar, orientar e tentar tornar a convivência mais harmônica e produtiva, favorecendo o fortalecimento do respeito e do compromisso na realização de um projeto comum a todos os envolvidos.

Trago a seguir a sinopse, *release* e os relatos dos atuantes sobre os processos de estudos e práticas teatrais no CPBT. Ressalto que sinopse e *release* foram produzidos coletivamente pelos componentes da equipe de produção, em acordo com todos os integrantes da turma. Esse material foi enviado para divulgação na imprensa e publicado no fôlder do espetáculo Maréa.

A sinopse coletiva do fôlder ficou assim: “O que fazer quando uma família só tem uma manga para comer? À beira de um rio, uma comunidade centenária está ameaçada de ser expulsa de suas terras. Poderosos da mídia com seus discursos atraentes decidem higienizar o local. O que une a comunidade ribeirinha é a sua resistência e o respeito à natureza, transmitido de geração à geração pelo mito de Maréa, protetora de todos os seres.”

Eis o *release* enviado para a imprensa, um texto mais longo: “Maréa – sf. Liberdade, sinergia, conexão. Matriarca da humanidade, regente da natureza. Deusa, ativa de luta e justiça. Onipresente, contida na alma do povo que resiste, onisciente na cultura popular, onipotente em águas de açudes, rios, mares e poços profundos. Perpassa presente, passado e futuro. Ela é, ao mesmo tempo, a abelha, o pólen e a flor; o sol que alimenta raízes, galhos, flores e frutos; é a chuva que se transmuta em rios, lagos e mares, que nos dá o que beber. A fome, o frio, e um futuro incerto somados ao discurso higienista de poderosos assolam a comunidade, que trava batalha com seus corpos-terra-férteis contra a imposição do capital. Se na pobreza a fome é

dividida, então, a luta é compartilhada. O processo de criação do espetáculo, assim como todo o restante do conteúdo do curso, foi pensado de maneira essencialmente horizontal e coletiva. Tanto as urgências, que foram transformadas em esquetes, como o próprio espetáculo foi idealizado a partir de várias conversas e análises e reanálises dos esquetes de todas as vivências dos participantes, até ali. O resultado é o espetáculo MARÉA, é o encontro do aprendizado da turma da tarde do CPBT 2019, das urgências e descobertas coletivas, transformados em uma peça sobre ancestralidade, resistência e respeito.”

Em seguida, na Figura 3, temos a imagem de Mãe Maréa, que agora, materializada em sua poética, é composta por todas as atuantes do elenco. Sugere a imagem de uma árvore genealógica em que sua raiz se origina do ventre materno. Um coro, inicialmente de vozes femininas, entoa a canção Maréa, composta por Mariano Freitas e Jonathan Fonteles exclusivamente para o espetáculo. A canção se encerra com o coro de todo o elenco suspendendo e sustentando a atmosfera da cena até que a imagem de Maréa desapareça em um súbito blecaute.

Figura 3 - Décima primeira cena: Mãe Maréa



Fonte: Foto de Txai Nunes (2019).

A produção dramatúrgica de *Maréa* pode ser apreciada nos anexos desta dissertação. As fotos aqui expostas correspondem à temporada de estreia ocorrida no dia 12 de dezembro de 2019.

Traço agora mais um breve viés autoetnográfico para dizer o quanto de sentimentos e sensações me desperta assistir as montagens que participei como dramaturgista/encenador. Na condição de ‘organizador da cena’, a partir de Dubatti (2016), é inestimável e surpreendente observar, como encenador, a convenção dos componentes cênicos, a energia dos atuantes em cena e as reações do público presente. Esses componentes, pertencentes à *poiesis* teatral em seu significado ontológico, me fascinam porque vejo aí a potência da arte e seu efeito sobre os espectadores. Essa experiência de encontro, convívio e apreciação, gerada no ato cênico, possui

profundos significados na construção do artista/educador que e procuro ser. Dubatti nos fala de duas dimensões do Homo Theatralis: “a primeira tem a ver com esse encontro convivial/ontológico/coletivo, o outro é o que há de mim quanto à capacidade de organizar o olhar do outro” (DUBATTI, 2016, p. 64). O CPBT, em seu propósito laboratorial, me permite exercitar habilidades de organizador da cena. Sendo assim, me lanço na busca de encontrar o Homo Theatralis que habita em mim, para, quem sabe, despertar nos atuentes e espectadores seus entes theatralis. A magia objetiva da arte nos agrupa na rede embalada por Mãe Terra, onde suas filhas e seus filhos contemplativos compartilham a poética da vida:

O artista é um trabalhador específico e possui múltiplos saberes sobre esse trabalho: saber-fazer, saber-ser e saber abstrato. Mas os saberes de um artista ultrapassam a esfera do trabalho. Daí a importância de valorizar esse pensamento, de estimulá-lo e registrá-lo por meio de diversos recursos. Esses saberes constituem uma cosmovisão que definimos como concepção, que implica tanto a idéia de teatro como de mundo e das relações entre ambos (DUBATTI, 2016, p. 95).

Concluo esse recorte autoetnográfico rememorando as vinte e oito montagens de que participei como encenador/dramaturgista, ao longo desses 29 anos como professor do CPBT. O que me seduz e surpreende, a cada nova turma, é perceber que os materiais produzidos no ato da criação revelam a identidade do grupo, estampando sua digital na montagem cênica resultante da experiência. As transformações pessoais oriundas dessas vivências são percebidas nos relatos que trago a seguir. Os atuentes em processo revelam conhecer-se, vendo-se em ação na busca de uma construção cênica que represente suas urgências pessoais e coletivas. Participar e contribuir para essa façanha cênica me faz sentir mais próximo do Homo theatralis.

4.4.8 Relatos: percursos e percalços

Para dar continuidade aos relatos correspondentes ao Quarto Módulo – Pesquisa e Montagem Cênica, e, em consonância com a pesquisa etnográfica, relembro que tomei como principais sujeitos de observação os atuentes da turma do turno tarde do ano 2019. Mantive contato direto com a turma, como pesquisador/educador/encenador durante os nove meses que durou o processo até sua culminância com a estreia de Maréa.

Reúno nesse tópico, que anuncia o epílogo desse capítulo, dados numéricos e cronológicos da referida turma, desde o primeiro até o quarto e conclusivo módulo. Essas

referências têm como objetivo situar o leitor em uma perspectiva etnográfica que leve em conta a delimitação do tempo e os dados quantitativos; digo tempo em relação ao período de duração do percurso e quantitativo, no sentido numérico no que se refere aos educandos que vivenciaram os processos. Seguem os dados:

- Primeiro módulo: Arte e Cidadania (15h/aula) – no período de 19 a 22 de fevereiro, inscreveram-se 98 educandos, dos quais 80 participaram integralmente.
- Segundo módulo: Introdução à Arte de Representar (50h/aula) - Foram convidados 59 para o período de 12 de março a 16 de abril. Dos 59 convidados, 41 concluíram e foram convidados para o módulo seguinte.
- Terceiro módulo: Introdução à História do Teatro (50h/aula) - período de 23 de abril a 23 de maio. Dos 41 que ingressaram no terceiro módulo, concluíram 36 que foram convidados para o próximo.
- Quarto módulo: Pesquisa e Montagem Cênica (250h/aula) - período de 04 de junho a 13 de dezembro. Concluíram 30 educandos, sendo 15 mulheres e 15 homens.

Em conclusão ao quarto módulo, propus um questionário com duas questões que foi respondido por escrito pelos atuantes. Dos 30 concludentes, 18 responderam às questões as quais trarei em relatos a seguir. O questionário foi aplicado no dia 13 de dezembro de 2019, quando encerrávamos a temporada de Maréa, apresentada no palco principal do Theatro José de Alencar nos dias 12 e 13, com duas sessões por dia. A estimativa de público foi de 600 espectadores somadas as quatro sessões. Expostos esses dados, retomo a seguir os relatos que dão sentido a essa pesquisa.

Eis a primeira questão: O que você destacaria de relevante para sua formação mediante a experiência vivenciada ao longo dos quatro módulos do CPBT?

