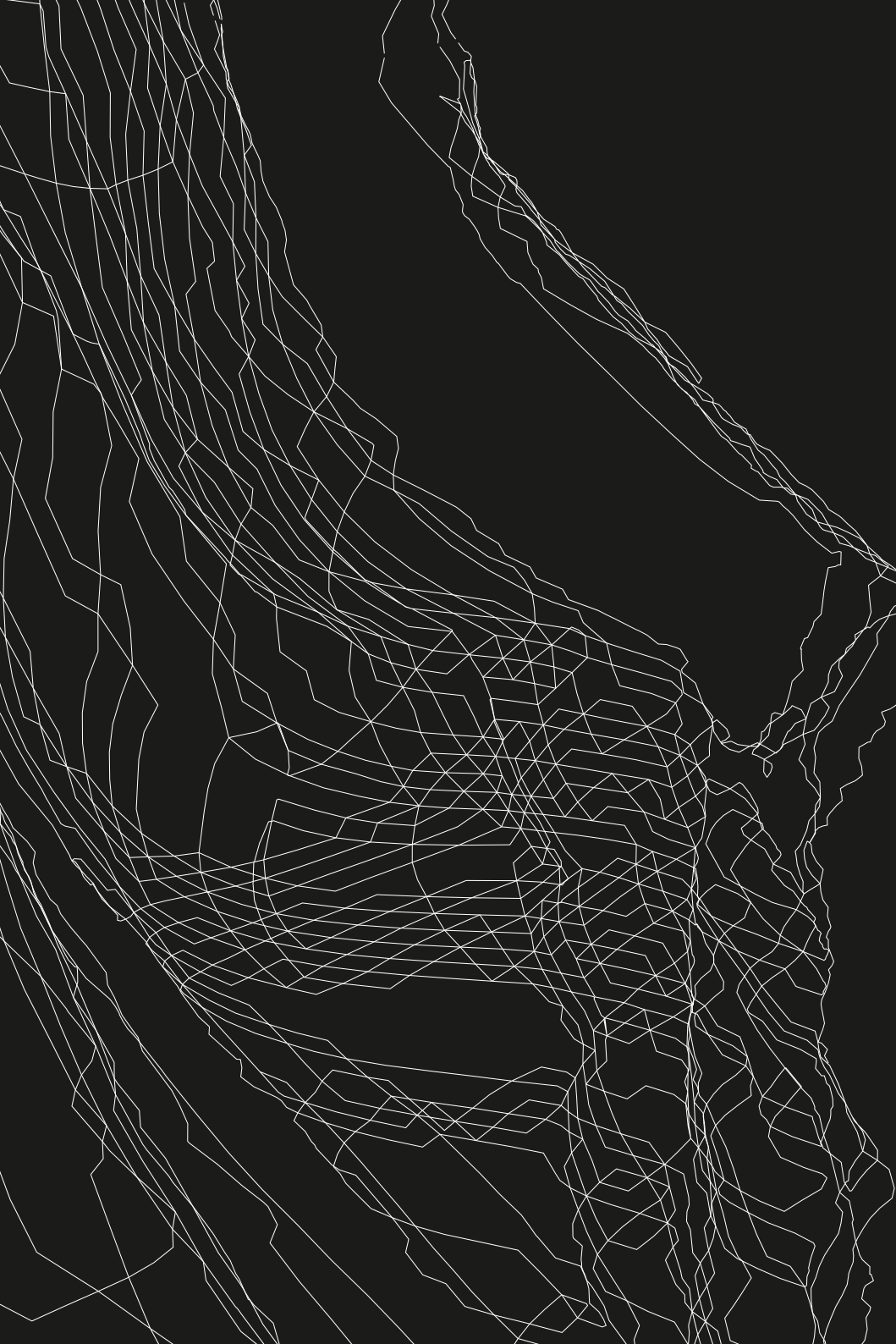


Territórios de Criação

Publicação de Pesquisas e Concessão de Bolsas para Mobilidade Formativa

MEU CORPO GORDO ENTRE VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS NO CURSO PRINCÍPIOS BÁSICOS DE TEATRO

Graco Alves Rodrigues Aragão



Territórios de Criação

Publicação de Pesquisas e Concessão de Bolsas para Mobilidade Formativa

MEU CORPO GORDO ENTRE VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS NO CURSO PRINCÍPIOS BÁSICOS DE TEATRO

Graco Alves Rodrigues Aragão

1ª edição | Fortaleza - CE | 2025



EDITORA



EDITORA



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA CULTURA

Este projeto é apoiado pela Secretaria da Cultura do
Estado do Ceará, com recursos da Lei Paulo Gustavo
(Lei Complementar n.º 199/2022)



MINISTÉRIO DA
CULTURA

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIAO E RECONSTRUÇÃO

Universidade Estadual do Ceará (Uece)

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil



Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult CE)

GOVERNADOR DO CEARÁ

Elmano de Freitas da Costa

VICE-GOVERNADORA DO CEARÁ

Jade Afonso Romero

SECRETÁRIA DA CULTURA

Luisa Cella de Arruda Coelho

SECRETÁRIO EXECUTIVO DA CULTURA

Rafael Cordeiro Felismino

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO INTERNA DA CULTURA

Gecíola Fonseca Torres

COORDENADORIA DE FORMAÇÃO, LIVRO E LEITURA

Ernesto de Sousa Gadelha Costa

EQUIPE DA COORDENADORIA DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO

Adson Rodrigo Silva Pinheiro

Francisca Maura Isidório

Indira Marcondes Arruda

Jessé Albino Santana

Keila Giullianna Braga Reis

Kilviany Pereira de Sousa

Maria Janete Venâncio Pinheiro

Nílbio Thé

Raquel Lopes da Silva

Tainá Oliveira Silva Santos



Este projeto é apoiado pela Secretaria da Cultura do
Estado do Ceará, com recursos da Lei Paulo Gustavo
(Lei Complementar n. 195/2022)



MINISTÉRIO DA
CULTURA



Gestão do Programa Territórios de Criação

Mercúrio – Gestão, Produção e Ações Colaborativas e Casa das POC Produções Criativas

COORDENAÇÃO DAS AÇÕES

Camila Guerra
Nádia Sousa
Thyago Ribeiro

PRODUÇÃO

Ana Vieira
Gabriel de Sousa
Lorena Soares
Victor Hugo Leite

COMUNICAÇÃO

Angélica Maia
Carlos Weiber
Cris Maciel
Lucas Benedecti



© Copyright das(es) autoras(es).

1ª edição. 2025.

Direitos reservados desta edição:

Mercúrio Gestão, Produção e Ações Colaborativas

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

Coordenação editorial EdUECE

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Curadoria da coleção

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho, Profa. Dra. Francimara Nogueira

Teixeira, Prof. Dr. Márcio Mattos Aragão Madeira, Profa. Dra. Renata

Aparecida Felinto dos Santos e Profa. Dra. Tércia Montenegro Lemos

Coordenação executiva Territórios de Criação

Camila Guerra, Nádia Sousa e Thyago Ribeiro

Preparação e revisão

Mayara Gomes de Freitas

Projeto gráfico / Diagramação / Revisão gráfica

Carlos Weiber, Felipe Braga e Nilo Barreto

Bibliotecária: Meirilane Santos de Moraes Bastos CRB-3/785

A659m Aragão, Graco Alves Rodrigues

Meu corpo gordo entre vivências e atravessamentos no Curso
Princípios Básicos de Teatro [livro eletrônico] / Graco Alves Rodrigues
Aragão. - Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2025.
(Coleção Territórios de Criação; 7)
PDF.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.
ISBN: 978-65-83910-20-2

1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Teatro brasileiro. I. Título.

CDD: 792.02

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi Reitoria

– Fortaleza – Ceará. Cep 60714-903

Tel: (085) 3101-9893 www.uece.br/eduece eduece@uece.br

Territórios de Criação: pesquisa e produção de conhecimento no campo das artes

Com grande diversidade de temas e propostas, a Coleção Territórios de Criação evidencia uma rica pluralidade de perspectivas epistêmicas. Essa produção é atravessada pela experiência dos agentes culturais e enriquecida pela troca de vivências no campo cultural. Tanto a produção acadêmica, como as diversas formulações aqui elaboradas ressignificam as práticas culturais e artísticas, em processo de mútua transformação.

Abrangendo pesquisas em áreas como fotografia, cinema contemporâneo, *performance*, patrimônio, dança, dramaturgia, arte urbana, artes gráficas, carnaval, o movimento junino e literatura marginal, a coleção reflete a profusão do pensamento e conhecimento formulados a partir dessas expressões culturais. Todos esses campos são atravessados por diálogos com o pensamento feminista, questões de ancestralidade e interseccionalidades, como gênero, sexualidade, raça e etnia. As contribuições vêm de diferentes municípios cearenses, como Crato, Juazeiro, Barbalha, Iguatu, Senador Pompeu, Itapipoca e Fortaleza.

O resultado é este panorama rico e multifacetado de perspectivas e sensibilidades, de olhares e sensibilidades que inundam o nosso campo cultural com o conhecimento produzido pelos pesquisadores selecionados no edital Territórios de Criação,

aos quais agradecemos desde já o interesse nessa partilha, que aqui se materializa em parceria com a Universidade Estadual do Ceará, por meio da EdUece.

Financiado com recursos federais oriundos da Lei Paulo Gustavo, este projeto integra uma série de importantes iniciativas de fomento realizadas pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Esta ação fortalece a pesquisa e a produção cultural no Ceará, conectando o estado ao restante do Brasil e do mundo.

A intenção é transformar essas iniciativas em uma ação contínua para que, periodicamente, um grupo diversificado de pesquisadores e pesquisadoras dos municípios cearenses tenha suas publicações financiadas e disponibilizadas nas bibliotecas. Além disso, esta política, ao estimular a visibilidade dessa produção local, contribui para a inserção de nossos agentes culturais em circuitos acadêmico-científicos, oportunizando momentos de troca de experiências e difusão de saberes gestados a partir de dinâmicas da cultura cearense.

Viabilizar e implementar estas ações e estratégias é uma grande satisfação para a Secult Ceará. Isso só é possível graças à confiança e ao engajamento dos pesquisadores e pesquisadoras que apostam nos projetos e parcerias, comprometidos com a execução e sucesso desta política de publicações. Com isso, estamos valorizando cada vez mais a cultura cearense e o trabalho destes atores, destacando a importância da pesquisa, da reflexão e de novas ideias para o setor cultural.

Valorizar a pesquisa e a reflexão sobre o campo da cultura no Ceará é reconhecer a relevância da qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras da cultura. Esses profissionais desempe-

nham um papel crucial para a reverberação das políticas públicas e, conseqüentemente, para o fortalecimento dos territórios, promovendo suas respectivas identidades e singularidades.

Ao investir nessas políticas, o Governo do Ceará não apenas impulsiona a cultura e as artes, mas também contribui para posicionar o estado como referência nacional na produção de conhecimento e assegurando um acesso mais democrático ao conhecimento acadêmico em torno da cultura e das políticas culturais.

Luisa Cella de Arruda Coelho
Secretária da Cultura do Ceará

Difundindo conhecimento no campo das artes e da cultura

A formação em arte e cultura tem se revelado como um pilar de crescente relevância na política cultural do Ceará, estabelecendo-se, ao longo do tempo, como um dos eixos fundamentais dessa estratégia. A criação de programas governamentais direcionados nos planos plurianuais 2020-2023 e 2024-2027, com enfoque no desenvolvimento do conhecimento, na formação, no livro e na leitura, constitui um testemunho eloquente deste fenômeno. Em paralelo, a expansão e descentralização de programas e ações formativas, impulsionadas pela Rede Pública de Espaços e Equipamentos Culturais do Estado do Ceará (RECE) e por editais específicos destinados a tal finalidade, conferem uma materialidade palpável a esse processo em curso.

À medida que a política de formação artística e cultural adquiriu relevância e maior escala, vislumbrou-se a necessidade de multiplicar ações e estratégias que ampliassem sua abrangência, entre as quais se destaca a promoção do acesso ao conhecimento produzido no âmbito do campo cultural. Com esse intuito, a Secult e a EdUece uniram esforços para propor a criação do selo Arte, Cultura e Conhecimento, uma linha editorial destinada a difundir saberes e práticas gerados em torno das artes e da cultura. Essa iniciativa valoriza a pesquisa e a construção do conhecimento sobre as dinâmicas que perpassam e constituem esse campo, com especial atenção ao contexto do nosso estado.

A presente coleção se alinha a um dos propósitos fundamentais do selo Arte, Cultura e Conhecimento, que visa disseminar, para além dos muros e repositórios acadêmicos, a produção intelectual que se configura em torno de temas e questões pertinentes ao setor artístico-cultural. De um lado, essa iniciativa busca contribuir para a democratização do acesso a tais conteúdos, favorecendo sua apropriação e instrumentalização por agentes culturais. De outro lado, almeja que essa produção epistêmica infiltre-se nas dinâmicas culturais, concorrendo para qualificar ainda mais os diversos agenciamentos estéticos, poéticos, produtivos e formativos, bem como as esferas políticas que os permeiam.

Marcada, simultaneamente, pela multiplicidade temática e singularidade das propostas autorais, a coleção Territórios de Criação apresenta um rico panorama de investigações realizadas por agentes que tornam suas práticas artístico-culturais porosas a formulações acadêmicas e vice-versa. Evidencia, dessa forma, a potência de pesquisas nutridas pelas vivências pessoais e experiências construídas em distintos contextos, apontando para um processo de retroalimentação entre fazeres do campo cultural e da academia. Nessa tessitura, expressões e linguagens culturais emergem, imbuídas de um pensamento que, de modo entrecruzado, contemporâneo e ancestral, entrelaça-se às problematizações que dialogam com elementos interseccionais como gênero, sexualidade, raça e etnia.

