



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

GRACO ALVES RODRIGUES ARAGÃO

MEU APRENDIZADO CORPORALE DOS EDUCANDOS NO CURSO
PRINCÍPIOS BÁSICOS DE TEATRO, VIVÊNCIAS E
ATRAVESSAMENTOS

FORTALEZA

2021

GRACO ALVES RODRIGUES ARAGÃO

MEU APRENDIZADO CORPORAL E DOS EDUCANDOS NO CURSO PRINCÍPIOS
BÁSICOS DE TEATRO, VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS

Texto apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do título de mestre, intitulado Meu aprendizado corporal e dos educandos no Curso Princípios Básicos de Teatro, vivências e atravessamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Braga Marçal.

FORTALEZA

2021

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)

A659m Aragão, Graco.
 MEU APRENDIZADO CORPORAL E DOS EDUCANDOS NO CURSO PRINCÍPIOS BÁSICOS DE
 TEATRO, VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS / Graco Aragão. - 2021.
 127 f.

 Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus
Fortaleza, 2021.

 Orientação: Profa. Dra. Mônica Braga Marçal.

 1. Corpo. 2. Percepção. 3. Leitura do corpo. 4. Ensino de Teatro. I. Título.

CDD 700

GRACO ALVES RODRIGUES ARAGÃO

MEU APRENDIZADO CORPORAL E DOS PARTICIPANTES NO CURSO PRINCÍPIOS
BÁSICOS DE TEATRO, VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS

Texto apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito para obtenção do título de mestre, intitulado Meu aprendizado corporal e dos educandos no Curso Princípios Básicos de Teatro, vivências e atravessamentos.

Aprovado (a) em: _06 / 12 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mônica Braga Marçal (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto (Examinadora interna)
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

Prof. Dr. Sandro Luís Costa da Silva (Examinador externo)
Coordenador de extensão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
de Mato Grosso - IFMT

A Oxalá.

Aos meus amigos.

Aos mestres.

AGRADECIMENTOS

À divina espiritualidade, por tudo.

A meu pai, Pedro Aragão, por todo suporte durante esses anos tão difíceis.

Aos meus anjos amigos, pelo incentivo, cuidado e respeito.

Aos colegas de estudo da terceira turma, em especial.

A toda minha família afetiva, pelo apoio e suporte durante a caminhada.

Ao Theatro José de Alencar, no Curso Princípios Básicos de Teatro, onde comecei meus estudos na arte de ator.

A todas as pessoas que tornam o PPG Artes possível.

E por último, mas não menos importante, à minha orientadora Profa. Dra. Mônica Marçal pela generosidade, tranquilidade e porque, mesmo em dias tão difíceis foi acolhedora e incentivadora, ensinando-me não apenas teorias, mas oferecendo-me ensinamentos para a vida.

“(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...)” (FREIRE, 2011, página 16).

RESUMO

O objeto dessa pesquisa é o corpo do jovem artista que se propôs a fazer o Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT) 2019 e 2020, do qual também fiz parte e de onde parto para desenvolver este trabalho. O objetivo foi construir e registrar um pensamento analítico sobre um percurso formativo, junto aos educandos e suas percepções corporais. Para tratar desta investigação, as metodologias para produção acadêmica, serviram de caminho para a construção de tramas metodológicas a fim de se adaptar as situações encontradas. E antes de chegar nos corpos destes iniciantes de teatro, foi preciso recorrer à autoetnografia, tomando como relato as minhas impressões sobre o processo de aprendizado artístico e corporal, mas também sem abdicar da análise de material, registros no diário de campo, a escrita de minhas observações, análise das aulas práticas e estudo dos resultados coletados após a aplicação *on-line* de questionário estruturado, métodos estes que trouxeram dados relevantes e ampla percepção sobre as singularidades dos pesquisados. Trouxe uma lente de aumento para as construções corporais, considerando as reverberações nos participantes do curso, através do olhar empático de quem foi atuante e também facilitador voluntário no mesmo curso de teatro. Encontrei autores que, em seus propósitos didático-pedagógicos e estéticos, discutem conceitos que convergem em direção ao aprender, à arte e ao ensino de teatro: Paulo Freire, Christine Greiner e Mônica Marçal, dentre outros. A resultante foi o registro qualitativo de uma experiência de ensino e aprendizagem realizada em um curso livre de teatro, transformado em um Mini Manual de Procedimentos Corporais para o despertar de uma percepção de si.

Palavras-chave: Corpo. Percepção. Leitura do corpo. Ensino de Teatro.

ABSTRACT

The object of this research is the body of the young artist who proposed to take the Course Basic Principles of Theater (CPBT) 2019 and 2020, of which I was also a part and where I am starting to develop this work. The objective was to build and register an analytical thought about a formative path, together with the students and their bodily perceptions. To deal with this investigation, the methodologies for academic production served as a way for the construction of methodological plots in order to adapt to the situations found. And before reaching the bodies of these theater beginners, it was necessary to resort to autoethnography, taking as a report my impressions about the process of artistic and bodily learning, but also without giving up the analysis of material, records in the field diary, the writing of my observations, analysis of practical classes and study of the results collected after the online application of a structured questionnaire, methods that brought relevant data and broad perception about the singularities of the respondents. I brought a magnifying glass for bodily constructions, considering the reverberations in the course participants, through the empathetic look of someone who was active and also a volunteer facilitator in the same theater course. I found authors who, in their didactic-pedagogical and aesthetic purposes, discuss concepts that converge towards learning, art and theater teaching: Paulo Freire, Christine Greiner and Mônica Marçal, among others. The result was the qualitative record of a teaching and learning experience carried out in a free theater course, transformed into a Mini Manual of Body Procedures to awaken a perception of oneself.

Keywords: Body. Perception. Reading the body. Theater Teaching.

LISTA DE SIGLAS

CPBT	Curso Princípios Básicos de Teatro
CITA	Curso de Iniciação Teatral Acontece
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
CDC	Colégio de Dança do Ceará
CDT	Colégio de Direção Teatral
CAD	Curso de Arte Dramática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Acolhida como prática pedagógica.....	93
Quadro 2 – Acordar, concentrar para movimentar	94
Quadro 3 – Série de alongamento fracionado * coordenar respiração e movimentos	95
Quadro 4 – Comandos de ação	96
Quadro 5 – Primeiro contato físico.....	97
Quadro 6 – Respirar para concentrar	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AUTOETNOGRAFIA – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	17
2.1	Educação artística, mas sem arte educação – 1991	18
2.2	CPBT um educandário da Arte - 1998	23
2.3	Curso livre para um corpo livre	33
3	APRENDIZAGEM PARA OS CORPOS.....	50
3.1	Público em 2019	50
3.2	Público em 2020	55
3.2	Local da pesquisa.....	50
3.4	Monitoria CPBT	59
4	ANÁLISE DO MATERIAL	64
4.1	Leitura geral.....	64
4.1.1	<i>Diário de bordo Turma 2019.....</i>	<i>64</i>
4.1.2	<i>Diário de bordo Turma 2020.....</i>	<i>71</i>
4.2	Leitura dos corpos	77
4.2.1	<i>Leitura do questionário</i>	<i>78</i>
4.3	MANUAL MÍNIMO DE PROCEDIMENTOS CORPORAIS	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
	APÊNDICE A	107
	APÊNDICE B.....	122
	APÊNDICE C	126

1 INTRODUÇÃO

Três quartos de século depois, eis o regulamento redigido por Léon Faucher para a Casa dos Jovens detidos em Paris: Art. 22. Escola. Às 10h40, ao rufar do tambor, os detidos formam filas e entram na escola por divisões. A aula dura duas horas, dedicadas alternadamente à leitura, à escrita, ao desenho linear e ao cálculo. (FOUCAULT, Michel 2013 pág. 16).

Apesar da distância temporal, sempre que leio *Vigiar e Punir*, fico perplexo de como meus tempos de escola eram bem inspirados nessas rotinas que Michel Foucault apresenta em sua obra. A escola a que vou me referir nessa pesquisa fez parte da minha pré-adolescência e toda a adolescência, portanto foi ali que tive intensas experiências sobre meu corpo e minha forma de me perceber enquanto sujeito dentro de uma instituição que, pensava eu, seria a melhor forma de me preparar para o mundo.

Passávamos por uma vistoria completa do fardamento todos os dias, enquanto nos organizávamos em filas que figuravam sempre de forma crescente. Do menor para o maior, mesmo que fôssemos da mesma série e faixa etária. Já nessas filas as brincadeiras e implicâncias com essas diferenças eram corriqueiras.

Às segundas-feiras, tínhamos que rezar o pai nosso e a ave maria; lembro que esse processo repetitivo se esgotou tanto em mim, que esqueci por completo o pai nosso e só me dei conta dessa desmemória, aos quarenta anos. Às sextas-feiras cantávamos o hino nacional e ouvíamos o sermão do dono e diretor da escola sobre moral, exemplo e comportamento. Ficávamos naquelas filas, em pé, no pátio a céu aberto por mais de meia hora – isso foi da terceira série até o segundo grau científico. Não só eu como meus colegas, já não tínhamos paciência para aqueles rituais, mas a presença do diretor era muito assustadora e repressiva e isso já nos causava imenso temor e mal-estar na barriga. Então como não ler *Vigiar e Punir*, e sentir que este experimento disciplinador secular, chamado Escola, e vir a minha mente, a percepção de estar fazendo parte integrante deste experimento, sem se sentir um jovem subjugado por tamanhas situações disciplinares?

Sentia-me como um rascunho desses traços duros e secos sobre processos socio punitivos, que posteriormente foram considerados como educativos e o quanto essas construções de ordem e controle sobre os corpos jovens, reverberam até hoje na estrutura da educação formal. Uma forma de como impor construções corporais, desconsiderando os meandros psicológicos daquele indivíduo em processo.

No trecho citado, leio esse inventário maltrapilho que foi reverberando nas microestruturas de ensino, dentro da macroestrutura da educação e naquilo que vem a ser hoje

a escola. Filtrando ainda mais os subtextos que este trecho permite, trazemos para o contexto que o desenho linear está para uma centelha de subjetividade, assim como a educação artística esteve para uma arte utilitária.

Porém, quando falo de uma pedagogia teatral, que por sua essência comunga com a essência freiriana, quando versa que “não há docência sem discência” (FREIRE 1979; p 23), mesmo dentro de instituições formais e em cursos livres, o teatro entende que seu lápis, caderno, livro e conteúdo, está no humano, naquele que se dá como material didático para que as relações de aprendizagem se concretizem. E é deste encontro de materiais que trata esta pesquisa, o material a ser apreendido, o material humano disponível ao aprendiz e a arte que solicita os diversos sentidos do aprendiz e do facilitador.

Para mim, esta experiência foi o primeiro divisor e ao mesmo tempo, um fluxo imenso de encontros entre as potencialidades criativas contidas no corpo e que foram despertadas através dessa pedagogia teatral que produziu autonomias e liberações dessa estrutura claustrofóbica que a educação formal por força me empurrou caixinha a dentro.

Isto posto, o objeto desta pesquisa foi a observação do processo de aprendizado corporal do atuante, que participou do Curso Princípios Básicos de Teatro. Tive como ponto de partida minha inquietação, e tomei como referência minhas memórias de estudante quando passei pelo mesmo curso de iniciação teatral em 1998, mais a experiência de professor voluntário em anos subsequentes.

O que esses corpos aprenderam sobre si e qual a proporção dessa percepção de si mesmos? Em se tratando de corpos, tomamos conta das singularidades e vemos que cada sujeito carrega consigo um repertório de vida e registros corporais próprios, que ampliam as leituras sobre o que apresentam no processo. De forma que, tentar catalogar essas subjetividades tornaria esta pesquisa inviável, devido aos enraizamentos possíveis. Mas escolhi buscar elementos que encontrem ou que se oponham ao que experimentei em 1998.

Cumprindo o cronograma de estudos e pesquisa, me deparei com a turma de 2019 em sua última fase, o Módulo IV e a turma de 2020 na sua primeira fase, no módulo I que, poucos dias antes de iniciar o Módulo II, teve suas atividades suspensas por causa dos decretos de isolamento social, devido à pandemia do Covid-19, em 17 de março de 2020 e vigoram até a presente data¹.

O CPBT é uma realização do Theatro José de Alencar (TJA) em parceria com a Secretaria da Cultura e Secretaria da Educação do Estado do Ceará. O curso começou com

¹ O CPBT retomou suas atividades com o formato de aulas online no mês de março de 2021.

atividades introdutórias à arte de ator, ministradas pelos arte-educadores Dr. Paulo Ess e Ms. Joca Andrade no fim dos anos oitenta, em 2021 completando 30 anos de atividades.

O interesse em pesquisar especificamente o processo de ensino e aprendizagem corporal dá-se pela relação afetiva e pelos seus impactos na minha trajetória de artista e professor. Analisar possíveis dispositivos acionadores da consciência corporal, para maior entendimento de si mesmo e das potencialidades corporais não só para o ator iniciante, mas como sujeito enquanto ator social, é instigante. Os percursos formativos em teatro proporcionados por este curso também estreitaram essa relação quando, de forma voluntária, me tornei professor, fazendo parte da equipe de docentes em turmas posteriores a minha.

“O CPBT tem carga horária total de 200 h/a, é dividido em quatro módulos, recebendo em seu primeiro módulo aproximadamente 100 educandos por turma nos períodos da manhã, tarde e noite.”² O perfil do jovem iniciante é que ele seja maior de 15 anos de idade em sua maioria estudantes de escola pública. Na data de elaboração deste trabalho, o quadro de professores é composto por Juliana Veras, Joca Andrade e Neidinha Castelo Branco, especificamente as turmas do turno da noite, foram recentemente implantadas com perfil para educandos maiores de 18 anos, e que em sua maioria, trabalham e estudam.

Entendendo que se trata de um curso livre de teatro, consideramos também a importância de seus processos e resultados na história do teatro cearense. Dentre as metodologias clássicas para condução de pesquisas acadêmicas, optei por algumas que favorecessem a construção de caminhos metodológicos para absorver todas as oportunidades que o processo e o campo em questão poderiam permitir: pesquisa bibliográfica, autoetnografia, análise de materiais e aplicação de questionários *on-line*.

Esta pesquisa pretende direcionar um olhar qualitativo sobre o processo de aprendizado corporal do atuante e suas singularidades sobre as relações com seu corpo em contato com as práticas formativas em teatro.

Optei por pesquisar corpos outros, partindo das minhas vivências corporais através das construções das memórias dos meus primeiros contatos com a arte. A autoetnografia é, pois, o procedimento matriz para introduzir as intenções e percepções da motivação principal da pesquisa.

Fabio Dall Galo, em seu artigo *A Etnografia na Pesquisa em Artes Cênicas* (2012), baliza a utilização deste método autobiográfico por considerar que:

² Trecho retirado do Projeto Pedagógico do CPBT. Item 7. Programa Curricular, página 20.

(...) enfatiza 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. (GALLO, 2012, pág. 8).

Parti então das minhas percepções corporais, aprendizados, consciência e impactos sentidos durante o processo de ensino e aprendizagem, no mesmo curso no ano de 1998, sendo este o marco inicial para as análises e leituras do corpo e do discurso de artistas em fase de formação.

O ponto de congruência entre os processos de aprendizagem corporal e as metodologias de ensino da arte de ator podem ser colocados na mesma linha de observação e revelar se os impactos e ou reverberações nos estudantes, podem coincidir ou tomar caminhos divergentes. Como se a autoetnografia fosse o devir da prática da pesquisa no presente.

“[...] a etnografia e a auto-etnografia 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”. (FORTIN E GOSSELIN, 2014, pág. 12).

Fortin e Gosselin (2014) conseguem definir de maneira mais poética, como de fato os processos artísticos se efetuam, e como a pesquisa em arte não está distante dessa bricolagem. A pesquisa fundamentada nessa mistura de metodologias apoia com mais liberdade as escolhas metodológicas quanto à artesanaria da criação e da pesquisa. Assumir a bricolagem metodológica como um caminho permitiu os diversos acessos na pesquisa, e considerar as experiências individuais anteriores contribuiu para alcançar as similitudes da experiência de terceiros no mesmo contexto de formação, anos depois.

Está assim ao alcance de todos as possibilidades de pesquisar, descobrir ou ressignificar usando as ferramentas metodológicas da autoetnografia. Decerto que pretendo pesquisar como esses corpos se encontram e o que suas singularidades produzirão de forma física, sem afastar o olhar do processo de aprendizagem em arte.

A pesquisa da prática de ensino está nas relações de permanência e afirmação da importância de um curso livre de teatro, que construí ao longo do tempo como professor voluntário em turmas anteriores, sempre colaborando com atividades de consciência corporal, com aplicação de atividades práticas e a análise do material coletado nessas aulas (diários de bordo e questionário estruturado). Adotei esta ação de leitura dos corpos como estratégia inicial de aproximação entre o meu olhar e o que os educandos perceberam em seus corpos.

Era preciso entender os caminhos pelos quais essas percepções podem levá-los na construção das relações conscientes consigo e suas escolhas expressivas.

Como parte inicial desta pesquisa, incluo minhas percepções e inquietações de artista em processo. No primeiro movimento tratei da autoetnografia, compondo essa tessitura metodológica para construir o pensamento sobre leituras do corpo, do meu corpo e para desenvolver em conjunto a leitura dos corpos outros que participaram da pesquisa. Como segundo movimento, fiz uma contextualização sobre o curso CPBT em 2008, e sobre como se encontra com as turmas com que tive contato em 2019/2020; para o terceiro movimento falarei sobre as tramas tecidas entre a pesquisa, o caminho natural das ações e dos dados coletados. Como forma de contribuir com as ferramentas metodológicas para a pesquisa, na análise de material coletado (diário de campo e questionários aplicados de forma *on-line*) serão consideradas as singularidades das respostas que podem ser incluídas, por entendermos que a fala dos educandos é a afirmação de um processo de aprendizagem corporal.

Em conjunto com essas metodologias, a pesquisa também contou com dados construídos a partir de um diário de bordo, questionários aplicados de forma *on-line*, depoimentos, materiais que completaram o olhar e a reflexão sobre os processos de aprendizado corporal dos educandos; questionários enviados por *e-mail* e em grupos do *WhatsApp*, utilizando um formulário eletrônico do *Google Forms* com questões objetivas e subjetivas para que sejam coletados dados de modo a traçar perfis quantitativos e qualitativos. Outro registro utilizado compõe-se de anotações do diário em que constam todas as impressões, observações, planos de atividades direcionadas e descritivos sobre os encontros, quando estive somente como observador das aulas.

Com a coleta e análise desse material, a pesquisa ampliou a análise sobre os processos de percepção e consciência corporal dos educandos, que naturalmente se estabelecem durante o curso. Em face da realidade sanitária em que o país se encontra, em meio a uma pandemia, alguns aspectos metodológicos deixaram de ser produzidos devido aos decretos que restringem as ações em coletivo. Então para este momento trataremos sobre pesquisas de campo adaptando-se a pesquisas sobre si e sobre leituras do corpo do outro.

Nosso intuito é colaborar com este e outros cursos livres de teatro, e também com acervos para fins de consulta sobre teatro e contribuir com arte educadores na construção de seus conteúdos e planos de aula. Produzindo um material sobre estímulos e vivências corporais, percepção de si e presença do atuante de teatro, intentamos fomentar o olhar empático do professor ou facilitador de teatro, criando um estudo colaborativo sobre procedimentos para o despertar corporal.

2 AUTOETNOGRAFIA – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A escrita evoca suas experiências sensoriais, visuais, táteis, mentais e espirituais. Escritos autoetnográficos geralmente não se concentram tanto na história objetiva, mas sim visam comunicar muitos aspectos da experiência pessoal do autor. (FORTIN E GOSSELIN, 2014, pág. 14).

Fortin e Gosselin (2014) apresentam em seu texto as expressões *narrativa auto-etnográfica* e *autoetnografia* como instrumentos metodológicos que semanticamente definem a experiência pessoal do pesquisador. E na tentativa de somar em significados com os autores, este capítulo se dedicará diretamente a um resgate de práticas e reminiscências na arte e no meu corpo, que serão os pontos de acolhimento para apresentar como e quando os processos de aprendizagem corporal constroem referências que podem alcançar o objeto desta pesquisa.

Devido à minha experiência como arte educador estar fundamentalmente associada ao local da pesquisa, reforço que o método autoetnográfico explanado por Fortin e Gosselin permitiu que minhas vivências viabilizassem possibilidades para seguir caminhos metodológicos e uma investigação, a partir de um recorte afetivo para explorar as reverberações até a minha prática artística atual. Assim que meus relatos e narrativas estão apoiados em memórias afetivas, memórias corporais e em um recorte biográfico que possa somar na reflexão.

Inspirado pela perspectiva Freiriana, na construção de uma pedagogia autônoma, em reconhecer o que se tem, para poder construir conhecimento e a partir disso, olhar as trajetórias individuais e construir conhecimento sobre um sujeito em processo de aprendizado, incluo pontos específicos da sua relação entre os pontos cronológicos de entendimentos sobre educação artística e arte educação, através da prática de quando era atuante fazendo desta experiência produção de conhecimento.

Pensar que existe uma relação entre a própria trajetória e a pesquisa, é uma afirmação entre o estudo pessoal e a relação de pertencimento de um saber que foi se construindo na caminhada do indivíduo artista. Um autorizar-se pela luta construída na minha trajetória, o lugar da autorização que vai além da questão poético criativa. Poder encontrar não só na minha voz, mas também em outras vozes, que as situações e similitudes no ensino e aprendizado, se tornam muito próximas.

Escrever sobre mim com os olhos da, auto investigação, também pertence a retomada de si, me perceber novamente, e o conceito de percepção de si, propriocepção, também foi

abordado nesta pesquisa como um caminho metodológico para absorver mais amplamente a leitura produzida pelo outro.

Considero que percepção de si é uma constante construção de singularidades, e Maria Glória Dittrich (2015) traz este entendimento somado ao conceito de corpo-criante.

Diante disso, temos como pressuposto que as raízes hermenêuticas da compreensão humana nascem do corpo-criante, ser humano em busca de respostas para os seus questionamentos nas vivências da realidade. Por corpo-criante se quer entender o ser humano como um todo vivo dinâmico, inter-relacionado nas suas partes com capacidade de se autocriar, que implica a sua autonomia de se fazer constantemente, causando mudanças contínuas em si e fora de si, para a preservação da própria vida e a construção do conhecimento sobre o si, a sociedade e a natureza. (DITTRICH, LEOPARDI 2015, página 99).

Levando em conta o “corpo-criante” e suas dinâmicas, reconheço que a minha voz traz um reconhecimento de um saber que se autoriza nele mesmo, inclusive em relação aos aspectos de criação artística e nas cíclicas relações de ensino e aprendizagem teatral.

2.1 Educação artística, mas sem arte educação – 1991

Para dar início a este texto, é preciso fazermos algumas conexões temporais, que justifiquem a introdução de situações em que o ensino e aprendizagem adotados na época reverberaram diretamente no meu processo de aprendizagem.

Relato aqui que aos quatro anos de idade (1983) fiz uma cirurgia no coração, tive complicações graves que exigiram novas intervenções que me obrigou permanecer meses de recuperação no hospital. Este fato marcou por muitos anos uma série de não acontecimentos no meu processo de desenvolvimento físico, psicológico e social.

Durante muitos anos fui o filho criado pela avó, e junto aos temores de ser uma criança cardiopata, em tempos de pouca informação, geraram inúmeras proibições e restrições de atividades mínimas, como correr dentro de casa junto aos meus irmãos. E isto também teve reverberações sobre o meu processo de aprendizagem que agora entendo claramente o alcance disso na aprendizagem corporal.

Cito aqui o exemplo de uma surra que levei ao desobedecer a minha avó, por ter subido no pé de jambo do jardim da casa dela.

Não é certamente a primeira vez que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e prementes; em qualquer sociedade, o corpo é alvo de poderes muito estritos, que lhe impõem condicionalismos, interdições ou obrigações. No entanto, há várias coisas novas nessas tecnologias. Em primeiro lugar, a escala do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, por atacado, como se fosse uma unidade indissociável, mas de o trabalhar em pormenor; trata-se de exercer sobre ele uma

coerção sutil, de assegurar controle ao próprio nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. (FOUCAULT 2013, pág. 117).

Todo o trecho descrito por Foucault está resumido nas ações de cuidado e controle exercidos por minha avó e minha mãe, durante muitos anos. Consequências de uma estrutura socioeducativa baseada na vigilância e punição sobre os corpos ainda impregnada nessa educação que ambas receberam e deram vazão. Quero deixar claro que não as culpo por isso, pois compreendo que atitudes como estas, estão contidas em anos de uma herança de educação punitiva doméstica, por que, queiramos ou não, nossos pais nos educaram com suas heranças culturais adquiridas. Então não se trata de culpá-las, mas de esclarecer as consequências de um processo educativo como um fato social.

Otávio Burnier apresenta um conceito bem acessível sobre corporeidade, e que há qualidade expressiva mesmo na mais simples atividade, por exemplo, de subir em uma árvore. Ação esta que apesar de estar no cotidiano de uma criança, torna-se motivo para uma educação corporal, ao olharmos pelos vieses da corporeidade.

(...) por corporeidade, entendo a maneira como o corpo age e faz, como ele intervém no espaço e no tempo, o seu dinamorritmo. A corporeidade é mais do que a pura fisicidade de uma ação. (BURNIER 1994, pág. 75).

A partir disso o estigma do corpo limitado por causa de um coração frágil me acompanhou de maneira a sempre reformular escolhas, ações e processos de percepção, principalmente no ambiente familiar e na escola.

Cito como exemplo a subida na árvore, e abro aqui o parêntese para inteirá-los. Devido a cirurgia do coração, fui terminantemente proibido de fazer ou participar das aventuras pertinentes a infância. E na casa da minha avó, onde passei muitos anos pós a cirurgia, tinha um pé de jambo, bonito, frondoso e frutífero. E eu era terminantemente proibido de escalar aquele jambeiro. Mas um dia, escondido, resolvi ver até que galho eu conseguiria chegar. Claro que alcancei a copa. Vitória! Era meu troféu, conseguir subir toda aquele tronco, sem medo de cair e sem medo de passar mal do coração. Claro que ao descer, fui castigado com uma surra de cinto, e mais restrições.

Então ao ler essa fala de Bournier (1994), lembrei claramente sobre o que foi aquele momento. Descobri que meu corpo estava muito mais preso aos temores alheios do que os meus. E essa percepção se repetiu durante meu ano como atuante no CPBT.

Sempre no começo do ano a escola trazia um médico para atender todos os educandos e conferir-lhes ou não a aptidão para a prática esportiva na escola, uma metodologia adotada

para de alguma maneira se resguardar de problemas futuros. Éramos recebidos pelo médico em grupos de três educandos por vez, e tornou-se rotina, abrir a camisa e de imediato receber atestado de dispensa das atividades físicas da escola. Pois tenho no meio do meu peito uma cicatriz de aproximadamente dez centímetros que a olhos nus, já indicam uma intervenção séria. Da mesma maneira foi aos dezoito anos, no exame médico para admissão no exército, com o agravante de somarem a obesidade como parte da justificativa para a dispensa.

Para complementar esse painel de experiências divergentes sobre o que meu corpo seria capaz de aprender e ou produzir, recordo que entre a oitava série e primeiro ano científico, surgiu um grupo de dança, que tinha aulas frequentes, mas que também recebia o apoio da diretoria da escola, o grupo, ou a seleção de dança. Era um grupo que representava o que havia de melhor em termos de arte e de dança, inclusive era este grupo que levava o nome da escola para diversas atividades externas, mesmo que não tivessem nada a ver com dança.

As aulas eram diversas, em se tratando de ritmos ou estilos, tínhamos, forró, lambada, dança de salão, *jazz* e ginástica aeróbica. Já tendo sido afastado dos esportes, este grupo de dança tornou-se para mim uma possibilidade de pertencimento em alguma atividade coletiva, hoje entendo que essa busca por um grupo era exclusivamente para dar vazão a muitos anseios que meu corpo pedia e ser aceito sem julgamentos. Tentei por diversas vezes participar das aulas e do grupo. E como nas tentativas anteriores, na escola, não havia espaço de compreensão sobre as possibilidades de acolhida e que pudesse preencher alguma atividade em dança, que fosse entendido como boa ou de qualidade suficiente para participar das atividades de exibição do grupo na escola.

Repetia-se a sensação de exclusão, pois não fui acolhido pelos professores, ou eles não faziam ideia de como proporcionar essa acolhida. Naquele período meu corpo poderia até ter algum tipo de particularidade que fosse minimamente útil, porém esbarrava nas constantes comparações de que o meu corpo era demasiadamente pesado, lento, e que não acompanharia o ritmo dos demais.

Porém sob a justificativa de que seria útil para meu emagrecimento, foi permitido que eu participasse das aulas de aeróbica, na turma aberta para as mães. E em se tratando das competições e ou exibições na escola, eu sempre era excluído dessa possibilidade. Como uma forma de reaproveitar aquelas minhas capacidades de fazer as coisas bonitas, tive livre acesso as atividades de estar nas equipes de apoio ou de confecção de materiais e adereços para as apresentações desses grupos artísticos. Mas era do apoio, e não do grupo artístico.

Considerando que não cabia nas atividades esportivas, nem nas atividades de dança, tentava dar vazão, ao que hoje entendo como inquietações criativas, nas menores

oportunidades. E a disciplina de Educação Artística foi o começo para uma vida escolar em busca de um encaixe e aceitação ao grupo social que me encontrava a cada ano, através dos eventos do calendário comemorativo ou das Semanas Culturais e gincanas.

Graças a Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964 que garantiu ao trabalhador, assegurado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tivemos direito ao salário-educação, meus irmãos e eu, tendo assim o privilégio de estudar o 1º e 2º graus em escola de ensino privado no bairro da Barra do Ceará, chamado Centro de Estudos Salomé Bastos. Escola esta que, no ano de 1991 mantinha seu histórico escolar fundamentado na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971³, da Diretrizes e Bases da educação (LDB).

Cursando a sexta série do 1º grau tivemos a disciplina Educação Artística que constava na grade de disciplinas obrigatórias somente naquela série. Com carga horária de 40 horas aula, era ministrado pela mesma professora que ensinava redação e geometria, a professora Mazé.

Interessante perceber que algo que parecia novo, dentro do contexto escolar, já vinha emaranhado de uma velha estrutura de ensino de arte, ou artesanato. Segundo as autoras Ferraz e Fusari (1993), que nos apresentam um processo de ensino datado e com uma larga lacuna de desenvolvimento, quando dizem:

A partir dos anos 50, além do desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantinham de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino artístico anterior. Ainda nesse momento, o ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na "transmissão" de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. (FERRAZ & FUSARI 1993, página 30).

A disciplina de educação artística constava com atividades artesanais com finalidade funcional, e sempre seguindo o calendário escolar e datas comemorativas. O foco era essencialmente na execução do produto, apresentado a partir de um modelo pronto, levado pela professora. As avaliações eram sempre comparadas ao modelo e sobre o julgamento binário entre bonito e feio. Fazíamos bichos de lã, abajures de palitos de picolé, cartões decorados e mamulengos reciclando papel jornal. Particularmente era a disciplina que conseguia maiores notas e melhor desempenho, aos olhos da professora tudo o que eu fazia era bonito. E sem maiores estímulos externos, conseguia desenvolver vários artefatos a partir da referência dada por ela. Chegando até a vender para os colegas de turma outros artefatos, para que eles conseguissem receber suas notas, minha dificuldade era de fazer diferente, de

³ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

proposito esquecer algum detalhe ou não ser tão preciso, quanto a reprodução, de maneira a diferenciar os trabalhos deles, dos meus.

Entrei nessa escola em 1988 na 3ª série, seguindo nela até concluir o segundo grau em 1996. Estava na pré-adolescência, 12 anos, quando do primeiro encontro com o que estava mais próximo a arte, produzir algo que, com certeza faria parte de um processo que dependesse exclusivamente do meu empenho, identificação e um pertencimento que envolvia muitas sensações, mentais e corporais. No ano seguinte não tínhamos mais educação artística como disciplina, mas já havia encontrado a partir daquelas experiências, um lugar de reencontro, e produção material da qual sentisse que valia o empenho para uma aprovação, não só para o boletim de notas, mas também uma aprovação de reconhecimento entre os iguais e em casa. Porém em casa, essa aprovação teve prazo de validade, pois a artesanaria estava para os dotes femininos e isso se tornaria um conflito familiar, com enraizamentos diversos durante anos.

Somado as restrições físicas impostas desde a cirurgia, as dispensas das atividades esportivas escolares, a recusa no exército, ainda tinha o discurso familiar que circulava meu corpo. De que todas as inabilidades que eu enfrentava eram por causa da minha obesidade, ouvi isso até meus quarenta anos.

Aos poucos fui percebendo que essa situação, pertencia muito mais a um amontoado de subjugações que se reescreviam entre as minhas fibras musculares, por mais que optasse por diversificar a aprendizagem corporal na minha trajetória artística. Uma construção de e na memória corporal em constante devir ao lugar do desconforto. Não bastava minhas descobertas pessoais sobre limitações e ou novas possibilidade de reinvenção do meu corpo. O entorno apresentava em diversos códigos, de que todas as ações e decisões estavam sobre o meu domínio de entendimento, e que a condição circunstancial do meu corpo seria exclusivamente limitante.

Em 1996 concluí o segundo grau aos dezessete anos, na mesma escola que concluí o primeiro grau. Começava a jornada de diversos jovens por conta do vestibular e as escolhas profissionais sob influência incisiva da família, mais diretamente sob a opinião da minha mãe. Cada vestibular que tentava era para um curso diferente e entre um e outro ia em busca de uma profissionalização em algo que eu me identificasse e não em Edificações, como foi imposto aos meus irmãos que assim o fizeram.

Focado em trabalhar diretamente com pessoas e não com cálculos, tijolos e projetos, tentei encontrar no turismo esse contato direto. Em uma matéria no jornal O Povo, no caderno de cultura, descobri o Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura e Áudio Visual, que estava

ofertando cursos gratuitos para formação em Turismo Cultural, com uma grade que exigia um caminho por diversos cursos, que nos habilitavam a fazer outros de maior duração e com certificação das secretarias de cultura e turismo.

Porém depois dos primeiros cursos, Estudos de Cultura e Marketing Cultural, outros cursos foram chamando minha atenção. Durante quase dois anos ia intercalando os cursos sobre cultura com outros cursos de artesanato, dinâmicas de grupo, história da arte mundial. Muitos cursos eram oferecidos em módulos I e II, e Marketing Cultural foi um deles. O módulo II foi ofertado no começo de janeiro de 1998 e após confirmar matrícula, fiquei no aguardo para a confirmação de horário e local de realização.

2.2 CPBT um educandário da Arte - 1998

A primeira vez que fui ao Theatro José de Alencar, tinha apenas oito anos, e a convite de uma amiga de infância, vizinha da minha avó, fomos para ver uma apresentação de fim de ano, para a exibição das turmas de *ballet* do Colégio Juvenal de Carvalho, escola esta que duas primas também estudavam. E assim mesmo a memória era muito vaga, pois saímos assim que acabou o espetáculo, lembro bem da visão distante de tudo o que foi apresentado, sentamos no setor superior do teatro, chamado de Torrinha. Recordo da sensação de ver e estar em um local grande e luxuoso. Depois desse dia, anos se passaram até que eu colocasse novamente meus pés no Theatro José de Alencar.