Destaco nesta fala uma melhor compreensão da atuante sobre si mesma:

O CPBT foi além das minhas expectativas, pois é mais que um curso. Trabalhar com pessoas é sempre uma surpresa, escutá-las e respeitá-las é um dever e aprender com elas, uma dádiva. Se sou uma pessoa melhor hoje, foi graças ao curso, que me moldou corpo e alma. Não deixo de lado nenhuma roda de conversa, por mais que algumas tenham testado meu juízo (e como), foram todas imprescindíveis, e muitas emocionantes e gostosas. [...] Acho incrível todo o processo, os jogos, os trabalhos teóricos e práticos; [...] A forma que descobri meu corpo e o corpo do outro, por dentro e por fora, foi incrível. Ainda tenho muito a aprender, e tenho que escutar e estudar mais. (Anete)

Segue este que considera relevante o convívio com pessoas diferentes:

Um dos fatores relevantes foi a troca de experiências e vivências com todos os colegas, cada um com suas urgências, suas diferenças, suas diversidades fizeram com que essa formação tenha sido um momento de aprendizado, de descobertas e, sobretudo de autoconhecimento. [...] O CPBT proporcionou um mergulho nas minhas memórias, onde através das dinâmicas dos módulos, foi possível entrar em contato de forma mais intensa com questões antes nunca lembradas a cerca de traumas e vivências pessoais da infância e de alguns momentos da vida. (Jorge)

Percebo nos relatos a recorrente dificuldade na convivência em processo criativo colaborativo. Luis percebe assim essa questão: “É um processo de aprendizagem dos mais completos que já vivenciei. Para além do conhecimento teatral e artístico, no qual, é um grande exercício de trabalho coletivo”.

Este também fala dos grupos sociais e do convívio com o diferente:

[...] uma experiência de convivência com vários grupos sociais diversos que formam a sociedade atual que ganharam espaço [...] de voz como os negros, LGBTIS, mulheres. [...] Muitas vezes é um pouco difícil conviver com tantas opiniões e pontos de vista diferente, [...] Aprendi usar arte como aprendizagem política em benefício da sociedade e dos grupos que são chamados minorias [...] Aprendi a me portar como artista (sempre com paciência, respeito, escuta). Aprendi a parte técnica, como me portar no palco, como criar, montar, ensaiar, viver um espetáculo com conteúdo em benefício da sociedade, aprendi sobre as demandas dos grupos sociais um pouco. (Eduardo)

Observaremos nas falas seguintes a relação com o medo, com o que mexeu em si, e a descoberta de outros ‘eus’. Tadeu confidencia: “[...] eu tinha medo de falar em público e agora todos os meus medos foram pelos ares. [...] me sinto um homem bem melhor”. Núbia parece anunciar seu ‘salto ontológico’ quando se reconhece: “O teatro mexeu com o meu ser, a (Núbia) que entrou no CPBT não é a mesma que sai e gosto muito dessa nova (Núbia)”. Encontro também no relato de Débora uma reflexão sobre seus vários ‘eus’: “[...] destacaria o fato de me conhecer mais e observar melhor as pessoas que estão em minha volta. Descobrir os vários eus que existe em mim foi importante. Acredito que o teatro pode transformar a sociedade. É uma arte completa”.

Os relatos a seguir reúnem impressões sobre processos e procedimentos vivenciados ao longo do curso:

As referências teóricas e conceituais com que tive contato no decorrer do curso, o aprofundamento nos diversos estilos e concepções de cada tempo vivido no teatro através de sua história; os exercícios que me ajudaram a aperfeiçoar minhas ferramentas de atuação; mas principalmente, o trabalho braçal, que me ajudou a entender melhor os

fundamentos do teatro em todos os seus aspectos; iluminação, caracterização, cenografia, sonoplastia, etc. (Gomes)

O conhecimento de viver uma formação de atores que passa pelos princípios de corpo, voz, respiração, presença, composição, técnica, história do teatro, tudo de maneira fluida e orgânica. Além disso, destacaria também a personalização do processo de formação na maneira como é deixado de maneira livre o descobrir individual de cada participante das suas potencialidades ao mesmo tempo em que coloca esses processos de frente um com o outro e com outros alunos, diante da composição de micro apresentações, esquetes, aulas, cenas, rodas de conversa e do espetáculo final de conclusão. (Sérgio)

Primeiramente, gostaria de destacar que foi uma surpresa agradável descobrir que o Curso de Princípios Básicos de Teatro, a meu ver, foi muito mais abrangente e atingiu um nível de complexidade prático-teórica que eu não esperava encontrar em curso livre de Teatro. Dito isso, perceber a importância do preparo físico, da boa forma física foi uma segunda surpresa. [...] Como minha primeira formação é em Letras, foi muito prazeroso voltar a estudar as vanguardas culturais sob o ponto de vista do Teatro, para além da Literatura, que é o meu foco. Ler e reler peças clássicas de Teatro, atuar e assistir a adaptações dessas peças feitas pelos próprios alunos foi um prazer. Conhecer e vivenciar as partituras de Stanislavski e Grotowski foi uma experiência avassaladora e um desafio para mim. (Edite)

Vemos Edite transbordar em suas falas as expectativas e surpresas vivenciadas no curso.

Aqui estão os relatos acerca da segunda questão: Como foi para você participar do processo criativo da montagem cênica, que resultou no espetáculo *Maréa*?

Início com o relato de uma atuante acerca de suas dificuldades e superações:

A montagem, a meu ver, foi difícil diante de tantas urgências e idéias. Diante do pensamento do outro, [...] é nesse processo onde as vaidades se chocam, destruindo assim algumas coisas, porém a força maior é a fé de que a arte ultrapassa barreiras interpessoais do cotidiano dessa montagem. Resta dizer que construir é se refazer e desfazer ao passo que desconstruir e transformar tudo isso em cênico, para reflexão e não convicção. (Rosa)

Encontraremos nas falas de Daniel sua insatisfação ante a experiência: “Doloroso. Não me sentia representado fazendo o espetáculo, eu fui morrendo aos poucos na montagem, pois uma parte do elenco proporcionou isso, [...] mas absorvi isso de maneira que isso terá em todos os processos coletivos. [...] saio diferente do que entrei, isso é bom.”

Aproveito a deixa e apresento este relato em que são detalhadas as insatisfações e superações:

Foi o período mais difícil, desgastante do processo. Momento que eu me fechei e me recolhi. A convivência era um campo minado, as pessoas com seus egos inflamados dificultavam a ver o óbvio, o processo. [...] Lidei bem com a frustração de não entrar na

(equipe) dramaturgia e comecei a encarar a rotina da (equipe) produção. Achei que o roteiro foi enviesado no início, mas que contemplava a todos de alguma forma e isso me tranquilizou. [...] Eu acho que contribui bastante com idéias e esquete mais não fui muito contemplada, pois não tinha muito haver com o rumo do espetáculo. [...] Sobre os ensaios, dicas, sugestões, ajustes isso eu tomo como a parte construtiva do processo, pois foi aí que focamos no aperfeiçoamento, na paciência, na tentativa, na repetição e aí nos divertimos, aprendemos muito e nesses breves momentos a turma se unia e tínhamos a conexão de um espetáculo. Mais essa conexão falhou em muitos momentos, quando cada um apenas se concentrava em dizer sua fala; não ler o roteiro e acompanhar as outras falas. Isso perdurou até o final. Melhoramos muito a idéia de unidade, mas há muito trabalho a ser feito. (Tânia)

Destaco nestas falas a seguir o que o atuante considerou ‘processo horizontal’:

Foi de grande aprendizado pelas diversas gamas de conhecimentos e lugares sensíveis de percepção que a observação e participação ativa no processo me proporcionou chegar. Todo tipo de posicionamento em um processo horizontal é uma tomada de decisão, desde se abster de participar, seja com uma idéia, comentário, ou até com a responsabilidade de assumir algum papel, seja em uma equipe técnica, seja com um personagem. (Sérgio)

Vejamos nos comentários de Jorge como foi o ‘processo pessoal’ e a fusão de ideias: “O desenvolver do processo até o resultado final de Maréa, foi de extrema importância no meu processo pessoal, foi interessante ver a dinâmica de como as urgências e como as idéias de cada um foram se fundindo, e participar desse processo criativo com tantas pessoas foi uma experiência na qual posso levar para minha vida pessoal e profissional.”