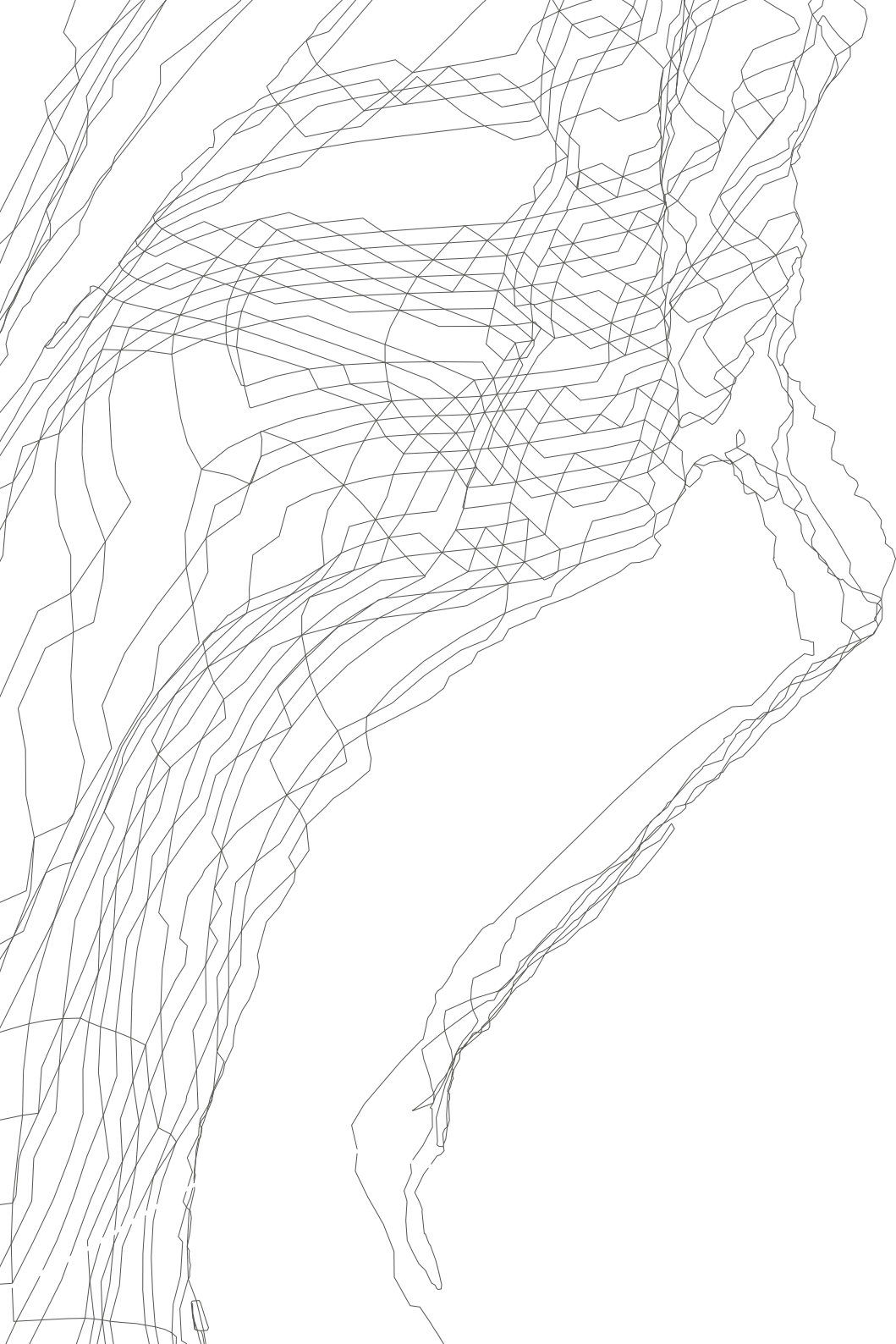
Esperamos, com a publicação da Coleção Territórios de Criação, estar dando mais um importante passo na direção do fortalecimento, ampliação e descentralização das ações voltadas para a promoção do conhecimento e da formação em arte e cultura.

Ao mesmo tempo, desejamos que a riqueza da produção epistêmica presente em seus volumes possa derramar se sobre o campo cultural como a água que irriga e o adubo que fertiliza, reverberando nos agentes, em seus saberes, fazeres e agenciamentos. Em última instância, trata-se de uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento, compartilhar sentidos, provocar o pensamento, movimentar a cultura.

Desejo a todas e todos uma excelente leitura!

Ernesto Gadelha

*Coordenador da Coordenadoria de Formação,
Livro e Leitura da Secult Ceará*



Sumário

19	Prefácio
23	Introdução
33	Autoetnografia – educação artística
97	Aprendizagem para os corpos
123	Análise do material
193	Considerações finais
201	Referências
207	Apêndice A
233	Apêndice B
241	Apêndice C

Prefácio

É o corpo que se relaciona, vive, sente e se apresenta ao mundo. Sua presença é a própria manifestação da existência. Mesmo quando silenciado ou controlado pelas *forças socioculturais e intelectuais* em vigor, é o corpo que verdadeiramente vive, expressa-se e experimenta o prazer e o sofrimento. A essência do ser se revela por meio do corpo. Por isso, refletir e testemunhar essas expressões corporais é fundamental para alcançar uma presença mais autêntica e significativa no mundo.

Escrever o prefácio de uma obra é uma responsabilidade e um compromisso tanto com o autor quanto com os leitores. Confesso que essa tarefa me deixou um pouco apreensiva, temendo não estar à altura, mas aceitei o convite com um profundo sentimento de gratidão. Graco é uma pessoa por quem tenho grande estima e admiração, tanto por suas qualidades quanto pelo seu empenho em ser um autêntico corpo que se expressa em si.

Tenho acompanhado sua trajetória profissional e percebo claramente sua seriedade e compromisso, tanto com o seu estar presente no mundo quanto com a sua profissão. Vejo a sua responsabilidade e o seu engajamento dedicado a cada curso, ateliê, projeto e espetáculo a que se propõe realizar e a participar.

Neste caso, não seria diferente. O que faz aqui é refletir, falar de si e registrar suas vivências e impressões numa linguagem que transparece a sua verdade e o seu compromisso com

ela. Reflete e registra sua história vivida no curso de Princípios Básicos de Teatro, descrevendo suas participações tanto como aluno/experimentador quanto como monitor/professor. Além disso, compartilha suas impressões dessa fase de sua trajetória como alguém que vive a Arte e a Educação de forma consciente e inserida na realidade.

Neste trabalho, o leitor encontrará não apenas um registro que documenta parte da história do curso de Princípios Básicos de Teatro, mas, sobretudo, um testemunho de um corpo vivo, consciente e lúcido de si mesmo.

Para mim, conhecer a si e se inserir no mundo, de forma consciente e lúcida, abre um *portal* para uma vida mais harmônica, consistente e livre. Cada ser que consegue chegar o mais próximo possível de uma experiência coerente de si, como é o caso do autor, costuma sentir o desejo de compartilhar e de auxiliar outras pessoas a também acessarem e vivenciarem essas experiências.

É claro que o caminho da consciência de si é pessoal, trilhado de forma solitária na compreensão e na experiência individual. No entanto, como professores, também sabemos que as vivências compartilhadas em grupo enriquecem esse processo, oferecendo mais oportunidades de autoconhecimento e de autoexpressão.

O leitor encontrará também reflexões sobre estratégias pedagógicas para professores de teatro apresentadas através das experiências do autor, suas escolhas metodológicas, e suas interpretações dos sentimentos dos grupos com os quais trabalhou, todas registradas em seus diários de bordo e observações pessoais.

Além disso, há o relato de um momento histórico e singular da pesquisa, marcado pela interrupção e adaptação das atividades devido à pandemia de covid-19. Esse registro demonstra a flexibilidade do pesquisador em ajustar seus estudos sem perder o foco e a essência de sua investigação.

Tudo isso tem como objetivo aprimorar a aproximação dos participantes à arte do Teatro, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar plenamente os benefícios dessa experiência como ela se apresenta.

O corpo consciente de si apreende a realidade e aprende mais facilmente a ser presença no mundo. Hoje, mais do que nunca, precisamos de presenças conscientes que expressem suas essências e percebam o mundo de maneira que suas ações reflitam um ser mais autêntico e claro em si mesmo.

Espero que a alegria com que escrevi estas linhas tenha conseguido transmitir minha sincera admiração e carinho por este ex-aluno, ex-colaborador em projetos de dança, professor, artista, educador e dançarino, que vem expressando no mundo a sua presença consciente de si.

Boa leitura a todos,

Mônica Braga Marçal¹

Fortaleza, 06 de novembro de 2024.

¹ Doutora em Teatro e Artes do Espetáculo pela Universidade Paris III - Sorbonne. Pesquisadora e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE - Mestrado Profissional em Artes.

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. (Michel Foucault, 2013, p. 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 nesta pesquisa fez parte da minha pré-adolescência e toda a adolescência; foi ali, portanto, que tive intensas experiências sobre meu corpo e minha forma de me perceber como 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 implicações 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 ler *Vigiar e Punir* sem sentir que este experimento disciplinador secular, chamado escola, faz parte integrante deste experimento, sem me sentir um jovem subjugado por tais situações disciplinares? Sentia-me como um rascunho desses duros e secos processos sociopunitivos, que posteriormente foram considerados como educativos, e vejo o quanto essas construções de ordem e controle sobre os corpos jovens reverberam até hoje na estrutura da educação formal, impondo construções corporais e desconsiderando os meandros psicológicos daquele indivíduo em processo.

No trecho em epígrafe, 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 esse trecho permite, trazemos para o contexto que o desenho linear está para uma cente-

lha 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”², mesmo dentro de instituições formais e em cursos livres, o teatro entende que seu lápis, caderno, livro e conteúdo estão no humano, naquele que se dá como material didático para que as relações de aprendizagem se concretizem. E é desse encontro de materiais que se 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 por meio 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, tendo como ponto de partida minha inquietação e tomando como referência minhas memórias de estudante quando passei pelo mesmo curso de ini-

² Freire (1979) p. 23.

ciação teatral, em 1998, e 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. Dessa forma, tentar catalogar essas subjetividades tornaria esta pesquisa inviável devido aos enraizamentos possíveis. Porém, escolhi buscar elementos que encontrem ou se oponham ao que experimentei em 1998.

Cumprindo o cronograma de estudos e pesquisa, deparei-me 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 da covid-19, em 17 de março de 2020 até a presente data³.

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

³ O CPBT retomou suas atividades, com o formato de aulas *online*, no mês de março de 2021.

O interesse em pesquisar especificamente o 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 também como sujeito na condição de ator social, é instigante. Os percursos formativos em teatro proporcionados por este curso também estreitaram essa relação quando, de forma voluntária, tornei-me professor, fazendo parte da equipe de docentes em turmas posteriores à 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.”⁴ 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, que foram recentemente implantadas com perfil para educandos maiores de 18 anos que, em sua maioria, trabalham e estudam.

Entendendo que se trata de um curso livre de teatro, consideramos também a importância de seus caminhos e resultados na história do teatro cearense. Dentre as metodologias clássicas

⁴ Excerto do Projeto Pedagógico do CPBT. Item 7. Programa Curricular, p. 20.

para condução de pesquisas acadêmicas, optei por algumas que favorecessem a construção de caminhos metodológicos para absorver todas as oportunidades que o campo em questão poderia permitir: pesquisa bibliográfica, autoetnografia, análise de materiais e aplicação de questionários *online*. Esta pesquisa pretende direcionar um olhar qualitativo sobre o aprendizado corporal do atuante e suas singularidades na relação com seu corpo em contato com as práticas formativas em teatro.

Optei por pesquisar outros corpos, tomando como ponto de partida as minhas vivências corporais e as 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), orienta a utilização deste método autobiográfico por considerar que:

(...) 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, p. 8).

Parti então das minhas percepções corporais, aprendizados, consciência e impactos sentidos durante o desenvolvimento 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 autoetnografia 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; Gosselin, 2014, p. 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, amparada nessa mistura de metodologias, apoia, com mais liberdade, as escolhas metodológicas quanto à artesanania da criação e da pesquisa. Assumir a bricolagem metodológica como um caminho permitiu os diversos acessos à pesquisa, e considerar as experiências individuais anteriores contribuiu para alcançar as similitudes da experiência de terceiros no mesmo contexto de formação, anos depois.

Assim, está ao alcance de todos a possibilidade de pesquisar, descobrir ou ressignificar dentro das 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 ato 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 de alguma forma, com atividades de consciência corporal, com aplicação de atividades práticas e a análise do material coletado com essas aulas (diários de bordo e questionário estruturado). Então, adotei essa ação de leitura dos corpos como estratégia inicial de aproximação entre o meu olhar e o que os educandos perceberam em seus corpos. Buscava entender os caminhos a que essas percepções podem levá-los, na construção das relações conscientes consigo e as suas escolhas expressivas.

Como parte inicial desta pesquisa, incluo minhas percepções e inquietações como um artista em construção, que, no primeiro movimento, trata 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 outros corpos que participaram da pesquisa. Como segundo movimento, farei uma contextualização sobre o curso CPBT em 2008 e sobre como ele se conecta com as turmas com as quais tive contato em 2019/2020. No terceiro movimento, abordarei as tramas tecidas entre a pesquisa, o desenvolvimento natural das ações e os dados coletados. Para contribuir com as ferramentas metodológicas da pesquisa, na análise do material coletado (diário de campo e questionários aplicados de forma *online*), serão levadas em conta as singularidades das respostas, que podem ser incluídas, pois entendemos que a fala dos educandos é uma afirmação da 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 *online*, depoimentos, materiais que completaram o olhar e a reflexão sobre o 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 fossem 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 percepção e a consciência corporal dos educandos durante as relações de ensino e aprendizagem, que naturalmente se estabelecem durante o curso. Devido à realidade sanitária em que o país se encontrava, em meio a uma pandemia, alguns aspectos metodológicos deixaram de ser produzidos devido aos decretos que restringiam as ações em coletivo. Então, para esse momento, tratamos sobre pesquisas de campo adaptando-se a pesquisas sobre si e sobre leituras do corpo do outro.

Nosso intuito é colaborar com esse 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.

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; Gosselin, 2014, p. 14).

Fortin e Gosselin (2014) apresentam, em seu texto, as expressões *narrativa autoetnográfica* 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 autoinvestigação também pertence à retomada de si, perceber-me 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 esse entendimento somado ao conceito de corpo-criante quando diz:

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, p. 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.

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 a 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, o que me obrigou a permanecer meses de recuperação no hospital. Esse 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, o que, junto aos temores de ser uma criança cardiopata, em tempos de pouca informação, gerou inúmeras proibições e restrições de atividades mínimas, como correr dentro de casa junto aos meus irmãos. E isso também teve reverberações sobre o meu processo de aprendizagem, e só agora entendo claramente o alcance disso na aprendizagem corporal. Cito aqui o exemplo de uma surra que levei ao desobedecer 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, 2023, p. 117).