Por intermédio dos cursos do Instituto Dragão do Mar, que eram realizados em aparelhos do governo ou prefeitura, o segundo módulo de *marketing* cultural, ministrado por Clarissa Barroso, ia ser realizado nas instalações do Theatro José de Alencar, um curso de curta duração, mas que proporcionou momentos de maior contato com o Theatro. No último dia de aula fomos convidados a ver um espetáculo que ia acontecer no Teatro Morro do Ouro, teatro de bolso situado no anexo do TJA.

A peça era Macela, um monólogo escrito por Silvio Gurjão, com a atriz Ceronha Pontes e direção de Omar Rocha, depois entendi que ainda não era o espetáculo e sim um exercício de direção teatral da primeira turma do curso de Direção Teatral do Ceará, curso também ofertado pelo Instituto Dragão do Mar, curso este que também fiz poucos anos depois.

Foi uma experiência única, transformadora. Saí daquele teatro pequeno, apertado e com cheiro de mofo, com a certeza que queria aquilo ali para minha vida. Não fazia ideia por onde começar. E conversando com a recepcionista Dulce, que ficava na portaria da rua 24 de

maio, a qual os frequentadores e funcionários acessavam, foi como descobri sobre o curso e que suas inscrições tinham iniciado. Com a inscrição feita, dei início a uma vida paralela.

Voltando a sexta série com a disciplina de Educação Artística, e minha ampla satisfação em realizar trabalhos manuais, cheios de minúcias e detalhes delicados, fui impelido a desistir o quanto antes por diversos discursos da família, dentre eles a fala dura e que até hoje ecoa: “*Prefiro um filho morto, do que um filho viado!*”. Dita algumas vezes pela minha mãe sempre que eu inventava um projeto novo entre costuras e artesanatos vendáveis. Naquele tempo nem sabia o que era ser “viado”.

Sobre esse tipo de educação repressora, Berenice Bento (2011), chama de heteroterrorismo, instaurado em falas como esta, que sinalizam uma fiscalização e uma possibilidade de controle através de conceitos que reproduzem culturalmente o medo e a opressão. Fazem parte de uma conduta punitiva e de controle sobre a imagem masculina, designada ao nascer a partir da instituição social da figura do macho.

As reiteraões que produzem os gêneros e a homossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiteraões é minada. (BENTO 2011, página 552).

Então ter feito a inscrição em um curso de teatro, nunca seria autorizada, muito menos financiada. Mas em 1998, ser “viado”, gordo e ainda fazer teatro, vinha com uma dimensão muito maior e de muito mais impacto em casa, na minha mente e nas minhas atitudes em relação as minhas escolhas e relações com meu corpo. Retração era a minha ação corporal dentro de casa. Minha escapatória foi levar durante meses uma mentira de que estava fazendo mais cursos na área de turismo cultural e *marketing* cultural, era como se fosse um grande curso de formação dessa área.

Então neste ano fiz meu primeiro curso, o Curso Princípios Básicos de Teatro, na turma da tarde, o professor era Paulo Ess, hoje professor Doutor do IFCE e que posteriormente foi meu professor na graduação. Nunca havia feito nenhum curso de teatro, então não tinha expectativas sobre o que poderia acontecer durante os primeiros dias.

O CPBT é dividido em quatro módulos e a cada módulo um processo seletivo, quando da turma que participei, a avaliação era coletiva, mas sempre passava pelo crivo final do arte educador. Percebi que fazer o curso era também participar ativamente dele, pois, essa ação direta e ativa, refletiria no olhar da turma e do professor. Claro que todas as minhas

inquietações estavam lá em tudo o que me propunha a fazer. Porém este lugar não era o mesmo em que sempre estive, o lugar do incômodo, existia um nivelamento das necessidades e desejos por fazer algo pela primeira vez. Os julgamentos não passavam por ser gordo ou sobre minha sexualidade, ainda mal resolvida. Era o lugar de descobertas e possibilidades, ser criativo era uma necessidade para mim.

A primeira fase era subdividida em dias alternados, devido a demanda de pessoas inscritas, mas que conforme íamos sendo aprovados, formavam-se novos grupos a cada módulo. As aulas eram sempre de muita movimentação coletiva, proposições que envolviam se colocar à disposição para atividade sugerida. Hoje entendo que a metodologia aplicada é a de diversos jogos teatrais, com ou sem fala, em grupo ou individual. Mas eram durante esses jogos que as transformações e releituras de nós mesmos eram potencializadas, expostas e reorganizadas entre nossas subjetividades.

Burnier (1974) em sua tese diz que “descobrir como dinamizar suas energias potenciais, como superar suas dificuldades corpóreas e vocais, como ir sempre “além”, referindo-se sobre o processo de aprendizado do ator, e que se encontra nos caminhos metodológicos que o CPBT desenvolve para potencializar as descobertas em aprendizado para a arte de ator até a mais recente turma em 2019⁴.

O CPBT enquanto um curso livre de teatro está distante de qualquer processo terapêutico aleatório, ele vem desde sua fundação comprometido com a pedagogia teatral para fornecer ferramentas de nutrição à arte de ator.

O valor máximo da atividade é a espontaneidade, a ser atingida através da absorção e sinceridade durante a realização do jogo. Dentre os muitos valores do drama está o valor emocional e Slade propõe que o jogo dramático fornece à criança uma válvula de escape, uma catarse emocional. (KOUDELA e SANTANA 2006, pág. 66).

Koudela e Santana (2006) nos traz, uma fundamentação baseada na somatória de experiências que vivenciamos no CPBT, e estão contidas nas atividades, jogos, dinâmicas, processos de ensino e aprendizagem, fundamentadas em condutas teatrais de fomento à pesquisa artística, de estímulo a experiência estética com o teatro. E isso não impede que atividades pontuais sejam provocadoras de uma ebulição de sentimentos, afetos e memória corporal para que reconstruíssemos em contextos novos, aplicados a arte de ator. Por mais que o professor, nos orientasse com as devidas referências literárias sobre o que estávamos

⁴ As turmas de 2020 e 2021 retomaram suas atividades de maneira remota, em caráter experimental e com aulas no sistema síncrono, devido a pandemia do COVID-19.

produzindo, nós éramos sedentos para ação. Fazer teatro estava muito mais focado em estar no lugar de ser visto e ouvido do que ler. Claro que se naquele período tivesse o mínimo de consciência da importância da leitura, principalmente sobre as coisas e situações que estavam ao meu entorno, sobre o que meu corpo estava passando, tudo teria ganho uma lente de aumento, inclusive uma aceleração sobre todos os processos de aprendizado.

Em 1998 o curso não tinha um Projeto Pedagógico, pois o mesmo foi elaborado enquanto documento oficial em 2017, mas as metodologias diversas, pautadas nas expertises dos artistas fundadores e da equipe de arte educadores quem conduzia os módulos a cada ano letivo, os procedimentos e processos criativos já tinham sua base de eficácia comprovada, fortalecendo a cada ano o caráter processual criativo dos trabalhos apresentados.

Quando da minha participação, já existia e era de suma importância a utilização de uma apostila com data da edição de 1996, uma cópia da cópia. Os módulos I e II, são essencialmente práticos, sendo apenas no Módulo III – Introdução a história do teatro, que a utilização material da apostila era aplicada. O material era uma coletânea de textos, referências sobre a história do teatro, alguns nomes relevantes na dramaturgia universal e encenadores que fazem parte da história do teatro europeu. Era assim a primeira referência de leitura sobre teatro. E não diferente dos exercícios realizados nos módulos anteriores, tínhamos que nos dividir em grupos, e por sorteio, ficávamos responsáveis por algum trecho da história do teatro que constava na apostila, e era preciso acrescentar a leitura, com pesquisas incentivando as visitas à biblioteca do Theatro José de Alencar.

A atividade de conclusão deste módulo era escolher algum texto clássico correspondente ao tema sorteado e construir um esquete, utilizando trechos ou adaptando completamente este clássico. A encenação era de livre escolha do grupo, contanto que todos participassem integralmente do processo criativo e da cena. Após todas as apresentações, vinham as avaliações coletivas e o retorno do professor com o olhar mais técnico sobre as execuções.

Aguardávamos alguns dias para o resultado que nos daria a chance para o próximo módulo. O módulo IV corresponde à parte de pesquisa, criação e produção do nosso primeiro espetáculo de teatro. Os exercícios eram mais direcionados ao processo criativo para personagens, até a escolha do tema e linhas de criação para a dramaturgia.

Já nesta fase, os laços de amizade e convívio estavam muito bem estabelecidos, era o meu grupo de acolhida, aceitação e produtividade. Todo o ambiente e o entorno dele, eram propícios a uma sensação de pertencimento que nos movia a plena produção criativa. Enquanto me sentia desterritorializado em casa, fincava raízes em outra casa, o teatro. Cabe

aqui enfatizar o quanto o teatro como um espaço de formação, difere de tudo o que eu já havia testemunhado, nas experiências anteriores que se propunham em arte educação, inclusive nas aulas de educação física, na escola em que vivi minha pré-adolescência e adolescência.

Após meses de jogos, exercícios, atividades corporais e expressivas, a sensação de pequenos poderes nos dava o direito de perceber nosso crescimento pessoal e artístico. Em 1998 não se falava, nem tínhamos consciência da amplitude do que é o empoderamento⁵, que foi reivindicado pelas turmas de 2019 e 2020. Sobre essas reivindicações para um corpo LGBTQIA+ livre, tratarei no próximo capítulo. Em 1998 tínhamos uma percepção romântica sobre como nos sentíamos enquanto essa nova capacidade expressiva e que aquele sentir duraria para sempre, já que tínhamos uma certeza inabalável que o teatro em nossos corpos e mentes, também era para sempre.

Vinte e três anos depois, já não sinto mais este pertencimento e meu corpo agora até sente impulsos criativos, mas não os quero construir em processos ou materializá-los em espetáculos. A única palavra que consigo definir e que perpassa pelo que meu corpo sente, é um cansaço. Mas não por motivos físicos ou limitações expressivas ou de saúde. Mas refiro-me a todo o processo que em vinte e três anos, foi se repetindo, a precariedade de produção artística, a ausência de políticas públicas de incentivo a continuidade de grupos teatrais, vai roubando o que há de melhor nos nossos planos criativos, o ânimo. Reconheço a ambiguidade e a delicadeza que há nesses polos que se repelem e atraem, mas o que está posto na realidade cultural no Ceará, é de um impacto que já venho sentindo há alguns anos.

Começamos então o processo criativo com base nessa ideia da vida de artista. Paulo Ess nos apresentou a atriz, Gasparina Germano⁶ e sua história de vida tão teatral que seria inevitável não falar sobre a atriz mais famosa do teatro cearense nas décadas de 20, 30 e 40. Éramos uma turma relativamente pequena comparada as turmas atuais. Finalizamos com seis atores em cena. Mesmo no último módulo, o processo ainda conta com o que chamamos de seleção natural, os que saem por motivos diversos, família, dinheiro, emprego e etc.

A primeira parte deste processo era a construção de um argumento para o embasamento da dramaturgia. Pesquisamos o máximo que pudemos sobre Gasparina, sua

⁵ O neologismo “empoderamento” está, no entanto, consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder. (BAQUERO 2012, página 173) – disponível na REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012).

⁶ Gasparina de Sousa Germano (Baturité/CE, 1918 – Fortaleza/CE, 1998) estreou no Theatro José de Alencar em 1923. De 1926 a 1928, integrou a Trupe do Pequeno Edson, formada por atores mirins, que excursionou pelo Brasil nas décadas de 1930 e 1940, manteve seu prestígio de atriz. Meados dos anos 1950 em diante, no entanto, já não exercia mais a profissão de atriz. Faleceu em 1998, aos 80 anos de idade. (Fundo Ricardo Guilherme: Gasparina Germano).

história de vida, a Trupe do Pequeno Edson e tudo o mais que envolvia o que era ser artista desde criança na década de 30. Fazíamos experimentos criando cenas curtas a partir do que construíamos na pesquisa. Foi quando o dramaturgo Ricardo Andres Bessa foi convidado a nos acompanhar e definir nossos estudos e experimentos em texto dramático para que de fato o espetáculo tivesse uma estrutura dramática.

Era uma ação conjunta, o dramaturgo via nossas criações cênicas, opinava e acrescentava soluções ou costuras de forma que o elenco pudesse se resolver na atuação, pois alguns atores faziam personagens distintos em períodos diferentes.

Foi nesse mesmo momento que, meu corpo, apesar deste ambiente de acolhimento, recebeu mais um estigma. Fiquei só com um personagem, a ebulição de descobertas naquele processo, me dava a certeza que podia executar diversas cenas e ou personagens. Mas a trama e a estrutura dramática justificavam que eu estaria mais uma vez enquadrado no tipo, no molde, no estereótipo do vilão, grande, ganancioso, mal, abusador e bonachão. Não tinha como fazer mais personagens. A presença construída para a personagem era marcante demais para interpretar outro personagem naquela história.

Hoje percebo que para aquela situação específica, para aquele retorno ao sentimento de frustração, relacionados ao meu corpo, tornava-se um retorno ao que sempre ouvia, sobre um corpo gordo limitado a fazer o mínimo, naquela situação, limitado a um único personagem. Incorrendo no grande risco de ficar estigmatizado como o corpo que só opera em condições iguais ou próximas a isso. Só eu sei o quanto lutei contra isso não só no teatro, mas também nos testes de elenco, nas audições, seleções para filmes e campanhas publicitárias.

Como assim? Me perguntava. Todos no elenco tinham mais personagens e eu só entrava no segundo ato com um personagem relevante, porém era meu único personagem. Por mais que isso tivesse todo sentido na dramaturgia, para mim foi um retorno aquelas dúvidas e questões incapacitantes. Ao mesmo tempo que a mente encontrava questões limitantes, o corpo também sentia outra vez a mesma situação de restrições e limitações físicas que vivi no ensino médio e em casa. Retomava então aquele corpo que só obedecia a ação. Foram alguns dias para desbloquear novamente aquilo que havia trazido de memória afetiva e corporal para o meu corpo e que já estava afetando o meu processo de ação criativa para a cena.

Este instante faz parte de uma reorganização sobre mim mesmo, quanto a perceber o ponto de retorno ao lugar do desconforto que anteriormente nem era capaz de perceber, e que devido as experiências e práticas corporais durante o curso, já conseguia perceber, processar e mesmo que em um tempo mais lento, reorganizar psicologicamente as ferramentas de desbloqueio e poder prosseguir com o trabalho de ator naquele momento. Acredito que esta

foi uma prática que se repetiu de maneira a dar um novo ritmo de entendimento, reconhecimento e refazimento da relação de corpo para a cena. Mas as demandas do processo e para a estreia, superaram essa situação. Era minha primeira peça, meu primeiro trabalho em teatro, uma estreia em múltiplos sentidos. Percebo que era a minha primeira e verdadeira oportunidade de me mostrar de fato.

Sobre o processo de criação, também era de ensaios, produção e de montagem da peça. Tínhamos participação em decisões em todos os setores da produção do espetáculo, o que ainda hoje é praticado como metodologia do curso, mas cabendo ao professor amarrar e finalizar todos os pontos e questões. Era o primeiro ano que o CPBT seria contemplado com o apoio do Instituto Dragão do Mar. Então o dramaturgo veio do Colégio de Dramaturgos do Instituto, e tivemos uma designer que criou o cenário e figurino, também participando do processo de criação da peça.

Todas as ações eram em conjunto: escrever, ensaiar, decorar o texto, criar personagem e trocar ideia com dramaturgo, e a cenógrafa também participava dos ensaios como uma dessas ações integradas. Mas claro que o foco era no trabalho de ator, na interpretação.

Estreamos no teatro Morro do Ouro com a peça “O Destino a Deus Pertence”, onde fizemos a primeira temporada, com um público consideravelmente satisfatório, a entrada era gratuita. O espetáculo teve um prazo de vida maior do que esperávamos, pois fizemos as duas temporadas exigidas pelo programa do curso. A repercussão positiva sobre o trabalho nos rendeu um convite para uma terceira temporada no teatro do Ibeu Aldeota, a convite do diretor e dramaturgo Marcelo Costa fizemos mais um mês neste teatro que em termos de público já foi um pouco mais fraco.

Durante todo o Curso Princípios Básicos de Teatro, tínhamos o privilégio de uma convivência diária dentro do teatro e de suas atividades. Estávamos todos os dias atualizados do circuito cultural, tanto de cursos quanto de espetáculos locais ou com artistas vindos de outras capitais. Os educandos do CPBT, tinham cortesias para assistir os espetáculos que se apresentavam no palco principal do Theatro José de Alencar. Este privilégio foi muito bom, pois nos dava oportunidade de ver outras perspectivas, outros trabalhos de atuação, de direção e de encenação. Também nos era permitido ver espetáculos de dança das escolas de ballet da capital, de outros estados e espetáculos internacionais.

Percebo que este conjunto de oportunidades paralelas ao que vivemos no curso, também fez parte desse fomento a uma formação pela prática e pelo convívio. Serviu de estímulo para que meus colegas de turma e eu, fôssemos em busca de outras formações. Em 1999 busquei fazer o Curso de Arte Dramática da UFC (CAD), obtendo aprovação na

segunda tentativa, porém não o concluí devido à quantidade de greves que os cursos da Universidade Federal estavam passando. O CAD era um curso de extensão, de nível médio que participei como atuante durante um ano.

Devido as greves⁷ continuei buscando por mais formação gratuita. Foi quando conheci o dramaturgo e diretor de teatro, Walden Luiz, que tinha uma oficina permanente em uma sala cedida pelo Colégio Marista, no centro da cidade. A jornada de aulas era durante a semana a tarde, no CPBT e aos sábados pela manhã no Colégio Marista.

No começo do ano 2000, o Colégio de Direção Teatral, também do Instituto Dragão do Mar, estava com inscrições abertas para sua terceira turma, a qual prestei exame de seleção que contava com uma prova prática de interpretação, uma improvisação e a segunda fase em coletivo. O Colégio direção teatral foi uma grande experiência teórica e prática. Reforçando que a vivência no Princípios Básicos de Teatro, me permitiu sentir capaz para poder encarar novos desafios, foi muito bom perceber que minhas potencialidades que estavam escondidas, ou que foram colocadas no lugar da incapacidade, puderam ser acionados através da criatividade, da permissividade que o trabalho de ator proporciona.

Para aquela ocasião eu diria que não tinha mais os medos e inseguranças quanto à exposição do meu corpo, na verdade tinha mais vontade de fazer teatro. Em 2001 no Colégio Direção Teatral tive vivências de formação com diversos professores, de várias partes do país, como por exemplo, o Grupo Lume (Unicamp - São Paulo), que inaugurava em mim um novo momento de percepções sobre mim. As metodologias de ativação de energia, seus jogos de criação para a construção do palhaço, tornou-se o meu segundo grande marco pessoal em relação as minhas potencialidades, o primeiro foi o CPBT e as diversas situações estou compartilhando aqui neste trabalho de forma detalhada.

Relembrando que fiz o curso Princípios Básicos de Teatro, sobre a justificativa em casa, de que eram outros cursos na área de turismo cultural, mas as vésperas da estreia, tínhamos conseguido uma matéria no jornal impresso, com uma foto que ocupava um terço da página. Era uma foto com todo o elenco, então uma tia, irmã da minha mãe, que era assinante do jornal, me reconheceu e de imediato passou a informação para minha mãe. Fui desmascarado, como o curso já estava no fim, consegui concluí-lo. Mas isso não indicariam que os conflitos de opinião, de pensamento e de aceitação diminuíssem em casa, muito pelo contrário, se intensificaram. Então continuar as atividades teatrais tornavam-se mais difíceis.

⁷ Entre 1999 e 2000, todos os professores da Universidade Federal do Ceará, juntamente com os demais servidores entraram em greve referente a reajustes salariais e melhores condições no ambiente de trabalho no âmbito nacional. Greve esta que interferiu completamente no calendário de aulas do Curso de Arte Dramática por dois semestres seguidos.

E esse desconforto gerou uma volta ao sentimento sobre ser capaz ou não de realizar alguns impulsos artísticos. No mesmo ano, em 1998, tínhamos acesso a muitos espetáculos de dança, nas diversas modalidades e estilos. E poder contemplar um espetáculo de dança era uma realização, o discurso incapacitante que ainda enfrentava, fazia com que tivesse a única sensação de ser somente plateia em relação a dança.

Em uma reunião de avaliação final no curso princípios básicos com o elenco e diretor, algumas palavras importantes ditas pelo Professor Paulo Ess, colaboraram muito para que eu entendesse mais minhas potencialidades em relação ao meu corpo. Paulo Ess sempre era muito objetivo e direto quando falava que eu tinha um corpo grande, pesado, porém em cena, conseguia ser leve, discreto e quando necessário conseguia me tornar invisível. Na época entendia como um elogio estranho, hoje entendo que eram observações técnicas sobre essas potencialidades que o teatro me permitiu descobrir, somado as leituras, descobri que são qualidades de técnica de movimento e de qualidades corporais. Estas qualidades e observações ditas pelo professor foram o início de uma jornada que envolveu uma relação direta entre a expressão corporal e a dança, fazendo com que a primeira técnica que me identifiquei foi o Clown, a técnica de criação do palhaço, sem texto, sem fala, sem a voz. Um lugar de maior exigência para o corpo e para a expressão, então foi a primeira linguagem de identificação com meu grupo de teatro. Desenvolvemos alguns trabalhos nessa linguagem.

Stanislavski (2015), em seu livro, *A construção da personagem*, faz um elogio aberto da sua percepção em relação a dança clássica, como potência do trabalho do ator: Nesse trabalho o balé e outros exercícios de dança têm muito o que oferecer. Na dança os pés e dedos podem ser muito eloquentes e expressivos (STANISLAVSKI 2015, pág. 77). Constantin fala especificamente de um momento em que seu grupo de teatro, estava experimentando diversas linguagens expressivas, para potencializar o corpo do ator em prol de um processo criativo, mais rico e mais eloquente. Tendo em vista que seus registros são referências para o trabalho formativo desenvolvido pelos professores no Curso Princípios Básicos, como caminhos metodológicos para que o atuante iniciante, seja fomentado a buscar por conta própria mais formações que colaborem com sua jornada na arte de ator.

Então faz-se relevante mencionar que em 1999, a convite de outros ex-educandos do CPBT, em paralelo aos estudos de teatro, iniciei as práticas em dança clássica na Academia de Ballet Goretti Quintela, entendendo que desta experiência meu corpo também teria novas construções expressivas e que esta técnica fundamentada em métodos historicamente comprovados, poderiam contribuir com quaisquer outras formas de expressão corporal quando solicitado.

O vínculo com o curso tomava então outra dinâmica, pois comecei a ocupar o lugar de acompanhante observador de algumas turmas, até que em pouco tempo pude aplicar atividades introdutórias, como; aquecimentos, alongamentos e exercícios de resistência física, tudo baseado nas minhas práticas como atuante de ballet e do que mais se tornou relevante para os meus trabalhos como ator. O primeiro comprometimento era em colaborar. Não havia pretensão alguma sobre me tornar professor de teatro, tanto que não houve registro formal, nem elaboração prévia do que, e como utilizar os conhecimentos técnicos. Dá-se daí em diante uma frequência como colaborador voluntário, mas sem nenhuma relação de *status* em sala de aula, nem com peso nas avaliações sobre o desempenho dos educandos.

Conforme participava de formações mais avançadas como Colégio de Direção Teatral e Colégio de Dança do Ceará, mais podia intervir nos processos em relação ao voluntariado. De forma a ministrar aulas mais focadas em consciência corporal e expressão corporal, quando as turmas iniciavam o último módulo. Era uma preparação para o processo criativo já mais dirigido as características que as turmas apresentavam e suas vontades quanto a despertar uma disponibilidade corporal. Acredito que esta experiência seja a tônica do que alcancei para o produto resultante desta pesquisa de Mestrado.

Entre 2000 e 2001 no início do Colégio de Direção Teatral tínhamos aulas com professores de diversas linguagens, artistas vindos de outros estados que proporcionavam a troca e o contato com técnicas corporais, dança contemporânea, e de improvisação. Na sequência cursei o Colégio de Dança do Ceará como atuante especial na categoria de coreógrafo, dali em diante desenvolvi trabalhos em dança contemporânea, fiz aulas de ballet e reencontrei a leveza que em 1998 havia sido comentado pelo Professor Paulo Ess. Me identificando muito com a técnica do ballet clássico, o qual pratiquei por oito anos na Academia de Ballet Goretti Quintela, todos esses anos, com bolsa integral, de modo que essa era a oportunidade que estava mais ao meu alcance e a que me trazia resultados pessoais, de satisfação, de encontro a minha natureza, muito mais forte do que praticar lutas marciais por exemplo. Com o que vivi e aprendi no Colégio de Dança, desenvolvi trabalhos em dança contemporânea, três solos, o primeiro deles chamado *Magno_Pyrol*, tendo sido contemplado pelo Programa de mapeamento Rumos Dança 2007 do Itaú Cultural, o segundo chamado *Emplastro, Desconstruída e Toda Feita*, contemplado no edital de circulação em dança da Secretaria de Cultura de Fortaleza (SECULTFOR) em 2009, e o terceiro solo chamado *P15*, resultado do programa de residência coreográfica da FUNARTE no Rio Grande do Sul em 2012.

2.3 Curso livre para um corpo livre

O que vale a pena lembrar neste momento é que para estudar o tema corpo é importante conhecer algumas teorias que lhe deram atenção especial, mas também aquelas que lhe desprezaram, reconhecendo sempre um *continuum* entre o *corpus* teórico e o que se costuma considerar como as tais experiências corpóreas "propriamente ditas". (GREINER 2008, pág. 16).

Christine Greiner apresenta a importância de unir os dois processos de estudo, o teórico e o prático, de maneira a reforçar a importância que as análises das experiências corporais podem contribuir significativamente com os processos de ensino e aprendizagem, não somente no campo da expressão corporal, mas nos campos que agregam para uma formação humana mais ampla.

A autora quando cita experiências corpóreas "propriamente ditas", dá suporte para que as escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em arte, possam considerar as singularidades produzidas e analisadas a partir das atividades corporais, sendo elas de linguagem estética ou de construção física do indivíduo.

Busco com este estudo, apresentar minhas percepções daquilo que o corpo vivencia de maneira prática, junto a algumas teorias estabelecidas e seus recortes. Com o intuito de entender o corpo que sofre novas construções, dentro daquele corpo que chega impregnado das regras vigentes da educação formal, lugar em que a treinamento prioriza o intelectual e o aprendizado corporal é colocado em um plano secundário, apenas como uma forma de educação hermética. E aqui me aproprio das palavras do Michel Foucault sobre as origens da estrutura educativa, e que mesmo com seu processo evolutivo, ainda envolta em traços disciplinadores encapsulados.

Nesta grande tradição da eminência do pormenor vão alojar-se, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas de adestramento. (FOUCAULT 2013, pág. 118).

Percebendo a educação através do adestramento apresentado pelo autor, com foco no adestramento dos corpos, adotados em rotinas simples de disciplina aplicadas a prática, como formação de filas para entrada nas salas de aula, disposição de mesas e cadeiras em relação a posição do professor, deixando também evidente as condições hierárquicas entre os corpos. Na escola em que cursei o primeiro e o segundo grau, atividades como estas eram instruções coletivas tão presentes que não havia uma explicação prévia, a massa de educandos, já conduzia o movimento a ser realizado dentro da escola, tínhamos fila para entrada e saída de sala, para a aquisição do lanche na hora do intervalo, para acessar a biblioteca e até mesmo

para as oportunidades diversas como ações artísticas, precisávamos coletivizar os corpos de maneira a uma ação de nivelamento das ações, de modo que o corpo coletivo de educandos atingia um caráter autômato para estas atividades.

Tendo como primeiro lugar de percepções dessas reconstruções, o meu corpo, que esteve submetido a uma formação intelectual, díspare da formação corporal, em anos distintos e sob o olhar da cultura sócio familiar, pois reconheço, recebo e acolho que o repertório corporal do sujeito é constituído por uma formação em casa, ambiente família, escola e relações com o seu meio, de modo mais amplo e como esses registros se manifestam no corpo do sujeito são a sua constituição de individualidade. Trago como apoio o que Mônica Marçal diz sobre essa educação no núcleo familiar.

No processo de geração da forma corporal de uma pessoa, a família é a primeira experiência de interação e existência física. Os padrões corporais familiares são imitados ou são negados, dependendo das circunstâncias, mas eles são, de toda maneira, a base da construção da nossa forma corpórea. (MARÇAL 2019, pág. 111).

Considero relevante o encontro desses registros, como caminhos clareadores para processos de ensino e aprendizagem, a dicotomia entre educação fora da escola e educação escolar. Sendo o núcleo familiar uma construção a partir de valores empíricos, e a educação com seus valores calcados em leis, consolidadas a partir de pensamentos científicos e políticos, como a LDB⁸ (vigente até 1996). Até aqui pode parecer que o modo que me refiro, soe como correntes pesadas e barulhentas, porém este quadro que se apresenta é fato e será considerado, pois é dele que emergiu este corpo em busca de um grupo identitário e ou de pares, dentro dessas marcas sociais, e que se permitiu participar de uma experiência de ensino e aprendizado que não está contemplada, em sua totalidade sensível, dentro dessas formalidades previstas em lei. E ao participar de um curso livre de teatro, tornava-me ciente que este processo não seria uma repetição dessa educação formal excludente, que já havia vivenciado. Esta possibilidade já me era suficientemente sedutora e estimulante para que me mantivesse consistente durante todo o curso.

Não desconsidero aqui as modificações das leis que regem a educação formal, porém a percepção de como o corpo e seus processos de aprendizagem se encontram, ainda no lugar da mesma educação física diretamente associada a uma proatividade esportiva. Meu principal

⁸ Há exatos vinte anos, era assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Um marco na regulamentação do ensino no país, a LDB trouxe importantes inovações e já nos permitiu colher avanços significativos. A contribuição da LDB para a educação no Brasil nesses vinte anos é inegável. Responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, a lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira. Texto retirado do site oficial do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-atual> Consultado no dia 31 de março de 2021.

registro sobre as aulas de educação física na escola, estão todos diretamente associados a um quadro de encaixe, horários, ações e atividades com fins muito tangentes ao fato de uma educação corporal. As aulas aconteciam no máximo três vezes por semana e obedecendo a mesma carga horária das outras disciplinas, cinquenta minutos de atividades. À exemplo da modalidade esportiva Vôlei, a única que consegui ter minimamente uma experiência prática e bem deformadora sobre o que pensava quanto a práticas esportivas.

Em cinquenta minutos o educador físico, tinha que dar conta de vinte educandos aproximadamente, com idades próximas, porém com necessidades e condições físicas completamente divergentes, então este educador tinha que administrar esse universo de condições em apenas cinquenta minutos e ainda neste quadro, focar nos destaques para a formação das equipes principais, que participariam de campeonatos fora da escola.

Este é o quadro que apresento como educação física na escola, uma rotina com visão seletiva, de proatividade não formativa e de competição narcísica. Estrutura essa apoiada em um contexto excludente, sendo um dos registros corporais pouco colaborativos para meu corpo.

Apresentando outro fato que descreve esta educação física para estruturas e corpos padrões, e claramente parca de metodologias inclusivas, recordo que por não me adaptar ao ritmo da turma em que fui inscrito, fui transferido para a escolinha de vôlei infanto-juvenil. Então aos 16 anos fui remanejado para a turma de educandos entre 10 e 12 anos de idade. Participei de uma única aula e desisti completamente de qualquer esporte na escola.

Positivamente creio que o atual contexto escolar, já tenha dado passos mais objetivos sobre novas formas de percepção e acolhimento dos corpos, com fins de colaborar com o olhar do atuante sobre o próprio corpo, inclusive quando a escola adota novas tecnologias de ensino como a arte. E vejo na implementação através de leis, que validam politicamente a relevância e eficácia da arte como injeção de olhares diversos no indivíduo, sobre ele mesmo, sobre seu meio e todo o eco sistema que o insere.

Apesar da Lei Nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da arte como disciplina obrigatória⁹ dentro das grades curriculares e das medidas que também estão consequentes a ela, como concursos públicos para professores com formação específica, serem uma realidade, mesmo assim as incursões da arte na escola, também não encontram campo fértil para dar maior ênfase a uma formação libertadora do indivíduo, de maneira a conduzi-lo a construir suas próprias relações corporais integralmente.

⁹ LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016. Disponível em - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1 no dia 20/03/2021.

Quanto a ampla discussão sobre pedagogias e metodologias do ensino da arte na escola, ainda enfrentamos realidades que estão distantes do ideal pregado na lei. Pode parecer uma oportunidade de lamentar os aspectos estruturais, mas também é oportuno expor como o campo da arte, repito, mesmo que amparado por um regimento legal, tanto o exercício do ensino da arte, quanto o exercício livre da prática artística como linguagem e produção de subjetividades naquilo que podemos supor, mercado cultural, ambos estão no mesmo solo, onde o plantio é exaustivo e a colheita é precária.

Me coloco como um artista que em mais de vinte anos de prática, de produção cultural e produção didático pedagógica, não consigo dissociar estes estados em que a arte se aplica. A precariedade como toda ela, a arte e o ensino da mesma, são vistos romanticamente, como uma força criativa ou a melhor maneira de adaptação e subsistência de suas práticas. Como se isso fosse um traço valoroso que está no DNA de quem se propõe a ser um artista e um arte educador.

E claramente este reflexo torna-se uma nota em tom prolongado sobre os processos de ensino e aprendizagem que virão a ser registros intelectuais e corporais naqueles que estão na condição de educandos. Paulo Freire expõe a porosidade da relação de ensino e aprendizagem quando se entende o corpo para além do receptáculo de informações.

Quanto maior se foi tomando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando *mundo e a vida, existência*. O suporte veio fazendo-se *mundo e a vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos. (FREIRE 2011, pág. 51).

O autor traz em uma perspectiva poética a amplidão sobre o que de fato se deve considerar mundo, vida e existência, quando do entendimento que o aprendizado se faz completo e complementar, quando da oportunidade de inteirar mente e mãos, o corpo consciente, um lugar apreendedor. Assim como Greiner fala da junção do *corpus* teórico com a experiência. Ambos estão no mesmo espectro do respeito as construções do aprendiz com seu corpo. Assim como percebi em mim, o que se transmutou de bloqueio para manifestação estética como um esboço desta experiência.

A partir deste meu relato de quando participei do CPBT como iniciante, e acrescentando o olhar de um professor em formação. De modo que este estudo almeja considerar as experiências corporais dos educandos como mote relevante para análise e desenvolvimento de um estudo do corpo, destacando as tessituras entre metodologias e pedagogias teatrais aplicadas, que seguem a visão da formação do jovem ator/intérprete/criador.

Mantendo esta relação de testemunho das minhas experiências, gostaria de recorrer a uma memória afetiva de um dos meus mais marcantes processos de aprendizagem. Sempre que me vinha uma dúvida, de uma palavra ou expressão, que poderia ser completamente nova ou recorrente, mas que não se fazia entender por si só, voltava a fase dos por quês, e ia diretamente indagar a minha mãe, que fora forjada professora pelo sistema em que as mulheres faziam o conhecido pedagógico.

A resposta frequente era:

- Procure o pai dos burros¹⁰!

Logo estava com um dicionário grosso, de capa dura, páginas amareladas e tão pesado que parecia reunir todas as palavras do mundo nele. Sendo assim, recorro ao mesmo procedimento, porém o dicionário é outro, Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (2005), o meu segundo pai dos burros, buscando pelo verbete, corpo.