Retomo com a comemoração de Anete que falou do processo de criação:

Nem em um milhão de anos, iria pensar que foi o que se tornou. Claro que nossos assuntos, bastante atuais, iriam vir e isso é fato, mas como foi construído, não. O processo que começou nas cenas que fazíamos todos os dias foi bastante provocativo, horas eu ficava "Meu Deus, as idéias vão se esgotar" e por mais que não tenhamos feito tantas cenas assim, fiquei feliz de fazer e assistir cenas de pouca ou muita criatividade. Entretanto, não imaginava que resultaria em Maréa. Nosso roteiro fugiu bastante da proposta, mas sabíamos que não iria ser daquele jeito e a investigação de cenas e personagens foi divertido demais de fazer. Quero continuar explorando. Maréa pode ser ainda melhor, nossos argumentos podem ser mais fortes [...] Podemos levar o espetáculo para um outro lugar e voltar. Muita coisa. E estou ansiosa por essa volta, com uma saudade enorme e muito orgulho de fazer parte disso. (Anete)

Damião falou de seu aprendizado: “Tive a oportunidade de produzir conteúdos cênicos e dramáticos a partir de minhas experiências e técnicas aprendidas no processo do curso. [...] A experiência e o convívio com as pessoas é ótimo, muitos aprendizados.” Sobre aprendizagem Eduardo disse: “Puxado, politizante, emocionante e uma oportunidade de você aprender sobre dramaturgia, iluminação, produção e tudo são feito por nós mesmos. Isso é fundamental para a

aprendizagem. Para quem consegue passar por todas essas equipes (técnicas) é uma experiência profissional nota 10.”

Constato nas falas de Luis sua percepção de que o teatro está sempre em transformação: “[...] o processo mais democrático que já vivenciei em produção coletiva. [...] A cada nova apresentação é possível descobrir sentidos novos na narrativa do espetáculo. É possível visualizar cada integrante do curso na dramaturgia. A junção de política, ativismo e arte, poesia se traduziu em Maréa.”

Para finalizar, trago o depoimento da atuante que reflete sobre seu lugar no processo e como encarou sua missão:

Como fiz parte da Equipe de Dramaturgia, com mais 04 (quatro) colegas, vivi intensamente esse ‘parto’. Foram dias de suor e lágrimas, literalmente, mas muito reveladores e esclarecedores. Me descobrir co-roteirista foi interessante demais. Escrever sobre nossas urgências e dar a elas um formato cênico foi um privilégio. Perceber que o roteiro escrito muitas vezes não funciona cenicamente e com o olhar sensível e experiente da direção conseguir formações cênicas jamais pensadas e que tornaram um texto simples, em um espetáculo que emocionou a platéia é uma alegria e realização que nem esperava um dia conhecer. (Edite)

Em síntese ao que está exposto nos relatos, é possível perceber como cada um, no seu tempo e do seu modo, com suas características, experiências, competências e habilidades vai assimilando os processos. Ressalto que não comento em detalhes as particularidades e circunstâncias que condizem ao empenho dos atuantes em seus deveres e direitos, pois seria arriscar ser invasivo em tão singulares e delicadas questões. Prefiro me apropriar da metáfora contida em Maréa, visto ser uma árvore que dá todos os frutos. Convido a imaginar seus galhos repletos de frutas, daí é possível perceber que dentre elas existem as mais maduras, boas de apreciar e as que brotam, em seu dionisíaco vigor. Assim como as frutas de Maréa, os atuantes estão em processo de maturação de suas percepções de mundo, de convivência para o exercício de criação coletiva, na produção de subjetividades e formação de valores. O tempo e novas experiências tornarão os atuantes mais apropriados de suas competências e habilidades.

Percebo que nos confrontos de realidades reside a beleza das experiências compartilhadas. O exercício criativo coletivo desse processo instiga o atuante a lidar com o diferente para tecer outras e novas leituras de mundo. No aconchego desses encontros, a convivência e o ato criativo sintetizam os estágios da prática teatral no contexto do CPBT.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Assim como existem os conceitos do Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens e Homo ridens, pode-se falar também de um Homo poieticus, o homem que produz poieses, e de um Homo theatralis, o homem dotado de capacidade de organizar o olhar do outro.”

(Jorge Dubatti)

Aventurar-me na escrita desta dissertação, no contexto caótico que está vivendo a humanidade, onde grupos fascistas vociferam descaradamente a sua ignorância, perversidade, ganância e segregação, e relatar uma experiência artística e educativa construída ao longo de 29 anos é, para mim, um ato de resistência. Embora a escrita seja uma prática solitária, a resistência que grita em mim nessas trançadas palavras, só foram possíveis graças aos argumentos fundamentais compartilhados com os orientadores, professores, educandos, parentes, amigos, colegas e autores com quem articulei os fios que tecem esse labirinto de ideias e sensações.

Contarei um caso que ouvi, porque me parece resumir, em seu significado metafórico, o que ocorreu comigo quando me aventurei a encarar esse mestrado, tendo a minha frente a missão de tecer essa dissertação. O caso é a história de uma professora de gastronomia muito renomada nacionalmente que foi proferir palestras sobre as artes da culinária em uma cidade do interior, na região do Cariri. Eis que, após eloquentes palavras, chega a hora do almoço e a professora é convidada a conhecer um restaurante da redondeza. No cardápio, havia carne de porco cozida. A professora, fã da carne do grunhidor, encomendou seu pedido. Após saborear o servido, a professora, encantada com o tempero e a textura da carne, pede para conhecer a pessoa que fez tão magnífico prato. Minutos depois aparece uma senhora de meia idade em seu passo firme com cara de espanto. – Pois, não! O que a senhora quer comigo? – É porque eu fiquei curiosa para saber como é que a senhora fez essa carne tão saborosa! A cozinheira surpresa responde rápido: – Ave Maria, a senhora não sabe fazer uma carne de porco não? Moral da história: a velha cozinheira não sabia do saber que sua prática lhe conferia.

Não estou a querer me comparar a essa brilhante cozinheira, mas esse caso me fez refletir sobre o autoconhecimento. As metodologias de pesquisa, que me dão suporte para render essas percepções sobre o objeto observado, proporcionaram uma travessia por dentro de mim

mesmo. A autoetnografia me possibilitou reconstruir um eu artista/educador que, em sua vida diária, inventado e reinventando o modo de operar sobre os ingredientes, foi construindo, meio sem saber, uma prática educativa teatral que agora, em face do estudo impulsionado por esta dissertação, se revela em forma, conceito e saber consciente. Atribuo a esse novo eu a afirmação de minha paixão pelo ofício de artista/educador, em contínuo processo de produção de subjetividades. Dessa forma, vislumbro a ressignificação de fatos, circunstâncias que pertencem ao universo dos sentidos corporais, subjetivos, na formação do educador que construo em mim. O exercício de mestrando me fez mais ciente do saber adquirido na luta cotidiana e seu significado nas cozinhas da ciência.

Aguçar em mim o olhar do etnógrafo dilatou ainda mais meu papel de dramaturgista/encenador. Poderia comparar a sutileza desse olhar com a presença do ar que respiramos: muitas vezes não é dada a importância à sua presença, mas ele está lá, a nos perpassar. Tomar ciência desse jeito de observar me trouxe pontos de vistas em dimensões aéreas, espaciais, materiais e subjetivas. Minha intuição construtiva de artista/educador em processo criativo me parece desvendar os caminhos que nos levam ao *Homo theatralis*.

Os capítulos bordados nesses bastidores acadêmicos percorrem uma linha de tempo que se inicia nas minhas lembranças de criança diante do encantamento do teatro. Adolescente, me aventurei no estudo e na prática do ofício de ator. Dessa investida, deparo-me com o professor que se forjava no mais intuitivo jeito de ser artista/educador. Como servidor da Secretaria da Educação tive a oportunidade de lecionar educação artística na periferia de Fortaleza e, depois, ser professor de teatro no centenário Theatro José de Alencar.

No Centro de Formação e Pesquisa em Artes Cênicas, foi possível dar continuidade às experiências de oficina de teatro, que resultou na constituição do Curso Princípios Básicos de Teatro. Ter participado de suas práticas e formulação pedagógica, compartilhada com educadores e artistas àquele tempo reunidos, me encorajou a organizar os princípios, processos e procedimentos descritos nesse trabalho científico.

Considero simbólica e significativa a participação dos atuantes aos quais me reporto nesse estudo, visto suas vozes serem a substância principal que justifica a existência de um curso de teatro para principiantes. O encontro desses atuantes para um convívio criativo faz desta pesquisa sua principal razão de ser.