Todo o trecho descrito por Foucault está resumido nas ações de cuidado e controle exercidas por minha avó e minha mãe durante muitos anos. Consequências de uma estrutura socioeducativa baseada na vigilância e na punição sobre os corpos ainda impregnada nessa educação que ambas receberam. Quero deixar claro que não as culpo por isso, pois compreendo que atitudes como essas estão contidas em anos de uma herança de educação punitiva doméstica, porque, 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, destacando que mesmo a atividade mais simples,

como subir em uma árvore, possui uma qualidade expressiva. 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 dinamo-ritmo. A corporeidade é mais do que a pura fisicidade de uma ação. (Burnier, 1994, p. 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 um parêntese para inteirá-los. Devido à cirurgia do coração, fui terminantemente proibido de fazer ou participar das aventuras pertinentes à infância. E, na casa da minha avó, onde passei muitos anos após 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 todo 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 aos 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 verificar se tinham, 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 indica 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 o 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 esse 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, esse 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.

No entanto, 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, no que diz respeito às 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 às

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 de uma aceitação no grupo social que me encontrava a cada ano, através dos eventos do calendário comemorativo ou das Semanas Culturais e Gincanas.

Graças à Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964, que garantiu ao trabalhador, assegurado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o direito ao salário-educação, meus irmãos e eu tivemos 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 n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971⁵, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Cursando a sexta série do 1º grau, tivemos a disciplina de Educação Artística, que constava na grade de disciplinas obriga-

⁵ 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.

tórias somente naquela série. Com carga horária de 40 horas aula, era ministrada pela mesma professora que ensinava redação e geometria, a professora Mazé.

Interessante perceber que algo que parecia novo, no contexto escolar, já vinha emaranhado numa 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:

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, p. 30).

A disciplina de educação artística incluía atividades artesanais com finalidade funcional, 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 reciclados de papel-jornal. Particularmente era a disciplina em que eu 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, inclusive, a vender para os colegas de turma outros artefatos, para que eles conseguissem receber suas notas. Minha dificuldade era de fazer diferente, de propósito esquecer algum detalhe ou não ser tão preciso, quanto à 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 à arte, produzir algo que dependesse exclusivamente do meu empenho, identificação e um pertencimento que envolvia muitas sensações, mentais e corporais. No ano seguinte, a disciplina de Educação Artística já não fazia mais parte do currículo, mas, a partir daquelas experiências, havia encontrado um espaço de reencontro e produção material, no qual sentia que valia a pena empenhar-se não apenas para a aprovação no boletim de notas, mas também para o reconhecimento entre os colegas e em casa. Apesar disso, 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 às 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 devidas à 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 bastavam minhas descobertas pessoais sobre limitações e/ou novas possibilidades de reinvenção do meu corpo. O entorno apresentava, em diversos códigos, que todas as ações e decisões estavam sob o domínio do meu 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 das 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 con-

tato direto. Em uma matéria no jornal *O Povo*, no caderno de cultura, descobri o Instituto Dragão do Mar de Arte e Cultura e Audiovisual, 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.

Contudo, 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 e 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 eu confirmar a matrícula, fiquei no aguardo para a confirmação de horário e local de realização.

CPBT um educandário da Arte - 1998

A primeira vez que fui ao Theatro José de Alencar, eu tinha apenas oito anos, foi a convite de uma amiga de infância, vizinha da minha avó, para ver uma apresentação de fim de ano, que era uma exibição das turmas de *ballet* do Colégio Juvenal de Carvalho, escola em que duas primas minhas também estudavam. E assim, mesmo a memória sendo muito vaga, pois saímos assim que acabou o espetáculo, lembro bem da visão distante de tudo o que foi apresentado, sentamos no setor su-

perior 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 me 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 de que queria aquilo ali para minha vida. Não fazia ideia por onde começar, mas, conversando com a recepcionista Dulce, que ficava na portaria da Rua 24 de maio, a qual os frequentadores e funcionários acessavam, descobri sobre o curso e que suas inscrições tinham iniciado. Com a inscrição feita, dei início a uma vida paralela.

Voltando à 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, eu nem sabia o que era ser “*viado*”.

Sobre esse tipo de educação repressora, Berenice Bento (2011) chama de heteroterrorismo, instaurado em falas como essa, que sinalizam uma fiscalização e uma possibilidade de controle por meio 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 reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade 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, p. 552).

Dessa forma, ter feito a inscrição em um curso de teatro nunca seria autorizada, muito menos financiada. Entretanto, 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 às minhas escolhas e conexões 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, nesse 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, por isso 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. Na turma em 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, esse 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 à demanda de pessoas inscritas, mas que, conforme íamos sendo aprovados, se formavam novos grupos a cada módulo. As aulas eram sempre de muita movimentação coletiva, proposições que envolviam se colocar à disposição para a atividade sugerida. Hoje entendo que a metodologia aplicada é a de diversos jogos teatrais, com ou sem fala, em grupo ou individual. Todavia, era durante esses jogos que as transformações e releituras de nós mesmos eram potencializadas, expostas e reorganizadas entre nossas subjetividades.

Burnier (1994) 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 2019⁶.

⁶ As turmas de 2020 e 2021 retomaram suas atividades de maneira remota, em caráter experimental e com aulas no sistema síncrono, devido à pandemia da covid-19.

O CPBT como 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; Santana, 2006, p. 66).

Koudela e Santana (2006) nos trazem uma fundamentação baseada na somatória de experiências que vivenciamos no CPBT, que estão contidas nas atividades, jogos, dinâmicas, processos de ensino e aprendizagem, fundamentadas em condutas teatrais de fomento à pesquisa artística, de estímulo à experiência estética com o teatro. E isso não impede que atividades pontuais sejam provocadoras de uma ebulição de sentimentos, afetos e memória corporal de modo que possamos reconstruir esses elementos em contextos novos, aplicados à arte do ator. Por mais que o professor nos orientasse com as devidas referências literárias sobre o que estávamos produzindo, nós éramos sedentos por ação. Fazer teatro estava muito mais focado em estar no lugar de ser visto e ouvido do que ler. Claro que, se naquele período eu tivesse a mí-

nima 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 acelerando todos os processos de aprendizado.

Em 1998, o curso não tinha um Projeto Pedagógico, pois ele só foi elaborado com documento oficial em 2017, mas as metodologias diversas, pautadas nas expertises dos artistas fundadores e da equipe de arte-educadores, que conduziam 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.

Durante 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, a utilização do material da apostila. 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, o que incentivava 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, incluindo a escolha do tema e linhas de criação para a dramaturgia.

Já nessa fase, os laços de amizade e convívio estavam muito bem estabelecidos, era o meu grupo de acolhida, aceitação e produtividade. Todo o ambiente, assim como seu entorno, proporcionava uma sensação de pertencimento que nos impulsionava a uma 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 e nem tínhamos consciência da amplitude do que é o empoderamento⁷, 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 em relação a essa nova capacidade expressiva, acreditando que aquele sentimento duraria para sempre. Estávamos certos de que o teatro, incorporado em nossos corpos e mentes, também seria eterno.

Vinte e três anos depois, já não sinto mais esse pertencimento, e meu corpo agora até sente impulsos criativos, porém 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. Não se trata de um cansaço físico, de limitações expressivas ou de saúde, mas de um esgotamento acumulado ao longo de vinte e três anos de processos repetitivos. A precariedade

⁷ 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, p. 173). – disponível na Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012).

da produção artística e a falta de políticas públicas que incentivem a continuidade de grupos teatrais acabam, pouco a pouco, 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, todavia, 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 Germano⁸ 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 às turmas atuais. Finalizamos com seis atores em cena. Mesmo no último módulo, o processo ainda contava com o que chamamos de seleção natural, os que saem por motivos diversos: família, dinheiro, emprego etc.

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

⁸ 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).

maturgo 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 desse ambiente de acolhimento, recebeu mais um estigma. Fiquei só com um personagem, a ebulição de descobertas naquele processo me dava a certeza de que podia executar diversas cenas e/ou personagens. Apesar disso, 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, relacionado ao meu corpo, tornava-se um retorno ao que sempre ouvia sobre um corpo gordo ser limitado a fazer o mínimo. Naquela situação, limitado a um único personagem, incorrendo no grande risco de ficar estigmatizado como um 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? Perguntava-me. 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 àquelas 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 à 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.

Esse 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 às 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 essa 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. Ainda assim 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, como 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, assim como o dramaturgo veio do Colégio de Dramaturgos do Instituto, tivemos uma designer que criou o cenário e figurino, participando também do processo de criação da peça.

Todas as ações eram realizadas em conjunto: escrever, ensaiar, decorar o texto, criar personagens e trocar ideias com o dramaturgo. A cenógrafa também participava dos ensaios, integrando-se a essas ações. No entanto, o foco estava, claro, no trabalho de ator e 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 nesse 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 aos espetáculos que se apresentavam no palco principal do Theatro José de Alencar. Esse privilégio foi muito bom, pois nos dava a 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 esse conjunto de oportunidades, que estavam paralelas ao que vivíamos no curso, também contribuiu para o fomento de uma formação pautada pela prática e pelo convívio. Ele serviu como estímulo para que meus colegas de turma e eu buscássemos outras formas de aprendizado. Em 1999, decidi me inscrever no Curso de Arte Dramática da UFC (CAD), mas só obtive a aprovação na segunda tentativa. No entanto, não consegui concluir o curso devido à quantidade de greves que afetavam os cursos da Universidade Federal do Ceará. O CAD era um curso de extensão, de nível médio, que participei ativamente durante um ano.

Devido às greves⁹ continuei buscando por mais formação gratuita. Foi quando conheci o dramaturgo e diretor de teatro, Walden Luiz, que tinha uma oficina permanente em

⁹ Entre 1999 e 2000, todos os professores da Universidade Federal do Ceará, juntamente aos 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.

uma sala cedida pelo Colégio Marista, no centro da cidade. A jornada de aulas era durante a semana, à tarde, no CPBT, e, aos sábados pela manhã, no Colégio Marista.

No começo do ano 2000, o Colégio de Direção Teatral, também vinculado ao Instituto Dragão do Mar, estava com inscrições abertas para sua terceira turma. Eu prestei o exame de seleção, que consistia em uma prova prática de interpretação, uma improvisação e uma segunda fase em grupo. O Colégio de Direção Teatral foi uma experiência enriquecedora, tanto teórica quanto prática. A vivência nos Princípios Básicos de Teatro me permitiu sentir que estava capacitado para enfrentar novos desafios. Foi muito gratificante perceber que minhas potencialidades, que estavam escondidas ou foram substituídas pela sensação de incapacidade, puderam ser despertadas através da criatividade e da liberdade que o trabalho de ator proporciona.

Para aquela ocasião, eu diria que não tinha mais os medos de ser ignorado, de sofrer *bullying* e todo o pacote de inseguranças que me acompanhou durante anos em relação à exposição do meu corpo. Na verdade, eu tinha mais vontade de fazer teatro. Em 2001, no Colégio de Direção Teatral, tive vivências de formação com diversos professores de várias partes do país, como o Grupo Lume (Unicamp - São Paulo), que inaugurou em mim um novo momento de percepções sobre mim mesmo. As metodologias de ativação de energia e seus jogos de criação para a construção do palhaço tornaram-se o meu segundo grande marco pessoal em relação às minhas

potencialidades, o primeiro foi o CPBT e as diversas situações que estou compartilhando aqui neste trabalho de forma detalhada.

Relembrando que fiz o curso Princípios Básicos de Teatro sob a justificativa, em casa, de que eram outros cursos na área de turismo cultural. Porém, às vésperas da estreia, conseguimos uma matéria no jornal impresso com uma foto de todo o elenco, que ocupava um terço da página. Foi então que uma tia minha, irmã da minha mãe, que era assinante do jornal, me reconheceu e, de imediato, passou a informação para minha mãe. Fui desmascarado, mas, como o curso já estava no fim, consegui concluí-lo. No entanto, isso não significava que os conflitos de opinião, pensamento e aceitação em casa diminuíssem. Pelo contrário, intensificaram-se. Assim, continuar com as atividades teatrais tornava-se cada vez mais difícil.

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, pois o discurso incapacitante que ainda enfrentava fazia com que minha única sensação fosse a de ser apenas plateia em relação à 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 às leituras, percebi que são qualidades de técnica de movimento e de qualidades corporais. Essas qualidades e observações ditas pelo professor foram o início de uma jornada que envolveu uma relação direta entre a expressão corporal e a dança. A primeira técnica com a qual me identifiquei foi o Clown, a técnica de criação do palhaço, sem texto, sem fala, sem voz. Era um espaço de maior exigência para o corpo e para a expressão, e, por isso, tornou-se 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 à 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, p. 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. Considerando que seus registros são referências para o trabalho formativo realizado pelos professores no Curso Princípios Básicos, eles funcionam como caminhos metodológicos que incentivam o

iniciante a buscar, por conta própria, outras formações que contribuam para 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, dessa experiência, meu corpo também teria novas construções expressivas, e que essa técnica, fundamentada em métodos historicamente comprovados, poderia contribuir com quaisquer outras formas de expressão corporal, caso necessário.

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. Passava a ministrar aulas mais focadas em consciência e expressão corpo-

ral, especialmente quando as turmas chegavam ao último módulo. Essa etapa funcionava como uma preparação para o processo criativo, já mais direcionado às características apresentadas pelas turmas e às suas aspirações em despertar uma maior disponibilidade corporal. Acredito que essa 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 proporcionaram a troca e o contato com técnicas corporais, dança contemporânea e improvisação. Na sequência, cursei o Colégio de Dança do Ceará como atuante especial na categoria de coreógrafo. Daqui em diante, desenvolvi trabalhos em dança contemporânea, fiz aulas de *ballet* e reencontrei a leveza que, em 1998, havia sido comentada pelo Professor Paulo. Identificando-me muito com a técnica do *ballet* clássico, o qual pratiquei por oito anos na Academia de Ballet Goretti Quintela, todos esses anos sempre 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 com a minha natureza, muito mais forte do que praticar lutas marciais, por exemplo. Com as experiências e aprendizados adquiridos no Colégio de Dança, desenvolvi trabalhos em dança contemporânea, incluindo três solos. O primeiro, intitulado *Magno_Pyrol*, foi contemplado pelo Programa de Mapeamento Rumos Dança 2007 do Itaú Cultural. O segundo, *Emplastro, Desconstruída e Toda Feita*, foi selecionado pelo edital de circulação em dança da Secretaria de

Cultura de Fortaleza (Secultfor) em 2009. Já o terceiro solo, *P15*, foi resultado do programa de residência coreográfica da Funarte, no Rio Grande do Sul, em 2012.

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, p. 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, ao citar experiências corpóreas “propriamente ditas”, dá suporte às escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em arte, permitindo que estas possam considerar as singularidades produzidas e analisadas a partir das atividades corporais, sejam 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 o 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 por-menor vão alojar-se, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas de adestramento. (Foucault, 2013, p. 118).