CORPO - Fr: corps; Ingl: body; Al.: Körper; Esp.: cuerpo. Organismo ou Marionete? O corpo do ator situa-se, no leque dos estilos de atuação, entre a espontaneidade e o controle absoluto, entre um corpo natural ou espontâneo e um corpo-marionete, imediatamente preso a cordéis e manipulado por seu sujeito ou pai espiritual: o encenador. (PAVIS 2005, pág. 75).

Apesar deste primeiro verbete estar aparentemente restrito, é uma primeira perspectiva sobre o corpo do ator, sendo ele dependente ou não das metodologias do encenador. Nesta pesquisa trazemos luz ao corpo em processo de aprendizagem, um corpo espontâneo, até o ponto em que a primeira experiência de encenação e prática corporal criativa, lhe proporciona uma percepção mais apropriada sobre si e sobre a arte de ator.

Sinto-me confortável em aceitar esta pergunta feita por Pavis, quando o autor coloca organismo e marionete como hipóteses de corpo. Era essa a sensação que trazia sobre a imagem de corpo que foi construída para mim e sobre mim. A princípio pela ótica mais rígida e real, enquanto práticas construídas no processo histórico da instituição escola, mencionadas como relações de poder sob o corpo trazidas por Foucault.

É preciso observar ainda que não apenas aquilo que acontece, mas também os desdobramentos metafóricos do acontecimento e das relações aí estabelecidas, são fundamentais para se compreender a complexidade das operações do poder e suas relações com o corpo. Ao trabalhar as diferentes manifestações de realidade de modo não literal, a arte explicita algumas destas operações nem sempre visíveis. (FOUCAULT 2013, pág. 4).

¹⁰ A expressão deve-se ao fato de o pai de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (autor do Dicionário Aurélio) fabricar carroças puxadas por burros. Essas ditas carroças eram muito cobiçadas pelos passageiros que diziam que não tinham palavras para elogiar o trabalho do seu pai. Assim, Aurélio decidiu fazer um sumário dos termos usados para os elogios, nascendo o seu primeiro dicionário: o pai dos burros. Fonte: <https://blog.poemese.com/por-que-o-dicionario-e-chamado-de-pai-dos-burros/> disponível em 12/03/2021.

Nas aulas de biologia aprendi que meu corpo é um sistema complexo formando assim um sistema orgânico vivo, e assim mesmo este entendimento faz parte de uma estrutura de ensino e aprendizagem, da máquina complexa constituída de diversos órgãos e organismos em relação harmônica. Apesar da magnitude nesta definição, a prática absorvida fisicamente não se integra completamente ao contexto intelectual, as estruturas de ensino e aprendizagem, priorizam uma aceleração intelectual em detrimento de estruturas que por diversas vezes amarrotam a aprendizagem corporal.

Quanto à marionete (PAVIS 2005, página 75), seu corpo só está vivo quando das manipulações de terceiros, apresentando-o como um corpo já estabelecido, mas sem capacidade perceptiva nem autônoma, e uma prática estética de um corpo à disposição de um encenador soberano que subjuga as autonomias do ator em função desta ou daquela encenação.

Encontro nos recortes dos textos; operações do poder e suas relações com o corpo, Foucault (2013), e manipulado por seu sujeito, Pavis (2005), uma constatação executada de maneira sumária, e na outra uma metáfora quanto a distintos exercícios das relações de poder sobre os corpos. No primeiro recorte trago para a pesquisa as realidades operativas empregadas ao meu corpo quando dos processos de ensino e aprendizagem, já citadas anteriormente.

Experiências de ensino para corpos específicos, o qual o meu não se enquadrava e foi acolhido de maneira rasa e com soluções emergenciais, com um curto, frágil e ineficiente realojamento, com consequências que foram processadas de forma acumulativa em meu corpo de modo a torná-lo limitado e limitador de ações corporais, que poderiam ser refazedoras deste aprendizado, sobre minhas percepções corporais, existência e meio em que estava inserido.

No segundo recorte, Pavis (2005), este se apresenta metaforicamente, porém sem uma perspectiva poética subjetiva, produzida pelo corpo, e sim pré-concebida, onde suas vontades e necessidades foram postas em segundo plano, ou completamente ignoradas em função de uma visão macro das capacidades de desenvoltura corporal. Assim como em um empalamento, o conteúdo em detrimento da forma, em função de uma ideia geral de terceiros.

Encontrando assim, aspectos paralelos e no mesmo fluxo linear das relações de ensino e aprendizagem, sendo o corpo dócil submetido ao sistema vigente na estrutura da escola e o outro um corpo que incapacitado de produzir singularidades e esvaziado de essência devido as construções que imprimem nele uma subserviência funcional. Ambos são o mesmo corpo, àquele que se manipula por meio de status sócio políticos, no ambiente escolar, onde o atuante

aceita e não vive totalmente a experiência, mas de algum modo registra em seu corpo aquela vivência e o corpo que por estar desestruturado de quaisquer níveis de criticidade e consciência se dispõe a ser o veículo de produção de códigos expressivos que não são seus por origem e sim de terceiros.

Percebi que meu entendimento de corpo, esteve refém dessas amarras contidas no ambiente da educação formal e familiar, e que no teatro, encontrei oportunidades para cortar esses cordéis de engodo no meu corpo. Defino-me neste trecho de Paulo Freire, quanto a sensação e pensamento, sobre o que vivi em 1998 e como me encontro na jornada de estudos e em específico, estudos do corpo.

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE 2011, pág. 53).

O sujeito da história nesta pesquisa é o que está no espaço da prática dos iniciantes em teatro e aquilo que eles próprios produzem no sentido de percepção e conhecimento sobre seus corpos. O autor nos apresenta um pensamento de pertencimento, de reconhecimento de si e é me apoio nesta fala durante a pesquisa. Maria Luiza Jimenez, em sua tese toca no mesmo ponto sobre entender-se.

Aceitar o corpo como ele é e/ou está, ou produzi-lo de modo criativo, pode provocar mudanças nas concepções de beleza, saúde e felicidade, e podemos considerar esse processo uma expressão de resistência diante da corporeidade capitalística, já que transfere o indivíduo para outra lógica de estar e ser no mundo. (JIMENEZ 2020, pág. 182).

Busco considerar importantes o caminho da percepção da lógica de ser e estar no mundo à luz das vivências de como os corpos se encontram e de como estarão após alguns meses de treinamento nas pedagogias teatrais. Tomando aqui as revelações que o sujeito, o entendimento do seu discurso sobre si, enquanto da experiência de reconstrução da imagem do próprio corpo, dentro da criação poética e na maneira que o iniciante se percebe, enquanto corpo produtivo e criativo para futuras construções estéticas.

Quando dos primeiros acompanhamentos, com a turma de 2019, a palavra empoderamento era muito utilizada por eles a fim de se redefinir dentro do contexto sociopolítico que nos encontramos, onde as afirmações de corpo e sexualidade também rediscutiam a biopolítica dentro das salas de ensaios e até que ponto este discurso seria transformado em experiência estética ao fim do curso.

Trago o que Maria Luiza Jimenez aborda sobre empoderamento dentro de grupos e suas especificidades, pois apesar das situações divergentes, as reivindicações pulsam no mesmo tom.

O empoderamento feminino é um processo que parte de uma busca por ações e conhecimento, para encontrar força e poder sobre si e conseguir se emancipar de opressões que acontecem em nosso entorno e nos oprimem e entristecem com o que somos. O processo de empoderamento faz com que percebamos essa opressão e o quanto isso pode nos fazer mal e, assim, indica a necessidade de encontrar novos modos de pertencimentos às instituições e instituir novos arranjos sociais. (JIMENEZ 2020, pág. 187).

No capítulo anterior quando narrei as minhas visões quanto a percepção do meu corpo e transmutações de potencialidades, me referi a um entendimento romantizado sobre aquele contexto, em 1998, sem de fato entender as esferas de alcance deste corpo que hoje seria apresentado como um corpo empoderado.

Atualmente há uma super utilização do sentido da palavra empoderamento, e isto provoca aos nossos olhos e ouvidos um enfraquecimento do real significado, mas para este contexto da pesquisa a aplicabilidade do empoderar-se está como uma equação onde encontra-se: corpo + identidade + percepção de si + grupo de convívio = empoderamento.

Assim como na minha turma em 1998, e nas turmas, 2019 e 2020, a necessidade de reconhecer-se como corpo que decide suas produções singulares, criativas e maneira de se impor no mundo, traduz-se como este empoderamento, dadas as devidas proporções. Nossa necessidade de afirmação em 1998 era para resignificar nossos potenciais em função de estarmos em cena, como se nosso palco fosse o único local de pertencimento do corpo como posicionamento político.

Nas turmas mais recentes, este posicionamento político já vinha elaborado de forma intelectual, fora de cena, seus corpos já chegavam na sala de teatro, carregados em seus repertórios, com estas pautas e reivindicações, inclusive em ponto crítico de ebulição que se refletia na complexidade das discussões e na utilização dos termos e siglas entre aqueles corpos e seus diálogos intelectuais e corporais. O teatro então apresenta-se como dois pontos da linha de conexão entre desejos, impulsos e movências, onde novamente a colcha de retalhos das pequenas liberdades vai sendo alinhavada nesses corpos, através das relações de ensino e aprendizagem com as metodologias artístico criativas. E que durante o percurso vão sendo elaborados nesses corpos e cada um de forma distinta. E é neste entrecruzar de elaborações que a pesquisa pretende desenvolver um estudo sobre o que esses corpos construíram.

Dando sequência aos estudos do corpo nesta pesquisa, refiro-me a empoderamento corporal, quando a compreensão se torna um novo posicionamento do sujeito diante de tudo o que vinha enfrentando sobre si e em relação ao seu entorno, tendo o corpo como receptáculo, espada e escudo em que o palco torna-se o campo de batalha, onde as feridas podem ser expostas, discutidas e impulsionadas a novos processos e autocura. Reconheço que as experiências com as metodologias teatrais aqui descritas permitem este empoderamento corporal, que é também um entendimento perceptivo generalista.

Durante o processo de escolhas entre termos e conceitos para tratar sobre pontos específicos do estudo dos corpos em questão, encontro na pesquisa da Dra. Mônica Marçal (2019), o conceito de propriocepção aplicado a formação de professores em arte e que vem bem ao encontro do cerne desta pesquisa, alinhando-se mais às ações do programa. A autora apresenta o estudo da leitura do corpo como um instrumento metodológico.

Quando compreendemos que construímos nossas posturas e que escolhemos os movimentos adequados para nossa comunicação com o mundo, a partir da propriocepção, tomamos possível uma melhor percepção da nossa capacidade de interação e podemos ler as expressões corporais que se apresentam em nossas vidas. (MARÇAL 2019, pág. 15).

A primeira leitura podemos ter a sensação de duplicidade no sentido, porém quando levado a prática, a leitura do corpo está no campo da observação e da ação direta do objeto observado. É preciso que o pesquisador desenvolva relações outras com o objeto, para lê-lo em seus aspectos de produção sensorial e em relação a promoção de experiências que levem este corpo em observação a desenvolver maior consciência do seu estado de presença, entre corpo e espaço, corpo e outros corpos. Como diz Burnier (2003): “É o nível da presença, onde o ator se trabalha, independentemente de qualquer outro elemento externo, quer seja texto, personagem ou cena (página 99)”. Ou seja, se sensibilizar para um estado de percepção de presença dentro e fora independente da atmosfera ou situação cênica.

Encontro acolhida então no conceito de propriocepção levantado por Mônica Marçal que nos apresenta que quando a estrutura racional e corporal se encontra de forma a concluir suas escolhas, movimentos e processos adaptativos como parte do conjunto de comunicação com este ou aquele ambiente, grupos ou locais de convívio. Quando apresento durante a escrita deste texto, racional e corporal, como situações que aparentemente são distintas, não me refiro a dois estados físicos, mas sim a tempos diferentes de processamento do aprendizado, de fato a uma espécie de velocidade de ação que acontece entre aquilo que entendo no campo intelectual e aquilo que é processado no campo corporal. É muito comum termos a sensação que entendemos o comando ou a atividade, mas em se tratando do processo

de execução de novas memórias corporais, apresenta-se um novo lugar de existência. Concordo e aceito que mente é corpo sim! Porém sempre tive essa sensação de que toda a reação neuroquímica acontece primeiro e muito mais rápido do que as reações motoras.

É o que normalmente digo para os participantes, em tom de brincadeira, que o cérebro tem um milésimo instante de câimbra, este termo em sua aplicação, está muito mais para uma escolha bem pessoal minha, para oferecer ao participante mais possibilidades imagéticas e de leituras do meu discurso durante as aulas. Então esse segundo estado de não governança sob o próprio corpo, vai se transformando em entendimento do que se pode construir a partir desta sensação. A primeira vez que tive esta sensação plenamente consciente destes caminhos, sabia que estava descobrindo meu momento de aprendizagem corporal total.

A escolha do conceito de propriocepção estará diretamente ligada as correlações de construção didático-pedagógicas para alcançar o atuante de teatro, para conduzi-lo ao lugar da descoberta confortável e mais consciente do ser e estar com o próprio corpo. Posto isto entendo que se torna mais objetivo e didático, lidar assumidamente com os termos e com as escolhas conceituais a fim de desenvolver muito mais o olhar investigativo com foco nos estudos do corpo, percepção de presença e relatos de subjetividades produzidas após vivências.

Recordo que naquele tempo quando me encontrava em uma condição de aprendiz, todas as atividades corporais que iniciavam a partir de uma dinâmica focada na concentração, respiração e sensibilização de espaço, nessa relação entre corpo e espaço físico, faziam com que meu corpo produzisse um estado específico de envolvimento com o todo, colegas, espaço e professor, de modo que a atividade proposta também tornava-se mais fácil, mais confortável e confiável para participar com uma maior entrega, tanto que posteriormente tudo o mais seguia fluentemente nas atividades de atuação mais intensa ou nos jogos dramáticos.

Esta experiência, tornava-se rotina de introdução para as atividades, nos módulos I, II e IV, durante alguns meses, até a turma alcançar um número menor de integrantes, haja vista que nossa classe começou com um número superior a cinquenta educandos. Tanto este quanto outros procedimentos, compunham uma estrutura de treinamento de ator, contido nas escolhas pedagógicas de teatro. Considerei esta atividade inicial, um indicador introdutório na formação do ator, partindo do princípio de sensibilização e percepção de presença mesmo que tendo um espectro mais amplo sobre a formação do ator ou na preparação para a cena.

Os jogos e dinâmicas, coletivas ou individuais, estavam em função de fomentar em nossos corpos, um encontro simultâneo, de sensações que nos ajudasse a reorganizar os elos entre mente e corpo. Como se estes momentos estivessem à disposição novas construções das

capacidades, produtiva e colaborativa racional e corporal. A exemplo disso tenho como registro mais intenso de quando os exercícios individuais, em sua maioria, nos conduziam para caminhos de exposição completa do indivíduo. Enquanto registros pessoais eram revelados através de processos catárticos, em que o corpo produzia posturas, movimentos e escolhas expressivas em sua maioria manifestavam-se com choro ou crises de riso nervoso.

Agora percebo que neste processo o corpo escreve no espaço de forma desordenada, um discurso corporal novo, mesmo que em processo de acomodação, em que as memórias eram expostas através de manifestações corpóreas claras e de intensa expressão. Apesar de neste momento parecer algo mais duro ou mais sofrível, sempre tínhamos uma sensação de que havia ali um novo registro dentro das escrituras corporais e emotivas em cada um. Luís Otávio Burnier expõe seu entendimento sobre processos formativos diversos, quando fala sobre técnica pessoal:

Quando digo técnica pessoal, entenda-se uma metodologia pela qual o ator, por meio de treinamentos, trabalhos e exercícios específicos realizados ao longo de um extenso período, consegue codificar uma técnica corpórea e vocal própria. Assim, o ator não aprende uma série de exercícios e trabalhos codificados e mecanizados que ele apenas repete em cena, criando um estereótipo e uma estilização superficial de sua arte. (BURNIER1994, pág. 120).

Em minha experiência com a dança moderna e na dança contemporânea, percebi aspectos que absorvem essa perspectiva de técnica pessoal, trazendo para sua linguagem uma concepção e uma percepção das suas capacidades e qualidades de movimento corporal, em função de um processo criativo estético. Burnier (1994) ao associar tempo, prática e disponibilidade somados, são uma construção proativa e rica de significados para o trabalho do ator. E o CPBT, pauta sua rotina formativa também nesses eixos.

De modo que para a realidade do atuante no CPBT a técnica pessoal, já se constitui em uma relação de ensino e aprendizagem sobre o seu corpo e suas potencialidades. Pois em momento algum do processo, este repertório é desprezado, quando trazido para sala de aula tornando-se parte integrante do processo de criação.

O curso tem em seu plano pedagógico o pensamento voltado ao treinamento do ator, mas este treinamento está distante daquela referência do exercício físico de alto rendimento, da repetição pela repetição, de modo que os resultados estariam fadados a qualidade genética do participante, refiro-me ao corpo reduzido ao processo constante de treinamento acumulativo muscular. E isto não interessa para esta pesquisa.

Estas informações, assim como as mencionadas anteriormente, passam por influências outras dentro das minhas reverberações, refiro-me à condição de acúmulo, como placas no alicerce geológico, que vão repousando umas sobre as outras de maneira a constituir um novo

marco sólido, não a um amontoado de entulhos. Uma forma que o corpo rapidamente adapta-se a uma nova formação que o incluem e que apesar dessas informações não fazerem distinção de corpos, elas se acomodam de maneira personalizada. Nenhuma pedagogia teatral ou metodologia de ensino para a arte de ator, fez exceção de estruturas físicas e intelectuais neste processo. Os acúmulos de aprendizado, foram se sobrepondo de modo a produzir sempre novas perspectivas para a criação corporal, quando solicitadas em situações diversas. A soma delas libertou uma disposição ao trabalho criativo.

Anos depois enquanto ator esse processo de acumulação de experiências, técnicas e treinamentos, em linguagens como, teatro, dança e circo, colaboraram com o entendimento para esta disposição de acúmulos construindo códigos inéditos dentro desse novo repertório corporal e a partir disso, edificar pontes de comunicação entre a obra de arte que estava sendo produzida e as minhas necessidades criadoras. Ratifico que esta segunda fase do meu crescimento artístico, só foi possível por ter tido uma primeira vivência que dispôs meu corpo e mente para uma percepção clara de que aquilo que antes era limite, tornou-se caminho.

Em 1998 este corpo do indivíduo em redescoberta, e o corpo artístico em processo, alcançaram pontos decisivos de colaboração coletiva em comum com o que a turma gostaria de comunicar quando do espetáculo de conclusão de curso.

Apesar de ter concluído em 1998, já na turma do ano seguinte, pude colaborar com o processo, minha primeira interação com esta turma, foi na criação e execução da maquiagem de caracterização das personagens especificamente da turma do Joca Andrade, que em 1999 ainda era a turma no período da manhã. Assim pude acompanhar, como observador, alguns momentos do processo de criação e ensaios, respectivos ao módulo IV. O espetáculo chamava-se *Houve um coração sangrado de tanta luz*, e os acompanhei na estreia e durante a primeira temporada, executando e ensinando o manuseio adequado da maquiagem para os seus personagens.

A partir do ano 2000, também como voluntário, comecei a colaborar efetivamente com outras atividades, já experimentava aulas mais avançadas no primeiro semestre do Curso de Arte Dramática da UFC e já frequentava de maneira sistemática a Escola de Ballet Goretti Quintela, e pude trazer para o CPBT, alguns jogos e exercícios que me identificava e entendia como uma colaboração diferente com a que os educandos estavam passando. Houve uma conversa prévia com o professor daquela turma, para tratar de um esboço do que seria um plano de aula, com foco no trabalho para expressão corporal.

Naquele ano, expressão corporal e consciência corporal, apesar de serem conceitos distintos, soavam como iguais. A expressão corporal está para posturas e escolhas que o corpo

pode produzir a expressão na e para a cena, trata-se daquele momento que o público vê desenhado no corpo do intérprete. A consciência corporal se insere no ponto em que o indivíduo percebe seu corpo e as relações que ele estabelece consigo, com outro corpo e com o meio. Entendo que ambas estão diretamente ligadas a percepção de si, porém seus campos de operação diferenciam-se para dentro ou para fora do indivíduo.

Consciência e expressão corporal eram postas no mesmo contexto de ensino em se tratando de corpo e iniciantes de teatro. Retomo, através das palavras de Patrice Pavis, o que ele estabelece como expressão corporal para o teatro, e que também será absorvido durante a pesquisa, considerando o material didático do curso e os depoimentos dos educandos.

Verbetes expressão corporal - Ela sensibiliza os indivíduos para suas possibilidades motoras e emotivas, para seu esquema corporal e para sua faculdade de projetar esse esquema na sua interpretação. Ela toma emprestada e certas *técnicas* da *mímica* do *jogo dramático*, da *improvisação*, mas continua a ser mais uma atividade de despertar e treinamento que uma disciplina artística. (PAVIS 2005, pág. 155).

O verbete trazido por Pavis, serve agora para contextualização e entendimento sobre o que eu desenvolvia nas atividades com as aulas práticas no CPBT. Encontrava me então, em dois momentos de aprendizagem, o primeiro em que aprendia a ser professor e como desenvolver processos de ensino, que naquele período não considerava como caminhos metodológicos para teatro e sim, como uma reorganização do que havia aprendido corporalmente para aplicá-los em forma de exercícios práticos com educandos iniciantes. De modo que era inevitável o uso das referências que tive no processo enquanto atuante no mesmo curso. Assim como das influências que já vinha recebendo da dança clássica. Já desenvolvia intimamente um nível de entendimento na relação entre o meu corpo, o processo de aprendizagem e o que se visualizava para o fim do curso como espetáculo de estreia.

Dando os primeiros passos como professor, tinha sempre a visão do todo para elaboração das aulas, em relação ao percurso dos educandos, pois sabia em que período a turma se encontrava e também sabia o próximo passo a ser dado pelo coletivo, então era mais simples focar nas atividades corporais em busca dessa descoberta de um corpo expressivo em função do aprendizado global para o curso livre.

Quando das aulas em turmas que estavam no primeiro módulo a intenção era de proporcionar um despertar nesses educandos. Algo que não fosse um conceito de expressão corporal muito genérica, e sim uma percepção globalizada no corpo de cada indivíduo. Ações que pudessem permitir que os participantes fossem sensibilizados quanto a sua presença de e para a cena. Para o estar aqui e agora enquanto uma pessoa que estabelece relação entre ser

observado. Com a intenção direta de registrar através da experiência, uma qualidade de consciência para a relação entre ator e público.

Chamávamos de presença cênica, conforme o autor presença cênica está para um entendimento dessa relação existente em o observador e o observado.

"Ter presença", é, no jargão teatral, sobre cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um "quê" que provoca imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente. (...) A presença ligada a uma comunicação corporal "direta" com o ator que está sendo objeto de percepção. (PAVIS 2005, pág. 305).

O autor refere-se a um estado que o ator busca constantemente no seu percurso de formação para que naturalmente reflita na sua atuação e no seu trabalho artístico, esta qualidade corporal, sem artificialidades. De modo que essa presença seja algo extremamente natural, fluido e consciente.

Mônica Marçal em seu livro apresenta reflexões sobre esta presença, como uma qualidade de percepção do indivíduo dentro dessas relações, que podem estar contidas no processo de formação assim como no processo de produção estética. Marçal diz o que discutimos aqui é a nossa “qualidade de presença diante do mundo”. A autora traz em seu texto, a discussão que a produção dessa qualidade, está como o sujeito se constrói constantemente ante as suas escolhas consigo, com o outro e com seus mundos.

Quando da minha condição de facilitador aprendiz, expressão corporal e consciência corporal, estavam dispostas somente a condição de escolha deste ou daquele termo e em qual me sentia mais confortável em administrar fisicamente e no contexto cena. Era uma concepção rasa de informações e também de memórias corporais suficientes para ter algo tão bem classificado no corpo. Como conseguiria construir um parágrafo corporal, quando ainda estava reorganizando meu novo vocabulário corporal dentro daquilo que já estava estabelecido entre adestramento e expressão?

Marçal nos diz que a consciência corporal é simplesmente ter conhecimentos de si, “consciência é então percepção”. Para esta pesquisa, busco abraçar estes entendimentos, mesmo que os estudantes resignifiquem em seus discursos o que percebiam sobre si durante e após o curso. É este olhar do atuante que se torna consciente de si, pelos percursos metodológicos que fomentam o autoconhecimento, com foco no potencial do corpo, os caminhos e escolhas para a formulação de uma consciência organizada ao ponto de se dispor mais claramente para construções poéticas, sendo aceita pelo próprio aprendiz, como a expressão corporal dele mesmo.

Atualmente a cidade de Fortaleza tem grupos de teatros que em suas sedes oferecem cursos livres, de média e curta duração, com a mais variada palheta de temas e linhas de pesquisa na linguagem teatral. Alcançando assim públicos que desejam desenvolver técnicas de interpretação mais delineadas como cursos específicos de formação na técnica de clown, circo, malabares e teatro de rua.

Como professor pude atuar em dois dos mais estruturados cursos livres, um deles foi o curso de teatro da Companhia Acontece 2002, Curso de Iniciação Teatral Acontece (CITA) fundado em 2006, ministrei aulas de iniciação teatral, consciência corporal e iniciação a palhaçaria. Este curso é coordenado pelo, arte educador Almeida Junior, que também foi atuante do CPBT em 2001. O CITA completa em 2021 quinze anos em pleno funcionamento, conquistando convênios e editais que consagram sua importância como espaço de formação e produção cultural. Porém neste curso tive a experiência como professor, sendo assim uma referência de processo de aprendizagem no ensino de teatro, posterior ao curso livre de teatro CPBT, que é o local do desenvolvimento da pesquisa.

O Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT) quando da sua criação, teve sua turma inaugural sediada no Theatro José de Alencar sob a direção de Violeta Arraes em 1991. Em 2017 foi elaborado um Projeto Pedagógico que estrutura e contextualiza sua finalidade e justifica a existência e resistência do curso.

O CPBT se vincula às escolas regulares para possibilitar que os estudantes interessados nas linguagens artísticas, exerçam seus direitos de interagir, refletir e criar. Constituindo-se como um dos pilares de interação do Curso, intenciona-se estimular suas cognições em processo de construção e assimilação de valores. Destacamos a relevância do CPBT quando comunga com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9394/96, ao preceituar as Artes Cênicas como uma forma de conhecimento que deve ser parte de todo processo formador.¹¹

Agora em 2021, o curso completará trinta anos de existência, iniciando aproximadamente mil e trezentos artistas, tendo montado sessenta e três espetáculos de conclusão de curso. Parando todas as suas atividades presenciais em 2020 devido a pandemia pelo COVID-19.

Apesar da relevância histórica e de proatividade no circuito artístico cultural do Ceará, mesmo com sua carga horária de 365 h/a, estruturas física e pedagógica de qualidade, capacidade dos arte-educadores envolvidos, tempo de atividades e resultados, o CPBT não tem nenhum vínculo formal junto aos órgãos de educação.

¹¹ Trecho retirado do documento, CPBT – 25 anos, Projeto Pedagógico – Contexto, experimentos e Resultados (2017). Redação de Joca Andrade com a colaboração de Paulo Ess e Edneia Tutti. Disponível na íntegra nos anexos.

Compreendendo esta condição, este e demais cursos citados nesta pesquisa, conforme Dr. José Simões de Almeida Junior, serão definidos como cursos livres.

A denominação curso livre é permeada por lacunas e interpretações na sua relação com a formação em teatro. Se, por um lado, a denominação livre é alvissareira, trazendo consigo imaginários e expectativas vinculados à noção de liberdade, tanto por parte daqueles que desenvolvem os projetos dos cursos, como por aqueles que irão frequentá-los, por outro lado, a mesma noção pode ser utilizada para fugir do controle da legislação educacional ou da estrutura organizacional escolar vigente no país, entre outras possibilidades. (ALMEIDA JUNIOR, J. S. 2013, pág. 1).

Utilizo aqui a expressão contida no termo descrito como curso livre para perceber a condição em que o objeto desta pesquisa se encontra. Quando o teatro promove pequenas liberdades ao sujeito que debuta no fazer teatral, com o olhar de que seu corpo estará como a folha em branco onde ele reescreve sua relação corporal a partir das percepções de si, coletadas na pesquisa e com o reforça das escolhas de estudos do corpo já mencionados anteriormente.

O CPBT enquanto curso livre de teatro, proporcionou e proporciona, uma contribuição considerável a formação de jovens na arte do teatro. Toda a equipe de facilitadores é consciente das ramificações que este curso alcança, como divulgador do teatro e de métodos e modos de produção teatral. De modo que como curso livre, está amparado por leis que o formulam enquanto processos pedagógicos, como diz o Dr. Almeida Junior, quando escreveu sobre a escola livre de teatro de São Paulo.

Nesse contexto, são considerados cursos livres de formação aqueles oferecidos sem a necessidade de escolaridade anterior, vinculados à modalidade da educação não formal. Trata-se de um pequeno avanço no sentido de reconhecer a importância desses cursos no contexto educacional do país. (ALMEIDA JUNIOR, J. S. 2013, pág. 5).

O CPBT em nada se diferencia da realidade que constitui a Escola Livre de Teatro de São Paulo, ambas estão sob o acompanhamento do estado, via Secretaria de Educação do estado e Secretaria de Cultura do Ceará. Devido a isso, o curso tem uma infraestrutura que favorece seus resultados positivos. Suas práticas de ensino e aprendizagem mantêm cronograma, espaço e materiais que também estabelecem conforto para o participante.

Novamente citando o exemplo do arte educador, Almeida Junior da Cia. Teatral Acontece, que participou de todas as etapas do curso, tantos outros também levaram suas vivências e informações em teatro, para seus bairros e cidades do interior, outra parcela também se viu confiante para dar continuidade aos estudos de teatro, seguindo até a faculdade e ingressando em cursos de licenciatura em teatro, assim como eu.

Temos então pontas da mesma flecha mirada no fazer teatral, porém de alcance muito maior que seus próprios braços. Para este estudo, tomei uma destas direções, por entender um fator que reverberou em mim de maneira profundamente marcante e de longo alcance, o corpo. A partir deste curso livre, percebi meu corpo como potência criativa e multiplicadora, de modo que parto do meu corpo, para o corpo do outro que também passou pelo mesmo processo no CPBT.

Minhas primeiras relações de ensino e aprendizagem em teatro, despertaram percepções e pertencimentos latentes sobre meu corpo em 1998. Então recorrer a uma bricolagem metodológica para poder perceber isto em outros participantes, no mesmo momento de iniciação na arte de ator neste curso livre de teatro, torna-se uma ferramenta com mais possibilidades para a tessitura da pesquisa. Constatando seus desdobramentos e a fim de contribuir para este e demais cursos livres de teatro sobre percepções corporais, potencialização desses corpos, estudos do corpo e professores de teatro de um modo geral.

3 APRENDIZAGEM PARA OS CORPOS

3.1 Local da pesquisa

Acredito ser relevante falar sobre o local da pesquisa, de forma mais descritiva, por entender sua relevância na pesquisa e no entendimento das ações referentes aos processos de aprendizagem. Então para além do que já sabemos, que o CPBT é sediado no Theatro José de Alencar é relevante que saibamos, que a pesquisa foi realizada, tanto para os encontros práticos, quanto para os momentos de observação, na Sala de Teatro Nadir Papi Saboya ¹².

Esta sala que também foi a mesma em que eu recebi e participei do curso, integra o anexo do Theatro José de Alencar que foi agregado à sua estrutura, quando do primeiro restauro em 1991. Constitui assim um aparelho de grande estrutura, com seu complexo administrativo, formativo e de oficinas de cenário e figurino por exemplo. O anexo conta com salas para produção, administração, e espaços que levam nome de grandes artistas que fizeram história no Ceará e fora do país também. Então temos, a sala de dança Hugo Bianchi, sala de canto Paulo Abel, a sala de música para orquestra, e recentemente a sala multiuso homenageando o ator Sidney Souto.

Tendo como nossa, assim a chamávamos em 1998, a sala de teatro Nadir Papi Saboya, que foi uma atriz de teatro cearense e foi homenageada tendo uma sala com seu nome. Também conhecida como sala de cênicas por nela acontecer não somente as aulas do CPBT, mas também poder receber outras atividades artísticas como; apresentações de espetáculos de teatro e dança, esquetes e performances, sendo assim considerada como um espaço cênico extremamente versátil.

Sua estrutura conta com a concepção de utilidade, ao tornar-se uma caixa cênica, tendo suas paredes pretas, capacidade para receber urdimento, estrutura no teto para suportar e receber diversos refletores, sistemas de som e luz; tem dimensões de 17,40 metros de comprimento, por 8,20 metros de largura e 3,40 metros de altura, tem o chão de madeira, tal qual um palco, ar condicionado, e banheiros dentro da própria sala. Podendo também receber estudos teóricos e práticos, em anos anteriores, sediou inclusive festivais. Os banheiros aqui merecem atenção especial, para além de um espaço de banho, troca de roupa e espelho,

¹² Filha do romancista Papi Júnior, Nadir Saboya fundou em 1951 um dos principais grupos de teatro do Nordeste, o Teatro Escola do Ceará. Nele Nadir foi atriz, diretora e presidente. Dirigiu peças como "A Importâncias de ser Severo", "Os Deuses Riem", "Via Sacra", "Os Deserdados", e muitas outras. Representou o Ceará em muitos festivais pelo Brasil, sendo premiada como melhor atriz no II Festival Nortista de Teatro Amador, Recife, 1956. Grande atriz, interpretou Lady Macbeth e muitos outros grandes papéis, no Teatro Escola, Teatro Universitário e Comédia Cearense. COSTA 2012, pág. 173).

tornam-se camarins, dependendo da demanda. E já na minha turma, 1998, também funcionavam como banheiro masculino e o outro feminino, mas que para nós já não tinha mais essa relevância de segregação de gêneros, atitude essa perpetuada e agregada naturalmente por outras turmas, inclusive as pesquisadas. Considerando o lugar banheiro, como local comum de compartilhamento e circulação para os corpos, desconsiderando as imposições sociais de gênero.

Esta sala é utilizada pelo CPBT, mas também é um espaço para ensaios de outros grupos, conforme solicitação prévia à produção do Theatro via ofício, este trânsito desde minha turma, proporcionada uma troca e visibilidade daqueles que estavam iniciando e tinham intensão de participar de algum grupo local que já tivesse reconhecida atividade no circuito teatral. Porém o CPBT tem prioridade de utilização dos espaços, resalto aqui a importância desta condição e estrutura, que permite a toda a ação de existência e resistência para um curso livre de teatro. Para a maioria, este curso encontra-se dentro de uma estrutura ideal, e eu diria que há um conforto, conforto este que se reflete na sensação de segurança que encontramos ao pisar em um local pela primeira vez e que apesar da disposição para estar lá, não saberemos o que virá pela frente.

3.2 Público em 2019

Acredito que para este recomeço, tudo o mais que foi dito nos capítulos anteriores, faz parte de uma análise corpo afetiva que traçou um amplo quadro sobre percepções corporais de um indivíduo, que entre processos, também encontrei no início da vida adulta, outras ferramentas que colaboraram com o meu corpo continuamente em redescobrir-me.