O material de referência aqui proposto se origina das experiências desenvolvidas nas práticas dos módulos curriculares que constituem o CPBT. A dinâmica pedagógica, assim como os processos criativos, não é regida por leis e regras absolutas ou preestabelecidas. Elas se movem e se reinventam de acordo com as urgências contextuais e os objetivos desejados. Esta dissertação vem somar-se a trabalhos de outros pesquisadores que já desenvolveram estudos sobre o CPBT, na perspectiva de instigar novas pesquisas.

Ao me deparar com o conceito do *Homo theatralis*, vi nascer uma luz a me guiar no caos desta pesquisa. A curiosidade de investigar o que constitui esse ente do teatro, em sua proposição ética, estética e ontológica, me impulsiona na busca de desvendar os substratos da teatralidade que nos cativa e distrai ante a *poieses* da vida.

Retomo a imagem do fio que tece os temas para trazer os pontos finais que demarcam esse trabalho. Ressaltando que o final, aqui anunciado, corresponde apenas a este momento da pesquisa. Sabemos que as teias dos acontecimentos prosseguem em suas dimensões sociais, históricas, culturais em estado contínuo de inevitável transmutação. Tais temas se enlaçam em ressignificações à medida que estudantes, educadores, pesquisadores e artistas se apropriem das experiências por mim relatadas. O compartilhamento deste material de referência constitui o objetivo desta dissertação. Pretende contribuir com a reflexão sobre cursos de teatro para principiantes, portanto, não demarca um fim, mas sim um ponto de partida para outros começos.

Tomo esse espaço para um registro temporal, visto a urgência de soluções para o quadro pandêmico vivenciado pela humanidade nesse século 21. O medo, a dor, a presença indiscreta da morte e a indignação em doses diárias provocam desesperança e adoecem o espírito dos já esquartejados. Indago-me, o que restará de tudo isso? Quem serão os sobreviventes? O que vai ser do teatro? Como ficará a Mãe Terra diante de seus filhos destrutivos? Em resposta às questões que me abatem, concentro pensamentos na esperança freiriana para manter-me imune, saudável, lúcido e enfrentar a travessia do tempo na luta por dias melhores.

Proponho aos pesquisadores do teatro investigarem o *Homo theatralis* em sua dimensão imanente. Como disse, concluo aqui esse ato, mas as tramas dos temas continuam, pois, na espiral do tempo, os encontros, as descobertas e o acaso fazem parte da investida promovida pelo pesquisador em processo de formação.

REFERÊNCIAS

- BARBA, Eugênio. **A Arte secreta do ator** – um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda. 2012.
- BARBA, Eugênio. **Queimar a casa:** origens de um diretor. São Paulo. Perspectiva, 2010.
- BARBA, Eugênio. **A canoa de papel** – Tratado de antropologia Teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. *et al.* **Arte e educação:** leitura no subsolo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte.** Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo:** o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BONFITTO, Matteo. **O ator compositor:** ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BONFITTO, Matteo. **A cinética do invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.** Acervo Arte; Brasília, 1996.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator:** da técnica a representação. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2001.
- CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (org.). **Metodologias de pesquisa em artes cênicas.** Memória ABRACE IX. Rio de Janeiro: Letras, 2006.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **O protagonismo juvenil passo a passo,** um guia para o educador. São Paulo: Takano, 2001.
- CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso.** Formas e ideologias no romance hispano-americano. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte educação?** 11ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos** – Introdução a uma Filosofia do Teatro. São Paulo: Edições Sesc., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERRACINI, Renato *et al.* **Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte**. São Paulo: Urdimento, 2014.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-Etnografia para Pesquisa na Prática Artística. **RevistaCena**. Periódico do Programa de pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Dança da Universidade de Québec em Montreal. 7, 2009.

GALLO, Fábio Dal. **A etnografia na pesquisa em artes cênicas**. Moringa, 2012.

GOMES, Antonio Carlos Gomes da Costa. **O protagonismo juvenil passo a passo**. Um guia para o educador. Rio de Janeiro: Fundação Cuidar, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

GROTOWSKI, Jerzy. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. Texto e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugênio Barba. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HELIODORA, Bárbara. **O teatro explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001, Coleção Ágere.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MATUI, Jiron. **Construtivismo** -Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

PAIS, Ana Cristina Nunes. **O discurso da cumplicidade** – dramaturgias contemporâneas. — 2ª edição. Lisboa Portugal: Edições Colibri, 2016.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia** – a construção da personagem. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PASSOS, Eduardo; KRASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PAVIS, Patrice – **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. SP: Perspectiva, 1999.

QUINTO, Maria Ednéia Gonçalves. **Representações sociais e experiência estética**: o caso do Curso Princípios Básicos de Teatro. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Artes da Universidade Estadual do Ceará). Ceará, 2002.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp. Annablume, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação** – construção da obra de arte. 2 ed. São Paulo: Horizonte, 2008.

SILVA, Fernando Higor da. **O treinamento na iniciação teatral do ator no Curso Princípios Básicos de Teatro**. 2018. Trabalho de conclusão de curso – TCC (Licenciatura em Teatro) Instituto Federal do Ceará, *campus* de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TAVARES, Camila. **Decidi fazer teatro**. 2017 – Vídeo-documentário baseado na pesquisa feita pela jornalista sobre o teatro como forma de inclusão social, tendo como estudo o Curso Princípios Básicos de Teatro do Theatro José de Alencar, da cidade de Fortaleza/CE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fEhkMRDi_ro Acesso em: 21 out 2019.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

ANEXO - TEXTO MARÉA

CPBT – Dramaturgia resultante da experiência de criação coletiva com a turma 2019, turno tarde.

Família é o elemento condutor para contar a história.

CENA 1

Música eletrônica/ atordoante/ zumbido – sonoplastia
Iluminação amarela

Esta cena é composta de uma ‘multidão’ de homens e mulheres que caminham lentamente em movimentos pendulares com caixas de papelão cobrindo suas cabeças.

*Em um determinado momento, enquanto a multidão caminha, três crianças atravessam no sentido contrário. Pedrinho, faminto, entra com a mão na boca e, ao ver a plateia, revela que tem na boca uma chupeta. Sai tímido e apressado. Em seguida, passa Niltinho brincando fazendo seu barulho de motor de aviãozinho. Aninha entra fazendo bolhas de sabão. A música diminui. Aninha, ao ver a plateia, dirige-se a ela. **(foco de luz sobre a menina)**. Quando a menina começa a contar a história os atores que comporão o casebre ficam parados em cena.*

Aninha: Eu vou contar uma história para vocês! Há muito tempo, quando o mundo ainda era criança, havia uma mulher chamada Mãe Maréa, mãe das águas e das plantas. Um dia, Mãe Maréa plantou à beira do rio Banabuiú uma árvore que dava todos os frutos o ano inteiro, de janeiro a janeiro.

CENA 2

Iluminação verde

Os 8 (oito) atores abrirão as caixas de papelão que usavam na cabeça na cena 1 e formarão a figura de um casebre. Tião dorme no chão com a máscara de ratão ao lado. Vó Dilce entra com uma caneca e vai em direção a Tião.

Vó Dilce – Tião! Meu filho! Tome esse chazinho! Tião!(*Silêncio. Pausa. Tião não reage*).

Pedrin – (*entra em casa, dirigindo-se à avó*) – Vó!

A avó aponta Tião dormindo e Pedrin vê o pai deitado. Tenta acordá-lo.

Pedrin– Pai, paiê, tô com fome, pai.

Tião se vira, faz um gesto afastando o filho e volta a dormir. Pedrin senta-se no chão perto da avó, que lhe dá o chá. As outras duas crianças chegam juntas. A avó faz um gesto

carinhoso pedindo que as crianças façam silêncio pra não acordar o tio. Niltim senta-se próximo a Pedrim e Aninha fica em pé perto da avó. Maria entra, olha para a mãe, para os filhos e sobrinho, em silêncio, e vê Tião deitado no chão.

Maria – *(Irritada, repreende a mãe)* – Mãe!

Vó Dilce – Ele chegou muito cansado, minha filha. Seu irmão está muito perturbado.

Maria – Sei muito bem qual a perturbação dele! *(sacode Tião com o pé)*

Tião – Que é menino? *(vendo Maria)* Pô, Maria, isso é jeito de me acordar? Que foi que eu fiz? *(sonso, fingindo não saber)*. Essa casa é minha também.

Maria – Tião, você perdeu o direito de chamar essa casa de sua. Pensa que eu não sei que você se bandeou pros lados daquele grileiro, que quer expulsar a gente daqui?