Percebendo a educação através do adestramento apresentado pelo autor, com foco no adestramento dos corpos, adotados em rotinas simples de disciplina aplicadas à prática, como formação de filas para entrada nas salas de aula, disposição de mesas e cadeiras em relação à 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 essas 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. O corpo coletivo de educandos era constantemente nivelado, desenvolvendo um caráter autômato para essas atividades.

Tendo como primeiro lugar de percepção dessas reconstruções o meu corpo, que esteve submetido a uma formação intelectual díspar da formação corporal, em anos distintos e sob o olhar da cultura sociofamiliar, 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. Esses registros se manifestam no corpo do sujeito e são a constituição de sua 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, p. 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, sen-

do o núcleo familiar uma construção baseada em valores empíricos, e a educação com seus valores calcados em leis, consolidadas a partir de pensamentos científicos e políticos, como a LDB¹⁰ (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 esse processo não seria uma repetição dessa educação formal excludente, que já havia vivenciado. Essa 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, mas 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 espor-

¹⁰ 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-anose-continua-atual>. Acesso em: 31 mar. 2021.

tiva. Meu principal 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 obedeciam a mesma carga horária das outras disciplinas, cinquenta minutos de atividades. A 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, esse educador tinha que administrar esse universo de condições em apenas cinquenta minutos e ainda, nesse quadro, focar nos destaques para a formação das equipes principais, que participavam de campeonatos fora da escola.

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

Apresentando outro fato que evidencia essa educação física voltada para estruturas e corpos padronizados, com uma clara carência de metodologias inclusivas, recordo que, por não me adaptar ao ritmo da turma em que fui inscrito, fui transferido

para a escolinha de vôlei infantojuvenil. Assim, aos 16 anos, fui remanejado para a turma de educandos entre 10 e 12 anos de idade. Após participar de apenas uma aula, desisti completamente de qualquer prática esportiva na escola.

Positivamente, creio que o atual contexto escolar já tenha dado passos mais objetivos sobre novas formas de percepção e acolhimento dos corpos, a fim de colaborar com o olhar do atuante sobre o próprio corpo, inclusive, quando a escola adota novas tecnologias de ensino, como a arte. Vejo na implementação de leis, que validam de maneira política a relevância e a eficácia da arte, uma forma de promover olhares diversos no indivíduo — sobre si mesmo, seu entorno e o ecossistema do qual faz parte.

Apesar de a Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, estabelecer a obrigatoriedade do ensino da arte nas grades curriculares e promover medidas, como a realização de concursos públicos para professores com formação específica, a presença da arte nas escolas ainda enfrenta desafios. Esses obstáculos limitam seu potencial de promover uma formação libertadora, capaz de estimular o indivíduo a construir plenamente suas próprias relações corporais e expressivas.

Quanto à ampla discussão sobre pedagogias e metodologias do ensino da arte na escola, ainda enfrentamos realidades que estão distantes do ideal preconizado na lei. Embora isso possa parecer uma oportunidade para lamentar os aspectos estruturais, também

é um momento de refletir sobre como o campo da arte, mesmo amparado por um regimento legal, enfrenta desafios semelhantes tanto no ensino quanto no exercício livre da prática artística. Ambos, seja como linguagem de expressão ou como produção de subjetividades no que podemos chamar de mercado cultural, compartilham o mesmo solo: um plantio exaustivo e uma colheita precária.

Coloco-me como um artista que, em mais de vinte anos de prática, de produção cultural e de produção didático-pedagógica, não consegue dissociar esses estados em que a arte se aplica. A precariedade, em sua totalidade, incluindo a arte e o ensino dela, é frequentemente vista de forma romântica, como uma força criativa ou a melhor maneira de adaptar e subsistir suas práticas. Essa visão sugere, equivocadamente, que esse seria um traço valioso intrínseco ao DNA de quem escolhe ser um artista ou um arte-educador.

E claramente esse 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 tornando 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, p. 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 às construções do aprendiz com seu corpo. Da mesma forma, percebi em mim o que se transmutou de bloqueio para manifestação estética como um esboço dessa experiência.

A partir desse meu relato e de quando participei do CPBT como iniciante, acrescentando também o olhar de um professor em formação, este estudo busca considerar as experiências corporais dos educandos como um ponto relevante para a análise e o desenvolvimento de um estudo sobre o corpo. Ele destaca as interações entre metodologias e pedagogias teatrais aplicadas, alinhadas à 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, eu voltava a fase dos porquês e ia diretamente indagar a minha mãe, que foi forjada professora pelo sistema em que as mulheres faziam o conhecido pedagógico.

A resposta frequente era: “Procure o pai dos burros¹¹.”

Logo, estava com um dicionário volumoso, de capa dura, páginas amareladas e tão pesado que parecia reunir todas as palavras do mundo. 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 encedor. (Pavis, 2005, p. 75).

¹¹ 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. Disponível em: <https://blog.poemese.com/por-que-o-dicionario-e-chamado-de-pai-dos-burros/> disponível em 12/03/2021. Acesso em: 12 mar. 2021.

Apesar desse 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 proporcionam 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, como práticas construídas no processo histórico da instituição escolar, 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, p. 4).

Nas aulas de biologia, aprendi que meu corpo é um complexo sistema orgânico vivo, e esse 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 nessa 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, amarrota a aprendizagem corporal.

Quanto à marionete (Pavis, 2005, p. 75), seu corpo só está vivo durante as manipulações de terceiros, sendo apresentado 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 aplicadas ao meu corpo durante os 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 acu-

mulativa em meu corpo de modo a torná-lo limitado e limitador de ações corporais, que poderiam ser refazedoras deste aprendizado, especialmente, no que diz respeito às minhas percepções corporais, à minha existência e ao meio em que estava inserido.

No segundo recorte, Pavis (2005), esse corpo se apresenta metaforicamente, porém sem uma perspectiva poética subjetiva, gerada pelo corpo. Em vez disso, traz uma visão pré-concebida, na qual as vontades e necessidades do corpo foram colocadas 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.

Assim, encontro aspectos paralelos e inseridos no mesmo fluxo linear das relações de ensino e aprendizagem. De um lado, o corpo dócil, submetido ao sistema vigente na estrutura escolar; do outro, um corpo incapaz de produzir singularidades e esvaizado de essência devido às construções que nele imprimem uma subserviência funcional. Ambos representam o mesmo corpo: aquele manipulado por meio de status sociopolíticos no ambiente escolar, onde o atuante aceita, mas não vivencia totalmente a experiência. No entanto, de algum modo, registra em seu corpo aquela vivência, assim como o corpo desestruturado, desprovido de criticidade e consciência, que se dispõe a ser o veículo de produção de códigos expressivos que não lhe são originais, mas impostos por 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 à sensação e ao 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, p. 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 eu 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 fe-

licidade, 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, p. 182).

Considero fundamental explorar o caminho da percepção da lógica de ser e estar no mundo, à luz das vivências dos corpos, tanto no momento em que se encontram quanto após meses de treinamento nas pedagogias teatrais. Essa abordagem toma como base as revelações do sujeito, expressas no entendimento de seu discurso sobre si mesmo a partir da experiência de reconstrução da imagem corporal. Esse processo ocorre dentro da criação poética e reflete na maneira como o iniciante se percebe: um corpo produtivo e criativo, preparado para futuras construções estéticas.

Nos primeiros acompanhamentos, com a turma de 2019, a palavra “empoderamento” era muito utilizada por eles a fim de se redefinirem dentro do contexto sociopolítico que nos encontramos, em que as afirmações de corpo e sexualidade também rediscutiam a biopolítica dentro das salas de ensaios, questionando até que ponto esse 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, p. 187).

No capítulo anterior, quando narrei as minhas visões quanto à percepção do meu corpo e transmutações de potencialidades, referi-me 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 superutilização do sentido da palavra “empoderamento”, e isso 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, na qual se encontram: corpo + identidade + percepção de si + grupo de convívio = empoderamento.

Assim como na minha turma de 1998, e nas turmas de 2019 e 2020, a necessidade de nos reconhecermos como corpos que decidem suas produções singulares e criativas, além da maneira de se impor no mundo, traduz-se como esse empoderamento, dadas as devidas proporções. Nossa necessidade de afirmação, em 1998, era para ressignificar 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, esse posicionamento político já vinha elaborado de forma intelectual, fora de cena, seus corpos já chegavam à sala de teatro carregados em seus repertórios, com essas 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, em que, novamente, a colcha de retalhos das pequenas liberdades vai sendo alinhavada nesses corpos, por meio das relações de ensino e aprendizagem, com as metodologias artístico-criativas que, durante o percurso, vão sendo elaboradas nesses corpos, cada um de forma distinta. 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 enfren-

tando sobre si e em relação ao seu entorno, tendo o corpo como receptáculo, espada e escudo, em que o palco se torna o campo de batalha, e as feridas podem ser expostas, discutidas e impulsionadas a novos processos de autocura. Reconheço que as experiências com as metodologias teatrais, aqui descritas, permitem esse empoderamento corporal, que é também um entendimento perceptivo generalista.

Durante o processo de escolha, 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 à formação de professores em arte, que se alinha perfeitamente ao cerne desta pesquisa e 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, tornamos possível uma melhor percepção da nossa capacidade de interação e podemos ler as expressões corporais que se apresentam em nossas vidas. (Marçal, 2019, p. 15).

À primeira leitura, podemos ter a sensação de duplicidade no sentido, porém, quando levada à prática, a leitura do corpo está no campo da observação e da ação direta do objeto

observado. O pesquisador precisa desenvolver outras relações com o objeto para lê-lo em seus aspectos de produção sensorial e em relação à 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 Ferracini (2003, p. 99) “É o nível da presença, onde o ator se trabalha, independentemente de qualquer outro elemento externo, quer seja texto, personagem ou cena”. Logo, sensibilizar-se para um estado de percepção de presença dentro e fora independentemente da atmosfera ou situação cênica.

Encontro acolhida, então, no conceito de propriocepção levantado por Mônica Marçal, no qual a estrutura racional e corporal se encontram de forma a concluir suas escolhas, movimentos e processos adaptativos como parte do conjunto de comunicação com este ou aquele ambiente, grupo ou local de convívio. Quando apresto, durante a escrita deste texto, o racional e o corporal como situações aparentemente distintas, não me refiro a dois estados físicos, mas sim a tempos diferentes de processamento do aprendizado, ou seja, a uma espécie de velocidade de ação que ocorre entre aquilo que entendo no campo intelectual e aquilo que é processado no campo corporal. É muito comum termos a sensação de que entendemos o comando ou a atividade, mas, ao tratar do processo de execução de novas memórias corporais, apresenta-se um novo lugar de existência. Concorro e aceito que mente é corpo, sim! Porém, sempre tive a sensação de que toda 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. Esse termo, em sua aplicação, está muito mais para uma escolha bem pessoal minha, com o objetivo de oferecer ao participante mais possibilidades imagéticas e de leituras do meu discurso durante as aulas. Assim, esse segundo estado de não governança sobre o próprio corpo vai se transformando em entendimento do que se pode construir a partir dessa sensação. Na primeira vez que tive essa sensação, plenamente consciente dos caminhos envolvidos, sabia que estava descobrindo meu momento de aprendizagem corporal total.

A escolha do conceito de propriocepção estará diretamente ligada às 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, da 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 tornava-se mais fácil, mais confortável e confiável, permitindo uma maior entrega. Tanto que, posteriormente, tudo o mais seguia fluentemente nas atividades de atuação mais intensa ou nos jogos dramáticos.

Essa experiência tornou-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 esse quanto outros procedimentos compunham uma estrutura de treinamento de ator contida nas escolhas pedagógicas de teatro. Considerei essa atividade inicial um indicador introdutório na formação do ator, partindo do princípio de sensibilização e percepção de presença, mesmo tendo um espectro mais amplo sobre a formação do ator ou na preparação para a cena.

Os jogos e dinâmicas, coletivos ou individuais, tinham como função fomentar em nossos corpos um encontro simultâneo de sensações que nos ajudassem a reorganizar os elos entre mente e corpo. Como se esses momentos estivessem à disposição para novas construções das capacidades produtiva e colaborativa, tanto racionais quanto corporais. Um exemplo disso são os momentos mais intensos que tenho como registro, em que os exercícios individuais, na sua maioria, conduziam-nos a caminhos de exposição completa do indivíduo. Durante esses processos catárticos, os registros pessoais eram revelados, e o corpo, ao produzir pos-

turas, movimentos e escolhas expressivas, manifestava-se principalmente por meio de choro ou crises de riso nervoso.

Agora percebo que, nesse processo, o corpo escreve no espaço de forma desordenada, criando um discurso corporal novo, ainda que em processo de acomodação, no qual as memórias se expõem por meio de manifestações corpóreas claras e de intensa expressão. Apesar de, nesse momento, parecer algo mais duro ou mais sofrível, sempre tínhamos uma sensação de que havia ali um novo registro das escrituras corporais e emotivas de 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. (Burnier, 1994, p. 120).

Em minha experiência com a dança moderna e a dança contemporânea, percebi aspectos que apontam para essa pers-

pectiva 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, propõe uma construção proativa e rica de significados para o trabalho do ator. E o CPBT pauta sua rotina formativa também nesses eixos.

Assim, para a realidade do atuante no CPBT, a técnica pessoal já se configura como uma relação de ensino e aprendizagem sobre o seu corpo e suas potencialidades, pois, em nenhum momento do processo, esse repertório é desprezado. Ao ser trazido para a sala de aula, ele se torna parte integrante do processo de criação.

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

Essas informações, assim como as mencionadas anteriormente, passam por outras influências dentro das minhas reverberações. Refiro-me à condição de acúmulo, como placas no alicerce geológico, que repousam umas sobre as outras, formando um novo marco sólido, não um amontoado de entulhos. O cor-

po adapta-se rapidamente a uma nova formação que o inclui e, embora essas informações não façam distinção de corpos, elas se acomodam de maneira personalizada. Nenhuma pedagogia teatral ou metodologia de ensino para a arte do ator fez exceção às estruturas físicas e intelectuais nesse processo. Os acúmulos de aprendizado foram se sobrepondo, sempre produzindo novas perspectivas para a criação corporal quando solicitadas em situações diversas. A soma dessas experiências liberou uma disposição para o trabalho criativo.

Anos depois, esse processo de acumulação de experiências, técnicas e treinamentos em diversas linguagens, como teatro, dança e circo, colaboraram com meu entendimento para esta disposição de acúmulos, construindo códigos inéditos nesse novo repertório corporal e que, a partir disso, me permitiram, como ator, edificar pontes de comunicação entre a obra de arte que estava sendo produzida e as minhas necessidades criadoras. Essa 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, esse corpo do indivíduo em redescoberta e o corpo artístico, em conjunto, alcançaram pontos decisivos de colaboração para comunicar o que a turma desejava expressar no espetáculo de conclusão do curso.