E para dar sequência ao pensamento que quero abordar, sobre o corpo aprendiz, a escrita pode tomar um rumo menos apazível, porém não menos importante. Veremos os dados, sim, já que os possuímos, por que não os usar? Tentarei construir uma miscelânea entre as metodologias utilizadas no campo, como obtive os dados e apresentá-los, já para o adiantamento dos caminhos, compartilhar minhas impressões e observações sobre esses dados, com a companhia de um autor e outro.

A título de aplicação das metodologias de pesquisa, usarei aqui de maneira cronológica o que colhi acompanhando a Tuma 2019, quando pude ver, ouvir, sentir e pôr em prática algumas atividades corporais.

Poderia assumir o termo pesquisa-ação, porém, apesar do que diz o autor:

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT 1986, pág. 14).

Thiollent (1986), apresenta em seu livro essa perspectiva de cooperação ou participação do envolvidos na pesquisa; se olharmos superficialmente, a situação em sala era essa, cooperação mútua. Mas de modo algum todos estavam ali em função da minha pesquisa. Já cheguei no último módulo dessa turma, que corresponde a um processo global de montagem de um espetáculo. O participativo deles, não era o mesmo que o meu. Tinha consciência que precisava em tempo hábil, construir minimamente alguma relação afetiva, não teria tempo, nem espaço para uma relação afetiva. Então investi em energia de trabalho para construção de laços, via interesse comum, em função de poder ser mais um na construção do trabalho final.

Cléo Busatto (2011), sobre a construção de laços em uma relação de ensino e aprendizagem, diz algo que utilizo como o início para todas as minhas turmas em que dei aulas de teatro.

Penso que educar relaciona-se com este estar com, implicando numa troca de experiências que tem como base o respeito mútuo e o reconhecimento dos afetos. Educar implica em amorosidade. Acredito que esta possa ser uma das vias de acesso não somente ao conhecimento formal, mas ao desenvolvimento do ser, objetivando torná-lo mais humano. (BUSATTO 2011, pág. 49).

Porém, de modo a criar laços, construir interações que pudessem me ajudar a coletar os dados para a pesquisa, então deixei a disposição deles, meus anos de prática teatral e de estreita aproximação com o CPBT, a fim de contribuir com algum processo criativo para a construção ou desenho de cena. A turma era composta por 40 educandos, desse total, 13 responderam ao questionário que teve de ser aplicado de maneira *on-line*, enviado ao *e-mail* de todos, que coletei antes da estreia do espetáculo. E que pretendi continuar a acompanhá-los em sua segunda temporada, que não teve continuação por conta da pandemia do COVID-19. Sendo o questionário *online* a maneira mais viável de continuar o contato e de aplicar os questionários, que outrora seriam entre vistas.

Apesar de um percentual baixo de respostas, 5,2%, coletei expressões relevantes sobre a experiência, que veremos no tópico específico sobre o questionário, pois vieram depois da participação prática. Acredito também que este valor de 5,2% ainda representa um número bem interessante, haja vista que estou seguindo a linha de experiência baseada no meu corpo

quando atuante, sendo assim me sinto contemplado, pois consegui que outros corpos compartilhassem comigo.

Como havia dito, no primeiro contato com a turma, observei a aula inteira, estava lá com a intensão meramente acadêmica, de entender em que momento a turma se encontrava naquele processo, então me vi em uma aula, em que boa parte do tempo se destacavam os conflitos políticos, ideológicos e de identidade de gênero. O primeiro passo era entender como estavam construindo a dramaturgia do espetáculo para ir elaborando algum plano de aula para efetivamente contribuir e poder ter algum material. Porém a turma estava dividida em equipes com responsabilidades diferentes, incluindo as de produção, e estavam com dificuldades gerenciais quanto a execução material dos elementos para a cena, como figurino, adereços e sonoplastia.

A turma discutia uma dramaturgia a partir das necessidades que claramente os corpos, etnias, sexualidades apresentavam. O que foi proposto para texto, ou indicações de ação dramática, provinha de uma divisão da turma em núcleos, que posteriormente estariam divididos também na cena. Estavam discutindo sobre as disparidades entre brancos e pretos no cotidiano, situação essa que se apresentou como reflexo dos conflitos internos de afinidades entre eles. Temas como o empoderamento negro, os privilégios brancos, opressão e reação objetivamente, emanavam dos corpos, mas havia algum entrave que fazia com que o texto não avançasse para o próximo passo, que seria a montagem do espetáculo.

As necessidades e vontades, eram maiores que o espaço tempo que eles tinham, e ainda teriam que fazer um espetáculo como trabalho de conclusão do curso. De modo que foi necessário que a professora, no seu papel de diretora, tomou algumas decisões mais incisivas, a fim de dar encaminhamento às pendências no processo de produção. A professora convidou uma ex-aluna do CPBT, Emilly Benevenuto¹³ (turma 2017), para uma ação de mentoria, de modo que o grupo de dramaturgia, diminuísse o número de participantes e conseguissem focar mais na construção textual, porém com a manutenção das exigências e discussões, de um modo geral, mentoria essa que fortaleceu a construção dos diálogos, e falas que se seguiram.

No módulo IV, a turma, agora denominado elenco, já se reunia todos os dias a fim de levantar as ações dramáticas e cenas. Se subdividiam em grupos para a criação, e faltando

¹³ Emily Benevenuto é artista nas linguagens teatral e audiovisual. Kursou Cinema e Audiovisual na UFC (2015-2017/interrompido) e integrou o Laboratório de Cinema do Porto Iracema das Artes (2017). Em filmes, teve participação nas áreas de produção e som, além de ministrar oficinas de produção de vídeo e de escrita de roteiro. No teatro, formou-se pelo CPBT - TJA (2016/2017), com o espetáculo "Trinta e Duas" (atriz e co-dramaturga), atuando como monitora e orientadora de dramaturgia em turmas posteriores (espetáculos Retalho/2018 e Toró/2019).

vinde minutos para o encerramento do ensaio, voltavam para a sala Nadir Papi Saboya, para mostrar para o coletivo, as criações a fim de aprovação, observações e interferências da Diretora.

A rotina de trabalhos, mesmo em períodos de ensaio, também coincidia com o mesmo que vivi em 1998. Ao chegar todos tinham que participar de alguma ação de concentração e aquecimento, que sempre estava alinhada a atividades físicas, de respiração ou estímulos para treinamento do ator, sempre sob a condução dos monitores de turma. Quanto a essas atividades físicas, eram muito próximas do conceito de biomecânica de Meierhold apresentada por Patrice Pavis (2005).

Biomecânica - Estudo da mecânica aplicada ao corpo humano. MEIERHOLD usa esta expressão para descrever um método de treinamento do ator baseado na execução instantânea de tarefas “que lhe são dadas de fora pelo autor, pelo encenador [...]. Na medida em que a tarefa do ator consiste na realização de um objetivo específico, seus meios de expressão devem ser econômicos para garantir a precisão do movimento que facilitará a realização mais rápida possível do objetivo” (1969: 198) (PAVIS 2005, pág. 33).

As atividades sugeridas pelos monitores traziam sempre um objetivo específico, aproximando as possibilidades corporais, que geravam um estado de prontidão e disponibilidade para o que estava por vir, mas também trazia informações focadas em verbos de ação, verbos estes retirados dos argumentos dramáticos que a turma estava pesquisando. O coletivo conseguia construir uma energia de trabalho e para o trabalho. Então só depois eram divididos para criação das cenas. A participação dos monitores, como uma presença constante da relação dialógica do ensinar e aprender, docente e discente, será abordada com mais profundidade quando chegarmos à análise do diário de bordo, quando me colocava no papel de observador.

Pode parecer contraproducente, chegar em uma turma de 44 pessoas, que já estão juntas há cerca de seis meses, e durante um processo turbulento, querer introduzir algum tipo de relação, principalmente como professor e ainda tentando colaborar com a encenação. Mas era a situação que eu encontrava e resolvi absorver ao contexto de pesquisa, sendo assim, tomei determinadas estratégias docentes, que considere mais cautelosas; começar por um alongamento mais técnico, sempre executando e explicando de maneira fracionada, explicando sobre os movimentos e suas finalidades, como também um aquecimento de pouco impacto físico, para que a turma se equalizasse em cada encontro.

Atribuo claramente às aulas de ballet clássico e de dança contemporânea, que tive no Colégio de Dança do Ceará e na escola de Ballet Goretti Quintela, a diferença clara entre

aquecimento e alongamento, e tornei esse entendimento em ferramenta para sala de aula, compreendi a qualidade e benefícios de entender o quanto podem ser proativas, mas também de autocuidado com o corpo do ator, principalmente em sala de aula ou em processos de criação.

Me encontrava ali com todo o respeito ao querer acrescentar e não só retirar informações ou dados para construir um documento sobre a turma. Deixo claro que este trabalho está distante de quaisquer julgamentos; as situações, de lugar, de tempo e de material humano, são completamente diferentes, e todas as intempéries e bonanças que aconteceram, são também uma parcela identitária de cada turma. De modo que as observações que faço sobre casos específicos, são para entendimento global de como as coisas estavam postas, e como passei por elas com a intenção de manter o olhar de pesquisador.

Tudo o que havia planejado em termos de troca através de atividades, teve de ser modificado, devido à situação que se encontravam, então aquilo que tinha planejado como conteúdo de aula para que pudesse construir algum processo de ensino e aprendizagem corporal, teve de ser rapidamente convertido em atividades com fins de criação para a cena. Só não abri mão das atividades básicas para iniciar uma aula prática, já mencionados, alongar e aquecer. Estes também recebiam outros nomes como despertar, concentrar, construir energia de trabalho, a intenção era muito mais informar a atividade que seria realizada, do que trazer mais algum método ou técnica.

3.3 Público em 2020

No início de março de 2020, acompanhei no período da tarde, com o professor Joca Andrade, o módulo conhecido como Módulo I – Arte e Cidadania, que estava na metade, já se encaminhava para as ações de finalização, a fim de passarem pela primeira seletiva e com o resultado darem início ao Módulo II – A arte de representar.

Estávamos no dia quatro de março do referido ano, a sala estava cheia, tínhamos um total de cento e dois inscritos, número este bem comum, tomando como referência edições anteriores, que também alcançavam números nesse porte, isso implica na capilaridade e difusão da força que o Curso Princípios Básicos tem, entre os jovens. Devido a essa quantidade de educandos, a turma era subdividida em grupos de cinquenta educandos, assim como a hora aula também era dividida. A dinâmica era a seguinte: Grupo A das 14 h às 15 h e Grupo B das 15 h às 16 h. Essa divisão tinha função de permitir que tanto os estudantes, como

o professor pudessem adaptar melhor o espaço e as atividades de modo a melhorar o aproveitamento e o rendimento para todos.

Paulo Ess (2014) em seu livro tese traz uma justificativa para a existência do curso e de suas ações sobre iniciação teatral.

Consideramos o curso princípios básicos de teatro, oferecido a comunidade de Fortaleza, pelo teatro José de Alencar, como uma amostra ideal do ator espontâneo, por não ter nenhum pré-requisito para seu ingresso, permitindo, com essa democratização, uma maior quantidade de educandos que buscam essa linguagem. (ESS 2014, pág. 145).

Apesar dos números serem muito próximos entre a turma de 2019 e 2020, o perfil desta turma que somente observei, era completamente diferente da turma do ano anterior. Esta tinha características mais jovens em sua maioria, obrigatoriamente tinham que estar matriculados no ensino médio ou ter concluído e segundo depoimentos dos próprios participantes, não tinham experiências em teatro, alguns diziam ter tido alguma vivência na escola, mas de modo pontual e sem pretensões estéticas.

De modo que adotei o mesmo caminho metodológico que Paulo Ess (2014) em relação a sua pesquisa que também foi feita em uma turma do CPBT e sobre a disponibilidade dos corpos neste curso livre.

Quando observamos essa espontaneidade, estamos teorizando essa prática a partir da análise interpretativa dos dados coletados, com a capacidade de estabelecer critérios científicos em relação à estrutura do objeto pesquisado e gerando uma relação como o resultado de nosso método de observação. (ESS 2014, pág. 143).

Especialmente para esse Módulo I, que é executado em um tempo mais curto, acompanhei seus últimos encontros, apenas quatro dias de encontros, porém isso não traz nenhum prejuízo a pesquisa muito menos ao planejado pelo professor, que aproveita o maior número de inscritos e possa aplicar com todos, a mesma pedagogia teatral, a fim de observar a disponibilidade dos educandos para a atividade em teatro. E estando como observador, pude construir um olhar de análise descritiva e trazendo comparações com a turma que participei em 1998.

Percebi que assim como na minha turma em 1998, essa de 2020, existia muito momento para troca após as atividades, conversam muito sobre a aula, expondo suas impressões sobre as vivências em cada encontro, comentavam tanto sobre as atividades individuais quanto em grupo.

Outro ponto importante e que se repete ao fim de cada módulo, é que o último dia fica reservado para a apresentação de trabalhos, esquetes, criadas por eles. Ao fim das

apresentações houve uma avaliação coletiva em que se discutiu o que foi apresentado. Este processo também faz parte do sistema avaliativo do curso e consequentemente, selecionaria parte deles para compor a turma para o próximo módulo.

Na turma de 2020, o objetivo foi exclusivamente observar e fazer anotações sobre tudo que eu via e ouvia. Registrar através da escrita, o que era percebido por mim e pelos educandos, principalmente nos momentos de partilha coletiva. Ao observá-los era inevitável lembrar de como cheguei no meu primeiro curso de teatro, e o quanto eu via ali enquanto um corpo experimentando atividades completamente novas e claramente fora da minha esfera familiar, que orbitava em torno de um pensamento mais empobrecido sobre arte e corporalidade.

Parece ser um pouco contraditório, começar a pesquisa por uma turma em conclusão e continuar com uma turma iniciando, e para que fique claro, este foi um fator que estava além das minhas vontades. Tanto o mestrado quanto o CPBT iniciaram em períodos diferentes, então o cronograma pode parecer inverso, mas o estudo pode manter seu rumo, mesmo com a interrupção desta turma no começo de março do mesmo ano.

O Módulo I é chamado de Arte e Cidadania¹⁴ e apesar de se tratar de um módulo de carga horária menor, é nele que o jovem aprendiz é estimulado a se expressar. Neste ponto do curso, alguns participantes podem continuar ou não para o próximo módulo. Estão passando também por um processo de formação e seleção. O CPBT tem essa característica de, a cada módulo, ter um número de educandos que serão cortados. O corte do participante obedecia a critérios básicos que envolvem assiduidade, participação nas atividades e jogos teatrais, avaliações compartilhadas e nas cenas ao fim de cada módulo. E recordo bem que o dia da divulgação das listas era também de aprendizado global, lidar com tudo o que se passava no corpo ao ser aprovado para o próximo módulo e lidar com a frustração dos colegas que não passaram.

Quando da minha turma em 1998, nossa avaliação acontecia após a apresentação dos trabalhos, com uma primeira avaliação oral, depois preenchíamos um quadro com o nome dos colegas, e aplicávamos notas de 0 a 10, em alguns quesitos, assim como para nós mesmos e essa metodologia colaborava com a avaliação do professor e impactava no resultado final de cada módulo. Hoje para este módulo inicial, a decisão fica a cargo do professor, mas o processo vai sendo adaptado e construindo a participação, nos demais módulos.

¹⁴ Primeiro Módulo – Arte e cidadania: Os participantes são estimulados por meio de jogos dramáticos e teatrais, a exporem suas ideias e sentimentos em relação à arte, cultura e vida em coletividade. Intencionamos com isto, oportunizar a expressão do potencial criativo, crítico e artístico do atuante. Carga horária: de 10h/aula. (Projeto Pedagógico CPBT 2017).

Nessa turma de 2020 a presença dos monitores também se torna marcante, percebi que o projeto de monitoria se firmou como ação de ensino e aprendizagem efetivo. E apesar de ser uma ação recente as contribuições tem gerado impactos relevantes nas obras artísticas de conclusão. Em 1998 não existia monitoria, mas outras situações também eram diferentes, como a quantidade de inscitos não chegava ao número de 100 educandos, assim como tínhamos mais encontros por demanda espontânea, fora da sala de aula, para pesquisar e ensaiar os exercícios. Passávamos o dia inteiro no teatro, então a possibilidade de consumir mais arte, mais teatro, era real e abundante. E o que tínhamos em termos de troca além do professor, eram algumas situações específicas com atores e atrizes convidados que vinham ministrar palestra ou alguma vivência naquela aula pontual, em geral sobre interpretação ou experimentação corporal.

O professor Joca Andrade era a figura central na formação, e os monitores contribuíam também, como exemplo material de resultado dos primeiros passos dentro do CPBT. Os educandos monitores tornavam-se referência para os que estavam chegando e a presença dos monitores fazia também uma interferência relevante na condução da aula.

Em relação a essa turma de 2020, senti uma identificação com a minha em 1998, aquele sabor de jovialidade, com suas necessidades e urgências, meio bagunçadas pela ansiedade, todos em busca do seu grupo de acolhimento, os laços de identificação nesse seu lugar de possibilidade no teatro.

Desde a minha iniciação, ouvia uma expressão que se utiliza até hoje no fazer teatral; de estar cru ou verde, com o intuito de dizer que está em busca de um amadurecimento através de uma expressão honesta e disposta ao fazer. Burnier (1994), fala sobre esse estado de “aprender a prender”, de um novo lugar de disponibilidade para o aprendiz.

E complementando o que Burnier fala sobre a disponibilidade de aprender a aprender também encontro na fala de Paulo Freire sobre essa relação de ensino-aprendizagem:

“não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE 1979, página 23).

Vejo uma relação direta com a situação do módulo inicial no CPBT, em que não há docência sem discência e a relação mútua no teatro, mesmo com iniciantes, quando esse mutualismo e essa condição em que a aprendizagem permite o teatro como ferramenta, possibilita ao iniciante atuar lado a lado com um veterano. E percebemos isso também nessa

relação construída entre monitor e educandos, em que um aprende a ensinar e o outro aprende a aprender.

3.4 Monitoria CPBT

O projeto de monitoria teve início oficialmente em 2017, porém em 2016 já funcionava uma ideia embrionária em que os voluntários assumiam uma função de ajudante, suporte muito mais em relação ao apoio para o professor do que propriamente com a turma, sendo suporte para gravar algum vídeo, fazer algum tipo de registro audiovisual, fotográfico, pegar algum material fora da sala de aula, fazer alguma solicitação no setor de produção do Teatro, inclusive participar das aulas como ouvinte ou então participar dos exercícios durante as aulas, poder dar sugestões durante o processo. Destaco aqui que o CPBT teve sua importância reconhecida pelo Festival de Teatro de Guaramiranga, convidando o curso para participar de suas atividades em 2018 quando da repercussão dos trabalhos de conclusão do CPBT e a monitoria também teve relevância neste processo, tomando parte importante dos processos de produção para as viagens, tanto em termos logísticos, quanto de produção e acompanhamento das atividades dos educandos.

Então no ano seguinte esta ação tomou uma forma mais consistente e assumida como uma monitoria com foco em potencializar as relações de aprendizagem para os educandos novatos, assim como para os veteranos.

A professora Neidinha Castelo Branco tem por característica do seu trabalho no CPBT, acolher o maior número de educandos durante todo o curso, com um olhar importante sobre o impacto do curso para os seus frequentadores. Convidou ex-educandos, em sua maioria de turmas que já tinham completado seus ciclos de formação e estreia, para junto com ela, atuarem como facilitadores dessa troca, durante todos os módulos do curso. Cada monitor voluntário contribuiria com aquilo que tivesse absorvido em seu processo enquanto atuante, e também de experiências outras em grupos ou espetáculos fora do CPBT. Esta primeira leva de monitoria contou com a adesão de 15 atores.

Quando da sua primeira ação, o projeto de monitoria não estava amparado por nenhum programa de incentivo financeiro, que caracterizasse uma bolsa de incentivo ou de pesquisa. Este incentivo por vezes vinha mesmo do bolso dos professores, quando os monitores não tinham, por exemplo, como arcar com passagens de ônibus.

Em 1998 não tínhamos essa possibilidade de ex-educandos participando diretamente do processo, como monitores. Já mencionei sobre a presença esporádica ou em caráter de

visita, a participação de artistas que tinham expertises em suas linguagens, como circo ou dança. Para o meu espetáculo de formatura no CPBT, tivemos aulas com o artista circense Cláudio Ivo, com a bailarina e artista circense Sâmia Bittencourt e com o ator e músico Orlângelo Leal, porém estas colaborações foram no início do módulo IV.

Na turma de 2019, logo no primeiro dia me foram apresentados os monitores, que se puseram à minha disposição para que eu pudesse desenvolver algo com eles. Suas presenças eram extremamente relevantes para meu envolvimento com a turma e por assim dizer o modo como capitaneavam todo aquele elenco foi providencial. Educandos e monitores em sua grande maioria tinham uma média de idade bem próxima, entre 18 e 25 anos, e este fator de identificação lhes permitia maior identidade e laços afetivos, e junto a isso compartilhavam uma diversidade de convicções, políticas, de gênero e de pretensões artísticas muito pareadas. Condições estas que tornavam muito confortável e produtivo o lugar de desenvolvimento para as relações de ensino e aprendizagem. Outra característica dessa turma é que cada professor convida monitores que já tenham sido seus educandos em turmas recentes ou não. Não encontrei intercambialidade entre eles. Há um devir afetivo na situação de mestre e iniciado.

Freire (1996) diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (pág. 27). Entendo que essa monitoria em um curso livre de teatro, concretamente é esta oportunidade que Freire refere estar contida nessa situação no Teatro. Poder proporcionar exercício do ensino de teatro para pessoas de interesse, haja vista que muitos estavam também desenvolvendo suas pesquisas ou participando dos seus grupos de teatro fora do curso.

As outras turmas aderiram à ideia e isso tornou-se um projeto informal, absorvido de aceito pelo viés afetivo, pois não conta como experiência profissional formal, está muito mais para relação freiriana do ensinar-aprender-ensinar teatro.

Os monitores em 2019, davam o tom ao início dos trabalhos, estavam sempre responsáveis pela acolhida da turma, acionavam algum jogo ou atividade de concentração e aquecimento para que depois pudessem separar os grupos e encaminhá-los aos ensaios e criação de cenas. Havia também alguns jogos de estímulo, focados em cenas específicas onde os monitores conseguiram instigar a criatividade do elenco, incentivando-os a criação de um vocabulário para a cena que seria criada ou ensaiada.

Era interessante perceber que os monitores em sua maioria, não traziam consigo nenhuma preparação, como um plano de aula ou esquemas elaborados anteriormente, para eles a memória e o fazer, eram acionados ali e concomitantemente desenvolvidos. As

atividades vinham de seus registros corporais e daquilo que selecionavam, via memória, o que seria mais interessante a ser aplicado em sala.

E aí entendemos que essa percepção do indivíduo enquanto multiplicador daquilo que foi apresentado como um repertório individual se torna lugar de troca, ou seja, aquilo que o monitor experienciou quando da sua vez como aprendiz, foi reorganizado para ser entendido e absorvido por outro, também através da prática. Tendo aquele lugar, como espaço de percepção sobre a condição do outro e para uma nova aplicação de um exercício, porém com a capacidade de perceber o momento em que aquela turma se encontrava e ele na condição de monitor, fazer escolhas sensíveis visando contribuir com o trabalho em processo de montagem do espetáculo.

Trago aqui o que Mônica Marçal (2019) fala sobre percepção. Nossa percepção está aliada à nossa propriocepção, pois sem a capacidade de nos percebermos no espaço físico não podemos perceber bem os outros e a realidade a nossa volta. Envolvido desse entendimento, sobre perceber-se, no espaço e no outro, compreendo que esse processo de percepção de si, e percepção do outro, pode ser lido também como um gesto empático. O monitor se vê em um dever de situação e processo, que o estimula a adequar seu repertório corporal de aprendizado, para em função de apontar caminhos para novas elaborações corporais no próximo.

A monitoria também era exercida em outros setores, como já citado anteriormente, uma ex-aluna foi chamada para participar da equipe de dramaturgia para contribuir com a construção dramaturgical de cada bloco, cena e diálogos. Outros monitores também participavam de demais equipes como; produção, figurino, maquiagem, cenário, sonoplastia e iluminação.

Como projeto de monitoria ele está presente do Módulo 1, até o a segunda temporada de espetáculos ainda no Módulo IV, entende-se que este monitor tem um duplo processo de evolução enquanto sujeito que ensina e aprende a ensinar. O monitor, enquanto artista que acompanha um grupo em processo de aprendizagem e dentro deste processo, uma dupla construção ocorre durante todo o período do curso. Reverberando em situações como por exemplo, alguns desses monitores entrando em cursos superiores de pedagogia e licenciatura em teatro e também retornando ao curso com o meu caso para desenvolver em seus trabalhos de conclusão de curso.

Para este ano de 2021, a equipe do Theatro, organizou a concessão de uma bolsa, como verba de incentivo e reconhecimento para os monitores, onde cada um recebeu a quantia de R\$ 100,00 (cem reais), chamado pelo próprio teatro de bolsa de monitoria. O teatro conseguiu oferecer esse valor simbólico para cada monitor, com a retomada das atividades

on-line. A partir do momento que as turmas retomaram as aulas em formato remoto, os educandos já contavam obrigatoriamente com a monitoria.

Para a turma de 2020, que foi interrompida pela pandemia do COVID-19, tiveram um contato superficial, que não os permitiu uma prática e maior construção de laços, de modo que os educandos formados na turma anterior tiveram seu momento de fala sobre como tinha sido sua experiência e servirem de incentivo a turma nova. Infelizmente com a pandemia, todas as turmas, tiveram que suspender suas aulas por alguns meses em 2020, tendo assim concluído somente o Módulo I. E em setembro de 2021 retomaram as aulas de forma *on-line*, conseguindo concluir os Módulos II, III e em novembro do corrente ano estão realizando o Módulo IV tendo como processos de montagem do espetáculo a criação de um produto audiovisual, chamado CPBT – O filme.

A monitoria surgiu como uma ação de apoio por necessidade, mas foi se mostrando de extrema importância como geradora de oportunidades, tanto pela manutenção das ações de formação, assim como pelo valor agregado a experiência de iniciação profissional que insere ou estimula o engajamento de novos arte educadores para o mercado de trabalho. Pois os associa mais ao histórico do CPBT e mantém vínculos com o Teatro José de Alencar.

Aproveito aqui o levantamento sobre essas novas possibilidades de ensino e aprendizagem que estão se formatando no CPBT, para registrar que o produto a ser apresentado nesta dissertação, tem um caráter complementar a pesquisa. De contribuir o máximo possível, com esse facilitador em formação. De modo a compartilhar as minhas práticas em sala de aula, de maneira clara e detalhada, a fim de contribuir com a expansão do olhar de quem ainda na condição de estudante, se sinta estimulado a construir seus próprios caminhos metodológicos enquanto facilitador das pedagogias teatrais.

O que hoje recebe o título de monitoria, em minhas lembranças, nada mais é do que as atividades que já comecei a exercer pouco tempo depois de concluir a minha turma em 1998.

Naquele período as práticas que sugeria, estavam muito mais para o lugar do arriscar, do que o lugar do aplicar. E Freire (2014) aponta o arriscar como forma de suplantar a alienação, o risco como um compromisso.

Todas estas manifestações da alienação e outras mais, cuja análise detalhada não nos cabe aqui fazer, explicam a inibição da criatividade no período da alienação. Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. (FREIRE 2014, pág. 12).

Refiro-me dessa forma, pois somente hoje vejo que eu ainda não tinha o olhar em conjunto de entender as teorias associadas as questões práticas. Mas queria muito mais arriscar com minha vontade de contribuir, estava ali uma das formas que havia descoberto de livrar da alienação e de assumir meu compromisso com o fazer, e indo muito além de ensinar alguma receita ou técnica formalizada. Mas também sabia que não queria expor nenhum atuante ao risco ou desconforto que me encontrei por diversas vezes quando atuante.

Então o desejo de contribuir com o que virá, através de um tipo de pacote de sugestões, de procedimentos, seja muito maior a construção do olhar do ator ou arte educador, que consiga olhar para o participante de suas atividades teatrais, seja ele atuante, ator, colega de trabalho ou até mesmo pessoas que não querem ser artistas de teatro. Que suas atividades sejam muito mais para um despertar do sujeito sobre ele mesmo. Da prática empática do facilitador em relação ao processo de cada participante e do participante consigo mesmo.

Comigo foi assim, meu professor no CPBT, não precisou me servir em uma bandeja, as percepções que eu deveria sentir ou vivenciar, ele seguiu seu propósito como instigador de novas experiências corporais, baseado nas teorias e práticas que ele acreditava para si como pertencentes aquele momento, em função do ensino e aprendizagem. E sem adotar este ou aquele procedimento técnico corporal, como verdade absoluta.

Então o produto que surgirá como ato final desta obra meio biográfica, meio emprestada de outras biografias, certamente será mais um olhar de partilha, somatório, e incentivo a novas descobertas no campo das aplicabilidades enquanto percepção de si e do corpo do outro. De modo que também me colocarei como aquele que aprende ensinando.

4 ANÁLISE DO MATERIAL

4.1 Leitura geral

Para este Capítulo apresento uma análise de partes que considero relevantes, do que foi produzido e coletado. Comecei pelos diários de bordo, das turmas que acompanhei, impressões do campo, que se encontram na íntegra, como Apêndice A para a turma de 2019 e Apêndice B para a turma de 2020. De forma a desenvolver as leituras a que se propõe este trabalho, a partir das percepções sobre ensino e aprendizagem, nos corpos no CPBT. Até então me valho à prática da autoetnografia, circundado de pessoalidades minhas, para poder construir os diálogos deste trabalho, no entanto, encontro em Suely Rolnik (2011) a referência sobre a utilização dos diários de bordo, como uma carta para mim mesmo, alcançada pelos afetos de 1998 e os afetos de 2019 e 2020.

Melhor ainda: uma cartografia sentimental. (É bom lembrar que "sentimental" aqui não tem a ver com sentimento e muito menos com sentimentalismo, embora tanto o cartógrafo quanto suas amigas noivinhas, ao longo da expedição, tenham resvalado muitas vezes para uma indisfarçável pieguice. Faz parte de seu show, do show de seu personagem de dramalhão latino, a cada vez que este põe as mangas de fora e tenta roubar a cena. O "sentimental" aqui tem mais a ver com afeto: cartografia do afetar e do ser afetado dos corpos vibráteis de uma geração. Devir desses corpos.) (ROLNIK 2011, pág. 231).

Dessa forma, o fazer prático da pesquisa inclui, como desde o começo, minhas subjetividades e meus modos de perceber o processo, dentro do objeto desse estudo, pois enquanto ex-atuante, também sou dotado de um repertório que se refez quando aprendiz. Sei, portanto, que os trechos a seguir, não são somente, uma descrição das rotinas em sala de aula, serão sempre atravessadas também por minhas impressões e do ir e vir das reminiscências de quando iniciante no teatro, operando assim por analogias entre o meu e o deles. Posto isto, sigo a linha temporal introduzindo e comentando meu diário dos encontros com a turma do CPBT 2019.

4.1.1 *Diário de bordo Turma 2019*

Em 7 de outubro de 2019, tive o primeiro contato com a turma da noite, antes mesmo do encontro acontecer, fui apresentado aos oito monitores daquela turma e tive uma breve explicação de como eles interagiam entre si e com os aprendizes. Para aquele dia, todos foram solicitados, pois se tratava de um dia de decisões gerais sobre o processo de criação no Módulo IV.

Nesse primeiro encontro, descobri que a turma ainda tinha 50 educandos nessa última fase, assumidamente a professora Neidinha Castelo Branco, decidiu não cortar ninguém, pois achava um desperdício ter que dispensar tantos talentos. Em termos de quantidade, não me sinto confortável quanto a esse aspecto. Minha compreensão de aproveitamento de quantidade sempre está associada a um conforto dos educandos, do espaço, da minha capacidade de administrar uma turma durante as atividades. Porém compreendi esse olhar, como uma ação para alargar os impactos do CPBT, e da oportunidade de multiplicação de experiências.

Desde a minha turma, os professores também contavam com um fator que chamavam de seleção natural, mas entenda-se como uma seleção financeira estrutural, aqueles que mesmo tendo sido aprovados para o próximo módulo, acabavam por desistir e não terem como continuar no curso, os motivos, independente do ano, eram os mesmos; falta de apoio em casa, vestibular, primeiro emprego e o mais difícil deles, a falta de dinheiro para sequer pagar as passagens de ônibus, situação que enfrentei em outros cursos.

Naquele encontro, a equipe de dramaturgia, pela primeira vez, apresentaria um esboço das primeiras cenas, a pressão já era grande, pois com a proximidade da data de estreia, 14 de dezembro, lhes dava menos tempo para teorizar e exercer todos os setores produtivos de um espetáculo. Eles se dividiram em três equipes, dramaturgia, produção e técnica. Essa divisão de equipes acontecia tal qual, como na minha turma e nas demais. Cada equipe ficava responsável por um setor. Naquele dia falaram sobre o planejamento para angariar fundos para a montagem.

A equipe de dramaturgia apresentou os temas, vingança dos corpos negros e LGBTQIA+, e outros subtemas, onde a maioria tratava sobre as insatisfações com o mandato do atual presidente. Christine Greiner (2012) situa bem essa relação de corpo, biopolítica e processo de criação.

A questão que assombra a autonomia das decisões artísticas também está mergulhada na biopolítica ou nas políticas da vida. O corpo não vive suspenso nos universos de experimentações. Ele está impregnado de dispositivos de poder que podem garantir a sua sobrevivência ou não. A experiência normalmente não emerge de hipóteses teóricas especulativas, mas de percepções corpóreas, de mediações com o ambiente e de interfaces cognitivas que chamo de “presença do corpo”. (GREINER 2010, pág. 2).

Acredito que cada turma tenha suas necessidades quanto a expressar-se, haja vista que por ser uma obra autoral e coletiva, muito do que posteriormente foi impresso no espetáculo *Toró*, estava emaranhado nos corpos, permeados de falas e protestos sobre suas situações e condições.

Boal, no livro *Arco-íris do desejo*, fala:

A experiência demonstra que o protagonista, pelo simples fato de contar a cena vivida ou de propor uma improvisação da mesma, revela seu desejo de revivê-la, de transformá-la, de examinar suas variantes e alternativas. Sendo assim, é preciso experimentar. (BOAL 1996, pág. 71).

O autor também nos permite entender sobre o protagonismo exercido pelo jovem estudante de teatro, quando ele protagoniza o processo de criação, a partir de situações que ele quer revisitar e poder apresentar para si e para seus pares que dali, pode também trazer alternativas sobre o que se imprime na cena, derivado das subjetividades inscritas pelos corpos.

O que me soa com bastante satisfação é perceber que mesmo em anos completamente distintos e com mais de uma década, os corpos também apontavam as necessidades dramáticas. Como disse antes, em 1998, tratamos de um espetáculo que falava da vida de uma artista, inspirada na atriz cearense Gasparina Germano, e toda sorte de experiência que ela teve para se firmar como atriz, e naquela época nós tínhamos dentre outros, esse desejo de apresentar nossos corpos ao mundo, através da arte. Construindo assim uma ação dramática nesse universo. Assim como os desejos da turma de 2019. Os corpos estavam dispostos a falar sobre si e de asperezas do cotidiano, tendo o teatro como bandeja criativa para servir aos olhos do público, como essas expressões, dores, escolhas e vontades, seriam postas de modo afetivo e afetado na cena.