Tião – Vai começar o mimimi... Maria, olha ao redor, isso aqui não vale mais de nada, a vida aqui é triste, precária, aguento mais não, quero é sair dessa vida de miserável e você deveria entender isso, irmã, olhe pra você *(ri debochado)* toda acabada, e ainda querendo defender pedaço de chão.

Maria – Tião, você é tão mau-caráter, tão nojento, que é capaz de vender a nossa própria mãe, por qualquer dinheiro. Saia já daqui! *(aponta para a porta da casa)*

Tião e Maria brigam, falam ao mesmo tempo, sem que ninguém os entenda. Caos. Aninha aproxima-se da avó, pedindo silenciosamente ajuda para acabar com a briga entre Tião e Maria.

Vó Dilce – *(Forte)* Parem com essa briga! *(Silêncio. Pausa.)* Vocês vão tirar a harmonia da casa! Vocês têm que se unir.

Tião – Pois muito bem, sem briga, eu saio. Cada um com suas escolhas e seus galhos para resolver, mas olha, se prepare e depois não diga que não foi avisada, hein? Põe um sorriso nessa cara, mulher! A chance para uma vida melhor está sendo oferecida.

Maria – Vai embora! Você parece um cururu, a gente enxota evocê volta.

Tião – Eu vou, mas quero dizer uma coisa!

Maria – Diz! *(sem paciência)*

Tião – *(gritando)* Nunca gostei dessa vida de merda mesmo.

Maria – Problema seu!

Tião – *(gritando)* Fica aí chupando manga! *(sai, continuando a gritar)* Chupadora de manga!

Maria senta e fica olhando desolada para a caixa de papelão que ela trouxe.

Vó Dilce – Filha!

Maria silencia.

Vó Dilce – Como foi lá? Alguma esperança?

Maria – Mãe, eu não consegui nada!

Vó Dilce – Como assim, minha filha?! Você saiu de madrugada!

Maria – Fui na agência, peguei ficha, fiquei horas, lá, mas não consegui nenhuma faxina. Depois que a D. Ana se mudou, eu perdi três diárias! Agora só tenho duas faxinas na semana. Preciso arrumar faxina para os outros dias, mãe. Já estava difícil antes, imagina agora.

Vó Dilce – *(aproximando-se de Maria e fazendo carinho na cabeça da filha)* Você vai conseguir outras faxinas, filha, tenha paciência. Resolveu o problema do meu benefício?

Maria – Eles querem que a senhora faça prova de vida.

Vó Dilce – De novo? *(Surpresa. Irritada)* Mas eu já fiz!

Maria – E eu não sei, mãe?! Para tirar nossos direitos é “daqui pra ali”, para conseguir de volta “tem é Zé”. Eles querem que a senhora morra, mãe. Nós tudinho. De fome, de raiva, envenenado com óleo, de qualquer coisa. É isso que eles querem: que a gente morra.

Vó Dilce – Não importa o que eles querem, nós não vamos morrer. *(olha pra filha e pros netos, que sorriem em aprovação, ganhando nova energia com as palavras da Vó Dilce).*

Maria – A senhora tá certa, mãe. Nós vamos sair dessa. Nós sempre conseguimos, né?!

Vó Dilce – Claro que sim, filha. Não se avexe, não. Foi no Posto?

Maria – Fecharam o Posto, mãe.

Vó Dilce – Já é coisa deste Governo, é?

Maria – Só pode, né? Agora tem um tal de Posto Central e eu não tinha dinheiro pra passagem. Amanhã eu pego o seu remédio, quando sair da casa da D. Valéria. *(Em desabafo).* Às vezes dá um desânimo...

Dilce – Não desanime, filha. Lute como uma mulher. Tenha fé.

Maria – Tenho fé mãe, mas os meninos têm fome. Só consegui uma manga, mãe. Uma manga! O que eu faço, mãe?

Os dois meninos ao ouvirem Maria falar na manga, correm em sua direção e sentam-se ao seu redor. Aninha permanece em pé, observando atentamente.

Dilce – Divida a manga com as crianças, minha filha!

Dilce sai de cena e Maria reparte a manga entre os dois meninos, ficando com o caroço na mão.

Niltim – Eu quero o caroço, o caroço é meu.

Pedrim – É teu o quê? É muito teu, vai que é teu.

Niltim – Minha barriga tá roncando mais do que a tua!

Pedrin – Só a tua, é? Grande novidade, tô com muito mais fome que você.

Niltim – Tá não, ontem você chupou todo o caroço. Hoje o caroço é meu.

Enquanto as crianças discutem, Maria segura o caroço e fica meio entorpecida em seus pensamentos.

Aninha – *(aproxima-se da mãe, arrancando o caroço de sua mão)* – O caroço é meu!

Maria sai do seu torpor. As crianças correm e brigam pelo caroço.

Maria – *(levantando-se num salto)* – Parem já com isso!

Aninha se afasta, vai para o centro do palco e guarda o caroço dentro da roupa

Maria – *(se dirigindo à plateia)* – Eu vou contar uma história para vocês.

Neste momento os atores que formam o casebre, deixam os papéis no chão e se aproximam da mãe e das crianças, formando com seus corpos uma saia para Maria.

Maria – Há muito tempo, quando o mundo ainda era criança, havia uma mulher chamada Mãe Maréa, mãe das águas, das árvores e de todos os frutos. *(Atores que compõem a saia fazem movimento de respiração bem dilatada e sons de vento, água, pássaros).* Um dia, Mãe Maréa plantou a beira do rio Banabuiú, que significa caminho das borboletas, uma árvore que dava todos os frutos o ano inteiro, de janeiro a janeiro. Naquela árvore tinha: Manga...

(Cada ator que compõe a saia diz o nome de uma fruta: [abacate, ata, cajá, acerola, laranja, uva, goiaba, melancia, caju, murici]) Maria continua a história)

Maria – Todas as frutas que a gente conhece e até as que a gente ainda nem conhece. Um dia, um homem passou por ali e pensou que podia ficar muito rico se soubesse o segredo de como plantar uma árvore assim e perguntou a Mãe Maréa o segredo. Mãe Maréa disse que não tinha nenhum segredo, que ela tinha plantado aquela árvore igualzinha a todas as outras. O homem

ficou com muita raiva. Ele achou que Mãe Maréa estava mentindo e não sei se por despeito, inveja ou por pura maldade mesmo, ele tacou fogo naquela árvore. (*Neste momento todos os atores que compõem a saia fazem silêncio*) Mãe Maréa ficou muito, muito triste e nunca mais ninguém a viu, mas as pessoas acreditam que ela ajuda todos aqueles que plantam, a um dia colherem o que plantaram. Dizem, também, que ela escolhe uma mulher, a cada geração, pra passar o dom de plantar uma árvore que dá todos os frutos, porque é das mulheres o dom de gerar. Acreditam que foi aqui, à beira desse canal, que um dia já foi um rio de águas cristalinas, que Mãe Maréa um dia plantou, sem nem saber, uma árvore que dava todos os frutos o ano inteiro, de janeiro a janeiro.

Pedrim – (*saindo da saia*) -Tô com fome!

A saia se desfaz.

Todos – (*falando um de cada vez*) –tô com fome!

Niltim – Ai, mãe, minha barriga ainda tá roncando como um despertador.

Pedrim – É, tia, a senhora ainda foi falar de uma porção de frutas. Não consigo dormir, não

Maria – (*desolada*) Eu sei. Vocês ainda estão com fome. Durmam, durmam, meus filhos, que a fome passa.

Todos, menos Maria, se deitam no chão.

Maria canta a música Parque Santana, de Mariano, para as crianças dormirem.

Maria deita-se no chão com os outros e todos cantam o refrão final da música.

Mãe Maréa passa cruzando o palco vestida de azul, com uma máscara Ialorixá no rosto e segurando uma cesta de frutas, ao som do Tema de Maréa, composição de Mariano e Jonathan. Mãe Maréa é a mesma atriz que interpreta Vó Dilce.

Luz azul só em cima dela

CENA 03

Ribeirinhos e Paneleiros

Enquanto os ribeirinhos estão dormindo, ouve-se o coro de paneleiros cantando “Eu te amo meu Pauzil”. Puxando o cortejo vem Sr. Gentil, em seguida Tião, com sua máscara de Ratão. Entram em marcha atropelando os ribeirinhos que despertam atordoados.