Apesar de ter concluído em 1998, pude colaborar com o processo já na turma do ano seguinte. Minha primeira interação

com essa 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 acompanhei, como observador, alguns momentos de criação e ensaios relativos 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 frequentava, de maneira sistemática, a Escola de Ballet Goretti Quintela. No CPBT, trouxe também alguns jogos e exercícios com os quais me identificava, acreditando que representavam uma colaboração diferente da 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 como para 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 ou-

tro corpo e com o meio. Entendo que estão diretamente ligadas à percepção de si, porém seus campos de operação diferenciam-se para dentro ou para fora do indivíduo.

Assim, consciência e expressão corporal eram colocadas no mesmo contexto de ensino, especialmente no que diz respeito ao corpo e aos iniciantes de teatro. Retomo, então, as palavras de Patrice Pavis sobre o que ele considera expressão corporal para o teatro, conceito que também será absorvido ao longo da pesquisa, levando em conta o material didático do curso e os depoimentos dos educandos.

Verbete 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, p. 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 em um momento inicial de aprendizagem, no qual estava começando a ser professor e a desenvolver processos de ensino, que, naquele período,

não considerava como caminhos metodológicos para o teatro, mas sim como uma reorganização do que havia aprendido corporalmente para aplicá-lo em exercícios práticos com educandos iniciantes. Era inevitável o uso das referências que tive como atuante no mesmo curso, assim como das influências da dança clássica que já vinha recebendo. Já desenvolvia, intimamente, um nível de entendimento na relação entre o meu corpo, o processo de aprendizagem e o que se visualizava como espetáculo de estreia ao fim do curso.

Dando os primeiros passos como professor, tinha sempre uma visão do todo para a elaboração das aulas, considerando o percurso dos educandos. Sabia em que período a turma se encontrava e qual seria o próximo passo a ser dado pelo coletivo, o que tornava mais simples focar nas atividades corporais em busca da descoberta de um corpo expressivo, dentro do contexto do aprendizado global para o curso livre.

Nas aulas com turmas no primeiro módulo, a intenção era proporcionar um despertar nos educandos. O objetivo não era apresentar um conceito genérico de expressão corporal, mas sim promover uma percepção mais integrada do corpo de cada indivíduo. Para isso, buscava ações que sensibilizassem os participantes quanto à sua presença na cena, ajudando-os a se perceber no “aqui e agora”, como seres que estabelecem uma relação entre ser observado e ser observador. A intenção direta era registrar, por meio da experiência, uma qualidade de consciência sobre a relação entre ator e público.

Chamávamos esse estado de consciência de presença cênica, que está para um entendimento dessa relação existente entre o observador e o observado.

“Ter presença”, é, no jargão teatral, saber 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, p. 305).

Pavis refere-se a um estado que o ator busca constantemente em seu percurso de formação, a fim de que essa qualidade corporal, sem artificialidade, reflita-se naturalmente em sua atuação e no seu trabalho artístico. Dessa forma, a presença se torna algo espontâneo, fluido e consciente.

Mônica Marçal, em seu livro, apresenta reflexões sobre essa presença como uma qualidade de percepção do indivíduo dentro dessas relações, que podem estar contidas tanto na formação como na produção estética. Marçal diz que o que discutimos aqui é a nossa “qualidade de presença diante do mundo”. A autora advoga que a produção dessa qualidade está em como o sujeito se constrói constantemente em relação às suas escolhas consigo, com o outro e com seus mundos.

Na minha condição de facilitador aprendiz, expressão corporal e consciência corporal estavam restritas à escolha deste ou daquele termo com o qual me sentia mais confortável para administrar fisicamente no contexto da cena. Era uma concepção superficial, tanto de informações quanto de memórias corporais, insuficientes para ter algo tão bem classificado no corpo. Como poderia construir um parágrafo corporal quando ainda estava reorganizando meu novo vocabulário corporal dentro daquilo que já havia sido 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 esses entendimentos, mesmo que os estudantes ressignifiquem em seus discursos o que percebiam sobre si durante e após o curso. É esse olhar do atuante que o torna consciente de si, por meio dos percursos metodológicos que fomentam o autoconhecimento, com foco no potencial do corpo, nos caminhos e nas escolhas que levam à formulação de uma consciência organizada, capaz 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 teatro que, em suas sedes, oferecem cursos livres, de média e curta duração, com a mais variada paleta de temas e linhas de pesquisa na linguagem teatral; alcança, 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, atuei em dois dos cursos livres mais estruturados. Um deles foi o Curso de Teatro da Companhia Acontece, em 2002, e o outro o Curso de Iniciação Teatral Acontece (CITA), fundado em 2006, em que ministrei aulas de iniciação teatral, consciência corporal e iniciação à palhaçaria. O CITA é coordenado pelo arte-educador Almeida Junior, que também foi atuante no CPBT em 2001. Em 2021, o CITA completou 15 anos de pleno funcionamento, conquistando convênios e editais que consagram sua importância como espaço de formação e produção cultural. Nesse curso, tive a oportunidade de atuar como professor, sendo uma referência no processo de aprendizagem no ensino de teatro após a conclusão do curso livre de teatro do CPBT, que foi o local onde desenvolvi a pesquisa.

O Curso Princípios Básicos de Teatro (CPBT), quando criado, 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, além de justificar 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.¹²

Em 2021, o curso completou trinta anos de existência, tendo formado aproximadamente mil e trezentos artistas e montado sessenta e três espetáculos de conclusão. No entanto, suspendeu todas as suas atividades presenciais em 2020 devido à pandemia de covid-19.

Apesar da relevância histórica e da 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.

Compreendendo essa condição, esse 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

¹² Excerto 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.

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, 2013, p. 1).

Utilizo aqui a expressão “curso livre” para indicar a condição em que o objeto desta pesquisa se encontra. Quando o teatro proporciona pequenas liberdades ao sujeito, que inicia sua trajetória no fazer teatral, com um olhar pedagógico e generoso, seu corpo torna-se uma folha em branco, na qual ele reescreverá sua relação corporal a partir das percepções de si mesmo coletadas nas pesquisas e apoiadas pelas escolhas de estudos do corpo já mencionadas anteriormente.

O CPBT, como curso livre de teatro, tem dado uma contribuição considerável na formação de jovens. Toda a equipe de facilitadores é consciente das ramificações que esse curso alcança, como divulgador do teatro e de métodos e modos de produção teatral. De modo que, sendo um curso livre, está amparado por leis que o formulam como processo pedagógico, conforme destaca 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, 2013, p. 5).

O CPBT em nada se diferencia da realidade que constitui a Escola Livre de Teatro de São Paulo, ambas as instituições estão sob o acompanhamento do Estado, via Secretaria de Educação do Estado e Secretaria de Cultura. 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 oferecem conforto ao participante.

Novamente citando o exemplo do arte-educador Almeida Junior, da Cia. Teatral Acontece, que participou de todas as etapas do curso, muitos 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, duas pontas na mesma flecha, miradas no fazer teatral, mas com um alcance muito maior do que a flexibilidade de seu arco pode suportar. Para este estudo, escolhi uma dessas direções, pois compreendi um fator que reverberou em mim de maneira profundamente marcante e de longo alcance: o corpo. A partir desse curso livre, percebi meu corpo como uma potência criativa e multiplicadora, partindo de minha própria experiência para a 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 isso em outros participantes, no mesmo momento de iniciação na arte de ator nesse curso livre de teatro, torna-se uma ferramenta com mais possibilidades para a tessitura da pesquisa. Constatando seus desdobramentos, pensei que contribuiria para esse e demais cursos livres de teatro sobre percepções corporais, potencialização desses corpos, estudos do corpo e professores de teatro de um modo geral.

APRENDIZAGEM PARA OS CORPOS

Local da pesquisa

Acredito ser relevante mencionar aqui o local da pesquisa, de forma mais descritiva, pela sua relevância no entendimento das ações referentes aos processos de aprendizagem. Para além do que já sabemos, que o CPBT é sediado no Theatro José de Alencar, é relevante sabermos que a pesquisa foi realizada, tanto para os encontros práticos quanto para os momentos de observação, na Sala de Teatro Nadir Papi Saboya¹³.

Essa sala é a mesma onde recebi e participei do curso, integra o anexo do Theatro José de Alencar, que foi agregado à sua estrutura durante o primeiro restauro, em 1991. Oferece 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 o nome de grandes artistas que fizeram história no Ceará e

¹³ 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 Importância 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, p. 173).

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, que homenageia o ator Sidney Souto.

Temos como nossa – assim a chamávamos em 1998 – a sala de teatro Nadir Papi Saboya, que foi uma grande atriz de teatro cearense, também conhecida como sala de cênicas, porque nela acontecem não somente as aulas do CPBT, mas também outras atividades artísticas, como apresentações de espetáculos de teatro e dança, esquetes e performances, sendo 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. O chão de madeira, tal qual um palco, ar-condicionado, e os banheiros são dentro da própria sala. O ambiente pode acomodar tanto estudos teóricos quanto práticos e, em anos anteriores, chegou a sediar festivais. Os banheiros merecem destaque, pois além de servirem como espaços de banho, troca de roupa e espelho, transformam-se em camarins conforme a necessidade. Já em 1998, na minha turma, esses banheiros também funcionavam como espaços masculinos e femininos, embora, para nós, essa segregação de gêneros já não fizesse sentido, algo que foi naturalmente incorporado por outras turmas, inclusive,

as pesquisadas. Assim, o banheiro era entendido como um local comum de compartilhamento e circulação, desconsiderando as imposições sociais de gênero.

Essa sala é utilizada pelo CPBT, mas também é um espaço para ensaios de outros grupos, conforme solicitação prévia à produção do Teatro via Ofício. Neste, eu transito, desde minha turma, com visibilidade daqueles que estavam iniciando e tinham intenção de participar de algum grupo local que já tivesse reconhecida atividade no circuito teatral. Porém, o CPBT tem prioridade de utilização dos espaços pela importância desta condição e estrutura, que permite a existência e resistência para um curso livre de teatro. Para a maioria, esse 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 sabemos o que virá pela frente.

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; entre os processos, também encontrei, no início da vida adulta, outras ferramentas que colaboraram com o meu corpo continuamente a redescobrir-se.

E para dar sequência ao pensamento que quero abordar sobre o corpo aprendiz, a escrita pode tomar um rumo menos aprazível, mas não menos importante. Veremos os dados, sim, já que os possuímos. Por que não usá-los? 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, o texto seguirá.

A título de aplicação das metodologias de pesquisa, usarei aqui, de maneira cronológica, o que colhi acompanhando a Turma 2019, em que pude ver, ouvir, sentir e pôr em prática algumas atividades corporais. Poderia assumir o termo pesquisa-ação, 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, p. 14).

Thiollent (1986) apresenta, em seu livro, essa perspectiva de cooperação ou participação dos envolvidos na pesquisa; se olharmos superficialmente, a situação em sala era essa, coo-

peração mútua. Todavia, 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 de que precisava construir, em tempo hábil, alguma relação minimamente 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 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, p. 49).

Porém, de modo a criar laços, construir interações que pudessem me ajudar a coletar os dados para a pesquisa, deixei à disposição deles meus anos de prática teatral e de estreita aproximação com o CPBT, a fim de contribuir com algum pro-

cesso 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 *online*, enviado ao e-mail de todos, que coletei antes da estreia do espetáculo. E pretendi continuar a acompanhá-los em sua segunda temporada, que não teve continuação por conta da pandemia da covid-19. Assim, o questionário *online* era a maneira mais viável de continuar o contato e de aplicar os questionários, que anteriormente seriam entrevistas.

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 que este percentual 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, sinto-me 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 intenção meramente acadêmica, de entender em que momento a turma se encontrava naquele processo. Logo, vi-me 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 que efetivamente contribuísse

para que eu tivesse algum material. No entanto, a turma estava dividida em equipes com responsabilidades diferentes, incluindo as de produção, e estavam com dificuldades gerenciais quanto à execução material dos elementos para a cena, como figurino, adereços e sonoplastia.

A turma discutia uma dramaturgia a partir das necessidades que os corpos, etnias, sexualidades claramente 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 era 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 do que o espaço/tempo que eles tinham, e ainda precisavam fazer um espetáculo como trabalho de conclusão do curso. Dessa forma, foi necessário que a professora, no seu papel de diretora, tomasse algumas decisões mais incisivas, a fim de dar encaminhamento às pendências no processo de produção. A professora convidou uma ex-aluna do CPBT, Emilly Benevenuto¹⁴ (turma 2017), para uma ação de

¹⁴ Emilly Benevenuto é artista nas linguagens teatral e audiovisual. Cur-

mentoria, com o objetivo de reduzir o número de participantes no grupo de dramaturgia e permitir um maior foco na construção textual, sem abrir mão das exigências e discussões, de forma geral. Essa mentoria fortaleceu a construção dos diálogos e falas que se seguiram.

No módulo IV, a turma, agora denominada elenco, já se reunia todos os dias com a intenção de levantar as ações dramáticas e as cenas. Subdividiam-se em grupos para a criação e, faltando vinte minutos para o encerramento do ensaio, voltavam à sala Nadir Papi Saboya para mostrar ao coletivo as criações, a fim de aprovação, observações e interferências da diretora.

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

sou 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 monitória e orientadora de dramaturgia em turmas posteriores (espetáculos Re-talho/2018 e Toró/2019).

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 ditadas 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, 2025, p. 33).

As atividades propostas pelos monitores tinham sempre um objetivo específico: aproximar as possibilidades corporais dos participantes, gerando um estado de prontidão e disponibilidade para o que estava por vir. Essas atividades também traziam informações baseadas em verbos de ação, retirados dos argumentos dramáticos que a turma estava pesquisando. O coletivo conseguia criar uma energia de trabalho voltada para o objetivo comum e, em seguida, era dividido para a criação das cenas. A participação dos monitores, como uma presença constante da relação dialógica do ensinar e aprender, docente/discente, será abordada com mais profundidade quando chegarmos à análise do diário de bordo, quando eu assumia o papel de observador.

Pode parecer contraproducente chegar em uma turma de 44 pessoas, que já convivem juntas há cerca de seis meses, especialmente em meio a um processo turbulento, e tentar estabelecer algum tipo de relação – ainda mais na posição de professor, com a intenção de colaborar na encenação. No entanto, essa era a realidade que encontrei e decidi incorporá-la ao contexto da pesquisa. Para isso, adotei estratégias docentes que considerei mais cautelosas: iniciar as aulas com um alongamento técnico, sempre demonstrando e explicando os movimentos de forma detalhada, fracionando as etapas e esclarecendo suas finalidades. Além disso, propus um aquecimento de baixo impacto físico, com o objetivo de equalizar a turma a cada encontro.