Quando da participação de outro curso, o Colégio de Direção Teatral, tivemos uma formação em que nos apresentavam o entendimento de memória corporal, uma escrita no corpo, escritas com o corpo, vocabulário corporal e outras expressões peculiares sobre essa construção possível com aquilo que há em mim, enquanto repertório, e as novas inscrições que a contemporaneidade registra sob os corpos e as potencialidades de criação nessa perspectiva. Olhando para a turma de 2019, consegui dar início a uma leitura dessas escritas a partir desse primeiro encontro onde vi e ouvi, os relatos dos educandos que apesar de estarem muito no campo da discussão, seus corpos já se apresentavam primeiro nesse contexto. Então desse encontro em diante, a tônica, desse corpo em prontidão, alimentou minhas escolhas para quando tivesse oportunidade de exercer alguma atividade prática.

Para o dia seguinte tínhamos um pequeno trabalho corporal. Decidi que seria uma oportunidade de leitura e percepção sobre a disponibilidade deles para jogos focados em expressão corporal. Segue aqui um pequeno programa que elaborei para dar norte a atividade, a partir do que percebi na aula de observação no dia anterior.

Aula prática 1 – com duração de 30 minutos.

- Alongamento – este não foi realizado por mim, pois a professora decidiu começar com um aquecimento.
- Caminhada pela sala, sem trajetória definida, a fim de trazê-los de volta a qualidade de concentração que haviam perdido após o aquecimento.
- Caminhada de observação do corpo do outro, até encontrar um corpo parecido com o seu, e depois um corpo completamente oposto ao seu. Me referia a proporções somente.

Quanto a este exercício, tive que explicar mais detalhadamente o que eu queria dizer com corpo parecido, suas expressões faciais denunciavam que não entendiam e alguns pediram que eu fosse mais específico. Naquele momento eu não percebi uma problemática que surgiria com mais força. Vi que aquele discurso sobre corpos em resistência ou em ataque/defesa, apareceram ali. Como se ao me expressar sugerindo corpos parecidos, eles estivessem sendo igualados de maneira leviana ou superficial. Então deixei claro que podiam se basear em altura por exemplo. E assim se deu o exercício.

Este jogo teria a funcionalidade de provocá-los através do olhar de perceber semelhanças ou afinidades físicas, a fim de provocar encontros entre eles de modo a iniciar o jogo de observação.

- Escolher parte do corpo observado para provocar confronto. Esta atividade era apenas de percepção individual.
- Construção de dois paredões, tipo corredor, para exercitar o confronto e o deboche. O segundo comando seria que se colocassem frente a frente formando um paredão de homens e outro de mulheres.

Esta atividade não se completou. Ao solicitar que se dividissem em grupos de homens e mulheres, alguns protestaram e outros até se retiraram da atividade. Alegaram que esta divisão seria preconceituosa, sexista e que causava desconforto em alguns. Tentei remediar a situação, inclusive abrindo para o diálogo sobre como eles se sentiriam confortáveis para que essa atividade fosse refeita. Inclusive antecipei o objetivo final da atividade para que entendessem, e fosse executado. Então expliquei que minha intenção não era uma divisão para provocar desigualdade entre os gêneros, na verdade era para que eles experimentassem com o corpo as diferenças entre pesos, dinâmicas e trocas e na sequência da atividade seria o comando de misturar todos e provocar as mesmas descobertas.

Atividades como esta eram corriqueiras em diversos cursos que fiz enquanto ator, as divisões eram simples por questão de vivência, assim como predominavam as atividades sem essa exigência. Foi então que senti o quanto a turma já estava numa fase muito delicada quanto a essas discussões. O fato era que jamais imaginei que afetaria de tal modo que comprometesse a execução total de uma atividade.

Mesmo após os protestos e reclamações, consegui que alguns voltassem para a atividade enquanto outros realmente desistiram e se retiraram do exercício, mas tornaram-se plateia da atividade. Após este exercício, nenhuma outra atividade teve êxito. Decidi parar as atividades, me desculpei pelo desconforto causado e entreguei a turma à professora.

Apesar dos intercâmbios que houve ao longo do curso com componentes do Grupo de Teatro LUME (São Paulo), Silvero Pereira, Juliana Veras, Rafael Barbosa, o comentário de uma aluna ao fim da aula me deu noção de que a turma “não gostou de como eles davam aulas”, e aí vi que a resistência quanto a essas atividades já pertencia ao coletivo. Quanto a isso não tive mais detalhes.

No terceiro encontro voltei com uma nova configuração dos procedimentos. Após essa experiência que poderia parecer negativa, na verdade, foi extremamente positiva, por provocar reflexões. Entendi que não havia o mínimo de relação construída com a turma. Um forasteiro tentando produzir a sua pesquisa e usá-los grosso modo em prol de um trabalho que eles não eram obrigados a entender. Tive que me reformular como professor, para retomar essa relação, respeitando esse tempo e considerando os corpos que estavam em condição de protesto.

Então refiz o plano de aula, para, através de ações mais simples, explicar-lhes a diferença entre aquecimento e alongamento e visualizar como esses corpos se encontravam, que corpos eram mais retraídos, mais flexíveis ou quem ficava mais à vontade com a possibilidade de se mover apoiado em recursos da dança. Sempre deixei muito claro para todos que costumava agir com essa cautela, e que a partir do meu corpo adaptava exercícios que aprendia com a dança, por considerar satisfatórios os resultados que produziu em meu corpo e isso foi bem recebido.

Começamos então com alongamentos de forma a colocá-los no espaço, para que pudessem se conectar com seus corpos e se percebessem a partir de atividades fracionadas. Durante as atividades, expliquei o motivo de começarmos por partes, a partir dos pés, seguindo até a cabeça, assim poderiam se perceber mais confortavelmente. Neste dia, foi importante perceber como os corpos se encontravam em termos de coordenação motora,

expressão corporal e quais educandos alegariam limitações físicas e ou machucados. Para este dia não fiz tudo que havia planejado, mas o principal reconhecimento foi proveitoso.

Demonstrei uma série de exercícios mais técnicos, para alongamento de partes isoladas do corpo, para que eles pudessem utilizar este conhecimento posteriormente de forma individual ou coletiva, exercícios estes que serão melhor descritos no produto. Tenho ciência de que estes exercícios só terão de fato algum impacto se praticados com alguma rotina ou frequência, antes de quaisquer atividades em sala. Mas naquele momento, valiam mais pela visão geral do coletivo, do que uma intenção de alcançar uns tônus ou uma consciência corporal imediatista.

Dando início à segunda parte das atividades, mudei o jogo, mas mantive o olhar de reconhecimento da turma. Começamos por caminhar pela sala, com cuidado de não produzir muito barulho ao caminhar e que pudessem andar de cabeça erguida, ocupando o espaço e aplicando velocidades nesta caminhada, também evitando o choque entre os corpos. A intenção era verificar o quanto eles se administravam com seus corpos, o espaço e o corpo do outro. Sendo assim, a caminhada foi realizada com diversas velocidades e atividades em paralelo, para que os demais sentidos fossem liberados para o trabalho.

Em **9 de outubro de 2019**, a atividade inicial foi dirigida pelos monitores Rodrigo e Isabel, para concentração. Os monitores que estão aplicando os aquecimentos, já utilizam comandos, jogos e termos técnicos na pedagogia teatral. A exemplo, planos, médio e alto ou graduações da velocidade ao caminhar. Utilizando comandos variados enquanto andam pela sala. Percebi que a noção entre o próprio corpo e o espaço se diluía com a graduação de velocidade.

Neste dia, o monitor Rodrigo colocou para a turma uma inquietação para que eles elaborassem para si mesmos a reflexão: cuidado com o corpo do outro, qual a dimensão disso? Será a dimensão do meu corpo? Depois aplicou um exercício a fim de também gerar uma ação empática com o corpo do outro, através do toque e do cuidado. Ao decorrer da atividade evoluiu para um exercício individual de interpretação que levava a turma a utilizar gestos expressivos.

Durante a prática do aquecimento houve desistências, sem explicações ou sequer solicitação de permissão ao ministrante da atividade. Eu havia pensado que os faltosos ou desistentes, na minha segunda aula, de alguma forma, estariam insatisfeitos com minha metodologia em sala de aula. Porém o mesmo grupo que faltou a minha aula, também não veio no dia seguinte. Após refletir sobre minhas proposições em sala de aula, percebi que esse

era o ritmo da turma, que também estava passando por momentos tensos quanto às decisões sobre o espetáculo de conclusão, e isso gerava um desgaste físico e emocional para alguns.

A medida da força (força esta que não é necessariamente física, psicológica e sociopolítica) aplicada ao corpo projetada no corpo do outro, através de uma narrativa encenada (frase dita pela monitora Isabel). Percebi que quando o jogo se tornava essencialmente físico, era necessário que o monitor falasse repetidas vezes que todos tivessem cuidado com o corpo do outro, para que de fato se efetivasse esta ação em coletivo.

No dia dez de outubro de 2019, durante o aquecimento o monitor iniciou a atividade a partir de estímulos para que os educandos desenvolvessem com o corpo as formas de água, como sugestão de uma imagem para movimentação corporal. O corpo em estado líquido, gerando movimentos fluidos, leves e lentos.

Havia educandos que estavam praticando outras linguagens como a dança e lutas marciais e durante os exercícios, acionavam esses registros em seus corpos, e produziam imagens corporais que se tornavam mais interessantes aos olhos de quem estava de fora da atividade, e também apresentavam maior facilidade de produzir interação através de jogo corporal com os demais, porém em sua maioria, os diálogos pareciam pessoas de países diferentes conversando sobre o mesmo assunto, porém cada qual em seu dialeto. E em se tratando de processos de aprendizado acredito que não é negativo, e sim que abre o campo de percepção em relação aos educandos, e seus repertórios e maneiras de construir seus discursos corporais.

Após o intervalo, o comando era construir uma partitura corporal a partir dos estados da água que foram explorados nos exercícios anteriores. Foi solicitado que os educandos registrassem as partituras corporais, de forma a dar sequência as suas escolhas. Teriam que realizar uma breve apresentação, um por vez, no centro de uma roda feita por todos de modo que todos pudessem ver a construção física.

Tive a impressão de que aqueles corpos apresentavam ainda uma relação bidimensional com o espaço, ainda tinham gestos e movimentos simétricos, alguns educandos conseguiam expressar uma leveza ao se movimentar, mas não conseguia perceber se os mesmos tinham total consciência desse potencial expressivo, pois não conseguiam reproduzir o mesmo movimento em alguma sequência. Os educandos voltaram do ensaio criativo com seus grupos, para apresentar suas proposições. Em todos os grupos, as apresentações eram frontais e ações de movimento, muito discretas. Porém em termos de processamento de conteúdo e prática de aprendizado, conseguiram utilizar elementos que remetiam ao que foi

construído no aquecimento. Percebi uma potência corporal surgindo com a sustentação das partituras e desenhos expressivos e repetitivos.

Ve como Rodrigo conduzia a turma de maneira mais tranquila, falando baixo, partindo da introspecção pela respiração, e o toque no outro de maneira mais afetiva e “zen”, fez com que a turma entrasse em um estado de conforto e maior disponibilidade para o trabalho, e era inevitável comparar esta situação com as vividas por mim, anteriormente com aquela turma. Rodrigo propôs um alongamento em dupla, onde um atuante toca no outro, com a intenção de auxiliar no alongamento, como se fosse uma marionete. O curioso foi que isso era motivo para risos e alguns claramente sentiam-se constrangidos, de modo a desconcentrar a turma em geral.

Nessa turma tinha uma aluna com uma visível diferença na perna direita, uma deformação de nascença, de modo que em seu cotidiano, as muletas tornam-se ferramentas fundamentais para sua locomoção. Ela cursa arquitetura na UFC e vem da faculdade direto para a aula do CPBT. É algum tipo de atrofiamento no pé e na panturrilha. Porém o que mais chamou atenção sobre seu corpo foi a capacidade perceptiva sobre seus potenciais corporais, é que na maioria das proposições físicas, ela alcança uma construção de ação tão sofisticada e expressiva, que as muletas são abandonadas para que suas novas composições corporais ganhem mais espaço e seu corpo produzia tamanha expressividade, que obrigava meu olhar a segui-la constantemente, quase esquecendo os demais.

A capacidade de reconstrução corporal, dada pelo teatro, chegava a ser um êxtase contemplativo e constrangedor ao mesmo tempo, pois ela eleva a produção criativa do corpo, que se tornava inevitável compará-la aos demais do grupo.

4.1.2 Diário de bordo Turma 2020

4 de março de 2020. Professor Joca Andrade Módulo I, primeiro dia de aula, turno tarde, aproximadamente 102 inscritos. Dava para sentir a mesma energia de curiosidade que a minha turma tinha, no primeiro dia de aula, todos ali sem ter muita ideia do que aconteceria, mas dispostos a vivenciar.

Em uma conversa inicial, dentre várias pautas, uma delas me chamou atenção, foi a explicação que o professor fez sobre os banheiros e como eram divididos em masculino e feminino. Ele fez questão de explicar que isso não é mais relevante. Percebo aqui a incorporação por intermédio do professor, sobre um nivelamento dos corpos, de modo a

deixar claro que desigualdade e ou separação de corpos devido ao gênero, não se torna mais a tônica relevante para a convivência.

Os monitores são esses educandos que têm gosto pelo Magistério, assim o professor Joca os apresentou para mim e para os demais; como apoio e suporte ao professor para a turma da tarde tínhamos Lourdes, Kennedy, Levy e Samuel. Lourdes estava cursando pedagogia na Universidade Estadual do Ceará. Durante a conversa um dos monitores disse a seguinte frase: ‘viver o processo, se permitir durante o ano todo, se entregarem ao processo’. O monitor Samuel, comentou aparte: tem dias que é pesado, física e psicologicamente.

Acredito que se referiam também aos dias de maior entrega e resultados exaustivos, quanto à intensidade das práticas em sala de aula, mas também no que tange permitir-se cada vez mais. E isso para mim, me leva a um lugar em que por diversas vezes não sentia vergonha em fazer as atividades, pois me permitia, como que a cada jogo, um desafio, porém durante os primeiros meses, ainda enfrentava comigo a vergonha em relação ao meu corpo e o quanto isso poderia me prejudicar nos trabalhos.

No dia 5 de março de 2020, no segundo dia, o grupo A, começava a aula com a atividade de caminhar pela sala. Durante a prática, o professor dizia além dos comandos, observações que me faziam refletir sobre modos de incentivo e de criação de despertar a percepção do atuante quanto a ele e as práticas teatrais que se iniciavam. Ele dizia: ‘Observação do espaço enquanto caminha percebendo o entorno; A visão como veículo para percepção; O caminhar como se estivesse em suspensão; caminhar leve; interagir com o olhar, percebendo o outro com o olhar; Olho no Olho. Algumas destas expressões também me foram ditas durante meu tempo de atuante no CPBT, mas o que evoco aqui como interessante é que estas construções verbalizadas, reforçavam na ação da turma como respostas nas ações corporais de modo a coletivamente afetar a qualidade do conjunto durante a tarefa.

Em particular, uma atividade muito usual, quanto aos jogos ou atividades, com foco no corpo expressivo, atividades estas que tem como objetivo construir um olhar do atuante sobre como ele pode descobrir e autogerir suas escolhas corporais. Assim como na minha turma, e nas turmas pesquisadas, a pedagogia ainda é fortemente aplicada. Giram em torno de produzir alguma ação interna e que ela construa fisicalidades, mas reforçando a autonomia do participante sobre o que for apontado no processo. Refiro-me a potencialidade e autogestão, apoiado no que diz Mônica Marçal (2019) em seu livro.

Os "movimentos privilegiados" são empregados pelo corpo com fim de economizar energia. E isto nos indica que o organismo humano em sua capacidade proprioceptiva conta com a possibilidade de escolher melhor os movimentos e posturas do corpo com a finalidade de reduzir o gasto energético. (MARÇAL 2019, pág. 40).

Posto isto, realço aqui essa experiência durante os dias de observação da turma de 2020, quando do aprendizado prático sobre o que nos é apresentado como postura neutra. Momento de pura aplicação desse entendimento de escolhas para movimentos privilegiados.

O professor estabeleceu a posição neutra como parado de pé, com os pés paralelos, coluna ereta, braços relaxados ao longo do corpo, para que eles entendessem como e quando sair e entrar em movimento.

Esta condição está muito próxima do que apresenta Rudolf Laban (1978) que trata sobre postura:

a) Postura. Uma maneira normal de carregar o próprio corpo é a ereta, ou seja, o tronco está "alto" e acima das articulações dos quadris. A postura tem basicamente a ver com a posição do tronco, o qual pode sofrer um número bem extenso de variações. (LABAN 1978, pág. 91).

Vejo consideráveis semelhanças, quanto ao entendimento e escolhas sobre o que foi apresentado aos educandos. Mesmo considerando que postura e posição tenham significados semânticos, para esta condição chamada de neutralidade, é uma justaposição das partes do corpo por um todo. O que nos foi ensinado como posição neutra é uma organização do corpo em relação ao espaço, e do ator com a preparação para a ação.

Laban nos traz o entendimento de postura, que também é abordada por Mônica Marçal (2019), quando ela explica que "a capacidade proprioceptiva reorganiza o corpo de forma a economizar o máximo da energia corporal". E como ensinamento, esta posição neutra empregada pelo professor, tanto em 1998, quanto em 2020, trata-se de provocar o atuante em suas construções perceptivas e que esta possibilidade física está contida em uma economia de energia, para uma posterior ação que lhe possa exigir novos recursos corporais.

O primeiro contato com outro, foi em uma atividade que os educandos, em duplas, tinham de se apoiar um na mão do outro, era o jogo de distribuição de força. A pressa em coletar o máximo de informações não me permitiu produzir excelentes figuras que colaborassem com o entendimento deste exercício, porém naquele momento era o recurso que tinha, e compartilho agora.

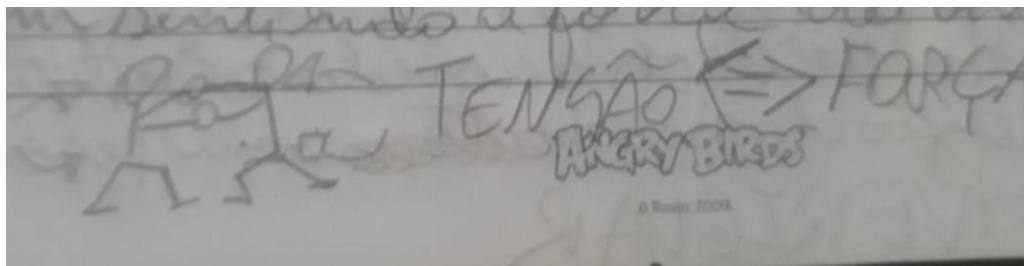


Imagem 1 – Tensão / Força - Retirado dos manuscritos do diário de bordo.

O professor equiparava tensão e força entre os corpos, de modo a trazer o atuante o entendimento do quanto posso aplicar no outro, minha força, e o quanto meus músculos estavam gerando tensão, de modo a perceber que esta ação era uma geração de pura fisicalidade sem intenções dramáticas.

Marçal (2019) nos apresenta aqui uma clara situação sobre capacidade perceptiva, quando diz que “A capacidade proprioceptiva é responsável pela identificação das tensões corporais. Essa identificação leva o indivíduo a refletir como seu corpo recebe e reage as influências do meio em que vive.” (pág. 39).

Então esses corpos em atividade percebiam que, através de uma ação interna em contraponto com uma força externa, de modo a conduzir o atuante a perceber que, as construções poderiam derivar níveis diversos de aplicação, entre o quê e como tensionar, através da força. O jogo de se empurrar com as mãos espalmadas do outro, os "obrigava" a focar na atividade e ir diluindo logo cedo os entraves que tornariam o toque algum obstáculo para os trabalhos.

Após o aquecimento, o professor apresentou jogos, que ele chamou de jogos psicofísicos, de forma que o comando dado é uma palavra que gera um sentimento. Os educandos são convidados a expressar algo que já vivenciaram a partir desse sentimento. Alguns são convidados a observar o que o professor escolheu para continuar neste sentimento. O professor solicitava que alguns educandos se mantivessem estáticos mantendo o pensamento e a ideia daquele sentimento, e liberava os demais para que observassem como se encontrava aquele determinado atuante.

Acredito que o professor fazia isto como um recurso didático, para que alguns alcançassem o entendimento do exercício, através da observação do corpo do outro em ação, haja vista que ele percebia que alguns educandos conseguiam mais facilmente externar o sentimento.

A Turma B seguia com o mesmo plano de aula. No primeiro dia de aula o atuante já é estimulado a construir um corpo baseado em figuras humanas, mas sem ser exigido dele uma

personagem, ou atuação, interpretação. Segundo o professor que explicava o exercício, ele disse: Os tipos humanos estão ligados diretamente ao estado da alma. E o comando da figura humana que mais me chamou atenção, pelo que aconteceu especificamente com alguns educandos. A figura humana naquele momento era pai. Um atuante construiu uma figura austera, permeada de tensões físicas e visivelmente dominadora de uma situação que ele se tornava inevitavelmente um ponto de destaque na sala. Conforme a atividade era mantida e sustentada nos corpos, esse atuante entrava em um estado de tensionamento e dilatação, que foi gerando nele um processo catártico, que o levou a uma crise de choro e a postura sugeria agressividade.

Mais uma vez, a situação se apresentou sobremaneira interessante e rascunhei o que esse participante apresentava como desenho corporal para a figura humana pai.



Imagem 2 – Figura humana PAI - Retirado dos manuscritos do diário de bordo.

O atuante se encontrava extremamente tenso com as mãos cerradas, punho direito erguido, como quem sugere um ataque e o outro punho esquerdo em defesa, seu olhar estava direcionado ao chão. Esse comando durou alguns segundos, mas a intensidade da atividade fez com que o atuante entrasse nesse processo catártico. De modo que foi inevitável o pranto dele, levando toda a turma a se espantar com o ocorrido.

O professor modificou o comando para que esse sentimento fosse se diluindo a partir de uma contagem regressiva de 10 até 0, para que de forma gradual todos conseguissem dissolver o sentimento e também destravasse toda a estrutura corporal construída a partir da figura humana pai. Esse exercício provocou outras reações corporais, outros educandos também se emocionaram.

06 de março de 2020. O professor inicia a aula com a mesma atividade de caminhar pelo espaço e comenta em particular para mim, sobre a diferença dessa turma ao caminhar na sala, lembrando da mesma atividade no dia anterior. Percebo nesse momento que as escolhas corporais daqueles participantes se estabeleciam como processo de aprendizado, quando das

menores escolhas, com a finalidade de qualificar suas ações durante o exercício, baseado no que entenderam sobre o caminhar sem provocar barulho. E isso me remete diretamente a mesma situação que vivi em 1998, a mesma atividade e o quanto me organizava para produzir um caminhar mais leve e

Atividade de Caminhar pela sala, foi acrescida de uma ação extra. Ficar com os calcanhares descolados do chão, para provocar o equilíbrio precário. Este jogo é realizado desde a minha turma em 98 e também se usa essa mesma expressão, equilíbrio precário. Eugênio Barba (1995) em seu livro, *A arte secreta do ator*, fala sobre o equilíbrio precário quando citando o exemplo de um ator em pleno trabalho.

(...) para alcançar esse resultado nestes poucos segundos no palco teve que se concentrar durante um longo tempo para encontrar este equilíbrio precário. Sua imobilidade tornou-se não uma imobilidade estática, mas dinâmica. Não tendo nada mais com que trabalhar, Verry teve de reduzir-se ao essencial. E aí ele descobriu o essencial na alteração do equilíbrio. (BARBA, SAVARESE 1995, pág. 11).

O professor continuou a provocá-los com estímulos que sugerem modificação nas escolhas corporais alguns faziam sutis movimentos. Pareceu-me uma forma literal de usar o corpo, enquanto escolha óbvia. Me vi exigindo naquele momento que os educandos empregassem algum processo de refinamento de escolhas, mas entendia que era o que o corpo deles permitia.

Aqui o conceito de propriocepção, apresentado por Mônica Marçal, se aplica claramente quanto as escolhas realizadas de modo a deixar o corpo em conforto, gastando o essencial de energia. Então as escolhas feitas pelos participantes, caminham por sistemas neurais em função de escolhas para um conforto corporal. E isso resume aquelas apresentações, para aquele dia, eram seus corpos, processando e apresentando de modo confortável, suas posturas refinadas em seus corpos.

Após o exercício, a turma teve espaço para conversar a respeito, e tomei nota de algumas expressões ou comentários que me chamaram atenção. Uma aluna falou que a percepção que ela tem de cada coisa, é diferente da percepção que os outros têm das coisas.

Outra aluna comenta sobre as lembranças da infância que se tornam as escolhas do corpo para as atividades. Na roda de avaliação eles falaram mais sobre o exercício do dia anterior do que sobre a aula em curso. Um atuante comentou que suas escolhas corporais para a palavra pai, causavam espanto nos outros que o viram enquanto ele estava estático. Ele escolheu uma figura corporal que imprimia autoridade. Segundo ele, se percebeu sendo observado pelos colegas e suas reações quanto ao seu corpo e que também se percebeu provocando um diálogo pela sua escolha corporal.

Com a turma B a atividade estava relacionada a estados da natureza. Sendo assim, quando do comando sol e pássaro, o que mais me chamou a atenção, foi uma reação em coletivo. Todos responderam do mesmo modo com a mesma construção corporal.

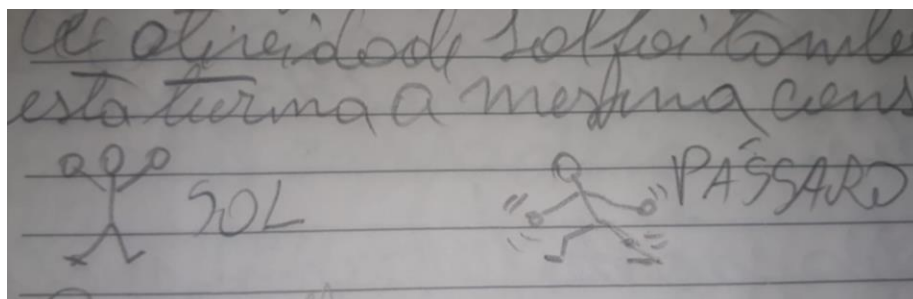


Imagem 3 – Sol e pássaro - Retirado dos manuscritos do diário de bordo.

Ao fim da aula um atuante comentou: durante a ação a gente toca e sente partes do corpo que antes passavam despercebidas.

Os próximos encontros, foram para a criação de pequenas cenas, com no máximo 5 minutos, e que pudessem também utilizar o que foi desenvolvido em sala de aula anteriormente, estes esquetes, fizeram parte da avaliação e conclusão do Módulo I.

Não tenho registros, pois o dia em que foram executados, eu estava em sala de aula cumprindo carga horária presencial do programa de pós-graduação. Ao fim do referido módulo, e com o retorno dos aprovados para o módulo II, deu-se início as restrições de isolamento devido a pandemia do COVID-A9. Impossibilitando assim a continuação da pesquisa em campo, como observador da turma de 2020.

Após um ano de paralisações, as atividades do CBPT, retomaram na modalidade de aulas remotas, de maneira que ainda consegui aplicar aos participantes que conseguiram retornar, que respondessem ao questionário aplicado *on-line*.

4.2 Leitura dos corpos

O que veremos a seguir é a uma das partes que mais considero relevante na pesquisa, pois foi, ante as circunstâncias da pandemia, o retorno possível, dos educandos quanto as suas experiências. A princípio seriam rodas de conversa e entrevistas presenciais, onde a fala espontânea ocupava lugar de produção profícuo, a fim de registrar o discurso livre do sujeito. Então como forma de adaptação, apliquei um questionário estruturado e obtive respostas as quais pretendo traçar aqui uma análise, a partir do que os participantes falaram sobre seu processo de aprendizado corporal. O questionário na íntegra encontra-se no Apêndice C.

Trata-se de uma análise qualitativa, a formulação do questionário contava com questões objetivas e subjetivas. Quanto as questões objetivas, estas geraram dados sobre o perfil geral dos participantes, de modo a percebermos em que lugar eles se identificam quanto aos seus papéis sociais, sendo então gerado um apanhado estatístico descritivo. Quanto as questões que apresento aqui como subjetivas, foram elaboradas já com a intenção de que eles produzissem através da escrita livre, considerando qualquer construção textual, sobre o ponto que é o foco desta pesquisa, o aprendizado corporal e a percepção de si nesse processo.

O questionário é composto de 15 perguntas, foi enviado por *e-mail*, um total de 60 questionários, tendo sido enviadas, 39 respostas com o questionário completo, então decidi excluir os questionários que não foram respondidos somente as questões objetivas ou com respostas incompletas nas subjetivas. As perguntas iniciais foram elaboradas de modo a relação entre o atuante e o curso, e nas demais, escolhi as duas principais perguntas focadas especificamente sobre percepção, serão as que selecionei para análise aqui no trabalho.

As perguntas foram construídas seguindo uma lógica de introduzir o atuante de modo a traçar um perfil de grupo identitário, aquilo que pode ser considerada a segunda parte do questionário, como uma avaliação inicial sobre o curso e depois para a terceira parte, de auto avaliação, de maneira a deixar essas perguntas de caráter não diretivo, para que os participantes pudessem escrever aquilo que lhes seria mais claro e espontâneo. Então essas respostas espontâneas geraram informações relevantes, de modo que, me levaram de volta àquele lugar em que estive ocupando quando da minha turma em 1998.

4.2.1 Leitura do questionário

A primeira informação gerada pelo questionário foi referente ao ano de participação/conclusão do curso, 33,33% foram respostas da turma 2019, e 66,67% da turma de 2020. Estou considerando somente os 39, dos 60 questionários enviados e respondidos de forma completa. A idade dos participantes está em 24% que estão entre 18 e 20 anos, 35,9% estão entre 21 a 30 anos, 12,82% estão entre 31 e 35 anos, 2,56% entre 36 e 50 anos.

Como já mencionado anteriormente nesse trabalho, não poderia excluir, mesmo que de forma numérica, como essas turmas se percebem enquanto sujeitos, dentro da sigla LGBTQUIA+. Então a pergunta seguinte sobre como eles se identificavam enquanto gênero, apresentou-se nas seguintes proporções; 44,3% mulher, 31,1% homem, 8,6% *gay*, 6,6% heterossexual, 1,6% gênero fluido, 1,6% pansexual. Certo também que estes números aqui se apresentam muito mais como registro potente, sobre como se constitui a diversidade

afirmativa, no CPBT, no teatro, enquanto lugar de socialização, e que dados como estes sejam claros para a afirmação de acontecimentos e continuidade das ações do curso.

Também baseado na minha experiência de ter feito o meu primeiro curso de teatro, a questão seguinte nos apresenta um equilíbrio quando se trata de primeira experiência em teatro, ao participar do CPBT ou já chegar no curso com alguma bagagem, 53,8% já tinham feito algum curso de teatro, enquanto 46,2% estavam vivendo a experiência teatral pela primeira vez. Reforço aqui que independente desta condição apresentada, o curso tem como essência a iniciação e assim acolhe e direciona suas ações considerando que todos chegam na mesma condição de aprender a partir de conceitos base.

Seguindo os dados quantitativos, dessa vez sobre como tiveram acesso ao curso, como ficaram sabendo da existência do CPBT. 55,4% souberam através de amigos, 17,9% através da internet, 17,9% souberam da existência do curso, lá no Theatro José de Alencar, assim como eu soube. 2% através de familiares e 1% soube através de material impresso.

Nessas duas questões introduzo uma intenção de avaliação sobre o curso, utilizando os recursos didáticos e de acesso os quais os participantes usufruíram, refiro-me a apostila e a biblioteca do TJA. 89,7%, respondeu que sim, obteve acesso fácil e 12,8% apontaram que não obtiveram acesso tão fácil assim aos recursos que ficam à disposição dos educandos. E afunilando mais sobre material didático, perguntei sobre o grau de satisfação com o conteúdo da apostila. Respectivamente obtive os seguintes números: 41% classificou como bom; 35,9% regular; 23,1% ótimo e 7,7% insuficiente.

A partir da questão de número 8, introduzo uma análise direta da observação do atuante entre o que o curso apresenta, e o que ele já percebe sobre si, mesmo que não tenha dado nome ou título a aquilo que já aprendeu no curso. Relaciono aqui os módulos e a percepção de si, de maneira mais objetiva. *A pergunta trata; Em que momento ao longo do curso, você percebeu suas potencialidades corporais expressivas? () Módulo I () Módulo II () Módulo III () Módulo IV () Nenhuma das alternativas anteriores.* As respostas foram; 29% disse que percebeu suas potencialidades no Módulo I, 38% Módulo II, 27% Módulo III, 2% Módulo IV e 4% Nenhuma das alternativas anteriores.

Percebo de forma positiva que essas respostas já refletem como os educandos já percebem o curso quanto caminho metodológico para o aprendizado. A próxima questão (12) aplicada de forma mais direta sobre a ideia de consciência corporal ter se tornado mais clara durante o curso, com respostas diretas entre sim e não. Para essa resposta, os números são mais sólidos e representam uma construção ampla do que a turma compreendeu sobre esse

conceito de consciência corporal. Onde 95% respondeu sim, e 5% respondeu que não era clara essa definição.

Todas as perguntas foram baseadas no que vivi, quando era atuante do CPBT, mas também a partir de questionamentos que eu fazia a mim mesmo, durante, e ao fim do curso. Então escrevi com a intenção de saber como eles me responderiam aquilo que só descobri pouco depois do curso, quando fui construindo minhas concepções de aprendizado com meu corpo. Quanto a mim, boa parte das respostas vieram em somatório a cada técnica ou curso de dança que fazia, e melhor se elaboraram quando tive diversas experiências no Colégio de Dança do Ceará. Mas é fácil obter resultados com o passar dos anos, após o CPBT. Ciente que poderia incorrer em algum risco, elaborei propositadamente essas duas questões, para que cada atuante apresentasse ao seu modo como percebia seu corpo, durante ou ao fim do curso. Então pretendo também apresentar uma análise baseada no presente e ou traçando paralelos entre o que recebi como respostas, e o que vivi, como se respondesse ao mesmo tempo essas duas questões.

As respostas analisadas que se seguirão correspondem à pergunta que consta no Apêndice C; 15) *Durante os Módulos do curso, as atividades que envolviam o corpo eram claras e você se sentia confortável em realizá-las? Fique à vontade para deixar suas impressões.*

A primeira tentativa de conseguir alguma informação com esta pergunta, objetivamente se tratava de entender como os participantes se sentiam quando das aulas que envolviam atividades corporais, desde o primeiro dia ao último módulo. Como os educandos se perceberam e que em seus relatos, pudessem se descrever, ou descrever seu corpo e o que nele foi aprendido e produzido.

Para dar início a leitura das respostas e compartilhamento da minha perspectiva sobre o que os participantes relataram sobre si e sobre as vivências, trago o que DITTRICH e LEOPARDI (2015), dizem sobre as possibilidades do olhar sobre as narrativas do outro:

Logo, a compreensão de um objeto de pesquisa é uma oportunidade ímpar de vivência profunda pessoal e social. Tal compreensão é o retrato de uma experiência única, que diz respeito, exclusivamente, às subjetividades envolvidas, e que traz um resultado ímpar, que tem um poder explicativo sobre a realidade e, ao mesmo tempo, abre novas possibilidades de investigação. (DITTRICH, LEOPARDI, 2015, pág. 102).