Sr. Gentil – Bom dia! (*plateia grita bom dia*) Quem quer dinheiro? (*Plateia grita: eu!*) Bom dia para todos os espectadores por todo meu PauzilPauzileiro! Estamos aqui, diretamente da região de Banabuiú, com o quadro Saia do Aluguel, Venha para o Paraíso (*plateia grita êêêê*). E a região a ser beneficiada será a zona marginal que rodeia o ex-rio Banabuiú.

CORO (ribeirinhos) –Ex?

Sr. Gentil – Mas antes, para começarmos os trabalhos, gostaria de chamar aqui uma de nossas maiores atrações. Ele, que foi considerado pela revista Taras, o maior sex symbol de todo o país! Recebam com calorosos aplausos o homem pão! Mr. Ratão!

Sr. Gentil puxa o coro de piripiripiripi, contando 1,2,3. Todos os paineleiros cantam enquanto Ratão exhibe sua dança.

Sr. Gentil – É verdade, plateia, que vocês querem apartamento de luxo com um poderoso sistema de segurança? (*Plateia grita sim*) Pois os seus sonhos estão prestes a se realizar, Pauzil!

Paneleira acena pedindo para falar, plateia aplaude.

Sr. Gentil – Olha lá, Mister Ratão, temos uma participante, uma salva de palmas, auditório! Vem pra cá, você, vem pra cá. (*Mr. Ratão a leva até ele*). Qual é o seu nome?

Natália – Daniele.

Sr. Gentil – E você é da caravana de onde?

Natália – Da Aldiota.

Sr. Gentil – Olá, pessoal da Aldiota, recebam os aplausos da nossa plateia! Me diga uma coisa, Daniele, você assiste sempre o nosso programa?

Natália – Sim, todo domingo, desde quando eu era menina. Minha mãe assiste, minha avó assiste. Todo mundo lá em casa assiste o seu programa. Eu posso mandar um beijo para minha mãe?

Sr. Gentil – Claro que pode, minha querida.

Natália – Mãe, eu estou aqui, mãe. Realizando meu sonho!

Sr. Gentil – Então você sonha em ter casa própria?

Natália – Sim!

Sr. Gentil – Pois aqui será construído o seu sonho!

Natália – Mas as nossas casas serão construídas nesse local feio, fedido, cheio de favelados e vagabundos?

Ribeirinhos fazem gestos de indignação.

Sr. Gentil – Claro que vai ser aqui (*empurrando Daniele de volta pro grupo de paineleiros*). Traremos o progresso para esse lugar periférico. Será perfeito! Nós vamos queimar, nivelar, aterrar! Tudo para construir, construir, construir! E tudo começará aqui!

CORO (ribeirinhos): Aqui, mesmo, não!

Maria – Essa comunidade está aqui há mais de 140 anos. (*Dirigindo-se para o Sr. Gentil*) Temos a posse desses terrenos, o senhor sabe muito bem disso, (*Dirigindo-se para o Ratão*) não se faça de cínico (*dá um tapa no braço de Ratão*). (*Para o Sr. Gentil*) Aqui, além de ser terreno de usucapião, (*para o Ratão*) é uma zona especial de interesse social (*puxa a orelha do Ratão*).

Samuel – (*Segurando um celular em direção a si mesmo*). Oi, mores, povo de bem e abençoado por Deus! Na live de hoje, estamos fazendo uma *colab* com o Pauzil Show. Nosso evento abençoado e cheio de glamour vai ser “destruidor mesmo”. Mas uns baderneiros vieram atrapalhar o nosso direito de ir e vir.

Lucas – Êpa! Que *fakenews* é essa? Blogueirinho, que você é *poser* todo mundo já sabe, agora vai por aí mesmo, gato?

Samuel – (*Sempre com o celular*) Tá focando? Foca em mim. Olha, esquerdinha, não venha *flop*ar minha transmissão. Você está muito negativo. Sabe o que falta pra todos vocês? Força de vontade e desejo de mudanças. Um banho de loja já melhoraria essa cara de fome de vocês. Vocês precisam de um *coaching* e de Deus no coração, só assim vocês pararão de ter inveja e sairão da lama.

Lucas – Vocês se valem de uma desonestidade intelectual. E chega de não termos voz, cansamos de escutar sempre o mesmo discurso higienizado, branco, hétero, cristão e que só visa à dominação. Quer saber? Agora quem fala nesse espetáculo somos nós, os excluídos, os invisibilizados. Ninguém vai tirar a gente daqui. Se preparem, pois vamos falar, amar e lutar!

CORO (ribeirinhos): Muito bem! Apoiado!(*aplaudem*)

Silvânio – E fique sabendo que o que o senhor quer nivelar é um morro, onde moram pessoas. O que o senhor quer queimar é uma mata, onde vivem vários animais e o que o senhor quer aterrar é o rio que banha a nossa comunidade. Nivelar, queimar e aterrar é crime ambiental (*Se dirige aos paineleiros*)

CORO (ribeirinhos) – Crime!

Silvânio – Estão pensando o quê, seus patos gananciosos?!!!

CAOS ENTRE PANELEIROS E RIBEIRINHOS

Sr. Gentil – Roda, roda, roda! Tem uma coisa que vocês estão esquecendo... O poder do meu dinheiro! (*paineiros e ribeirinhos reagem de modos opostos*) E não importa se vocês têm usucapião, porque se eu "uso o capitão", tudo isso aqui vai pelos ares em menos de cinco minutos.

Thalyta – Quem tem dinheiro banca, quem não tem que se vire! Esse senhor cheio de posses é que vai botar ordem nesse chiqueiro.

Lourdes – Ou vocês saem de boa ou então chamamos a polícia! Seus invasores!

CORO (ribeirinhos) – Invasores são vocês!

CORO (paineiros) – Ih! Fora(3x)

Luíza – Vocês estão pensando que essa é a primeira vez que tentam tirar a gente daqui?

Ariadna – É a primeira vez de vocês!

Luíza – Banabuiú resiste e sempre resistiu. Você está olhando pra uma comunidade de garra, de luta e, às vezes, de morte. Banabuiú fica.

CORO (ribeirinhos) – Fica!

Samuel – Esse povo ainda é violento. Eu não quero morrer, vocês querem?

CORO (paineiros) – Não!

Samuel – Eu não vou. Vocês vão se ferrar, cambada de desviados!

CAOS ENTRE PANELEIROS E RIBEIRINHOS

Sr. Gentil – Roda, roda, roda! Eu resolvo tudo! Meus ribeirinhos! Dona Mimimi!

Maria – Meu nome é Maria.

Sr. Gentil – Que original (*debochando*) Dona Maria! Meus caros Ribeirinhos! Vocês estão claramente deixando passar uma grande oportunidade de empregos que esse empreendimento vai gerar...

Afonso – Emprego? Eu sei muito bem o emprego que o Sr. está nos oferecendo. O que você quer é ludibriar esse povo que lhe assiste na televisão!

Ariadna – Tirar a gente daqui é como pegar um álbum de fotografia da nossa vida e arrancar as nossas memórias. Pra quê? Pra sonhar a loucura de vocês? Só pensam em si. Em consumir! Não vamos sair daqui! Vocês pensam que vai ser fácil apagar a nossa história? Nossa identidade? Pois daqui eu só saio se for pro céu!

Ribeirinhos aplaudem.

Thalyta – O Pauzil herdou a indolência dos indígenas e a malandragem dos africanos e sobrou pra nós, classe média, salvar esse país! Que Deus abençoe o Pauzil! Que Deus abençoe a

família tradicional pauzileira! Só tem um jeito: DITADURA JÁ pra limpar a sujeira produzida por esses comunistas!

CORO (paneleiros) – “Ditadura já!”

Nycolas – Ditadura? Você nem sabe o que está dizendo! Se fosse meu aluno saberia. Nós somos povos silenciados, povos não contados. Cuidado, viu? Cortes curtos geram surtos e surtados unidos derrubam governos totalitários.

Lourdes – Não sei para que esse coitadismo todo por educação. Escola hoje em dia só sabe doutrinar e falar sobre comunismo. Arranje um emprego que é melhor seus vagabundos!

CORO (ribeirinhos) – Aqui não tem vagabundo!

Levy – Tem gente! *(Se dirigindo aos paneleiros)* e vocês não percebem que estão trabalhando só pra pagar dívidas e enriquecer esse banqueiro canalha? Acordem!