Atribuo às aulas de *ballet* clássico e dança contemporânea, que tive no Colégio de Dança do Ceará e na Escola de Ballet Goretti Quintela, a clara diferenciação entre aquecimento e alongamento. Esse aprendizado se transformou em uma ferramenta valiosa para a sala de aula, pois compreendi os benefícios de entender como essas práticas podem ser proativas, ao mesmo tempo em que promovem o autocuidado do corpo do bailarino, especialmente durante as aulas ou em processos de criação.

Encontrava-me ali com o devido respeito, buscando acrescentar, e não apenas retirar informações ou dados para a construção do documento sobre a turma. Quero deixar claro que este trabalho está distante de qualquer julgamento; as situações – de contexto, tempo e material humano – são com-

pletamente distintas, e todas as adversidades e conquistas que ocorreram fazem parte da identidade de cada turma. Assim, as observações que faço sobre casos específicos têm o objetivo de oferecer uma visão global de como as coisas estavam organizadas e de como passei por elas, sempre com a intenção de manter o olhar de pesquisador.

Tudo o que havia planejado em termos de troca, por meio de atividades, precisou ser modificado devido à situação em que os alunos se encontravam. Assim, o que havia idealizado como conteúdo de aula para promover o ensino e a aprendizagem corporal teve de ser rapidamente adaptado para atividades com fins de criação para a cena. No entanto, não abri mão das atividades básicas para iniciar uma aula prática, já mencionadas: alongamento e aquecimento. Estas também eram chamadas de outras formas, como despertar, concentrar e construir energia de trabalho; a intenção era mais informar sobre a atividade a ser realizada do que introduzir um novo método ou técnica.

Público em 2020

No início de março de 2020, acompanhei, no período da tarde, o módulo I – Arte e Cidadania, sob a orientação do professor Joca Andrade. A turma já estava na metade do módulo e se preparava para as ações de finalização, com o objetivo de passar pela primeira seletiva e, a partir do resultado, iniciar o módulo II – A Arte de Representar.

No dia 4 de março daquele ano, a sala estava cheia, com um total de 102 inscritos, número que era comum, levando-se em conta edições anteriores, que também alcançaram quantidades semelhantes. Isso reflete a capilaridade e a força de difusão do Curso Princípios Básicos entre os jovens. Devido a esse grande número de alunos, a turma foi subdividida em grupos de cinquenta participantes, e a hora-aula também foi dividida. A dinâmica era a seguinte: Grupo A das 14h às 15h e Grupo B das 15h às 16h. Essa divisão visava permitir que tanto os estudantes quanto o professor pudessem adaptar melhor o espaço e as atividades, garantindo um aproveitamento e rendimento mais equilibrados 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 à 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, p. 145).

Apesar dos números serem muito próximos nas turmas de 2019 e 2020, o perfil dessa turma, que somente observei, era completamente diferente daquele da turma do ano anterior. Essa era composta, em sua maioria, por jovens que, obrigato-

riamente, deveriam estar matriculados ou ter concluído o ensino médio. Segundo depoimentos dos próprios participantes, a maioria não tinha experiência prévia em teatro. Alguns mencionaram ter alguma vivência na escola, mas de forma pontual e sem pretensões estéticas.

De tal maneira, adotei o mesmo caminho metodológico que Paulo Ess (2014) tomou em sua pesquisa, que também foi feita em uma turma do CPBT, focada na 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, p. 143).

Especialmente para este módulo I, que é executado em um período mais curto, acompanhei seus últimos encontros, que duraram apenas quatro dias. No entanto, isso não trouxe prejuízos à pesquisa, tampouco ao planejamento do professor, que aproveita o maior número de inscritos e aplica a mesma pedagogia teatral com todos, com o objetivo de observar a disponibilidade dos educandos para a atividade teatral. Como observador, pude construir uma análise descritiva e realizar comparações com a turma da qual participei em 1998.

Percebi que, assim como na minha turma de 1998, nesta de 2020 havia muitos momentos de troca após as atividades. Os alunos conversavam sobre a aula, compartilhando suas impressões sobre as vivências de cada encontro, discutindo tanto as atividades individuais quanto as de grupo.

Outro ponto importante, que se repete ao final de cada módulo, é que o último dia é reservado para a apresentação de trabalhos e esquetes criadas pelos próprios alunos. Ao término das apresentações, ocorre uma avaliação coletiva, na qual se discute o que foi apresentado. Esse processo também faz parte do sistema avaliativo do curso e, conseqüentemente, serve para selecionar parte dos alunos para compor a turma do próximo módulo.

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

Parece ser um pouco contraditório começar a pesquisa por uma turma em conclusão e continuar com uma turma iniciando. No entanto, para que fique claro, esse foi um fator que estava além da minha vontade. Tanto o mestrado quanto o CPBT começaram em períodos diferentes, o que fez com que o cronograma parecesse

inverso. Porém, o estudo pôde manter seu rumo, mesmo com a interrupção desta turma no começo de março do mesmo ano.

O módulo I é chamado de Arte e Cidadania¹⁵ e, apesar de se tratar de um módulo de carga horária menor, é nele que o jovem aprendiz é estimulado a se expressar. Nesse ponto do curso, alguns participantes podem seguir para o próximo módulo, enquanto outros não. Eles estão, assim, passando por um processo tanto de formação quanto de seleção. O CPBT tem essa característica de, a cada módulo, reduzir o número de educandos. O corte do participante seguia critérios básicos, como assiduidade, participação nas atividades e jogos teatrais, avaliações compartilhadas e nas cenas apresentadas ao final de cada módulo. Recordo bem que o dia da divulgação das listas era também de aprendizado global, de como 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.

Na minha turma, em 1998, a avaliação ocorria após a apresentação dos trabalhos, começando com uma avaliação oral. Em seguida, preenchíamos um quadro com os nomes dos colegas e atribuímos notas de 0 a 10 em alguns quesitos, além de nos avaliarmos também. Essa metodologia colaborava com a avaliação

¹⁵ 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 isso, oportunizar a expressão do potencial criativo, crítico e artístico do atuante. Carga horária: 10h/aula. (Projeto Pedagógico CPBT 2017).

do professor e impactava no resultado final de cada módulo. Hoje, para esse módulo inicial, a decisão fica a cargo do professor, mas o processo vai sendo adaptado, permitindo que a participação seja construída nos módulos seguintes.

Nessa turma de 2020, a presença dos monitores também se tornou 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 têm gerado impactos relevantes nas obras artísticas de conclusão. Em 1998, não existia monitoria, mas outras situações também eram diferentes, como a quantidade de inscritos que 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 também desempenhavam um papel importante, servindo como exemplo concreto dos primeiros passos dentro do CPBT. Os educandos que atuavam como monitores tornavam-se referências para os novatos, e sua presença era relevante na condução das aulas, ajudando a facilitar o processo de aprendizagem e integração dos novos alunos.

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 a fazer. Burnier (1994) fala sobre esse estado de “aprender a aprender”, de um novo lugar de disponibilidade para o aprendizado.

Sobre a disponibilidade de “aprender a aprender” em Burnier, também, na fala de Paulo Freire, encontramos 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, p. 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 que com iniciantes, (que se permitem a esse mutualismo e essa condição em que a aprendizagem permite o teatro

como ferramenta) faz com que o espaço para o atuante iniciante possa também estar lado a lado com um atuante veterano. E percebemos isso também na relação construída entre monitor e educandos, em que um aprende a ensinar, e o outro aprende a aprender.

Monitoria CPBT

O projeto de monitoria teve início oficialmente em 2017, porém, em 2016, já existia uma ideia embrionária, em que os voluntários assumiam funções de apoio, muito mais voltadas para o suporte ao professor do que para a condução direta da turma. Eles auxiliavam em diversas tarefas, como gravar vídeos, fazer registros audiovisuais e fotográficos, pegar materiais fora da sala de aula, realizar solicitações no setor de produção do Theatro, além de participar das aulas como ouvintes ou nos exercícios, podendo até dar sugestões durante o processo. Destaco aqui que o CPBT teve sua importância reconhecida pelo Festival de Teatro de Guaramiranga, que convidou o curso a participar de suas atividades em 2018, após a repercussão dos trabalhos de conclusão do curso. A monitoria foi uma parte fundamental nos processos de produção para as viagens, tanto em termos logísticos quanto de acompanhamento das atividades dos educandos.

No ano seguinte, essa 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. Ela convidou ex-educandos, em sua maioria de turmas que já haviam completado seus ciclos de formação e estreia, para atuarem ao lado dela como facilitadores dessa troca durante todos os módulos do curso. Cada monitor voluntário contribuiu com aquilo que havia absorvido em seu processo como atuante, além de trazer experiências adquiridas em outros grupos ou espetáculos fora do CPBT. Essa primeira leva de monitoria contou com a adesão de 15 atores.

Quando o projeto de monitoria teve sua primeira ação, ele não estava amparado por nenhum programa de incentivo financeiro que oferecesse bolsas de incentivo ou de pesquisa. Esse apoio, muitas vezes, vinha diretamente dos professores, que, em algumas situações, arcavam com as passagens de ônibus dos monitores, quando estes não tinham condições financeiras para bancá-las.

Em 1998, não tínhamos a possibilidade de ex-educandos participarem diretamente do processo como monitores. Já mencionei anteriormente a presença esporádica ou em caráter de visita de artistas com 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, mas essas colaborações ocorreram no início do módulo IV.

Na turma de 2019, logo no primeiro dia, apresentaram-me os monitores, postos à minha disposição para que eu pudesse desenvolver algo com eles. Suas presenças eram extremamente relevantes e efetivas no envolvimento com a turma e, por assim dizer, o modo como capitaneavam todo aquele elenco. Educandos e monitores, em sua grande maioria, tinham uma média de idade bem próxima, entre 18 e 25 anos, e esse fator de identificação lhes favorecia criar laços afetivos, e, junto a isso, compartilhavam uma diversidade de convicções políticas, de gênero e de pretensões artísticas muito pareadas. Condições essas que ampliavam e tornavam o lugar de desenvolvimento para as relações de ensino e aprendizagem muito confortável e produtivo.

Outra característica importante é que cada professor convidava 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, p. 27) diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Entendo que essa monitoria, em um curso livre de teatro, é, concretamente, essa oportunidade que Freire descreve. Poder proporcionar o 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 e aceito pelo viés afetivo, pois não conta como experiência profissional formal, está muito mais para rela-

ção freiriana do ensinar/aprender, no contexto de ensinar teatro.

Os monitores, em 2019, davam o tom ao início dos trabalhos, sendo sempre responsáveis pela acolhida da turma. Eles acionavam algum jogo ou atividade de concentração e aquecimento para, em seguida, separar os grupos e encaminhá-los aos ensaios e à criação das cenas. Havia também jogos de estímulo focados em cenas específicas, nos quais os monitores conseguiram instigar a criatividade do elenco, incentivando-os a criar um vocabulário próprio para as cenas que seriam criadas ou ensaiadas.

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 como multiplicador do repertório apresentado se torna um espaço de troca, ou seja, aquilo que o monitor experienciou como aprendiz foi reorganizado para ser entendido e absorvido por outro, também através da prática. Nesse contexto, havia um espaço de percepção sobre a condição do outro e para uma nova aplicação de um exercício, mas com a capacidade de perceber o momento em que a turma se encontrava. O monitor, então, na sua função, fazia escolhas sensíveis visando contribuir com o trabalho de montagem do espetáculo.

Segundo Marçal (2019), nossa percepção está intimamente ligada à nossa propriocepção. Sem a capacidade de nos reconhecermos no espaço físico, não conseguimos perceber bem nem a nós mesmos nem aos outros. Nesse contexto, a percepção de si e do outro pode ser vista também como um gesto empático. O monitor, por exemplo, é capaz de se perceber em constante transformação, o que o motiva a ajustar seu repertório corporal para indicar novas possibilidades de aprendizado ao próximo.

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

A monitoria, como projeto de ensino e aprendizagem, está presente no módulo I até a segunda temporada de espetáculos, ainda no módulo IV. Entende-se que o monitor possui um duplo dinamismo de evolução como sujeito que ensina e aprende a ensinar. O monitor, como artista que acompanha um grupo em exercício de aprendizagem, participa de uma dupla construção que ocorre durante todo o período do curso. Esse processo reverbera em situações, como alguns desses monitores ingressando em cursos superiores de pedagogia e licenciatura em teatro, e também retornando ao curso, como no meu caso, para desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso.

Em 2021, a equipe do Theatro organizou a concessão de uma bolsa como forma de incentivo e reconhecimento para os

monitores, por meio da qual cada um recebeu a quantia de R\$ 100,00 (cem reais), chamada pelo próprio teatro de “bolsa de monitoria”. O teatro conseguiu oferecer esse valor simbólico para cada monitor com a retomada das atividades *online*. A partir do momento em que as turmas voltaram a ter aulas no formato remoto, a monitoria passou a ser obrigatória para os educandos.

Para a turma de 2020, que foi interrompida pela pandemia da covid-19, o contato foi superficial, o que não permitiu aos alunos uma prática mais aprofundada nem a construção de laços. Os educandos formados na turma anterior tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, servindo como incentivo para a nova turma. 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 *online*, conseguindo concluir os módulos II, III. Em novembro do corrente ano, eles 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 como pelo valor agregado à 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 Theatro José de Alencar.

Aproveito aqui o levantamento sobre essas novas possibilidades de ensino e aprendizagem que estão se formando no CPBT para registrar que o produto a ser apresentado neste livro tem um caráter complementar à pesquisa. O objetivo é compartilhar minhas práticas em sala de aula de maneira clara e detalhada, a fim de contribuir para a expansão do olhar de quem, ainda na condição de estudante, sinta-se estimulado a construir seus próprios caminhos metodológicos como facilitador das pedagogias teatrais.

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

Naquele período, as práticas que eu 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.

so, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. (Freire, 2014, p. 12).

Refiro-me a um aprendizado desconfortável dessa forma, pois, somente hoje, vejo que eu ainda não tinha a visão do conjunto para entender as teorias associadas às questões práticas. Contudo, meu desejo de contribuir era muito mais forte. Estava ali, naquele momento, uma das formas que encontrei para me livrar da alienação e assumir meu compromisso com o fazer, indo muito além de ensinar alguma receita ou técnica formalizada. No entanto, também sabia que não queria expor nenhum atuante ao risco ou desconforto em que me vi, por diversas vezes, quando atuante.