FREIRE (2011), também nos fala sobre considerar o repertório do educando:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE 2011, pág. 120).

A partir dessas considerações apresentadas pelos autores, trago aqui através da leitura das respostas, as perspectivas que mais chamaram atenção entre o que foi escrito e descrito pelos estudantes do CPBT, e o que ficou guardado nos escaninhos da minha memória, apropriando-me, assim de uma análise, a fim de realçar os repertórios de aprendizagem nos corpos através de suas narrativas.

Neste momento do trabalho também apresentarei algumas perspectivas do que vou concluindo sobre os processos de aprendizagem corporal e o que os relatos produziram enquanto oportunidades para futuras criações de redes entre outras pesquisas minimamente afins, assim como também as primeiras linhas como um esboço para o produto.

Após a seleção das respostas, me encontrei em meio a dúvida de como começar a analisá-las, sem que tomasse o prejuízo de desprezar este ou aquele fator de importância, já que estou tratando da fala do outro, e que cada palavra entregue, parte do princípio de exposição do sujeito, quanto aquilo que pode lhe parecer mais intrínseco e peculiar. Como já havia mencionado, as perguntas que foram feitas aos participantes, também foram feitas a mim mesmo durante em período diferente, devido a grandiosidade do momento em que me percebia, em relação ao meu corpo e o quanto promovia possibilidades para as jornadas a que me propunha no teatro e pouco depois na dança.

Em 1998 o que eu mais queria era sair pelos corredores e ruas, gritando e bradando: Olhem, o que consigo fazer agora! E no mesmo instante fazer uma série de figuras e desenhos com meu corpo. Era assim que me encontrava ao fim de 1998 e começo de 1999 ainda com a peça em cartaz. Sentia a efervescência como uma totalidade. Naquele ano, não sentíamos necessidade de conversar com nossos pares, sobre essas mudanças que percebíamos, sequer encontrávamos lugar de definição para tudo isso. Estávamos muito mais no campo do fazer, experimentar, aumentar essa efervescência para fazer mais.

Então encontrei no livro, *Educação como prática de liberdade*, uma sugestão de método freiriano para produzir conhecimento, quando da alfabetização de adultos, e que me inspirei para realizar a análise das respostas.

Freire (1997) sugere que:

2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. Seleção a ser feita sob critérios: a) o da riqueza fonêmica; b) o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades); c) o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE 1997, pág. 113).

Sendo essa uma referência segura de aplicabilidade, pois considera a fala do atuante, enquanto sujeito, e traz para o mote central da pesquisa. Então comecei por encontrar palavras comuns e de significado diretamente relacionado ao universo vocabular desta pesquisa. Aquilo que era dito pelo atuante e possível de identificar em todas as falas.

Ler essas respostas, foi como se voltasse a 1998 e pudesse dizer que também senti o mesmo que eles. Mais uma vez encontro meus pares, quando um deles diz; “Sempre fui uma pessoa meio sedentária, então sair dessa minha zona de conforto foi meio repentino [...]”

Como entendo o quanto este relato está contido na perspectiva limitante que a palavra, *sedentário* impregna nos corpos. E que em 1998 e em 2020, não conseguir explicar, não invalida o que aprendemos sobre nossos corpos dentro dessa *zona de conforto*.

Então antes de entrar diretamente na leitura do que os educandos expressaram sobre si, tomei como caminho metodológico, fazer um *ranking* das palavras que estão contidas no vocabulário que envolve essa pesquisa. Não que esta ou aquela palavra, expressem valores em relação ao discurso, mas essa enumeração de palavras, também me mostra o quanto os pertencimentos desse aprendizado também se elaboram em repertório textual para descrição sobre si.

As palavras que mais se destacaram nas respostas foram; corpo, limites, consciente, entender, potente, experimentação e perceber. Outras mais apareceram, mas estas ganham maior destaque entre as respostas. Sinto-me satisfeito por lê-las e entender que são modos que os participantes encontram de adjetivar, nomear ou incorporar seus processos de aprendizado, afirmando pela elaboração e escrita, suas descobertas.

Refletindo quando estive na mesma situação, passei mais tempo para dizer, a mim mesmo, sobre meus processos de aprendizagem corporal. O registro e o despertar corporal aconteceu comigo em 1998, mas o tempo e lugar em que verbalizei essas descrições, foi um pouco mais do que o período no CPBT. Não estou aqui afirmando que eles estão maduros, ou que as falas são precoces. Digo que a exemplo das turmas pesquisadas, os estudantes, dentro do contexto de atuação social, individual, coletiva e teatral, esses corpos politicamente

acionados pela realidade e seus discursos, também se manifestaram no questionário. E isso para mim como discreto colaborador em algum momento dessas turmas, me traz satisfação por presenciar esses pequenos universos surgirem nos educandos. As demais palavras que apareceram com menos frequência no *ranking*, terão seu destaque quando da análise do conteúdo.

Trago uma reflexão, que considero um salto de confiança quanto ao que me propus a fazer, em relação a tomada das respostas dos educandos. Refiro-me a uma tomada afetiva, para construir mais diálogos sobre ensino e aprendizagem corporal.

Silvio Zamboni (2001) diz que:

A interpretação dos resultados da pesquisa em arte não converge para uma univocidade, mas para a multivocidade, uma vez que cada interlocutor deverá fazer a sua interpretação pessoal e proceder uma leitura subjetiva para analisar o resultado da pesquisa contido na própria obra de arte. Diferentemente da ciência, a arte tem um caráter pessoal de interpretação, garantido pela plurissignificação da linguagem artística. (ZAMBONI 2001, pág. 59).

O que o autor emprega como interpretação, trago para o campo do diálogo, e não de uma decifração daquilo que o participante poderia ter dito ou não dito. E como desde o princípio, assumo minhas experiências como a dinâmica dessa conversa. Infelizmente a pandemia não permitiu o olho no olho, para enriquecer mais esse diálogo. Posto isto, introduzo aqui as respostas a questão de número 15 (apêndice C): Durante os Módulos do curso, as atividades que envolviam o corpo eram claras e você se sentia confortável em realizá-las? Fique à vontade para deixar suas impressões.

“Sim. Cada parte do meu corpo foi trabalhada e eu ganhei consciência corporal. O ambiente de experimentação era muito propício à entrega.” (Turma 2020).

Torna-se inevitável trazer o olhar para essa fala, quando trata sobre cada parte do seu corpo. Sinalizando que entender o corpo de modo fracionado, também fala sobre a completude do corpo. Tornava-se visível o processo de aprendizagem enquanto atuante, sempre que as práticas e exercícios eram fracionados, melhor eu percebia que aquela oportunidade de dividir a ação, me permitia entender o exercício inteiro.

Quando fazia aulas de balé clássico com professor Flávio Sampaio, ele tinha essa metodologia para educandos iniciantes, fracionava os exercícios de passos de *ballet* para que pudessemos entender como cada parte da execução desenhava o movimento como um todo. Entendo claramente que a metodologia de ensino do ballet clássico, tem fundamentação diferente dos caminhos pedagógicos do teatro.

Gostaria aqui de introduzir, via fala da autora Mônica Marçal (2019), o que essa experiência de aprendizado torna-se quando a autora diz que: A capacidade proprioceptiva se mede a partir da qualidade de presença das sensações corporais na consciência. E nesta situação em que reflito sobre essa prática fracionada acionar novas percepções no atuante, quando das suas sensações corporais conscientes.

Enquanto professor, a possibilidade de levar o atuante a perceber o todo a partir do experimento das partes, seja em qualquer atividade, pode alcançar o atuante e levá-lo a desfrutar desse entendimento ampliando em seus caminhos perceptivos. Essa fala me remete muito a essas duas situações, como atuante iniciante e quando professor.

No início me sentia esquisita, pois nunca havia realizado nenhuma atividade no campo das artes. Mas depois comecei a me sentir mais confortável em sentir os exercícios propostos. (Turma 2019)

Ao descrever-se como esquisita, torna claro que há um estranhamento devido as possibilidades geradas nas atividades, um desterritorializar do corpo cotidiano, fazendo com que o corpo consiga experimentar também através dos treinamentos, um lugar de descoberta próprio do atuante, que aqui refere-se como esquisita, e com a rotina das práticas em sala, sente-se confortável ao executar os exercícios propostos.

Percebo que quando o verbo sentir, é empregado, refere-se ao seu processo. E é muito rico pois, o professor também refletir sobre proporcionar o exercício dessa condição, de levar o atuante a esse estranhamento, a esse estado de esquisito. Fazendo que cada participante experimente seu corpo, e com o processo, reencontre o que o próprio atuante define como conforto. Maria Luiza Jimenez (2020) em sua tese, Lute como uma gorda, diz: “Há, portanto, uma resistência social quando saímos desse domínio normatizado e partimos para outro lugar de criação e reflexão do corpo como ele é e do que pode ser.” E a resistência social encontra o corpo gordo e o confronta a fim de normatizá-lo e nos convencer que somos esse corpo esquisito.

Em minhas referências pessoais, por diversas vezes já entrava em sala com esse registro, devido a experiências anteriores sobre ter um corpo esquisito. Então essa marca de ser incluído no grupo do corpo estranho, se refletia em sala de aula. Porém, experimentar essa sensação no contexto de formação em arte, proporcionou uma vivência de refazimento dos meus valores enquanto aprendiz.

Fazendo com que se descubra um novo conforto, mesmo que um paradoxo se estabeleça, essa fala conjura o conforto no esquisito.

No começo achei meio difícil entender tudo que pediam para fazer, pensar, imaginar... muitas coisas me pareciam muito subjetivas e sem sentido. Com o passar dos meses fui entendendo melhor e me sentindo mais confortável pra experimentar e me soltar mais nas atividades. (Turma 2019).

Aqui o atuante apresenta uma série de verbos que apontam ações, refletindo os estímulos durante o fazer teatral, os colocando no âmbito da subjetividade, e que também não compreendia o sentido total quanto a aplicabilidade nos exercícios.

Recordo bem que alguns exercícios partiam diretamente da ação a fim de produzirmos, fisicalidades, sem questionamentos ou necessidade de criação de algum personagem, interpretações ou uma criação dramaturgica. Mas o fazer como um carimbo nos músculos, ossos e pele. Na fala também temos a relação entre o decorrer da rotina das aulas ou da insistência naquela atividade, o corpo construindo sentido para si e na sequência sobre a diluição dessas sensações, de forma sentir-se mais confortável e se expandindo mais.

Acredito que os verbos, soltar, prender ou travar estão associados a uma construção prévia de aprisionamento e liberdade, haja vista que também por vezes, compartilhava do mesmo pensamento e que determinadas atividades quando finalizadas, traziam para mim essa sensação de ter alcançado um estado de soltura com o corpo. Nos deparamos novamente com um oximoro. Uma duplicidade de situações, mas que o atuante consegue compreender, que precisou vivenciar experiências opostas que apontam para o mesmo sentir no seu corpo, e que o mesmo pudesse produzir novos significados para si.

[...] sim, primeiramente o curso nos faz entender o corpo atuante, o que é preciso e necessário pra estar em cena. assim entendemos qual os nossos limites e possibilidades. Desafios também. (Turma 2020)

Destaco aqui a expressão *corpo atuante*, que numa primeira leitura, nos faz pensar em certo distanciamento da possível função cênica para o corpo. Mas considero também como uma percepção de si enquanto produtor de corporeidades para ele mesmo, para a cena, e até mesmo para sua particularidade. O participante nos mostra que também percebe seu corpo como um corpo atuante para a cena, como uma ferramenta para a encenação, como se entendesse esse momento inicial do curso em que o corpo está para uma função de criação, processual, em função do trabalho teatral.

Em minhas primeiras reflexões sobre meu corpo em cena, lá em 1998, também tinha essa impressão, e isso não me incomodava, muito pelo contrário, me dava uma segurança de que havia desenvolvido artifícios corporais, e por saber onde e como acioná-los, descobria um caminho de autogestão dos meus potenciais.

É um bálsamo, perceber essa perspectiva que o participante encontra seu corpo como um lugar de produção artística, de linguagem e que ele já teve essa experiência no curso, mesmo que em um curto período de aulas. A fala, depõe sobre limites e possibilidades, e a capacidade que os jogos e as atividades vão em módulos. Ana Mae Barbosa (2006) diz que “Arte / Educação é a mediação entre arte e público e ensino da Arte é compromisso com continuidade e / ou com currículo quer seja formal ou informal. ” E desde sua fundação, o CPBT tem uma linha de continuidade comprometida com o ensino de teatro de modo a permitir que os educandos se auto avaliassem e se percebam por dentro e por fora, de como seus corpos estão recodificando, o que consideravam limites e transmutando em possibilidades.

Em 1998 também tinha muito mais limites, porém ao fim do curso já havia percebido que, tudo que me foi imposto nomeado como meus limites, na verdade foram convertidos em potencialidade e possibilidades de ir além daquilo que foi falado sobre o meu corpo. A prática pedagógica de um curso livre de teatro, nos conduz a pontos de percepção e leituras de si, como a refração de um prisma, apontando para incontáveis vertentes na linguagem teatral, que não necessariamente se enquadram no contexto social, mas podem se tornar trabalho artístico.

[...] eu me sentia sim, na verdade, é uma questão meio complicada. Sempre fui uma pessoa meio sedentária, então sair dessa minha zona de conforto foi meio repentino, mas foi bom pra mim de formas que eu nem sei explicar direito. (Turma 2020)

Trago essa fala novamente para as análises, pois para mim, é a mais simbólica dentre as falas e meus relatos nesta pesquisa. Não consigo apresentar aqui alguma leitura, sem voltar diretamente as minhas experiências como estudante, principalmente aos tempos de escola, tão bem definido por Paulo Freire (2014) quando apresentou o conceito de educação bancária: “O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador.”

E como já mencionado anteriormente, sobre minhas tentativas de aprendizado corporal na escola, e as agruras até a desistência, me levam para essa relação clara sobre educação bancária, me sentia esse depósito, mas sem saldos positivos ao ser submetido a uma educação física excludente, meu corpo era entendido como um depósito para receber as informações, e eu que me resolvesse com todas as questões pertinentes que surgiam, como aceitação, limitações devido ao peso, por exemplo. Momento que também me vejo na fala do participante, quando traz em sua resposta o tópico sedentarismo, associado a uma zona de conforto limitante.

E junto ao relato do atuante da Turma 2020, uno meus registros corporais sobre essa grande seta chamada sedentarismo, que construiu uma série de entendimentos severos sobre o que eu era capaz, até encontrar a experiência na iniciação teatral. Então percebo que passar por esses entremeios, como disse o atuante, tem complicações sim, porém, invalidá-las jamais. Inclusive, o teatro e a dança, me tiraram desse olhar alheio que empareda o outro, aqui nomeado sedentarismo.

O participante relacionou sedentarismo, a uma zona de conforto e que ao participar das propostas e exercícios, se viu fora desse relativo conforto em função de um novo aprendizado, se tornando algo particularmente bom para o sujeito, de forma que ele não consegue definir. E não define por falta, mas sim por excessos, pois quando da minha experiência existiam lacunas que o processo de aprendizagem corporal foi colaborando com o preenchimento, criando novos vocábulos físicos. Eram palavras que eu não traduzia em texto, mas conseguia compreender o que estava acontecendo, e esse redescobrir minhas capacidades de comunicação, de produção criativa através do meu corpo, eu não conseguiria definir em 1998, mas conseguia traduzir para a ação da cena.

Seguindo a análise, trago as respostas referentes a questão que consta no Apêndice C;

16) Como você descreveria a relação de consciência corporal e seu corpo após o curso?

[...] sem dúvida tenho mais consciência corporal, embora seja difícil apontar como se manifesta fora do espaço do teatro. mas o que antes me parecia limitar (fazer somente aquilo que meu corpo me permitia), agora me parece um lugar de potência (movimentos que meu corpo normalmente não faria, mas que posso submetê-lo a fazer. me parece mais um exercício de investigação. (Turma 2019)

O atuante apresentou uma percepção do seu corpo, transportando o contexto para fora do ambiente teatral, mas falou também como esse corpo está agora e nos faz desejar também querer saber o que está por vir. O mesmo reconhece na investigação como caminho metodológico para o cultivo do lugar de potência nele.

Há aqui um ponto importante sobre prática de ensino e técnicas aplicáveis ao atuante, que Ferracini (2003) levanta:

Essa busca pode dar-se de duas formas: pelo aprendizado de uma técnica sistematizada e codificada que "*ensine e treine*" a manipulação desses elementos pré-expressivos, o que significa deparar-se com uma *técnica de aculturação*, como é o caso das técnicas orientais de representação; ou em uma busca individual que resulte numa pesquisa dos caminhos que levem a um encontro com suas próprias energias, organizando-as no espaço e no tempo, por meio de uma *técnica pessoal de representação*. (FERRACINI 2003, pág. 100).

O autor nos apresenta duas, das diversas, metodologias de ensino, em relação as técnicas, dando a busca individual, um destaque, que é diretamente ligado as praticas no CPBT, os jogos e exercícios, tem suas raízes em processos de treinamento oriundos de nomes, como *Jerzy Grotowski* ou *Constantin Stanislavski*, porém como o repertório do atuante é levado em conta, os processos de ensino e aprendizado, levam o atuante a considerar seu processo individual, como caminho metodológico para construir seus passos artísticos. No Módulo IV, no processo de criação, essa liberdade é experimentada e dada a afirmativa de autoria na obra.

Com o alargamento desse conceito é maior do que o léxico do atuante de modo que o próprio não define ou não delimita como potência A ou B, mas quando percebe que essas potencialidades não pertencem mais a um lugar e um tempo específico, já tem características de continuidade. E era isso que eu também sentia quando percebi que precisava fomentar meus processos de aprendizagem corporal, com a introdução de outras técnicas ou vivências além CPBT, pra que essas potencialidades fossem sempre se reorganizando em mim, enquanto construção de um imenso vocabulário corporal.

Percebia que, quanto mais palavras, mais eu comunicava. Na situação de arte educador de teatro, é regozijante quando alcançamos o atuante com esse princípio de liberdade, de que aquele momento que ele está vivendo é um início para novas escritas, de novas construções e que ele pode entender que ao terminar o CPBT, perceba que não é um fim, mas um ponto de partida para buscar mais processos criativos, mais processos formativos.

Acredito no que Paulo Freire (2011) diz que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...).” Poder produzir no atuante esse pertencimento do seu corpo e de que ele tem autonomia sobre si e que pode se retroalimentar quando e como ele quiser.

“Uma questão de continuidade e não se limitar, mas sempre desenvolver o corpo para criar novos arquétipos, e compreender a si próprio enquanto pessoa funcional.” (Turma 2019)

As respostas estão contidas no campo da propriocepção e também nos permitem vislumbrar uma continuidade de desenvolvimento da aprendizagem a partir dos relatos como reverberações corporais em cada participante. Essa fala nos apresenta a possibilidade de continuar e manter esses processos de descobertas e aprendizagem através de intercâmbios pós CPBT. Vemos o atuante tomando posse dos caminhos que quer seguir, alinhando suas potencialidades. O participante também relaciona o autoconhecimento e as novas elaborações quanto a si mesmo, naquilo que ele compreende como corpo funcional.

Após o CPBT, tive contato com a dança, linguagem, que naquele momento me pareceu mais próxima de uma prática cênica diretamente relacionada a aprendizagem, rotina e treino. Em 2001, através da técnica de *Clown* que nosso grupo de teatro desenvolvia espetáculos como principal fruto de pesquisa cênica. Era na técnica de interpretação do palhaço, que podíamos dar mais espaço ao corpo, abrindo mão de textos. Desenvolvíamos a dramaturgia através da linguagem corporal, era um processo de construção muito prazeroso. Havíamos escolhido essas características por identificação com o palhaço, e isso não nos impediu de manter contato com outras formações corporais como *ballet* clássico e dança contemporânea.

como tive experiência com outras pesquisas, outras formas de enxergar o corpo, ali entendi e senti o meu corpo de outra forma, além de expandir o meu repertório de movimentos e percepções (Turma 2019)

No CPBT, há um diferencial acolhedor, quanto o olhar, em relação a procedência do atuante, mesmo que o participante tenha alguma experiência prévia, na escola, outro grupo de teatro, ou algum outro curso de iniciação, permite que todos sem exceção, possam lidar com essa diversidade de modo a não a desprezá-la, e sim, torná-la uma fonte de troca. E essas trocas em sua maioria acontecem nos corredores e nas criações para as apresentações de conclusão de módulo.

Acredito que todo professor de arte já tenha se deparado com essa situação de na mesma sala encontrar um completamente misto, entre iniciantes e iniciados. E como esse atuante relata, que as experiências em outras pesquisas já iniciaram de alguma maneira, sua percepção de si, mas que no curso, pode entender o seu corpo mais e por outro viés. Outro ponto importante é que temos na resposta, uma referência própria do cotidiano de estudos, refere-se ao repertório de movimentos, posto isto o participante descreve um nível de consciência sobre construção do seu repertório corporal e pertencimento de um vocabulário corporal o qual a Pedagogia Teatral lhe provocou.

É muito característico do CPBT, que mesmo nos módulos iniciais não há instancias de diferenciação, principalmente durante a aplicação dos jogos e exercícios em todos os módulos. O curso tem como característica peculiar um modo de receber, acolher, todos os educandos, assim como ensina o professor o poder dessa acolhida, sem desconstruir as trajetórias dos sujeitos, em função de novas trajetórias ou de condições extremamente básicas.

“Apesar de não ter finalizado, me sinto muito melhor em perceber meu corpo como algo que pode tomar a forma que eu quiser.” (Turma 2020). Esse atuante como todos os outros da turma de dois mil e vinte respondeu o questionário durante o período de

distanciamento social, e o curso estava com suas atividades suspensas ainda, e as aulas remotas não haviam sido implantadas.

Então há essa perspectiva considerada importante, que apesar desta situação extremamente nova, para a realização do curso, ele se sente confortável em relatar que, percebe melhor o seu corpo, de modo a falar que o corpo dele pode tomar a forma que ele quiser. O compreendo completamente, e me vejo nesse mesmo quadro de sensação sobre o meu corpo, nessa condição de que o reencontro com a percepção de si e a retomada de deliberação corporal, faz com de fato essas potencialidades, que estão inatas, sejam fomentadas e eclodidas pelo ensino de teatro. Que elas, as potencialidades, estejam sobre o domínio do atuante e que ele se torna consciente de que é o condutor desses novos desenhos que o corpo pode construir para a cena teatral.

Apesar de essa relação estar um pouco prejudicada por conta das atividades remotas, acredito que o curso faz a gente desenvolver uma melhor auto percepção e até melhorar a autoestima. Através dos exercícios propostos, percebo melhor minhas limitações e algumas coisas nas quais preciso trabalhar para uma melhor vivência e prática do teatro. (Turma 2020)

Esse relato me ajuda a trazer de novo as minhas experiências para o trabalho, esse ir e vir dos meus relatos e dos relatos dos discentes, tem me ajudado a construir uma nova teia de conexões daquilo, em que eu vivi e fui aos poucos tomando posse e desenvolvendo, no e com o meu corpo.

Todas as respostas tocam em notas sensíveis quanto ao lugar de expansão e compreensão do aprendizado alheio, e ao mesmo tempo nos convida a absorvê-los como aprendizado também, o professor aprendendo sobre o atuante, quando ele avalia a experiência proposta. Mais uma vez considero como processo de aprendizado corporal de forma integradora, o próprio participante descreve os percursos e suas autoanálises. Menciona que o curso tem proporcionado um desenvolver melhor da sua, auto percepção e é aqui, longe das questões de valor, entre forte ou fraco, melhor ou pior, porém, que ele tem feito um caminho de entendimento e redescoberta do seu corpo, como uma forma de se sentir contemplado. Era como eu me sentia, contemplado, as capacidades de construção, cognitiva e motoras estavam contempladas nessas ações que o curso me proporcionou.

Como descrito pelo participante, sobre seu melhoramento da percepção, de modo global, assim como o a valorização desse processo, ao descrever sua autoestima mais elevada. E por diversas vezes na turma de 1998, percebi que fazia as pazes com minha autoestima, todo aquele processo era muito maior do que me sentir bonito, me sentia bonito para a cena. Redescobria o que poderia dar como o melhor de mim para o mundo, ou uma parte dele.

Resgatava uma vaidade por me sentir capaz de dizer com o corpo, aquilo que muitas vezes, elaborava, mas não expressava, ou simplesmente me era colocado o lugar do silêncio.

Os relatos que conferem relevância a autoestima, estão muito mais para o embonecar-se para o jogo, onde meu corpo é a caixa, a roupa, o cabelo, os sapatos e acessórios da boneca ou do boneco que eu quiser brincar. Para mim enquanto ator iniciante, foi sim, um ponto muito relevante. Não que apagasse as experiências negativas, ou que congelaram a minha autoestima quando das atividades esportivas na escola, ou das restrições em casa. Mas fez com que houvesse essa percepção feliz, do quanto é possível retirar o corpo dessas pequenas gavetas em que a sociedade quer nos esconder.

4.3 Manual mínimo de procedimentos corporais

Inicialmente gostaria de chamar esta parte do trabalho, não como um produto pronto, muito menos algo que signifique acabado, finalizado, porém, uma sugestão, que batizei de Manual Mínimo de Procedimentos Corporais, para os facilitadores ou professores, inclusive estudantes de teatro. A partir do que eu vivi em sala de aula, para que possam se inspirar e criar novos procedimentos.

Apresentarei aqui, de maneira descritiva como procedo em sala de aula. Utilizando uma mescla de aprendizados na dança, no teatro e nas leituras, que me ajudam a compor uma aula com foco no despertar corporal, com intenção de estimular o atuante a se perceber.

Considero importante, entender que sua capacidade criativa em relação as atividades com a turma, torna-se seu aprendizado. De modo que essa participação direta com que a turma está oferecendo, seja percebido como desejo de aprendizado, e o facilitador também possa adaptar os seus procedimentos para tornar aquela atividade única para a sua turma.

Penso ser pouco compreensível, por exemplo, atitude de alguns professores atuando em linguagem bem corporais, que sabem então o valor adequado a aprendizagem da história e dos fundamentos de sua matéria em questão, mas não defendem a necessidade de uma significativa aprendizagem de como o corpo humano funciona. Para mim, o corpo é instrumento primeiro do artista cênico e deve ser bem compreendido para se desempenhar com excelência o seu trabalho. (MARÇAL 2019, pág. 62).

Baseado no que diz Mônica Marçal, sugiro fervorosamente ao professor, nutrir-se de conteúdos diversos para que possa ter muito mais repertório de diálogo com sua turma, para que a aplicação de um jogo ou exercício possa ser rico e o enunciado dessa atividade envolva mais o aluno, ampliando seu campo de entendimento. Como apresentado na dissertação os

relatos referem-se, a essa situação de não compreensão ou entendimento parcial do que era proposto. Acredito que a construção de um diálogo claro, com equilíbrio entre o que é apresentado e o que pedido para o participante, promova processos de aprendizados saudáveis. Quando o professor consegue, através do seu repertório de informações, deixar mais claro os caminhos para quem está iniciando, as experimentações se tornam mais amplificadoras para o atuante, promove mais tranquilamente o desprendimento de limites ou de desconfortos levando-o a se desenvolver mais durante as atividades.

Pode parecer contraditório ou exigir demais. Mas acredito ser fundamental que um arte educador que se predispõe a desenvolver atividades de estímulo corporal, que ele tenha contato mais próximo com o entendimento de anatomia, por exemplo. Não que esse estudo precise alcançar as vias acadêmicas da medicina. Mas que a compreensão seja suficiente, para que esteja inteirado do funcionamento e biodinâmicas da estrutura corporal. Faz parte da importância em entender como as percepções se elaboram no seu corpo e no corpo do participante.

Então vou tentar a apresentar aqui por um sistema de quadros, os caminhos metodológicos que podem gerar outras ramificações de procedimentos. É importante que o facilitador ou professor, não perca o foco quanto a entender como o corpo do participante aprende. E que o tempo se alarga ou encolhe entre um e outro, assim como a velocidade que esse corpo aprende.

Que este produto possa sugerir perspectivas sobre o papel de fomentar a percepção dos corpos e não de formatar corpos. Então os quadros que serão apresentados aqui no trabalho são apenas sugestões de condução em sala de aula.

Trago aqui outra parte do meu processo de percepção corporal, ocupando a função de professor. Na maioria das vezes no primeiro dia de aula, não conheço ninguém da turma e para que consiga direcionar alguma atividade, seja ela com foco na consciência corporal ou com foco em algum produto artístico, preciso fazer o que nomeei, para mim mesmo, o momento do reconhecimento corporal. E esse reconhecimento está diretamente ligado a entender como esses corpos estão, como chegaram até aquele momento, e seus anseios em relação ao teatro. Frequentemente começo o reconhecimento desde a acolhida até a avaliação final.

E para a acolhida, não há regras, muitas vezes é muito mais um ato de boas-vindas e o exercício da escuta.

QUADRO 1 – ACOLHIDA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

1º ENCONTRO - ACOLHIDA
a) Formamos um círculo, todos se olham e se escutam melhor. b) Me apresento, falo sobre o que vamos fazer durante os encontros. c) Peço que todos se apresentem, digam seus nomes, como gostariam de ser chamados, idade e pergunto se é a primeira vez que estão participando de um curso livre de teatro.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir daí, do primeiro discurso sobre o que eles falam de experiência, já começo a entendê-los ou a percebê-los enquanto corpos, tendo uma noção de seus repertórios.

Uma das perguntas que faço na acolhida e quase sempre em tom de comédia, é perguntar para os educandos quais são suas mazelas, machucados, quem já quebrou algum osso, ou algo do tipo. Rudolf Laban (1978) diz: “O indivíduo já tem acumuladas algumas experiências de situações e objetos que eventualmente provocam dor ou dano e que, portanto, ele busca evitar.” A partir disso realizar de algum modo essa outra perspectiva de conhecer mais os participantes, é bastante eficaz. Claro que toda a qualidade de dores e traumas vão ser apresentadas. Mas isso também faz parte dos repertórios corporais. Então esclareço que, mesmo com essas condições prévias, conseguiremos construir as atividades. Lembro a todos que são responsáveis por seus próprios corpos e pelo corpo do outro. Reforço a importância do cuidado.

Ainda nesse contexto de reconhecimento, é interessante que já na acolhida, torne-se habito a partilha. As conexões vão se estabelecendo para criar uma teia de apoio para o processo de aprendizado corporal. Ao meu ver inicia-se aí a construção entre atuante e professor quando ambos reconhecem, entendem e respeitam, o que lhes é apresentado do primeiro dia em diante. E que o atuante descubra que, o que parecia limite, é momentâneo e que ele pode descobrir de maneira criativa o novo conviver com essas condições, sem que seu trabalho artístico seja visto por ele mesmo como um trabalho menor.

Após a acolhida damos início a primeira atividade que envolve ação. Não que o reconhecimento corporal seja um limitar das possibilidades de ensino. Na verdade, é um caminho por onde me adapto àquela turma. A observação, como o primeiro exercício empático. Marçal (2019) em seu livro, comenta que: “(...) que a percepção fenomenológica do outro é uma percepção empática.” Posto isto, trazer a percepção do olhar a partir da percepção do outro.

Sempre tive a sensação de que nas primeiras aulas com professores, que nunca havia tido aula antes, alguns já se apresentavam com um procedimento formatado, uma estrutura bem elaborada. E o princípio, era muito sofrível me entregar integralmente a essas atividades,

pois sempre tive a sensação rápida de ter que me submeter a esse sistema do professor, e não desenvolver uma relação mais próxima de uma simbiose.

Empatia sugere uma pedagogia de se colocar no lugar do outro e isso permite ao educador ser mais igualitário no que diz respeito à aprendizagem (Mônica Marçal 2019), nos apresenta o processo empático para a construção do olhar com o corpo do outro como metodologia da observação, reflexão, composição, experimentação e criação.

No segundo quadro uma atividade de despertar, para que comecem a fazer a aula de maneira concentrada ativando a energia corporal através do espreguiçar e da torsão do tronco. É a partir daqui que começo a explicar as diferenças de entendimento prático entre alongar o corpo e aquecer o corpo. Conforme as dinâmicas são aplicadas as ações, estas vão provando suas diferenças e para que finalidades podem ser aplicadas.

QUADRO 2 – ACORDAR, CONCENTRAR PARA MOVIMENTAR

1 – ESPREGUIÇAR DA ESTRELA
Todos deitados no chão de olhos abertos Foco em algum ponto fixo no teto da sala Solicito que comecem a espreguiçar-se da maneira mais cômoda Bocejos podem ser liberados
2 – ESPREGUIÇAR DA ESTRELA
Ainda deitados no chão, afastar braços e pernas. Mencionar as pontas de uma estrela, ajuda a visualização da posição. Respiração profunda e controlada, ainda de olhos abertos. Espreguiçar concentrando a força nas extremidades do corpo, braços pernas e cabeça. Repetir este exercício de 4 a 6 vezes.
3 – TORCER A ESTRELA
Para esse momento a ação é que os alunos passem a perna direita por cima da esquerda, sem deslocar o quadril do chão. Esta atividade pode ter alguma contagem entre 4 e 8 tempos. Repete a ação usando a troca das pernas, agora a esquerda por cima da direita. Os braços continuam abertos, costas no chão. Após realizar com as pernas, o mesmo pode ser feito com os braços, deixando os quadris no chão e deslocando somente os ombros do chão.

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro seguinte tem uma sequência de alongamentos, fracionados, como releitura das aulas de ballet, por entender que envolve uma série de músculos e ossos e por serem de baixo impacto, permitem que possamos abordar outros aspectos interessantes, como respiração, equilíbrio e autoconhecimento. Alguns exercícios devem ser realizados de igual modo, como se fosse uma ação em espelho, com a intenção de alongar adequadamente a mesma cadeia de músculos.