CORO (ribeirinhos) – Acordem!

Fernanda – Deviam ficar felizes por aparecer alguém assim com muito dinheiro e uma boa ideia para melhorar a vida de vocês. Desocupados, preguiçosos!

Levy – Várias pessoas que acreditaram na boa ideia dele ainda estão aí pagando carnês sem nunca ganhar nada! Continuem acreditando nele que os bisnetos de vocês vão herdar dívidas, ele está iludindo todos vocês!!!

Emanuel – Gente! Esse rapaz tem razão! Tá com 23 anos que eu compro o carnê da mala, sabe? A mala da felicidade, que ele vende, e nunca fui sorteado! Ele me enganou e tá enganando vocês, bando de idiotas! Suas notas de 3 reais!

Ribeirinhos aprovam. Paneleiros iniciam uma confusão entre eles. Dois ribeirinhos chamam a atenção dos paneleiros, que brigam.

CORO (ribeirinhos) – Eeeeeeeeeeeepa!

Dois ribeirinhos fazem um círculo correndo no meio do palco, quando param a frente de seu grupo e falam:

1 – Eu sou branco!

2 – Eu sou negro!

Nycolas – Eu sou professor!

Maria – Mãe!

Pedrin – Indígena!

Luíza – Nordestina!

Ariadna – Estudante!

Lucas – LGBT!

1 – Somos o quê?

CORO (ribeirinhos): Nós somos tudo isso.

Os dois ribeirinhos dançam sensualmente “vamos comer” de Caetano Veloso. Todos os ribeirinhos cantam e dançam. Os paneleiros horrorizados se revoltam.

Fernanda – Tá repreendido!

Samuel – Pederastas!

Thalyta – Isso é falta de Deus!

Natália – Merecem uma surra!

Os paneleiros tentam avançar sobre os dois ribeirinhos. Ratão intervém, mas é ‘linchado’ pelos paneleiros, ao mesmo tempo em que a comunidade ribeirinha resgata os dois rapazes. Maria dá um passo à frente, demonstrando preocupação com Tião. Em meio ao caos,

ouve-se um acorde forte de guitarra. Os paineleiros são expulsos pela guitarra. Dilce começa a cantar Brasis, música de Seu Jorge.

CENA 4

Ao terminar a música, todos saem e só ficam em cena 9 ou 10 mulheres. Focos de luz nas atrizes que formam um casulo.

Coro – Eu sou filha da bruxa,
da puta, da parteira, costureira,
rezadeira, cozinheira, professora,
lavadeira, ou apenas Maréa.
E falo em nome das:
Mal-amadas, das donas de casa,
amas de leite, das gordas,
negras, indígenas, trans, lésbicas,
das encardidas, das malfeitase das malcomidas.

Lourdes – *(sentada no chão, com um tambor entre as pernas)* – Meu nome é Rosa, sou artista aqui da comunidade. Conto histórias, leio, escrevo e resisto. Uso meu corpo e minha voz como instrumento de esperança e sobrevivência. Atrás da força que em mim habita estão todas as mulheres que vieram antes de mim: mãe, avó, bisavó. Todas elas juntas e de mãos dadas, existindo, vivendo e vencendo; cuidando e curando umas às outras. Luto pelas que foram tomadas de nós, luto pelas que estão aqui, e luto pelas que ainda vão chegar. Escrevo e esbravejo.

Coro – Nossa história não vai mais rimar com a dor.

(Enquanto ela falava, outra atriz pilava o urucu. Lourdes pinta os olhos com ele e passa o pilão para a próxima a fazer seu relato. Todas as atrizes pintarão os olhos com urucum)

Laura – O conheci em um barzinho, atrás aqui de casa, e numa velocidade exorbitante a c e l e r a d a, consumamos o nosso... amor? Rs... Amor... Tá certo. O primeiro ato não foi o primeiro fato, a existência dele já me consumia e logo eu via que o futuro a partir dali seria diferente, porque em mim já se desenvolvia um ser e já não era eu, mas nós.

Me refiro à criança: frágil, indefesa, ela sequer pediu licença, muito menos pra nascer!

Mas eu a escolhi, quisera eu que o mundo enxergasse as mulheres como donas de si.

O embuste pediu teste de DNA e sumiu, mesmo depois do resultado aprovado: era positivo. Eu, certamente, já havia dito. Mas nós, mulheres, crescemos num mundo onde pouco ou quase nada é considerado mais do que suficiente, na jornada de sobrevivência à maternidade. A conta não bate!

Coro – A conta não bate!

Laura – As responsabilidades estão aí e custam caro.

Sonhos e pontos finais.

Fardos, fatos!

Ninguém disse que seria fácil.

21 anos, duas filhas autistas.
 Um pai ausente.
 Ou melhor:
Coro – i-ne-xis-ten-te.
 Mas nossa memória não será apagada.
 Porque juntas,
Coro – somos resistência.
 Com liberdade.

ARIADNA

(sentada no chão, junto com as outras mulheres, começa a falar de costas e vira-se de forma rápida, dirigindo-se para a plateia) – Eu era tão branca que com 13 anos alisei meu cabelo para parecer uma criança normal. Eu era tão branca, que dizia que não escolhia homens negros por pura preferência minha. Eu era tão branca que achava lindo quem me chamasse de morena. Eu era tão branca, que achava que minha mãe era branca, porque ela era mais clara que eu. Foi um choque quando descobri que minha canela é fina, e que o meu cabelo amassa no travesseiro quando eu deito. Contudo, não concluí isso com o espelho, fiel inimigo que esteve presente nos meus dias, dizendo o que eu não era e o que eu deveria ser. Concluí pelos "palpites" que me deram, sutis, racistas. Iam de uma "brincadeira" de apagar a luz e perguntar onde eu estava, até um segurança pedir para eu me "ajeitar" naquele espaço que diziam ser público. Como mulher, eu já sabia como era o que eles chamam de m a s c u l i n i d a d e. Mas como mulher negra, vi que foram menos generosos com a palavra padrão, até porque, nessa palavra, nem lembravam de mim e, se lembravam, era com mais curvas, com algum *glitter* e roupa de escola de samba, porque toda negra que não for a Globeleza é, pelos menos, a Taís Araújo, "Da Cor Do Pecado", lembra? Isso se chama objetificação e hipersexualização da mulher negra. De nada.

ERIKA

Por onde anda a mulher que me deu a vida?
 Ou melhor, que vida tinha quando me destes assim de maneira tão fácil?
 Eu que não pedi pra nascer, logo nasci do ventre de uma mulher que não conheço.
 E como condenar o que não se conhece?
 Percorre em mim o desconhecido sangue.
 Eu, a filha da mulher
 A cria da mãe
 Gerada por uma e criada por outra.

ELEONORA

Quando fiz 40 anos, recebi o diagnóstico de câncer. De mama. Lembro que quando o médico falou, eu pensei: “coitados dos meus filhos”. Eram muito crianças, ainda. Aí, o médico me respondeu: “que é isso? A senhora vai sair dessa!” E, então, eu percebi que não tinha

pensado, tinha falado. Pensado alto, como dizem. E não sei se para me confortar ou para mostrar erudição, ele disse que as mulheres atuais para se igualem aos homens...

Coro: igualar?

É. Para crescerem profissionalmente, adiavam a maternidade e até abriam mão dela. E, com isso, perdiam a proteção natural contra o câncer de mama, que é a amamentação. Ele nos chamou de amazonas modernas. Aquelas guerreiras da Mitologia grega, que tiravam o próprio seio, para terem a mesma FACILIDADE que os homens para manejarem o arco e a flecha (faz o gesto de lançar uma flecha). Quer dizer, então, que a culpa era minha? Grande novidade (irônica).

Coro: A culpa é sempre nossa.

KALY

Mãe. O que é ser mãe das coisas? É certo dizer que a mãe sempre vai errar. E a mãe erra na tentativa. A mãe é o erro na tentativa. Pois a mãe foi sem mãe. A mãe é filha renegada e eu sou filha da negação. O mito do amor incondicional. Esse é o maior elo de aprisionamento atrelado ao feminino. À essa imagem do cuidado, do amor como uma fantasia de salvação. E como é ser mãe das coisas? A gente só aprende a ser mãe quando é mãe de si mesma. E como ser mãe, se para isso não existe certa receita para ser lida, em uma cozinha florida, cheia de...