Há, então, o desejo de contribuir com o que virá do decorrer deste processo e das descobertas da pesquisa, oferecendo um conjunto de sugestões para procedimentos. O objetivo é colaborar mais com a construção de um olhar do ator ou arte-educador, que seja capaz de perceber o participante de suas atividades teatrais, seja ele atuante, ator, colega de trabalho ou até mesmo alguém que não deseja ser artista de teatro.

Que suas atividades sejam, acima de tudo, um despertar para o autoconhecimento, tanto do participante sobre si mesmo quanto do facilitador em relação ao processo de cada um. Trata-se da prática empática do facilitador em relação ao processo de cada participante, e do participante consigo mesmo, no que

diz respeito ao tempo necessário para processar a velocidade de entendimento racional e o entendimento físico/muscular/ósseo.

Comigo foi assim, meu professor no CPBT não facilitou as percepções que eu deveria vivenciar, ele não as colocou tão facilmente ao meu alcance. Ele seguiu seu propósito como instigador de novas experiências corporais, fundamentado nas teorias e práticas que acreditava serem pertinentes para aquele momento, focando no ensino e aprendizagem, sem adotar nenhuma técnica corporal como verdade absoluta.

Portanto, o produto que surgirá como ato final desta obra, que é ao mesmo tempo biográfica e inspirada em outras biografias, certamente será um olhar de partilha, somatório e incentivo a novas descobertas no campo das aplicabilidades, como percepção de si e do corpo do outro. Assim, também me coloco como aquele que aprende ensinando.

ANÁLISE DO MATERIAL

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. A partir

dessas percepções sobre ensino e aprendizagem nos corpos no CPBT, busco desenvolver as leituras propostas neste trabalho. Para isso, recorro à prática da autoetnografia, incorporando minhas próprias experiências, com o intuito de construir os diálogos que fundamentam esta pesquisa.

Encontro em Suely Rolnik (2011) a referência sobre a utilização dos diários de bordo, que são 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, p. 231).

Dessa forma, o fazer prático da pesquisa inclui, desde o começo, minhas subjetividades e meus modos de perceber o processo dentro do objeto deste estudo, pois como 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, mas também impressões e reminiscências de quando comecei no teatro, atravessados por analogias entre os meus sentimentos e os dos alunos. Assim, sigo a linha do tempo, introduzindo e comentando meu diário dos encontros com a turma do CPBT 2019.

Diário de bordo Turma 2019

Em 7 de outubro de 2019, tive o primeiro contato com a turma da noite, mas, antes mesmo desse encontro, 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 em que participei, descobri que a turma, que já vinha de vários módulos, ainda tinha um número de 50 participantes, mesmo nessa última fase; que para mim, foi um espanto, pois na minha turma, em 1998, éramos somente sete. A professora Neidinha Castelo Branco decidiu não excluir 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 capa-

cidade de administrar uma turma durante as atividades. Todavia, compreendi esse olhar como uma ação para alargar os impactos do CPBT, oferecendo oportunidade de multiplicação de experiências.

Desde a minha turma, os professores também contavam com um fator que chamavam de “seleção natural”, mas que, na verdade, se referia a uma seleção financeira e estrutural. Aqueles que, mesmo aprovados para o próximo módulo, acabavam desistindo por não terem condições de continuar o curso. Os motivos, independentemente do ano, eram sempre os mesmos: falta de apoio em casa, vestibular, primeiro emprego e, o mais difícil de todos, a falta de dinheiro para pagar as passagens de ônibus, uma situação que também 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 a proximidade da data de estreia, 14 de dezembro, dava-lhes menos tempo para teorizar e exercer todos os setores produtivos de um espetáculo. Eles se dividiram em três equipes: dramaturgia, produção e técnica, tal 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, sendo que a maioria deles abordava as insatisfações com o mandato do atual presidente. Christine Greiner (2012) elabora de forma clara essa relação entre 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, p. 2).

Acredito que cada turma tenha suas necessidades quanto a expressar-se, pois, sendo 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, p. 71).

O autor também nos permite entender o protagonismo exercido pelo jovem estudante de teatro quando ele protagoniza o processo de criação a partir de situações que ele quer revisitar, podendo 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 dramatúrgicas. Como disse antes, em 1998, tratamos de um espetáculo que falava da vida de uma artista, inspirado na atriz cearense Gasparina Germano e em toda a sorte de experiência que ela teve para se firmar como atriz. Naquela época, tínhamos, dentre outros, esse desejo de apresentar nossos corpos ao mundo, por meio da arte, construindo uma ação dramática nesse universo, assim como desejava a 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 essas expressões, dores, escolhas e vontades, postas de modo afetivo e afetadas na cena.

Durante a participação em 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, como 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, em que 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 passou a orientar minhas escolhas, especialmente para futuras oportunidades de realizar atividades práticas.

No dia seguinte, tivemos 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 nortear a atividade, baseado no que percebi na aula de observação do 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 à 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. Referia-me a proporções somente.

Quanto a esse exercício, tive que explicar detalhadamente o que eu queria dizer com corpo parecido, suas expressões faciais denunciavam que não entendiam, inclusive, 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 acabou surgindo de forma mais evidente, como se minha sugestão de “corpos parecidos” pudesse ser interpretada como uma tentativa de igualar os indivíduos de maneira superficial ou leviana. Portanto, deixei claro que podiam se basear em altura, por exemplo. E assim se deu o exercício.

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

- Escolher parte do corpo observado para provocar confronto. Essa 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.

Essa atividade não se completou. Quando instados a se dividirem em grupos de homens e mulheres, alguns protestaram, e outros até se retiraram da atividade. Alegaram que essa divisão era

preconceituosa, sexista e 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. Além disso, antecipei o objetivo final da atividade para garantir que eles compreendessem sua finalidade e pudessem executá-la de forma mais clara. Expliquei que minha intenção não era uma divisão para ressaltar 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 essa eram corriqueiras em diversos cursos que fiz como ator. As divisões eram simples por questão de vivência, assim como predominavam as atividades sem essa exigência. Foi então que senti como a turma já estava numa fase muito delicada quanto a essas discussões. O fato era que jamais imaginei que isso os 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. Após esse exercício, nenhuma outra atividade teve êxito. Decidi parar as atividades, desculpei-me 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, deu-me 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, à primeira vista, poderia parecer negativa, na verdade, revelou-se extremamente positiva quanto a provocar reflexões. Entendi que não havia o mínimo de relação construída com a turma. Um forasteiro a fim de produzir a sua pesquisa e usá-los, de certo modo, em prol de um trabalho que eles não eram obrigados a entender. Reformular-me como professor era importante para retomar essa relação, respeitando esse tempo e considerando os corpos que estavam em condição de protesto.

Dessa forma, refiz o plano de aula para que, por meio de ações mais simples, pudesse explicar-lhes a diferença entre aquecimento e alongamento, visualizando 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. Como 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 produziram em meu corpo, e isso foi bem recebido.

Começamos 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. Expliquei a importância de começar pelas partes do corpo, iniciando pelos pés e avançan-

do até a cabeça, para promover um reconhecimento corporal mais confortável. Nesse dia, foi essencial observar os corpos em termos de coordenação motora, expressão corporal e identificar quais educandos mencionariam limitações físicas ou lesões. Apesar de não ter realizado todas as atividades planejadas, o principal objetivo de reconhecimento foi alcançado de maneira proveitosa.

Demonstrei uma série de exercícios técnicos voltados ao alongamento de partes isoladas do corpo, permitindo que eles pudessem utilizar esse conhecimento, posteriormente, de forma individual ou coletiva. Esses exercícios serão melhor descritos no produto. Tenho profunda ciência de que esses exercícios só terão de fato algum impacto se praticados com alguma rotina ou frequência antes de quaisquer atividades em sala. Contudo, naquele momento, valia mais pela visão geral do coletivo do que uma intenção de alcançar um tônus ou uma consciência corporal imediatista.

Dando início à segunda parte das atividades, mudei o jogo, mas mantive o olhar de reconhecimento da turma. Propus uma caminhada pela sala, pedindo que evitassem produzir muito barulho ao caminhar, mantivessem a cabeça erguida, ocupassem o espaço de forma plena e evitassem colisões entre os corpos. A intenção era mesmo 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.

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

Nesse dia, o monitor Rodrigo compartilhou com 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. A 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 devido às decisões que deviam tomar 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) é aplicada ao corpo projetada no corpo do outro por meio 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 essa ação em coletivo.

No dia 10 de outubro de 2019, durante o aquecimento, o monitor iniciou a atividade, por meio 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, produzindo imagens corporais que se tornavam mais interessantes aos olhos de quem estava de fora da atividade, além de apresentarem também maior facilidade de produzir interação através de jogo corporal com os demais. Entretanto, em sua maioria, os diálogos pareciam pessoas de países diferentes conversando sobre o mesmo assunto, cada qual com seu dialeto. Tratando-se de processos de aprendizado, acredito que isso não é negativo, e sim que abre o campo de percepção em relação aos educandos, 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 explorados nos exercícios anteriores. Foi solicitado que os educandos registrassem as partituras corporais para dar sequência às suas escolhas. Teriam que realizar uma breve apresentação, um por vez, no centro de uma roda, para 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 eu não conseguia perceber se eles 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 as ações de movimento muito discretas. Porém, em termos de processamento de conteúdo e prática de aprendizado, eles 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.

Eu via como Rodrigo conduzia a turma de maneira mais tranquila, falando baixo, partindo da introspecção pela respiração e usando o toque no outro de maneira mais afetiva e “zen”, fazendo com que a turma entrasse em um estado de conforto e maior disponibilidade para o trabalho. Era inevitável comparar essa situação com as experiências que vivi anteriormente com aquela

turma. Rodrigo propôs um alongamento em dupla, no qual um atuante tocava o outro com a intenção de auxiliá-lo no alongamento, como se fosse uma marionete. O curioso foi que isso gerou risos e alguns, claramente, se sentiam constrangidos, o que acabou por desconcentrar a turma como um todo.

Nessa turma, tinha uma aluna com uma visível diferença na perna direita, uma condição de nascença, de modo que, em seu cotidiano, as muletas tornavam-se ferramentas fundamentais para sua locomoção. Ela cursava arquitetura na UFC e vinha da faculdade direto para a aula do CPBT. O que destaco sobre sua capacidade perceptiva em relação aos seus potenciais corporais é que, na maioria das proposições físicas, ela conseguia criar ações tão sofisticadas e expressivas que as muletas eram abandonadas para que suas novas composições corporais ganhassem mais liberdade. Seu corpo produzia uma expressividade tão intensa que meu olhar era constantemente atraído por ela, quase esquecendo os demais.

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

Diário de bordo Turma 2020

4 de março de 2020. Professor Joca Andrade, módulo I, primeiro dia de aula, turno tarde, 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 das que 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 é mais a tônica relevante para a convivência.

Os monitores são esses educandos que têm gosto pelo Magistério. Assim, o professor Joca os apresentou a mim e aos demais, são apoio e suporte ao professor. Para a turma da tarde, tínhamos Lourdes, Kennedy, Levy e Samuel. Lurdes 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 entregar ao processo”. O monitor Samuel comentou à parte: “Tem dias que é pesado, física e psicologicamente”.

Acredito que se referia aos dias de maior entrega e resultados exaustivos, tanto pela intensidade das práticas em sala de aula quanto pela disposição de se permitir cada vez mais. E isso me leva a um lugar em que, por diversas vezes, não sentia vergonha de fazer as atividades, pois me permitia, como que a cada jogo, um desafio. Contudo, durante os primeiros meses, ainda

enfrentava a vergonha em relação ao meu corpo e ao 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. O professor, além dos comandos, fazia observações que me levavam a refletir sobre modos de incentivar e de despertar a percepção do atuante, quanto a ele e às 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 dessas expressões também me foram ditas durante meu tempo de atuante no CPBT, mas o que evoco aqui como interessante é que essas construções verbalizadas reforçavam a 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 têm como objetivo construir um olhar do atuante sobre si mesmo. Essas atividades servem como ferramentas didáticas para levá-lo a descobrir e autogerir suas escolhas corporais. Assim como na minha turma e nas turmas pesquisadas, a pedagogia continua sendo fortemente aplicada. Os educandos giram em torno de si, a fim de produzir alguma ação interna e que essa ação corporal construa fisicalidades, mas reforçando a autonomia do participante sobre o que for apontado no jogo.

Refiro-me à potencialidade e autogestão, apoiado no que diz 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, p. 40).

Posto isto, realço aqui essa experiência durante os dias de observação da turma de 2020, especialmente no 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, 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. Essa condição está muito próxima do que apresenta Rudolf Laban (1978) sobre postura:

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, p. 91).

Vejo consideráveis semelhanças no entendimento e nas escolhas apresentadas aos educandos. Embora “postura” e “posição” tenham significados semânticos similares, no contexto da neutralidade, o termo remete à justaposição harmoniosa das partes do corpo em uma unidade integrada. O que nos foi ensinado como posição neutra refere-se a uma organização consciente do corpo em relação ao espaço e à preparação do ator para a ação.

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

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

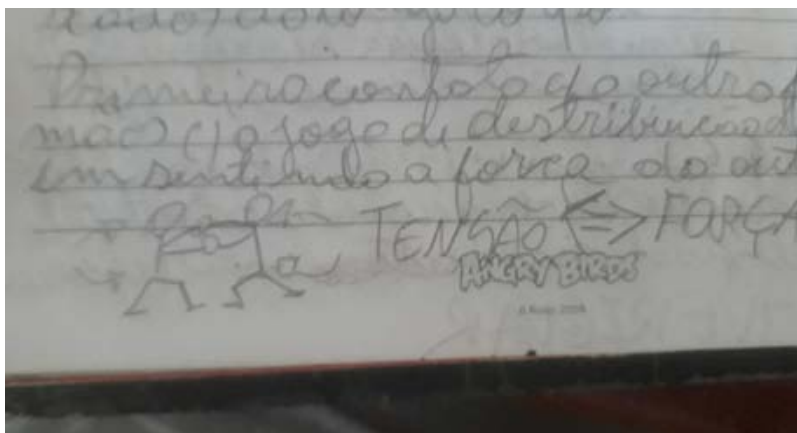


Imagem 1 – Tensão / Força - Retirado dos manuscritos do diário de bordo.

O professor equiparava tensão e força entre os corpos para proporcionar ao atuante uma compreensão sobre a quantidade de força que podia aplicar no outro e o nível de tensão gerado pelos próprios músculos. Essa ação era uma geração de pura fisicalidade, sem intenções dramáticas.