QUADRO 3 – SÉRIE DE ALONGAMENTO FRACIONADO * *coordenar respiração e movimentos*

a) Cabeça e pescoço
De pé, com os pés em paralelo, na largura do quadril, e joelhos semiflexionados. Colocar a palma da mão direita na orelha esquerda e deixar o pescoço ceder com o peso do braço, enquanto o braço esquerdo relaxa ao longo do corpo. Repetir o mesmo movimento trocando para mão esquerda na orelha direita, ceder com o peso do braço, enquanto o braço direito relaxa ao longo do corpo. Entrelaçar os dedos e colocá-los atrás da nuca e levemente ceder o pescoço para frente com o peso dos braços. Ceder a cabeça para trás com o seu próprio peso, lentamente abrindo a boca. Olhar para o lado direito com a intenção de encostar o queixo no ombro. Repetir o mesmo movimento para o lado esquerdo.
b) Braços, ombros e parte superior do tronco (peitoral)
De frente para a parede da sala, levantar o braço na altura do ombro, colocar a palma da mão na parede, e girar o tronco no sentido oposto a parede, na intenção de levemente realizar torção e alongar a musculatura do antebraço, braço e ombro. Realizar a mesma ação com o braço esquerdo. De costas para a parede, levar o braço direito na direção do ombro esquerdo, mantendo os ombros alinhados. E com a mão esquerda segurar o cotovelo, e lentamente puxar em direção ao peito. Realizar a mesma atividade com o braço esquerdo. Entrelaçar os dedos em frente ao peito, esticar os braços girando a palma da mão para fora. E estiar os braços a cima da cabeça. Ainda na mesma posição, ceder levemente para os lados, sem mover o quadril, a fim de alongar a lateral superior do tronco.
c) Tronco, abdome
Com os braços relaxados ao longo da lateral do corpo, respirar lentamente e direcionar o olhar para cima, conduzindo o peitoral de forma realizar um pequeno arco com a parte superior das costas. Da mesma maneira a atividade será repetida, direcionando o olhar para o chão, contraindo o abdome, e trocando a posição do arco, para fora, com as costas. Em conjunto com a respiração, e aproveitando o peso da cabeça inclinada para frente, ir enrolando o corpo e mais uma vez realizando o arco com as costas, mas nesse exercício, o arco é maior, incluindo a parte inferior das costas. Fazer o mesmo com o peso da cabeça para trás, de modo a trocar a posição do arco e alongar os músculos do abdome, cuidado para não forçar a coluna comprimindo-a.
d) Quadril
Com os pés abertos em uma largura maior que a do quadril, flexione o joelho um pouco mais e movimente o quadril fazendo círculos, e movimentos que lembrem o número 8. Na mesma posição de pernas, repita o exercício de arco, para frente a fim de alongar mais as costas e a musculatura dos glúteos. Conforme a respiração, siga o peso da cabeça, e mantenha os braços relaxados.
e) Pernas e pés
Mais uma vez usando a parede como apoio, se posicione de frente a parede, com as pernas e pés paralelos, estique para trás a perna direita, de modo que o calcanhar não saia do chão. A perna esquerda flexiona o joelho. Este exercício tem a intenção de alongar tendões do calcanhar e músculos da panturrilha. Repita a mesma atividade trocando a posição das pernas e pés. Ainda de frente para a parede, alinhe as pernas com o quadril, lentamente, erga para trás a perna direita e segure o peito do pé com a mão direita. Repita com a perna esquerda. Recomendo que para maior eficácia deste exercício, os joelhos permaneçam paralelos e o quadril direcionado para a parede, de forma a manter a pélvis alinhada perpendicularmente entre o chão e a parede. Com os pés paralelos, erga o pé direito e gire para os dois lados. Enquanto isso, mantenha-se em equilíbrio e os braços podem ficar relaxados ao longo do corpo, ou com as mãos na cintura.

Fonte: elaborado pelo autor.

Costumo intercalar os exercícios com explicações, para que servem ou que parte do corpo está sendo acionada. Depois dessa série de ativação, concentração e alongamento,

dedico uma parte do encontro, para que chamo de aquecimento. Onde de fato o corpo já alongado, sem grandes riscos de distensões ou estiramento de algum músculo. Vamos desenvolver a dinâmica de ação corporal através de atividades em que introduzo velocidade, mudança de direção, pausas curtas e paradas repentinas que utilizo o comando ‘congela’. Para esta atividade, o teor de liberdade criativa é mais aberto e permite adaptações. Mas também como forma de continuar reconhecendo a turma, é permitido que as variações sejam aplicadas com cuidado e as devidas recomendações.

Convido a turma a caminhar pelo espaço de aula, de maneira que evitem colisões entre si. Assim eles darão início a caminhada, sem se preocupar com nenhum comando. Ainda imbuído da função de reconhecimento dos corpos no espaço em que irão compartilhar momentos de aprendizado e desenvolvimento. Aplico sempre aos participantes o entendimento de que as velocidades serão graduadas por números; um, dois, três, quatro e cinco. Explico, também, que enquanto eles executam a caminhada posso introduzir outros comandos, de modo a levá-los a executarem multitarefas, a partir de comandos de voz, como por exemplo, caminhar lento, caminhar de costas, caminhar de lado, nas pontas dos pés ou somente com o calcanhar. Essas variações permitem com que o aluno desperte novos sentidos dentro de uma ação corriqueira, e acione nele percepções durante a execução.

Assim como, pode desenvolver ações em paralelo a outros corpos, porém, construindo a relação de cuidado entre o espaço e o outro. Este comando, congela, foi utilizado durante muito tempo pelo artista circense Cláudio Ivo em suas aulas de palhaçaria. Registro aqui o crédito e as honras a sua inventividade e didática.

QUADRO 4 – COMANDOS DE AÇÃO

CAMINHADA E COMANDOS
a) Velocidade dos números – seguindo a ordem crescente de 1 até 5, os participantes devem ser orientados a graduar a velocidade da caminhada no espaço. Sob a condição de diminuirmos os sons produzidos pelas batidas dos pés no chão. Esse fato fica mais perceptível quando o chão da sala é de madeira. Assim como essa velocidade pode ser trabalhada de forma decrescente.
b) Congela – independente da velocidade que esteja sendo executada, o facilitador ao usar essa expressão, todos devem parar de imediato, e manter seu corpo do jeito que se encontra. As sugestões são que solicitar ao participante que perceba como está a sua respiração, como ele se encontra em relação a pessoa mais próxima e a pessoa mais distante. Que o participante seja estimulado a sentir as variações que as dinâmicas do jogo podem promover em seu corpo e estado de produção de energia para o trabalho. Neste mesmo comando, o facilitador pode provocar o olhar do participante através da percepção silenciosa e analítica dos que estão mais próximos de cada um. De modo a permitir que os educandos aprendam com o outro.
c) Durante a execução das dinâmicas e caminhadas, o facilitador pode introduzir o que será a primeira interação direcionada entre os participantes. O professor pode pedir que além dos outros comandos, os educandos possam iniciar uma relação através do olhar, indo ao encontro do olhar do outro. Promovendo assim as primeiras trocas e a possibilidade de identificação entre os participantes.

Fonte: elaborada pelo autor

Entendendo que estas sugestões, referem-se ao primeiro dia de aula, alguns passos podem provocar desconfortos na turma. Então a sugestão a seguir é de uma atividade que requer o mínimo de toque entre os participantes. Porém promove maior interação e aprendizado a partir da experiência com o outro. É um jogo de ação, inspirado em atividades circenses, com foco no equilíbrio, distribuição de peso, partilha de proporção entre os participantes e o cuidado com o corpo alheio.

QUADRO 5 – PRIMEIRO CONTATO FÍSICO

DISTRIBUIÇÃO DE PESO
Os participantes devem formar duplas. A atividade inicia com os participantes de frente um para o outro, apenas um braço esticado, encostando a palma da mão. A partir deste momento os participantes devem explorar pontos de equilíbrio, pêndulo, peso e contrapeso, de modo que, não caiam ou não saiam da sua esfera de trabalho, o espaço que corresponde a ambos. O intuito deste jogo é fazer com que os educandos descubram caminhos de exploração para o trabalho em duplas, e que consigam perceber peso, força, compensação, distribuição, tensão e relaxamento de partes específicas dos do corpo, quando colocada sobre uma única perspectiva de ação. Para que a exploração ganhe mais possibilidades. Em seguida o comando é refeito, para que as mãos possam servir de gancho, ou o entrelaçar dos dedos, ou sustentação segurando no punho, um do outro. Agora podem explorar tendo as duas mãos como sustentação, dificuldades ou facilidades. Assim o jogo de troca e equilíbrio, compensação, aproximação e afastamento pode ter o apoio e a exploração em quatro mãos.
O mesmo exercício pode ser executado quando os participantes ao invés das mãos, utilizam somente uma parte específica do corpo, como por exemplo, estando de costas. E observar as possibilidades que essa condição de equilíbrio e desequilíbrio, puxa e empurra, podem acontecer, estando de costas um para o outro. Podendo também variar com o ombro, o joelho e conforme a desenvoltura da turma, ampliar as possibilidades de contatos. Porém com o mesmo fundamento de exploração e observação. De maneira que, as descobertas sejam produzidas e compartilhadas pela dupla.

Fonte: elaborada pelo autor.

Considerando o tempo e o espaço, que esteja a disposição para o arte educador, este poderá adaptar as atividades para mais ou para menos tempo de execução, conforme o envolvimento da turma. Mas sempre mostrando para os participantes as possibilidades de aprendizagem e descobertas durante a atividade. De modo que esta corresponde a penúltima parte da aula. Frequentemente este exercício em dupla gera alguma dispersão, e a próxima atividade pode refazer o clima de concentração para o coletivo.

Veremos um exercício que envolve atividade individual, respiração, equilíbrio, coordenação motora. Essa atividade tem foco na concentração e auto percepção.

QUADRO 6 – RESPIRAR PARA CONCENTRAR

Atividade a ser realizada toda de olhos fechados. Em pé e bem distribuídos no espaço, de modo a não haver dificuldade na execução individual.

Para essa atividade os participantes se distribuirão pelo espaço, em pé, com os pés paralelos na distância do quadril. O trabalho inicial é de respiração, com os olhos fechados. Enquanto os alunos respiram o facilitador administra os comandos para que os participantes consigam se situar no espaço. Após as primeiras respirações, o professor deve sugerir que os braços sejam erguidos em conjunto com a respiração, na frente do corpo e em direção acima da altura da cabeça. E com a expiração, retornem a posição de descanso com os braços ao longo do corpo. Essa atividade pode ser feita quatro vezes. Não é obrigatório que os participantes façam de maneira igual, em uníssono. Cada qual no seu tempo de respiração.

Ainda com os olhos fechados, mantendo a respiração e o movimento de erguer os braços até a altura acima da cabeça, o próximo comando a ser introduzido, será, subir na meia ponta dos pés, em conjunto com a respiração. O participante deve tentar se manter na meia ponta dos pés, com os olhos fechados, mantendo a respiração calma e os e o movimento de retorno dos braços. O facilitador deve estimular os participantes, a perceberem o abdome como o centro de força, gravidade e provocador de equilíbrio, enquanto estão de olhos fechados executando os movimentos. Ficar na meia ponta é uma mera ação de movimento, porém somada a privação do sentido da visão, torna-se um desafio de concentração e constante restauração do equilíbrio.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após essa atividade, os participantes, são convidados a formarem o círculo novamente, podendo sentar, para um exercício de avaliação em grupo sobre a vivência. É importante que todos falem algo sobre o que sentiram, até mesmo as sensações ruins são válidas para que o arte educador tenha um colorido de comentários, para que leia seus participantes, e possa construir melhor e mais tranquilamente o reconhecimento da turma. E a partir desse reconhecimento, traçar estratégias didáticas, para a aplicação de novas dinâmicas de ação, exercícios de ativação energética, ou explorar o que foi apresentado aqui, com variações mais específicas, a fim de oferecer à turma uma rotina de trabalho que fortaleça os processos de aprendizagem corporal.

Acreditando muitíssimo que a multiplicação de conhecimento, vem da divisão do mesmo, estou disponibilizando junto a esta pesquisa um *link*, que chamo de Mini Biblioteca para estudos e procedimentos de ensino e aprendizagem corporal. Contém livros, teses, dissertações, artigos e outros materiais que fui encontrando durante a construção dos meus estudos acadêmicos e para este trabalho. A pasta está situada no drive do Google, sem restrições de acesso, de modo que também estão disponíveis para *download* todos os arquivos em formato PDF.

Desejo que esta Mini Biblioteca¹⁵ tenha de pequeno somente o título, pois os autores que lá estão, foram meus companheiros de leitura, reflexão e escrita. Não precisa de citação específica sobre Paulo Freire, para justificar que a inclusão desta pasta de compartilhamento, ultrapasse os conceitos de Educação libertadora através de caminhos, atuais, acessíveis e democráticos.

¹⁵ Mini Biblioteca disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1pTM8pYtGWzBygkRmCLWCk2au3loQvIpe?usp=sharing>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrir os olhos da alma na escrita desta dissertação, em dias em que todos estavam domando seus monstros e desviando de um vírus letal, e ainda encontrar acolhida, lida e afeto em forma de aprendizado, só me dá motivos para agradecer mais um privilégio. Encarar que todos os relatos, que poderiam figurar as páginas do Meu Querido Diário, de um jovem obeso, em tempos de relações solúveis e segredos escaneados a limpo, em redes sociais, e dar tudo isso como um documento, e ser o relato de uma experiência de um estudante, que se aventurou como facilitador e depois buscou formação como professor, é um privilégio indescritível, é um modo de insistir, resistir e estimular continuidades. E apesar dos dias de isolamento e solidão, esta partilha nunca foi desamparada, a espera pela vacina era acompanhada de muita generosidade e compartilhamentos, entre meus colegas de turma, minha orientadora, professores, amigos e autores.

Gostaria de compartilhar aqui, mais uma das diversas situações que vivi e senti no campo, a fim de ter material para a escrita desse trabalho. A primeira e não a única, pois se repetiu durante todos os encontros presenciais, quando acontecia, era como se atingido por alguns milésimos de segundos por um relâmpago. O instante do flash back, do filme de ficção científica da década de 80/90. Era quando algum participante do CPBT me chamava de Senhor. Sentia o risco do raio, que cumpria a distância entre 1998 e 2019 ou 2020.

Era a primeira e única coisa que me puxava de fato para o passado, foi então que tive noção da linha de tempo entre esses anos. E de como construiria esse trabalho tendo essa percepção sobre o tempo, e tudo o que se construía nesse lugar do entre. Entre 1998 e 2020. E isso me levou a uma série de reflexões, inclusive sobre conseguir concluir ou não esse trabalho, devido ao revirar de tantas dores em dias pandêmicos.

Mas esse meu “de volta para o passado”, estando no presente, me fez refletir várias vezes sobre meus processos que me levaram a situação de quando aprendia como atuante, a me deparar como aprendiz de professor. Encontrei nas tessituras metodológicas um suporte para construir essa via de mão dupla entre experiências do passado e presente. A autoetnografia me possibilitou reencontrar o jovem artista, iniciante de teatro, lidando com suas frustrações, e ao mesmo tempo encontrando um espaço de permissão. E com os primeiros passos nesse lugar casa teatro, podendo segurar com mais firmeza naquilo que lhe era dado e acreditando em novas construções para um viver mais suportável. E como as oportunidades que surgiam, me agarrando a elas como caminhos para me desenvolver mais e colocar à disposição da arte, meus potenciais. E logo na primeira vez, ao saborear a tentativa

de compartilhar o que aprendi, me percebi professor trocando, adaptando, dividindo, as escritas que se elaboravam no meu corpo, com a intensão de incentivar meus pares a se redescobrirem. E no flash que me devolvia a 2019, me vendo novamente como incentivador de novos pares. E com uma nova força motriz, para documentar esse processo em forma de prática ensino e aprendizagem em teatro.

Dentre várias novidades, o pesquisador que chegou até este ponto, não é mais o mesmo que chegou no primeiro dia de aula presencial do Programa de Pós-graduação. Atribuo isso a essa perspectiva de resistência e sobrevivência em dias pandêmicos. Cheguei até aqui pelo compromisso comigo, de encerrar os ciclos com dignidade e de ter mantido aceso o processo de aprendizado, mesmo nessas condições, sem excluir as minhas subjetividades de 1998, que ainda estão sendo elaboradas e respondidas até hoje.

De modo que tentei aqui ressignificar os relatos, e descobertas, que alcançam um dos objetos desta pesquisa, o instante de percepção de si, na aprendizagem e o ensino de teatro, juntamente com o que trago comigo. Escrever este texto, me fez mais desperto para o que pode ser concebido pelo dia a dia nas salas de aula, dos cursos livres, das universidades e na cadeira de casa. Encontrar afago no olhar da etnografia, sobre os braços da autoetnografia, foi o impulso para desenvolver uma escrita afetiva, real e possível.

Os capítulos descritos em forma de documento acadêmico, deslizam em uma linha do tempo entre idas e vindas em um corredor de 22 anos entre as lembranças de um iniciante na arte de teatro e do mestrando. E nesse corredor cronológico, deparei-me com o professor que se equilibrava intuitivamente entre ser artista e arte educador. Como professor de teatro, tive a oportunidade de aprender muito mais do que ensinar, quando das minhas primeiras turmas no CPBT, e no que considero a consolidação desse percurso, fui professor contratado do SENAC Ceará, como professor de teatro. Para mim era um tipo de reconhecimento que acreditava ser necessário, no contexto social e trabalhista.

No CPBT, foi possível iniciar dois ciclos importantes da minha vida, o de estudante de teatro e o de arte educador, que resultou nessa dissertação. Me pego pensando, onde já cheguei com o teatro! Perceber esses ciclos e a grandiosidade das suas semelhanças, me incentivou a documentar para compartilhadas com outros educadores e artistas, esses processos e procedimentos descritos nesse trabalho científico.

Considero representativa e de suma importância o registro da participação dos educandos nesse estudo, por entender que sua / nossa voz, justificam a força duradoura do CPBT, como o curso de maior referência quanto a iniciação teatral. As referências aqui apresentadas se originam nas atividades práticas dos módulos do curso, porém como aqui

abordadas, podem ser revistas, questionadas, adaptadas para quaisquer outros cursos livres de teatro, devido sua condição de relato e análise a partir de percepções e subjetividades. A pedagogia teatral, não é regimentada ou outorgada por nenhuma lei absoluta. E poder reinventá-las conforme as demandas e objetivos, é sempre o caminho mais adequado. Este documento vem afetivamente doar-se as fileiras de batalha junto aos colegas pesquisadores, que vem trazendo o ensino e aprendizagem corporal, para um local de destaque, na intenção de instigar novas pesquisas.

Desde a licenciatura, ao me deparar com o conceito de propriocepção, tive a certeza que encontrava um novo norte para navegar sobre meus rumos quanto professor que claramente gosta, deseja e vive a experimentação corporal. Trazendo essa perspectiva para a esta pesquisa. A singularidade de apurar o que está contido nesse processo de aprendizado corporal no teatro, em sua ideia afetiva, discursiva e subjetiva, me impulsionou através da partilha, buscar a essência da descoberta corporal dos educandos baseada na minha.

Quero abertamente declarar que este trabalho não enseja um ponto final, como que podemos apresentar como resultados, corresponde apenas a uma parcela temporal dos efeitos no corpo quando da iniciação teatral. E como relatado pelos próprios educandos em suas respostas, percebemos que as descobertas e percepções prosseguem em suas dimensões sociais, e culturais, ocupando o lugar de constante transmutação. Os temas e relatos se expandem a cada novo olhar, se costuram, no mesmo tecido, porém gerando uma nova colcha de retalhos, e vão ressignificando o ensino e aprendizagem à medida que artistas, arte educadores e pesquisadores adubam esse emaranhado de galhos e raízes a partir dessa experiência apresentada por mim. O compartilhamento deste material integra o objetivo desta dissertação. Pretende contribuir com a reflexão sobre aprendizagem corporal em cursos livres de teatro, logo, não crava uma metodologia final, mas sim um trampolim para novos saltos.

Considero esse trabalho, como um lugar para registrar os diversos tempos que nele foram abordados, inclusive este tão difícil quadro pandêmico que todos aprendemos a sobreviver. Escrever, dissertar subjetividades em dias de lidar com a presença invisível da morte e a avalanche de pequenas revoltas em doses cotidianas, provocam toda sorte de mal-estar. Em meio a tantas incertezas, a busca por respostas nesse documento, assim como na vida prática, era congrega na esperança Freiriana, no arco-íris de Boal para manter-me firme e lúcido para continuar acreditando que amanhã sempre será melhor do que hoje.

Desejo e sugiro que os, arte educadores do teatro e da dança, investiguem mais sobre seu corpo, a fim de entender como chegou onde chegou, e não como um resultado. E direcionem o olhar perceptivo com um exercício mais intenso do olhar empático pedagógico.

Como diz Marçal (2019), (...) a capacidade empática de “habitar” o outro. Para aprender com o aprender do outro e seus tempos de descoberta em sua dimensão peculiar. Como disse, concludo aqui esse diário documental afetivo, mas as linhas de tempo, continuam, em movimentos de ir e vir, as trocas, as descobertas individuais cheias de regozijo e as surpresas, vividas naquele instante que percebemos o aprendizado corporal, fazendo parte de cada retalho rebordado nas colchas metodológicas encontradas pelos professores em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRACE: **Arte, corpo e pesquisa: experiência expandida** / Ana Maria Rodriguez Costas et al., [organização]. Belo Horizonte: ABRACE, [Gráfica e Ed. O Lutador], 2015. 200 pp. (Memória ABRACE).

ACERVO Ica – Fundo Ricardo Guilherme, Disponível em https://acervoica.ufc.br/fundo-ricardo-guilherme/gasparina-germano/?view_mode=masonry&perpage=12&paged=1&order=DESC&orderby=date&fetch_only=thumbnail%2Ccreation_date%2Ctitle%2Cdescription&fetch_only_meta=&taxquery%5B0%5D%5Btaxonomy%5D=tnc_tax_3540&taxquery%5B0%5D%5Bterms%5D%5B0%5D=31&taxquery%5B0%5D%5Bcompare%5D=IN Acesso em 27 de fevereiro de 2020.

ALMEIDA Junior, J. S. CURSOS LIVRES DE TEATRO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SP ESCOLA DE TEATRO (artigo). **Teatro: criação e construção de conhecimento** [on-line], v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013 – disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/669/383>. Acesso em 1 de março de 2021.

BARBA, Eugênio e SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. Tradução de Burnier et all. São Paulo – Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. et al. **Arte e educação: leitura no subsolo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Ed.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. Cortez, 2006.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual**. Revista debates, v. 6, n. 1, p. 173, 2012.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas, v. 19, p. 549-559, 2011.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia** / Augusto Boal. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BUSATTO, Cléo. **Pequenos segredos da narrativa** / Cléo Busatto, - 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (orgs). **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Memória ABRACE IX. Rio de Janeiro: Letras, 2006.

CARREIRA, André et al. (Orgs.) **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro 7 letras, 2006 - (Memória ABRACE 9) - GT PEDAGOGIA DO TEATRO & TEATRO E EDUCAÇÃO ABORDAGENS METODOLOGICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO Ingrid Dormien Koudela e Arão Paranaguá de Santana pág. 64.

COSTA, Marcelo. **Tributo ao Talento** / Marcelo Costa - Fortaleza: SECULT / CE, 2012. Edições Theatro José de Alencar - Coedição com a Secretaria de Cultura do Estado do Ceará – SECULT

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. **Hermenêutica fenomenológica**: um método de compreensão das vivências com pessoas. Discursos fotográficos, v. 11, n. 18, p. 97-117, 2015.

ESS, Paulo. **De corpo aberto** / Paulo Ess. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte** / Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari. – São Paulo: Cortez, 1993 – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Vigiar e punir** – Edições Almedina, S.A. Título original: Surveiller et punir. Naissance de la prison © Éditions Gallimard 1975 - Nota de Apresentação: © Fernando Cascais Tradução: Pedro Elói Duarte Revisão: Marcelino Amaral Capa: FBA Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação – novembro de 2013.

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

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

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. / São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed., São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine. **Pensando as artes do corpo**, ILINX – Revista do LUME – núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP – Nº 2, novembro de 2012.

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

JIMENEZ JIMENEZ, Maria Luísa. **Lute como uma gorda**: gordofobia resistências e ativismo. / Maria Luísa Jimenez Jimenez. – 2020 Universidade Federal do Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Cuiabá, 2020

LABAN, Rudolf, 1879-1958. **Domínio do movimento** / Rudolf Laban; ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi]. São Paulo: Summus, 1978.

MARÇAL, Mônica Braga. **Estudo de propriocepção** – aplicado à formação do professor em artes / Mônica Braga Marçal – Curitiba: CRV, 2019 146p.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**; tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira, SP. Perspectiva, 2005.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. **Hermenêutica fenomenológica**: um método de compreensão das vivências com pessoas. Discursos fotográficos, v. 11, n. 18, p. 97-117, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo / Suely Rolnik. - Porto Alegre: Sulina; Editorada UFRGS, 2011.

STANISLAVSKI, Constantin, 1863-1938. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. – 32. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. Tradução de: An actor prepares.

_____. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. – 25. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Tradução de: Building a character.

_____. **A criação de um papel** / Prefácio de Robert Lewis; tradução de Pontes de Paula Lima. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Tradução de: Creating a role.

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: 11 de fevereiro de 2021.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte um paralelo entre arte e ciência**. Autores Associados, 1998.

APÊNDICE A – DIÁRIO DE BORDO TURMA 2019 (NOITE).

Notas do pesquisador na íntegra. 7 de outubro de 2019 diário de campo pesquisa CPBT. Primeiro dia acompanhando a turma da noite, da professora diretora Neidinha Castelo Branco.

MONITORES CPBT - A professora criou um sistema de monitoria voluntária, para jovens atores que já passaram pelo CPBT, em edições anteriores. Estes monitores ocupam o lugar de orientadores nas atividades em grupo, aplicam exercícios de atividades iniciais de preparação dos jovens para ensaios e formação de grupos para atividades futuras. A atividade orbita no voluntariado, mas a professora ventila a possibilidade de um dia conseguir bolsas para esses monitores. Esta ideia de monitoria aos poucos foi sendo absorvida e praticada nas turmas dos turnos da manhã e tarde. Atualmente conta com um grupo de 8 voluntários que frequentam os encontros em sistema de revezamento ou visitas esporádicas. Agora na quarta e última fase, o grupo de monitores tem estado mais presente, para auxiliar ao máximo a turma em seu processo de composição do espetáculo de conclusão.

FALAR SOBRE OS MONITORES, E SUAS TURMAS, ANO DE ESPETÁCULO E QUAIS ESPETÁCULOS - Nomes dos monitores mais frequentes nesta turma: Julia, Isabel, Wesley, Vitor, Rodrigo, Pedro e Misa.

Neste primeiro encontro, descobri que a turma ainda tinha 50 educandos para a última fase, assumidamente a professora decidiu não cortar ninguém, naquilo que ela chama de filtrar. Pois achava um desperdício ter que dispensar tantos talentos.

Era a primeira vez em que a equipe de dramaturgia apresentaria um esboço das primeiras cenas. Assim como foi apresentado a data de estreia para 14 de dezembro de 2019.

Assim como na minha turma de 1998, e ao meu ver essa divisão de equipes onde cada uma fica responsável por um setor da via e produção de um espetáculo, naquele mesmo dia a equipe de produção também ia falar sobre o que se planejava para angariar fundos para a montagem. Até agora as equipes estão divididas em DRAMATURGIA, PRODUÇÃO E TÉCNICA.

Em primeira explicação foi apresentado um tema muito genérico: Vingança dos corpos negros e LGBTQ+. Subtemas 2022 fazendo referência ao termino do mandato do atual presidente.

CONSTATAÇÃO IMEDIATA - A turma com um discurso completamente político, bem diferente da minha época. Entendi que se tratava de um reflexo do que estamos vivendo na conjuntura político social do país.

Decidiram trabalhar com dramaturgia inédita, criada coletivamente. Ventilaram uma ideia de SONHO como opção poética para a cena. 2022 – Fim do mandato do atual presidente que reflete para a turma, um símbolo claro dessas reivindicações tratadas por eles em seus discursos.

Me parece que o entendimento de corpo político é bem consciente. Percebi que a discussão da turma está muito intelectualizada de forma que a cena ainda não se estabeleceu.

Tema – O projeto de extermínio em seu auge. A professora me apresentou um apanhado de ideias construídas em forma de narrativa linear, que eles chamam de ESCALETA (PESQUISAR). Uma aluna acrescentou que o pensamento para guiar a construção da cena, foi baseado também na pergunta: QUAL SÃO OS NOSSOS MEDOS? Onde alguns responderam com expressões do tipo; se fazer entender, se sentir contemplado como corpo na encenação.

NOTA PESSOAL - Como percebi que o tempo era curto e as discussões ainda estavam no campo dos desejos e frustrações, as ideias para a cena ainda eram sem a mínima construção dramática ou lógica de ação cênica. O grupo ainda não apresentava nenhuma preocupação em relação ao público. Por isso anotei me perguntando se: a plateia vai ENTENDER ou SENTIR?

A aluna deficiente, leu suas próprias observações sobre ideias para colaborar com cenas. Sugerindo temas inclusive com teor satírico. Ela apresentou um ano de 2022 com um país sem carnaval, um país em sua maioria evangélico, porém vivendo os feriados católicos, e o Nordeste completamente isolado pelo restante do país. Alguns insistiam no tema de Forma diferente de fazer VINGANÇA. A afirmação como construção do tema. Formas de se reconstruir sempre. Formas de existência para resistir nessa situação. O sonho como lugar de exposição do ser humano real.

NOTA PESSOAL - Percebi que a relação Apolínea está mais presente do que a Dionisíaca. *** a metodologia para construção das cenas:

- 3 grupos para pensar a 1ª cena, com falas a partir do que foi proposto para o grupo da dramaturgia.
- Cada equipe tem um componente do grupo principal da dramaturgia.

A professora antes das aulas faz um momento de reunião com os monitores, ex-educandos voluntários (com a promessa de uma possível bolsa) todos de turmas anteriores. A reunião é o momento de avaliação sobre o rendimento e processo de aprendizado da turma.

Nesta primeira reunião que acompanhei com os monitores, foi comentado de maneira geral sobre essa visão reticente da turma sobre o que de fato querem falar no espetáculo.

Para o dia seguinte teríamos um pequeno trabalho de corpo. Reensaiar os esboços de cena como primeiras sugestões de ação dramática. Ao fim deste encontro, a professora já deixou programado para o encontro de quarta-feira dia 9 de setembro, as seguintes atividades: Haveria mais uma reunião da equipe de dramaturgia para uma construção mais real do texto teatral. Para quinta-feira, as cenas seriam apresentadas. Mas em cima da hora a professora decidiu não fazer isso, e dispensou a turma, ficando somente com a equipe de dramaturgia.

08 de outubro de 2019. Pequeno programa de aula que elaborei para aplicar na turma, com o foco na estimulação para criação de cenas, ou pelo menos que os educandos vivenciassem práticas para criação de cenas. Elaborei os exercícios a partir do que percebi na reunião anterior.

Breve planejamento para aula – Aula 1 – ênfase no corpo com duração de 30 minutos.

- Alongamento – este não foi realizado por mim, pois a professora decidiu começar o aquecimento.
- Caminhada pela sala (para trabalhar a concentração).
- Caminhada em observação do corpo do outro, até encontrar um corpo parecido com o seu, e depois um corpo completamente oposto ao seu.
- Escolher parte do corpo observado para provocar confronto.
- Construção de um paredão, tipo corredor russo, de olhares, confronto e deboche.

Esta atividade não se completou. Ao solicitar que se dividissem em homens e mulheres, alguns protestaram e outros até se retiraram da atividade. Foi alegado que esta divisão seria preconceituosa e que causava desconforto, pois a turma ainda estava em busca da sua afirmação de sexualidade. Após este exercício, nenhuma outra atividade teve êxito. Dei como encerrado e entreguei a turma a professora.

CONSTATAÇÕES APÓS ATIVIDADE

A turma ainda não tinha construído muito menos desconstruído um corpo para teatro. Apesar das vivências que tiveram ao longo do curso. Tiveram aula com o LUME, Silvero Pereira, Juliana Veras, Rafael Barbosa e como uma aluna havia dito, não gostaram de como eles davam aulas.

Como falar na cena teatral sobre mim e o outro, de maneira a afetar o outro, ao ponto dele se ver em mim? Este pensamento veio depois de mais um longo debate sobre como eles vislumbravam as cenas. Porém como as resoluções cênicas e a ação dramática eram muito insuficientes, as coisas se resolviam plenamente no discurso deles, porém quando questionados de como isso seria transformado em cena, os mesmos não faziam ideia de como isso aconteceria.

Neidinha conduzindo o aquecimento e concentração. Estávamos na sala de dança Hugo Bianchi, então ela aproveitou o recurso do espelho e solicitou que todos ficassem de frente a longa parede de espelho. E que refletissem sobre o que eles querem com o teatro. Depois formaram um círculo para mais uma vez debaterem sobre os temas para o espetáculo.

Dei aula neste dia com a intenção de reconhecer como os corpos se encontravam em termos de coordenação motora, expressão corporal e quais educandos alegariam limitações físicas durante as atividades. Para este dia não fiz tudo que havia planejado.

Com uma turma de cerca de 50 educandos, compareceram menos de 30 para a minha primeira aula. Entendi que como primeiro sintoma relativo aos comentários que fiz no dia anterior, sobre as ideias que eles tinham sobre cena e dramaturgia.

Retomando sobre os Monitores.

Os monitores Rodrigo e Isabel, que aplicaram o aquecimento, utilizam termos técnicos da pedagogia teatral em seus exercícios. Por exemplo; planos médio e alto, velocidade e dinâmica. Assim como multicomandos enquanto a turma se move pelo espaço.

A dimensão de percepção de espaço entre o próprio corpo e o espaço, se dilui com a graduação da velocidade. Comentário feito a partir da observação do coletivo se movimentando dentro de sala de aula.

A Diretora aproveitou que estávamos na sala de dança Hugo Bianchi, que tem uma longa parede com espelhos, e organizou os educandos de frente a este espelho. O primeiro comando foi para que ficassem em frente ao espelho e se olhassem com a intenção de acionar a concentração. A turma se posicionou em silêncio enquanto a diretora levantava questionamentos do tipo: Qual é o meu compromisso? Por que estou fazendo teatro? Eu quero fazer teatro?

Confesso que não entendi essa atividade e qual seu impacto na turma naquele momento. Ao fim desta atividade, um grupo de ex-educandos de turmas anteriores fruto de um grupo que se formou a partir do CPBT, apareceu para falar sobre estreia de espetáculo,

Na primeira aula que ministrei, precisava aplicar uma curta série de atividades físicas de baixo impacto, para poder traçar em que condições, ou momento perceptivo esta turma se encontrava. Então iniciei explicando e demonstrando as diferenças entre alongar e aquecer o corpo. Intercalei a atividade prática com a teórica de forma a demonstrar que os processos de aprendizado físico e intelectual acontecem em tempos diferentes. Expliquei sobre a importância do entendimento completo da atividade a fim de que não exista nenhum incidente e que nenhum deles apresentasse queixa de machucado.

Demonstrei uma série mais técnica para alongamento de partes isoladas do corpo, com o intuito que eles pudessem utilizar este conhecimento posteriormente de forma individual ou coletiva. Tenho profundo ciência de que estes exercícios so terão de fato algum impacto se praticados com alguma rotina ou frequência antes de quaisquer atividades em sala. Mas para mim naquele momento, valia mais pelo prognóstico do coletivo, do que uma intenção de alcançar uns tónus ou uma consciência corporal imediatista.