Coro: toalhas e talheres e cheirinho de bolo?

Não tem bolo. Vomito o que me falta. Fico vazia na profissão. Vejo mulheres felizes carregando sacos cheios de arroz e carne de lata. Vão dar comida aos bichos que nunca beberam seu leite, pois nunca souberam ser mãe. Porque não lhes foi ensinado. E se deve saber que nem de tudo se sabe. Mas assumir que não sei me coloca de cara com um vazio e um saco assim não se sustenta. Fêmeas precisam ser nutridas por culpas, assim se mantêm de pé.

LUIZA

É só uma carona. Só preciso descer na casa dele e colocar o celular pra carregar, aí eu ligo para alguém vir me buscar. Em que mal isso pode dar? E eu não preciso fazer nada que eu não queira (ele reforçou isso tantas vezes) e todo mundo o conhece. Ele é amigo de uma amiga querida. Esse medo todo é coisa da minha cabeça, é só o trauma estúpido que mora em cada pedaço do meu corpo por causa das coisas que aconteceram quando eu era criança. Nem todo homem é assim, boba.

A família dele vai estar em casa e eu até conheci a sua mãe, que tinha o mesmo nome da minha mãe, Germana. Eu nunca tinha conhecido outra pessoa com esse nome antes.

Eu entrei no quarto e ele trancou a porta.

ARIADNA: 3 horas e 17 minutos que pareciam uma vida.

Roupa rasgada,

9 hematomas,

6 unhas quebradas.

Eu lutei para pelo menos chegar viva em casa. Eu lembro que, em um momento, já exausta, olhei pro lado e vi que tinha um abajur. Pensei “eu posso pegar esse abajur e tacar na cabeça dele, mas se ele não apagar ele me mata.” Desisti. Quando acabou, ele me disse que eu sabia que queria, mas que eu era chorona demais e que não era mulher o suficiente. Engraçado,

todo os homens que me abusaram falaram que eu queria. Acho que é porque eles olham pra mim e não enxergam nem gente, pra eles eu sou só uma vagina.

Baixei a cabeça, juntei o que eu ainda tinha de roupa, fui embora a pé pra casa, completamente vazia, sem saber se eu deveria ir na delegacia ou só esperar que tudo passasse. E um dia isso passa? No meio de tudo, eu só conseguia pensar que a mãe dele tem o mesmo nome da minha. E sabe, todo filho é filho da mãe, por mais imundo e escroto que ele seja, tem uma mulher que o pariu. E eu senti uma dor tão grande que só podia ser de alma. E doía tanto que meu corpo todo sentia junto. Só consegui ir na delegacia depois de alguns meses e ainda tiveram a coragem de perguntar se eu tinha certeza de que queria denunciar,

Coro: "é que isso acaba com a vida do rapaz".

E a minha vida conta, ou eu só sirvo pra servir? Ah! Às vezes eu esqueço, é que eles são os filhos da pátria mãe gentil e mulher não tem pátria, né? A gente já nasce toda equivocada. Esse é o preço que eu pago: até hoje olhar pro meu corpo e enxergar 9 hematomas e 6 unhas quebradas.

NATALIA

Desde pequenas, somos moldadas pelo meio em que vivemos, pela cultura patriarcal, tradições, nossos pais, vizinhos...Sempre com falas que nos limitam, nos aprisionam...

-Homem não gosta de mulher que fala alto, que fala palavrão, que não sabe se maquiar, que bebe muito, não gosta de mulher de opinião....

Coro: Desse jeito você nunca vai conseguir um marido.

Marido? Quem foi que disse que preciso de marido? Quem foi que disse que preciso de um homem pra ser feliz?Sou dona da minha própria vida, sou dona de mim e, se é pra me chamar de louca, que seja. Mas não é uma camisa de força e uma mordaca que irá me calar!

THALYTA

Quando eu era menina eu tinha pressa de crescer!Lembro como se fosse ontem! Os ponteiros do relógio marcavam 22 horas e, junto aos ponteiros, o decreto de minha mãe que dizia: - É hora de criança ir pra cama!Eu até obedecia, mas ficava com os meus olhos pregados na janela, observando a movimentação toda daquelas meninas com seus batons azuis, vermelhos, em seus saltos altos, *allstar's*... Os meus olhos teimosos cediam apenas por conta da escuridão do meu quarto e recobravam quando aquelas garotas voltavam rindo alto, movendo os seus corpos cambaleantes, cheios daquele brilho no olhar - Era aquilo o que eu buscava, aquele brilho no olhar. Mas o que eu encontrei não chegou nem perto disso.O meu corpo começou a mudar e as pessoas ao meu redor também - Eu não entendia o que estava acontecendo.O meu avô passou a mão na minha perna por um tempo longo demais; no ônibus, nas ruas, aqueles olhares eram tão insistentes; ao dar uma informação recebia em troca simpatia excessiva e toques repetitivos na pele; durante uma conversa, um rosto se aproximou perto demais do meu e, diante da minha recusa, vociferou: - Essa vagabunda não me dá o número do celular dela!!!Eles podiam ter tantos rostos, tantos nomes, eram tantas as formas de se mostrarem! Mas uma coisa nunca mudava: era aquele olhar, que me chupava, me lambia, me cuspiu (3x). Era como ser “comida” várias vezes ao dia e não ter um orgasmo sequer. Chegava a lixar o corpo inteirinho até sangrar para tirar

aqueles corpos que estiveram em cima de mim. Meus pais nunca souberam lidar com as minhas manias de limpeza e as minhas crises de perseguição. Então, eu fugi de casa.

FERNANDA

Ah! Os homens... Conheci o meu na igreja e, com pouco tempo de namoro, resolvemos nos casar. E foi aí que eu conheci a verdadeira face do meu príncipe.

Coro: Príncipe? *(ar de riso)*

Violento, ciumento, traidor! Ele me batia, me agredia, me humilhava! Passava dias e noites fora de casa com bebidas, amigos e mulheres... O que ganhava no trabalho deixava nas farras. Eu não podia ter amizades, nem da minha família podia me aproximar, muito menos pra compartilhar todo aquele sofrimento. Todos viam e ouviam tudo, mas ninguém se metia, afinal de contas...

Coro: ... em briga de marido e mulher ninguém mete a colher?!!

Um dia, meu marido chegou em casa bêbado, violento, drogado talvez... começou a gritar, me espancar... Eu disse: - Calma, amor! Vamos conversar... Eu estou esperando um filho seu! Não sei o que aconteceu naquele momento, ele ficou mais violento e muito mais me bateu... entre chutes, murros e pontapés, eu apaguei. Quando acordei, soube que nosso bebê não tinha resistido. A enfermeira que cuidou de mim mora nesta comunidade e me ajudou a fugir daquele monstro e me deu abrigo na sua casa. Hoje ele não tem coragem de se meter a besta comigo. Todas aqui nos protegemos. Mexeu com uma,

Coro – mexeu com todas.

Após as urgências, foco de luz sobre a menina da família.

Iluminação a definir

CENA 5

As mulheres dos relatos voltam a fazer um círculo, abraçando-se pelas cinturas, enquanto a menina fala.

Aninha – A ganância a nos rodear, causa destruição, desunião e miséria. Homens e mulheres mergulhados na caverna da ignorância matam o amor, dando lugar ao ódio, à hipocrisia, ao cinismo. Das sementes, que ainda restam, mãe Maréa em seu tempo de luta e vitória fará germinar uma árvore que dará todos os frutos... para alimentar a fome dos que ainda estão por vir. Assim quis Mãe Maréa... E seu desejo, resistindo ao tempo, será contemplado em todo o universo.

Todas as mulheres, inclusive a menina, começam a cantar o tema de Maréa, de Mariano e Jonathan.

A menina entra na roda e pega o pilão que foi deixado no centro do círculo pela última mulher dos relatos e vai para o centro do palco com ele nas mãos. As mulheres se dividem em duas filas, metade caminha cantando para o lado esquerdo, enquanto a outra metade faz o mesmo pelo lado direito. A menina permanece parada. As mulheres formam uma fila única atrás da menina, enquanto Mãe Maréa caminha até o centro do palco e se posiciona na frente da fila.

Mãe Maréa abre os braços e uma a uma as mulheres vão formando com seus braços os galhos de uma árvore. Tudo ao som do tema de Maréa, de Mariano e Jonathan.

A luz apaga. Quando volta a acender todos os atores e atrizes estão no palco.

FIM