Série de exercícios:

1 - Percepção de base para os pés em relação ao diâmetro do quadril, utilizando a aproximação ou o distanciamento dos pés como base, mas sempre mantendo relação com o eixo a partir do quadril do sujeito. 2 - Alongamento de músculos da panturrilha com um pé à frente do tronco, e o outro atrás, de maneira a alongar a musculatura da perna que está para atrás. Sempre fazendo os exercícios para o lado direito e o lado esquerdo. 3 - Pés paralelos, coordenação de respiração com a descida da cabeça em direção ao pé, como se fossem alcançar o dedão do pé. Volta respirando desenrolando a coluna lentamente. 4 - Com o pé direito cruzado, quase em paralelo ao outro pé, mais uma vez coordenando a respiração com a descida da coluna para baixo, este em especial tem o foco em alongar o músculo do glúteo e lombar. Feito com a troca do pé. 5 - Base preparada com o joelho destravado para uma postura mais segura dentro da ação cênica. 6 - Joelhos levemente flexionados, girando os dois ao mesmo tempo, com os pés soltos acompanhando o movimento. 7 - com a base mais aberta, maior que a largura do quadril, joelhos semiflexionados e o quadril encaixado, começamos a fazer movimentos circulares, dando exclusividade ao quadril e somente ele, tentando fracionar mais as articulações e a intenção do movimento, variação do movimento além do circular, o movimento em ir e vir com a pelvis apontada para baixo e em forma de ∞ . 8 - Exercício de movimento para alongar a lateral do corpo, coordenado com respiração, e alongamento de braço, o braço se estende ao lado e faz movimento para cima, indo da direita para a esquerda de modo a alongar os intercostais, lombar, ombros e respiração. Feito um círculo completo para um lado, e repetido para o outro. De forma contínua, só finalizando quando realizada o círculo riscado no ar com a ponta dos dedos. 9 - Mesmo exercício para alongar a coluna e coordenar respiração, porém com o foco no frontal, nesta atividade, já estava incorporado o movimento mais rápido, pêndulo, respiração, equilíbrio e conscientização para início e finalização do movimento. 10-Depois de algumas repetições acrescentei a finalização do movimento que eles ficassem em meia ponta, com os olhos fechados, focados na respiração e no equilíbrio. 11- Alongamento para a musculatura de ombro e pescoço com a mão sobreposta a orelha e o peso do braço responsável pelo alongamento. 12 - Mãos na nuca e

coordenando a respiração com o movimento de arredondamento da coluna para frente, também para alongar pescoço. 13 - Com o dorso da mão encostada no plexo solar (na parte que corresponde ao Externo do peito) e com o auxílio da outra mão, fizemos uma pequena torsão no pulso com a intensão de alongar a musculatura do antebraço, posicionamos os cotovelos apontados para baixo, abrimos o peito com o auxílio da respiração e após alguns segundos repetimos o mesmo movimento com a troca da posição das mãos.

Após essa série de exercícios mais técnicos focados no alongamento do corpo, expliquei a diferença e a importância deste entendimento. Como preparação do ator e seu corpo como instrumento de trabalho.

Dando início a segunda parte das atividades para traçar um perfil PERCEPTIVO da turma, começamos por caminhar pela sala, com cuidado de não produzir muito barulho com os pés e que pudessem andar de cabeça erguida, ocupando o espaço e aplicando velocidades nesta caminhada, também evitando o choque entre os corpos. A intensão era mesmo de analisar o quanto eles se administravam com seus corpos, o espaço e o corpo do outro. Sendo assim a caminhada foi realizada com diversas velocidades e atividades em paralelo, para que os demais sentidos fossem liberados para o trabalho.

Percebi que quando eles submetiam o corpo em atividade fracionada, a duração de conexão entre entendimento e conclusão da ação era mais demorada.

9 de outubro de 2019. Este dia a atividade inicial foi dirigida pelos monitores Rodrigo e Isabel, para concentração. Os monitores que estão aplicando os aquecimentos, já utilizam comandos e termos técnicos de jogos da pedagogia teatral. A exemplo: planos, médio e alto e velocidade 2, 3 e 5. Utilizando comandos variados enquanto andam pela sala. Percebi que a dimensão de percepção de espaço entre o próprio corpo e o espaço se dilui com a graduação de velocidade.

Neste dia o monitor rodrigo, colocou para a turma uma inquietação para que eles elaborassem para si mesmos; Cuidado com o corpo do outro, qual a dimensão disso? Será a dimensão do meu corpo?

Depois aplicou um exercício a fim de também gerar uma ação empática com o corpo do outro, através do toque e do cuidado. Ao decorrer da atividade evoluiu para um exercício individual de interpretação que levava a turma a utilizarem gestos expressivos.

Porém o que me perguntava era sobre o gesto que torna a expressão literal. Quando o monitor sugeria alguma coisa relacionada a um sentimento de dor, e alguns educandos de imediato levavam a mão a cabeça ou a barriga. Em exercício eles ainda em sua maioria apresentam a percepção de um gesto expressivo, ainda muito próximo do gestual cotidiano.

É recorrente que sentados e ou deitados atrás de mim, estavam os atrasados, os que não quiseram fazer parte do aquecimento, assistiam a tudo como uma plateia “especializada”. Esta mesma plateia, não tinha a iniciativa de fazer algum movimento corporal de aquecimento ou alongamento individual, para poder participar das demais atividades pertinentes a aula.

Durante a prática do aquecimento houve desistências, sem explicações ou se quer solicitação de permissão ao ministrante da atividade.

Eu havia pensado que os faltosos para a minha segunda aula, seriam de alguma forma os rebeldes ou insatisfeitos com o a minha metodologia em sala de aula. Porém o mesmo grupo que faltara a minha aula, também não veio no dia seguinte. Concluí que o problema não era comigo. Neste dia estar ali observando o comportamento do coletivo e dos indivíduos de maneira crítica, me fizeram pensar em alguns pontos sobre fazer teatro.

Reforçar de fato o meu questionamento sobre compromisso com o fazer teatral? ou será mais um processo terapêutico / carente de acolhimento? Mais do que o compromisso de ser artista?

A medida da força (força esta que não é necessariamente física, psicológica e sócio política) aplicada ao corpo projetada no corpo do outro, através de uma narrativa encenada (frase dita pela monitora Isabel).

Percebi que quando o jogo se tornava essencialmente físico, era necessário que o monitor falasse repetidas vezes que todos tivessem cuidado com o corpo do outro, para que de fato se efetivasse esta ação em coletivo.

Quanto a ação verbal (improviso) é solicitada na cena, o corpo perde completamente a potência cênica na maioria dos educandos. Proposta de jogo para improvisação: o comando inicial era para cada um entrar por vez, e propor uma cena e interação, para que o jogo se estabelecesse. Então dois em cena, e assim que um terceiro entrasse, alguém sairia de maneira criativa e justificando sua saída teatralmente, dando assim para o próximo a oportunidade de continuar a cena.

Mas este comando repetidamente foi modificado ou não entendido pelo grupo. Pois os cinco primeiros permaneceram em cena, sem saídas e sem resoluções criativas, de modo que a cena nunca teria fim. Foi necessário a intervenção direta da monitora para que houvesse alguma modificação do status do jogo. Uma aluna que não participou das atividades prévias de aquecimento, entra no jogo, mas só conseguiu repetir a situação mantendo assim o jogo como uma cena sem fechamento.

O monitor Rodrigo assume a turma e antes de propor a atividade diz: A fala assim como o corpo é um diálogo. Acredito que ele quis reestabelecer o entendimento sobre diálogo

para a cena. Percebi que eles não desenvolveram por completo o entendimento de escutar o outro na cena, assim não conseguem resolver os seus problemas nos jogos teatrais. Houve uma sugestão de jogo, um pouco mais leve, com propostas cômicas. Mesmo quando a proposta de original de jogo vem deles, é muito lenta a resposta de contracenação e isso gera lacunas de ritmo e tempo cênico, colocando em xeque a eficácia do jogo de contracenar.

Neste mesmo dia, houve um segundo momento, para mais uma discussão de dramaturgia. Foi alegado que a cada encontro da equipe de dramaturgia, fora do ambiente do Teatro, o número de integrantes, sempre variava e as discussões aconteciam, mas não conseguiam avançar nas decisões sobre a construção dramática. E a linha de condução da história, não se concretizavam. Pensavam muito, discutiam bastante, escreviam algo, mas não formatavam cena nenhuma.

A causa LGBTQI+. Tomada de decisão como um ato de maturidade. Eles querem contemplar todos e todas as letras da sigla, mas não se sentem seguros para isso, com receio de gerar conflito. Percebi que existe uma tensão gerada pelo debate sobre LUGAR DE FALA (debates anteriores) que foram acumulando um desconforto e um confronto de condições afetivas, identidades de gênero e lutas individuais.

Na mesma reunião foi apresentada a primeira ESCALETA (PESQUISAR SOBRE ESTA FERRAMENTA), uma espécie de roteiro sem muitas indicações de ação cênica, mas com as primeiras tessituras da história a ser contada. Apresentaram alguns temas: Cárceres e corpos segregados, os corpos LGBT em 2022, as dores de cada um, uma sociedade que sofreu uma “higienização”, mães lésbicas e seus filhos jogados em depósitos de gente. Porém esse apanhado de ideias, não apresentavam profundidade na discussão daquele momento, muito menos continuidade.

A diretora Neidinha, baseada nessa longa discussão, dividiu o grupo em duas equipes para criar uma escaleta tentando utilizar estas sugestões para as cenas. Me voluntariei para fazer uma atividade de laboratório no dia seguinte, dentro de alguns pontos levantados pela turma: Estruturas de poder, o dono do sistema, vigilância, Deus, o conceito do Big Brother. E algumas imagens foram ventiladas por eles: Torre de olhos, objeto fálico.

10 de outubro de 2019. Ministrei atividade prática com a turma. O número de faltosos, atrasados e dos que simplesmente não querem participar do aquecimento é o mesmo.

As atividades foram proveitosas, comandos foram absorvidos de maneira satisfatória onde cada um a seu modo obteve êxito. Começamos com alongamento no solo, com o espreguiçar o corpo alongando os membros com a imagem do corpo fazendo o X ou a

imagem do homem vitruviano de Leonardo Da Vinci. Para trabalhar o desenvolvimento energético corporal.

16 de outubro de 2019. Neste dia o aquecimento foi ministrado pelos monitores Rodrigo e Misael. Neste dia os faltosos alcançaram metade da turma. Constatei isso sempre que no dia anterior era anunciado que eu ministraria uma aula. Os monitores aplicaram os seguintes exercícios: Com o grupo em círculo, Projeção de voz e respiração. Após respirar e desenvolver a respiração diafragmal, trabalharam exercícios de articulação com as vogais com ênfase no ataque vocal. De olhos fechados caminhar pelo espaço, bem devagar, iniciar o alongamento sozinho de olhos fechados. Alongamento este iniciado pela cabeça, seguindo o os demais membros de cima para baixo.

****** Não sei se é um agravante ou somente o reconhecimento da relação de importância entre o processo de disciplina e de comprometimento. No perfil da turma, tem educandos que vem direto do trabalho e por vezes atrasam, e normalmente não participam das atividades.

Durante o aquecimento o monitor lança estímulos para que os educandos desenvolvam com o corpo, as formas de água, como sugestão de uma imagem para movimentação corporal. O corpo em movimento em estado líquido.

Fala do monitor: Dentro do equilíbrio precário você tenciona de verdade e sente o corpo inteiro. Existem educandos que estavam vivenciando outras linguagens com a dança e durante os exercícios tentam uma interação corporal mais não rende devido o outro não estar no mesmo nível de percepção visual e de disponibilidade corporal.

Sobre o produto que não deu certo. Realmente a cada dia vai me parecendo mais real a ideia de convidar um ou dois educandos para fazermos um trabalho específico de corpo, para apresentarmos na defesa. E ao mesmo tempo me pergunto se não seria injusto ‘selecionar’ corpos e trabalhar a partir das minhas vivências? Será que não seria um tipo de manipulação de resultados?

Ao fim aula anterior uma aluna veio me chamar a atenção sobre meus gritos em sala de aula, mas o Monitor Misael nesta aula já gritou algumas vezes e não houve protestos.

A frase: Voz também é corpo. Circulava a minha mente o tempo inteiro em que a aula acontecia. Trinta minutos de atividade corporal intensa, com ativação energética e organização da concentração do grupo, o monitor para a aula, e libera todos para beberem água, causando assim uma imensa dispersão de todos. Acredito eu que isso também está diretamente ligado a imaturidade didática do monitor.

Ao retornarem, a ordem era construir uma partitura corporal a partir dos estados da água que foram explorados nos exercícios anteriores. Foi solicitado que os educandos que eles

registrassem as partituras corporais, de forma a dar sequência as escolhas corporais feitas pelos educandos. Para apresentar teriam que realizar como um rodizio no meio da roda, para que todos pudessem ver a construção física.

O que percebi sobre os corpos nesse exercício? Tive a impressão de corpos onde a dimensão deles no espaço ainda tinha uma relação única com a bidimensionalidade, gestos e movimentos simétricos, alguns corpos aparentemente possuíam leveza, mas não tenho certeza se os mesmos tinham total consciência desse potencial expressivo. Plateia de atrasados e desistente nesse dia chegou a seis educandos sem exercer nenhuma atividade. É bem comum nesta turma alguns educandos que estão participando do aquecimento, mas na hora do exercício, se sentam e vão para o celular, revista ou conversas paralelas.

21 de outubro de 2019. Reunião da equipe de dramaturgia. Neste dia a diretora, apresentou a ex-aluna Emily que de forma voluntária, começaria a intervir na estrutura do texto dramático. A turma ainda se perdia nas discussões de forma a impedir o avanço da concretização dos planos para a encenação e produção da peça de conclusão de curso. A equipe de dramaturgia tinha que apresentar continuidade e melhoramentos no progresso de escrita do texto pré-existente, então desenvolveram o primeiro e segundo ato, o terceiro ato estagnou por não encontrarem solução cênica até aquele dia. O atuante Yuri, leu o resumo estendido sobre o contexto geral, que tinha um foco em domínio, poder e vingança. O mesmo apresentou o tema como estruturas de poder que querem apagar a memória de uma população. E quem quisesse manter essa memória, será perseguido. Local da cena, uma cidade pequena. Possíveis personagens; tempo (conservador), memórias (o coletivo), sonho, anciã (guia), guardiões da memória (professores, artistas). A capacidade de sonhar como seres mais humanizados. O sonho como possibilidade de criar novos cenários. Narrativa – posição política, distanciamento do ator e personagem. Cenas coletivas, ações que potencialmente poderiam ser coreografadas; cena procissão, cena do ritual, procissão para o totem, totem propriamente dito.

22 de outubro de 2019 Aula/ensaio. Rodrigo e Misael conduziram o aquecimento.

A diretora apresentou o planejamento do dia para após o aquecimento, uma divisão de três grupos, que teriam a tarefa de criar cenas sobre tempo, memória e sonho. Cada equipe criou cenas com os temas para após apresentação, formarem novos grupos a partir dos temas.

Vendo como Rodrigo conduz a turma de maneira mais tranquila, falando baixo, partindo da introspecção pela respiração, e o toque no outro de maneira mais afetiva e “zen”, faz com que a turma entre em um estado de fluidez de comportamento e rendimento diferente

de como acontece na minha aula. E se eu chegasse com essa intenção de ‘cura’? Expressão usada por uma aluna quando veio me chamar atenção sobre meus gritos durante as aulas.

A turma está naturalmente diminuindo, apesar de que ainda tenho a sensação de que todo dia tem um atuante novo.

Rodrigo propôs um alongamento em dupla, onde um atuante toca no outro, com a intenção de auxiliar no alongamento, como se fosse uma marionete. Porém o mais curioso é que isso gerou risos nervosos e alguns um constrangimento, de modo a desconcentrar a turma em geral.

Como observador me vinha em mente uma necessidade de perguntar a turma se eles nesse momento o toque do outro desperta o que? No seu corpo? Na sua mente? Qual a diferença entre o toque de um parceiro de exercício e o toque sexualizado? Que tensões ou gatilhos esse toque manipulado provocou? Como era ter que lidar com esse nível de tensão em um exercício de manipulação?

Alongador e alongado, no contexto do curso, possuem o mesmo repertório corporal, então até onde os limites físicos de dispõem?

Rodrigo durante a atividade de caminhar em diversas dinâmicas de velocidades, este exercício tem ampla utilização em aulas de teatro, inclusive na minha turma em 1998, grita o comando congela, comando este que em 2001 aprendi em um curso de técnica de clown. Ao comando, todos param, seus corpos estão tentando conter a energia de trabalho gerada. Então o monitor vai aleatoriamente tocando em alguns educandos, a fim de força-los a perceberem que o estado de prontidão física era o foco de percepção corporal naquele momento.

Nessa turma temos uma aluna com uma visível deficiência na perna direita, de modo que em seu cotidiano, as muletas tornam-se ferramentas fundamentais para sua locomoção. Ela cursa arquitetura na UFC e vem da faculdade direto para a aula do CPBT. É algum tipo de atrofiamento no pé e na panturrilha. Porém o que mais me chama atenção sobre a relação de percepção dela sobre seus potenciais corporais, é que na maioria das proposições físicas, ela alcança uma construção de locomoção tão sofisticada e expressiva, que as muletas são abandonadas para que suas novas partituras corporais ganhem mais espaço e seu corpo produza uma autonomia física total e expressiva, que obriga meu olhar a segui-la constantemente quase esquecendo os demais. A capacidade de resignificação corporal, dada pelo teatro, chega a ser um êxtase contemplativo e constrangedor, pois ela eleva a produção criativa do corpo, que se torna inevitável compará-la ao restante do grupo que não tem necessidades especiais.

Pensando no produto a ser apresentado em conjunto com a dissertação, nesta semana, não dei aula e a observação continuada me levou a rever as escolhas que havia feito. Percebi que havia convidados os educandos que me baseei pelo julgamento pré-concebido baseado em corpos longilíneos e magros. Acredito que foi vaidade mesmo, pensamento egoísta de quem quer apresentar um produto bonito, plástico, fácil de construir. Mas ao ver a turma a partir desse constrangimento, lembrei de quando meu corpo me constrangia em 1998, quando eu estava nesse lugar de atuante iniciante de teatro. Reavaliando, havia então decidido que os corpos a serem chamados para construir o produto, deveriam ser corpos próximos ao meu naquele período. Eu vi, a gorda, o gago, a trans, em fim os estranhos. Mesmo a palavra, estranhos, podendo soar como uma palavra de teor condenatório, era como eu me definia em 1998. Percebi que de 98 para 2019 os corpos ainda se sentem estranhos, fora de algum contexto que só o teatro os acolhe.

Ainda na mesma aula ensaio, os educandos voltaram com seus grupos para apresentar suas proposições sobre os temas. Apesar de estarmos no Módulo IV, foi inevitável que o primeiro grupo tornasse literal o tema. Poderiam não ter usado a palavra tempo? Em todos os grupos, as proposições corporais eram bidimensionais e ações de movimento, muito discretas, os grupos apresentaram pouca ousadia e criatividade. Porém em termos de processamento de conteúdo e prática de aprendizado, conseguiram utilizar elementos daquilo que foi construído no aquecimento. Uma potência corporal surgindo com a sustentação das partituras e desenhos expressivos e repetitivos.

4 de novembro de 2019 ENSAIO. Foi apresentado pelo núcleo branco, a primeira cena do elemento Totem, como surgiu.

Explicando o núcleo branco. Após muitas discussões sobre lugar de fala, feminismo lésbico e negritude. Foi reivindicado que os educandos que se identificavam com corpos que sofrem opressão pela sociedade, deveriam participar do núcleo que reivindicaria na dramaturgia uma reparação poética, sofrida pelo grupo opressor, formado somente pelos educandos brancos da turma.

A cena da caçada também foi apresentada. Era um momento de destaque para os educandos que haviam apresentado como condição necessária falar sobre os corpos oprimidos, uma metáfora sobre a construção histórico social e atual conjuntura política fascista, que os corpos negros, trans e mulheres sofreram e então esta cena foi construída na intenção de abrir a discussão e empatia. Foi feita outra leitura do roteiro com o restante das cenas.

27 de novembro de 2019. Para essa aula ensaio, tivemos quase todos presentes. Estão ensaiando a primeira cena. O totem agora é um monumento. Já estão afinando as cenas de 1 a 4. As últimas cenas, 5 e 6, ainda não estavam de pé. Já há uma unidade no discurso geral da peça. O espetáculo já tem nome, se chamará, Toró.

3 de dezembro de 2019 ENSAIO. Rodrigo e professora iniciaram o aquecimento. O monitor administra atividade de concentração, utilizando o comando do foco no olhar, fixando pontos e dinâmicas de velocidades diferentes. Turma separada por cenas para marcação e afinação de pontos específicos. Fiquei na sala com o elenco da cena 1. Mesmo as vésperas da estreia, as ausências são ponto crítico para a evolução dos trabalhos. Alguns estão em atividades profissionais e com as demandas do cotidiano de quem tem uma vida paralela a arte.

Sobre a Cena 1. Percebi que durante o ensaio desta cena, existia um pequeno atraso entre a fala e a movimentação das atrizes. Esta observação foi dita de maneira técnica e cautelosa, para que o elenco fosse instigado a se questionar sobre as ações entre corpo e texto, de forma a tornar a cena mais dinâmica. Uma das reivindicações da turma, era que o só corpos dos atores negros e LGBTQIA+, pudessem expressar suas inquietações sobre as dores provocadas pela sociedade. Um tema recorrente era a chance que o teatro lhe daria de reafirmar o lugar de fala e de expor a necessidade de reparação histórica. Mas ainda analisando a cena um, esses corpos apresentavam minimamente uns poucos códigos. Atentando para uma cena extremamente teatral, musical e festiva. Sabendo disso indaguei a turma onde estavam naquelas personagens esse discurso construído no corpo. Então sugeri que buscassem a matriz corporal utilizada pelos reis e rainhas do maracatu cearense, para que pudessem dilatar os corpos cênicos através dessa partitura corporal da corte do Maracatu. Os narradores apresentavam algumas dificuldades com articulação de algumas palavras.

Sobre a Cena 4. Momento muito expansivo. Dissidentes estáticos. Os populares estão perdidos, completamente acuados e com medo. Sai a cena das lanternas para uma solução cênica mais prática. Sozinhos, perdidos, feridos e revoltados.

Diáspora dos dissidentes. Diáspora = vingança; O que o corporifica um revoltoso desejando o contra-ataque? Que ação, no mesmo lugar este guerreiro estaria fazendo, uma hora antes do confronto?

Comentários da diretora: Justifica os narradores como forma fácil de resolver as coisas na cena. Imagens não estáticas para as ações poéticas como justificativa para as escolhas dramáticas. Na discussão o grupo não recebeu bem a justificativa da direção em abrir mão das lanternas por questões técnicas. Houve um melindre sobre interpretação ou capacidade de

interpretar com utilização de adereços. Nesse momento os monitores intervieram falando sobre as escolhas de interpretação e de construção dramatúrgica.

A diretora propôs um exercício. Todos sentados de frente a parede, só as narradoras não estavam. Foi uma atividade de laboratório, a sala escura. Este exercício foi repetido pela turma, mas com estímulos sonoros com a alfaia. Como o tambor foi bom na primeira tentativa, mas na segunda ficou confuso, mas teve força na última fala.

Uma atriz levantou a discussão que a cena estava “uma cena muito cis”. Nem a diretora sabia de fato a real aplicação dessa expressão e pediu que fosse esclarecido. Elas reclamavam novamente que a cena estava muito feminina heteronormativa, e que isso roubava o possível protagonismo das mulheres do grupo, que não se identificavam com aquela ação corporal entre mulheres penteando os cabelos de outras mulheres. Neste dia houve um instante catártico, alguns estão aos prantos, outros revoltados. O exercício foi forte para eles. Fica um registro mental e físico para que eles possam processar e codificar no corpo para transmutar na cena.

Segunda parte do mesmo exercício. Todos de pé em dois grupos, de costas um para o outro, ao longo do corredor, que posteriormente foi assumido como marcação de palco, então um a um, eles formaram uma arapuca, a intenção da diretora era de criar uma grande composição corporal, que dramaturgicamente expressasse uma armadilha, uma arapuca.

Lembro-me que as primeiras experiências que tive com arte foram as gravuras e reproduções de grandes artistas que tínhamos em casa na coleção da Enciclopédia Delta Larousse. Que mais à frente me serviam de inspiração para as atividades em educação artística que tive na escola da 5ª a 7ª série. Ministradas pela professora Mazé, que também era responsável por redação, desenho geométrico, moral e cívica e pouco antes de se aposentar por um ano ensinou OSPB.

Falar sobre a trajetória de participação que a peça O Destino a Deus Pertence teve, os convites e desdobramentos de temporada no teatro Ibeu aldeota. Assim como o texto de pesquisa coletiva e arremate dramatúrgico do Ricardo Bessa atuante curso de dramaturgia do instituto Dragão do Mar, falar sobre a colaboração também para o cenário Tarciana e para o figurino e maquiagem Dami Cruz. Anos depois a montagem do mesmo texto pelo ex-atuante Silvero pereira com a sua turma de teatro do projeto Tapuio.

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.

Seria bom? Mencionar o episódio em que a aluna ao fim da minha terceira aula no CPBT, veio reclamar sobre minha voz e que eu gritava muito, e isso inibia a turma, e a ela mais ainda, pois eu lembrava o pai dela e a relação sofrível que ela tem com o pai.

APÊNDICE B – DIÁRIO DE BORDO TURMA 2020 TARDE

4 de março de 2020. Diário de bordo turma 2020 Professor Joca Andrade módulo 1 primeiro dia de aula no curso princípios básicos de teatro turno tarde aproximadamente 102 inscritos. A mesma energia de curiosidade a minha turma. Após a primeira aula a turma vai ter uma visita guiada no TJ a. Na minha turma os banheiros eram divididos em masculino e feminino Joca fez questão de explicar que isso não é mais relevante. Na primeira semana serão só quatro dias de aula para este módulo 11 dias 456 e 9 de março. O grupo foi dividido em dois grupos, A de 14 às 15 horas e grupo B, de 15 as 16 horas, esta foi a metodologia de divisão de inscritos para as aulas. O professor comentou que para o Módulo II, não tem mais divisão e a turma vai trabalhar em equipes. O professor deixou como atividade extraclasse, ver espetáculos que estavam em cartaz no TJA, e trazer por escrito sobre o que viu, impressões subjetivas dos educandos. Utilizando também a escrita como forma de avaliação do processo inicial de aprendizagem. O Módulo I é chamado de arte e cidadania, uma provocação do modo de estar no mundo de se viver no mundo.

Módulo II, arte de representar um mês e meio terças quartas e quintas é o módulo que utiliza apostila. Módulo III, introdução à história do teatro um mês e meio terças quartas e Quintas também a utilização da apostila. Módulo IV, criação e montagem; estreia em novembro aproximadamente a previsão de 20 educandos. Essas são falas utilizadas pelo professor explicando para turma sobre como são divididos os módulos no curso.

As atividades em equipe continuam, e as avaliações individuais e coletivas também, porém a decisão final passa pelo professor. Os monitores são esses educandos que tem gosto pelo Magistério, são apoio e suporte ao professor para turma da tarde tínhamos Lourdes, Kennedy, Levy e Samuel. Lurdes estava cursando pedagogia na Universidade Estadual do Ceará.

Um dos monitores disse a seguinte frase: ‘viver o processo, se permitir durante o ano todo, se entregarem ao processo’. O monitor Samuel, comentou a parte, para mim, a seguinte frase: tem dias que é pesado, fisicamente e psicologicamente.

Observação pessoal na minha turma em 1998 não tinha visita guiada na primeira aula.

Aos atrasados já é apresentada a opção de ficar somente olhando coloquei uma observação pessoal neste momento será uma cultura de punição ou de educação?

Método de avaliação inclui muitas subjetividades do olhar do professor em relação ao empenho do atuante que está sempre em busca de soluções para suas limitações e dificuldades às vezes a gente tem uma coisa na cabeça, mas o corpo não segue.

Nota pessoal a 20 anos a metodologia se organizou ou só se adaptou as demandas?

Em 1998 quando da minha participação eram chamados de Fases hoje são chamados de módulos.

5 de março de 2020 segundo dia do módulo 1. Grupo A, primeira dinâmica, caminhar pela sala cultura de quem treina o corpo para um corpo cênico fala do professor Joca. Observação sobre retirada de brincos colares relógios etc. Observação do espaço enquanto caminha percepção do Entorno. A visão como veículo para percepção. O caminhar como se estivesse em suspensão. Caminhar leve ponto interagir com olhar, percebendo o outro com o olhar, o Olho no Olho.

O professor estabelece a posição neutra para que eles entendam como e quando sair e entrar em movimento. Posição neutra igual parado de pé com os pés Paralelos, coluna ereta, braços relaxados ao longo do corpo.

Primeiro contato com outro foi pelas mãos com o jogo de distribuição de força 1 cm a força do outro, tensão = força.

O jogo de se apoiar nos braços do outro entre "obriga" que os educandos foquem a atividade e desligue os pudores e os entraves que tornariam um toque algo difícil.

Nota pessoal estátua diferente de congelado diferente de estático com x.

Jogos psicofísicos após o aquecimento EA concentração. O comando dado é uma palavra que gera um sentimento. Os educandos são convidados a expressar a algo que já vivenciaram a partir desse sentimento. Alguns são convidados a observar o que o professor escolheu para continuar neste sentimento. O professor solicitava que alguns educandos se mantivessem estáticos mantendo o pensamento e a ideia daquele sentimento liberava os demais para que observassem como se encontrava aquele determinado atuante.

Acredito que o professor fazia isto como um recurso para que alguns vissem para sentir e outros sentindo em todo o corpo para demonstrar ponto esta primeira Escolha já vem com olhar daqueles educandos que já facilmente demonstram e corporificam o sentimento.

Destaque para o comando tristeza alguns foram ao chão corporificar os estados da Alma pelas memórias para uma experiência estética.

Tipos humanos para corporificar. Exatamente as escolhas do estímulo mental, codificado para escolhas corporais mais adequadas ao corpo. Escolhas metais codificando as expressões corporais, quando em destaque, construindo fisicalidade cênicas.

Turma B. Segue o mesmo plano de aula. Caminhar como se fosse um gato no tapete era o primeiro comando as reações são diferentes no grupo B, quando do exercício de segurar no colo. Como um exemplo de prontidão o professor fez o exercício com um atuante e este

imediatamente segurou o professor nos braços e foi aplaudido pela turma. A turma B pareceu um pouco mais dispersa do que a turma A talvez por ser um grupo maior. Já que os atrasados da turma A poderão participar da turma B ponto final no primeiro dia de aula o atuante já é estimulado a construir um corpo baseado em Memórias de sentimentos, mas sem ser exigido dele uma personagem, ou atuação, interpretação. A pura expressão daquele sentimento que ele retira de um contexto anterior para a composição da máscara e do corpo.

Na expressão utilizada pelo professor ter um olhar para o outro observei e tem como análise, empatia, aprendizado. Os tipos humanos estão ligados diretamente ao estado da alma ponto no comando da figura humana pai um atuante teve uma crise de choro e a postura sugeria agressividade.

O atuante se encontrava extremamente tenso com as mãos erradas no punho direito erguido como quem sugere o ataque e o outro punho esquerdo em defesa e olhar direcionado ao chão Este comando durou alguns segundos mas a intensidade da atividade fez com que o atuante entrassem processo catártico sobre a reflexão daquela atividade e foi inevitável o pranto toda a turma se espantou com a situação o professor iniciou um comando para que esse sentimento fosse sendo diluído a partir de uma contagem regressiva de 10 até 0 para que de forma gradual todos conseguissem dissolver o sentimento e também destravasse toda a estrutura corporal construída a partir na figura humana pai.

Esse exercício provocou outras reações psicológicas muito mais do que corporais. Outros educandos também se emocionaram.

Nota pessoal. Conflito, pequena explicação sobre a primeira construção dramatúrgica a partir da localização dos conflitos barra. Na hora que se permite falar o corpo fica fraco, fraco aqui me refiro com a tua rapidez de desconstrução da energia de trabalho e de sentimento criado durante atividade.

6 de março de 2020. O professor inicia a aula com a mesma atividade de caminhar pelo espaço e comenta sobre a diferença dessa turma ao caminhar na sala comparando a mesma atividade do dia anterior percebo nesse momento que as escolhas corporais conscientes se estabelecem como processo de aprendizado.

Atividade de Caminhar pela sala, mas com uma ação Extra ponto ao comando da Palmas eles devem saltar, girar, mudar de direção e de posição. Ficar com os calcanhares Descolados do chão, para provocar o equilíbrio precário. Este jogo é realizado desde a minha turma em 98 e também se usa essa mesma expressão, é equilíbrio precário.

O professor usou a palavra detonadores para que eles compreendessem sobre aquilo que o corpo aciona. Então coloquei com observação pessoal detonadores iguais a gatilhos ou

iguais a dispositivos? No jogo ele dizia a palavra pedindo que a corporificassem. A exemplo do comando sol: todos sem exceção, levantaram os braços e abriram as pernas.

O professor continuou a provocá-los com estímulos que sugerem modificação nas escolhas corporais, alguns faziam sutis movimentos. Me pareceu uma forma simplista do corpo a escolha mais óbvia apesar de não passar por nenhum processo de refinamento de escolhas é a que o corpo deles permite. Aqui o conceito de percepção e proprioceptivo de Mônica Marçal se aplica claramente nas escolhas realizadas de modo a deixar o corpo em conforto; gasta o essencial de energia e as relações de Escolha entre escolhas neurológicas em função do conforto corporal.

Após o exercício a turma teve espaço para conversar e tomei nota de algumas expressões e comentários que me chamaram atenção. Uma aluna falou dois pontos que a percepção que ela tem de cada coisa, é diferente da percepção que os outros têm das coisas. Outra aluna comenta sobre as lembranças da infância que se tornam as escolhas do corpo para as atividades. Na roda de avaliação eles falaram mais sobre o exercício do dia anterior, do que os exercícios que foram feitos naquele dia. Em determinado ponto da avaliação coletiva, um atuante comenta sobre as escolhas corporais que foram influenciadas pela palavra pai. E que causou espanto nos demais, que o viram durante a atividade, e que mesmo ele estando parado, era uma imagem forte. Ele escolheu uma figura corporal que imprime autoridade. E percebeu-se observado pelos colegas, suas reações quanto ao seu corpo e o quanto aquele momento provocou alguma discussão, a partir da sua escolha corporal. O exercício das imagens estáticas ganha vida.

Turma B. Diferentemente da outra turma, essa ainda anda fazendo muito barulho ao pisar, ao contrário da anterior, que já foi elogiada pelo professor sobre o mesmo assunto. A atividade sol foi também uma maneira para esta turma na mesma construção corporal. Registrei também a imensa coincidência quando do comando na palavra pássaro.

As escolhas para corporificação na palavra rio são as mais abstratas quanto ao espaço e ao que é mais útil para aquele momento. Comentário do atuante: durante ação a gente toca e sente partes do corpo antes despercebidas. O professor chamou atenção para as cenas que tem ação com violência para que eles tenham mais cuidado com o corpo do outro e isto referindo-se à atividade em grupo realizada após as atividades com comando a partir das palavras.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

- 1) Em que ano concluiu ou participou do CPBT?
- 2) Qual sua idade, quando participou do CPBT?
- 3) Qual sua identidade de gênero?
- 4) O CPBT, foi seu primeiro curso de teatro?
- 5) Como você soube da existência do CPBT?
- 6) Você teve acesso fácil ao material didático (apostila) e a biblioteca do Theatro José de
- 7) Alencar durante o período do curso?
- 8) Você teve acesso fácil ao material didático (apostila) e a biblioteca do Theatro José de
- 9) Alencar durante o período do curso?
- 10) O conteúdo da apostila foi?
() Insuficiente () Regular () Bom () Ótimo
- 11) Em que momento ao longo do curso, você percebeu suas potencialidades corporais expressivas?
() Módulo I () Módulo II () Módulo III () Módulo IV () Nenhuma das alternativas anteriores
- 12) A ideia sobre consciência corporal é clara para você?
() Sim () Não
- 13) Deixe aqui sua opinião sobre o material didático utilizado no curso.
- 14) Que assunto, tema ou técnica você gostaria de ter vivenciado no CPBT?
- 15) Durante os Módulos do curso, as atividades que envolviam o corpo eram claras e você se sentia confortável em realizá-las? Fique à vontade para deixar suas impressões.
- 16) Como você descreveria a relação de consciência corporal e seu corpo após o curso?
- 17) O que você esperava do curso? Suas expectativas foram alcançadas? Fique a vontade para dar sua opinião.