Marçal (2019, p. 39) 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 às influências do meio em que vive”.

Esses corpos em atividade percebiam que, por meio de uma ação interna em contraponto com uma força externa, poderiam conduzir o atuante a entender que, a partir desse ponto, as construções poderiam derivar em diferentes níveis de apli-

cação, entre o quê e como tensionar, através da força. O jogo de empurrar com as mãos espalmadas do outro os “obrigava” a focar na atividade, dissolvendo, logo no início, os entraves que poderiam transformar o toque em um obstáculo para o desenvolvimento dos trabalhos.

Após o aquecimento, o professor apresentou jogos, que ele chamou de jogos psicofísicos, nos quais 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 isso 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 seguiu com o mesmo plano de aula. No primeiro dia, os atuantes já eram estimulados a construir um corpo baseado em figuras humanas, mas sem que se exigisse deles uma personagem, atuação ou interpretação. Segundo o professor que explicava o exercício: “Os tipos humanos estão ligados dire-

tamente ao estado da alma.” O comando da figura humana que mais me chamou atenção, pelo que aconteceu especificamente com alguns educandos, foi a figura humana do *pai*. Um atuante construiu uma figura austera, permeada de tensões físicas, tão visivelmente dominadora da situação que ele se tornou inevitavelmente um ponto de destaque na sala. Conforme a atividade foi sendo mantida e sustentada nos corpos, esse atuante entrou em um estado de tensionamento e dilatação, que gerou nele um processo catártico, levando-o a uma crise de choro. Sua postura, ao mesmo tempo, 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*.

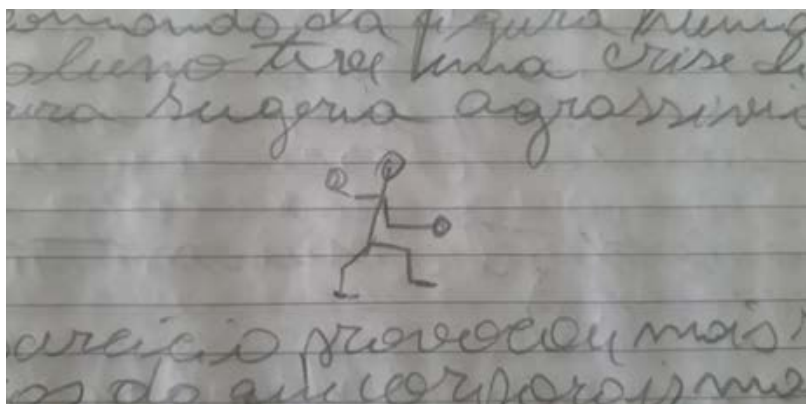


Imagem 2 – Figura humana PAI - Retirado dos manuscritos do diário de bordo.

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. Foi inevitável o pranto dele, o que acabou surpreendendo toda a turma, que ficou espantada com o ocorrido.

O professor modificou o comando para que esse sentimento fosse se diluindo, por meio 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.

6 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, desde as menores escolhas, com a finalidade de qualificar suas ações durante o exercício, baseadas no que entenderam sobre caminhar sem provocar barulho. Isso me remete diretamente à mesma situação que vivi em 1998, na mesma atividade, e o quanto me organizava para produzir um caminhar mais leve.

A atividade de caminhar pela sala foi acrescida de uma ação extra: ficar com os calcanhares descolados do chão para provocar o equilíbrio precário. Esse jogo é realizado desde a mi-

nha turma em 98 e também se usa esta mesma expressão: equilíbrio precário. Barba (1995), em seu livro *A arte secreta do ator*, fala sobre o equilíbrio precário quando cita 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, p. 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, como escolha óbvia. Naquele momento eu me vi exigindo 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, aplica-se claramente quanto às escolhas realizadas de modo a deixar o corpo em conforto, gastando o essencial de energia. Dessa maneira, as escolhas feitas pelos participantes caminham por sistemas neurais em função de escolhas para um con-

forto corporal. E isso resume aquelas apresentações para aquele dia; eram seus corpos, processando e apresentando de modo confortável, suas posturas refinadas.

Após o exercício, a turma teve espaço para conversar sobre ele, e tomei nota de algumas expressões ou comentários que me chamaram atenção. Uma aluna destacou dois pontos: a percepção que ela tem de cada coisa é diferente da percepção que os outros têm dessas mesmas coisas.

Outra aluna comentou sobre as lembranças da infância que se tornaram as escolhas do corpo para as atividades. Na roda de avaliação, eles falaram mais sobre o exercício do dia anterior do que da aula atual. 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, percebeu-se sendo observado pelos colegas, que tiveram 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 foram dados os comandos *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.

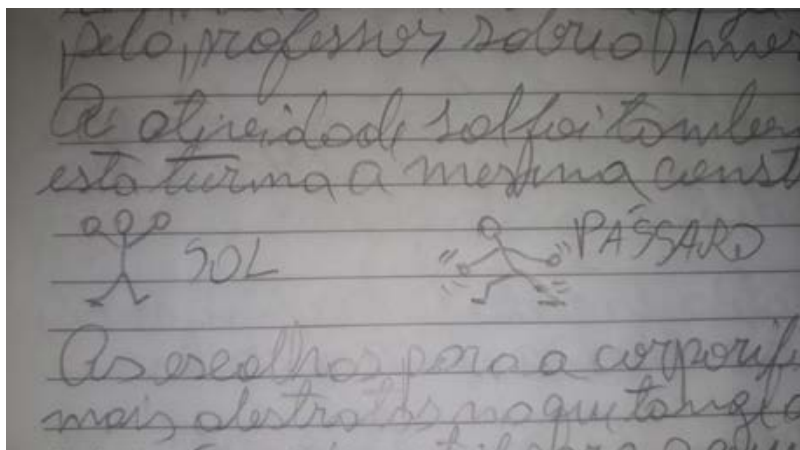


Imagem 3 – Sol e pássaro - Retirado dos manuscritos do diário de bordo.

Ao fim da aula, um atuante comentou: “Durante a ação, a gente toca e sente partes do corpo que passam despercebidas”.

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

Não tenho registros, pois, no 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 às restrições de isolamento devido à pandemia da covid-9, impossibilitando, assim, a continuação da minha pesquisa, em campo, como observador da turma de 2020.

Após um ano de paralisações, as atividades do CBPT foram retomadas na modalidade de aulas remotas, de maneira que ainda consegui aplicar o questionário *online* aos participantes que puderam retornar.

Leitura dos corpos

O que veremos a seguir é uma das partes que considero mais relevante na pesquisa, pois, dadas as circunstâncias da pandemia, representou o retorno possível dos educandos às suas experiências. Inicialmente, seriam realizadas rodas de conversa e entrevistas presenciais, nas quais a fala espontânea teria um papel central na produção de conhecimento, com o objetivo de registrar o discurso livre do sujeito. Como forma de adaptação, apliquei um questionário estruturado e obtive respostas que pretendo analisar, com base no que os participantes relataram sobre seu processo de aprendizado corporal. O questionário completo encontra-se no Apêndice C.

Trata-se de uma análise qualitativa, a formulação do questionário contava com questões objetivas e subjetivas. As questões objetivas geraram dados sobre o perfil geral dos participantes, permitindo identificar como eles se situam em relação aos seus papéis sociais, o que resultou em um apanhado estatístico descritivo. Já as questões subjetivas foram elaboradas com a intenção de que os participantes produzissem, por meio da escrita livre, qualquer construção textual sobre o tema central desta pesquisa: o aprendizado corporal e a percepção de si nesse processo.

O questionário era composto por 15 perguntas e foi enviado por e-mail a um total de 60 participantes, dos quais só 39 responderam ao questionário completo. Decidi excluir os questionários que continham apenas as questões objetivas respondidas ou que apresentavam respostas incompletas nas questões subjetivas. As perguntas iniciais foram elaboradas para explorar a relação entre o atuante e o curso, e, nas demais, selecionei as duas principais questões focadas especificamente na percepção – que são as que utilizo para análise neste trabalho.

As perguntas foram construídas seguindo uma lógica de introduzir o atuante de modo a traçar um perfil de grupo identitário, o que corresponde à segunda parte do questionário, destinada a uma avaliação inicial sobre o curso. A terceira parte foi voltada à autoavaliação, e as questões foram formuladas de maneira a deixar essas perguntas de caráter não diretivo, permitindo que os participantes pudessem escrever aquilo que lhes seria mais claro e espontâneo. As respostas espontâneas geraram informações relevantes, que me transportaram de volta ao momento vivido com minha turma em 1998.

Leitura do questionário

A primeira informação gerada pelo questionário foi referente ao ano de participação/conclusão do curso: 33,33% das respostas foram da turma de 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 distribuída da seguinte forma: 24% entre 18 e 20 anos; 35,9% entre 21 e 30 anos; 12,82% entre 31 e 35 anos; e 2,56% entre 36 e 50 anos.

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, não poderia excluir, mesmo que de forma numérica, como essas turmas se percebem como sujeitos, dentro da sigla LGBTQUIA+. Então, a pergunta seguinte sobre como eles se identificavam quanto ao gênero apresentou-se nas seguintes proporções: 44,3% mulheres, 31,1% homens, 8,6% gays, 6,6% heterossexuais, 1,6% gênero fluido e 1,6% pansexuais. É importante destacar que esses números representam um registro significativo sobre como se constitui a diversidade afirmativa no CPBT e no teatro, na qualidade de espaço de socialização. Esses dados são fundamentais para a afirmação de acontecimentos e para a 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 da primeira experiência em teatro, ao participar do CPBT ou já chegar no curso com alguma bagagem. Vimos que 53,8% já tinham feito algum curso de teatro, enquanto 46,2% estavam vivendo a experiência teatral pela primeira vez. Reforço aqui que, independentemente dessa 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 e como ficaram sabendo da existência do CPBT. Vimos que 55,4% souberam por meio de amigos; 17,9% através da internet; 17,9% souberam da existência do curso no Theatro José de Alencar, assim como eu; 2% por meio de familiares e 1% souberam através de material impresso.

Nessas duas questões, introduzi uma intenção de avaliar o curso em relação aos recursos didáticos e de acesso disponibilizados aos participantes, como a apostila e a biblioteca do TJA. 89,7% responderam que sim, obtiveram acesso fácil; e 12,8% apontaram que não obtiveram acesso tão fácil assim aos recursos que ficam à disposição dos educandos. Afunilando mais sobre material didático, perguntei sobre o grau de satisfação com o conteúdo da apostila. Respectivamente, obtive os seguintes números: 41% classificaram como bom; 35,9% como regular; 23,1% como ótimo e 7,7% como 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 ao que já aprendeu no curso. Relaciono aqui os módulos e a percepção de si de maneira mais objetiva. A pergunta foi: “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% disseram que perceberam suas potenciali-

dades no módulo I, 38% no módulo II, 27% no módulo III, 2% no módulo IV e 4% em nenhuma das alternativas anteriores.

Percebo, de forma positiva, que essas respostas já refletem como os educandos percebem o curso como 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, contou 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, pois 95% responderam que sim; e 5% responderam 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 de 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. 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 essa pergunta, objetivamente, tratava-se de entender como os participantes se sentiam acerca das aulas que envolviam atividades corporais, desde o primeiro dia até o último módulo. A intenção era entender como os educandos se percebiam e, por meio de seus relatos, seriam capazes de se descrever ou descrever seu corpo, destacando o que nele foi aprendido e produzido.

Para dar início à leitura das respostas e ao 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, p. 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, p. 120).

A partir dessas considerações apresentadas pelos autores, destaco, por meio 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 como 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, tive dúvidas de como começar a analisá-las, sem desprezar este ou aquele fator de importância, já que estou tratando da fala do outro, sabendo que cada palavra entregue parte do princípio de exposição do sujeito, quanto ao que pode lhe parecer mais intrínseco e peculiar. Como já mencionei, as perguntas dirigidas aos participantes também foram dirigidas a mim em um período distinto, marcado pela grandiosidade do momento em que me reconhecia em relação ao meu corpo e ao quanto ele promovia possibilidades para as jornadas que me propus 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 no contexto da alfabetização de adultos, em 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, p. 113).

Essa era uma referência segura de aplicabilidade, pois considera a fala do atuante, como sujeito, e traz para o mote central da pesquisa. Dessa forma, comecei por encontrar palavras comuns e de significados diretamente relacionados 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 [...]”.

Hoje entendo o quanto esse relato está contido na perspectiva limitante que a palavra “sedentário” impregna nos corpos. Sei também que o que, tanto em 1998 quanto em 2020, não consegui 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 contidas no vocabulário que envolve essa pesquisa. Não que esta ou aquela palavra expresse valores em relação ao discurso, mas essa enumeração de palavras 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 essas 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 sobre o momento em que estive na mesma situação, dediquei mais tempo a compreender, para mim mesmo, meus processos de aprendizagem corporal. O registro e o despertar corporal aconteceram comigo em 1998, mas o tempo e o lugar em que verbalizei essas descrições foram 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. Para mim, como discreto colaborador em algum momento dessas turmas, isso me traz satisfação, pois percebo esses pequenos universos surgindo nos educandos. As demais palavras que apareceram com menos frequência no *ranking* terão seu destaque na análise do conteúdo.

Trago uma reflexão que considero um salto de confiança quanto ao que me propus a fazer em relação à tomada das respostas dos educandos. Refiro-me a uma tomada afetiva para construir mais diálogos sobre ensino e aprendizagem corporal. 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, p. 59).

O que o autor emprega como interpretação, eu levo para o campo do diálogo, e não para 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 à 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 se 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 como atuante, quanto mais 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 o 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 se torna quando ela diz que: “A capacidade proprioceptiva se mede a partir da qualidade de presença das sensações corporais na consciência”. É nesse contexto que reflito sobre a prática fracionada, que ativa e amplia novas percepções no atuante. Sensações corporais, quando vivenciadas de maneira consciente, tornam-se potencializadoras do movimento e da expressão.

Como professor, vemos que a possibilidade de levar o atuante a perceber o todo a partir do experimento das partes, em qualquer atividade, pode alcançar o atuante e levá-lo a desfrutar desse entendimento ampliando 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 às possibilidades geradas nas atividades, um desterritorializar do corpo cotidiano, fazendo com que o corpo consiga experimentar também por meio 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, ao empregar o verbo *sentir*, ele remete ao próprio processo do atuante. Essa dimensão é muito rica, pois permite ao professor refletir sobre como proporcionar condições para que o exercício conduza o atuante a um estranhamento, a um estado de desconforto ou “esquisito”, levando cada participante a experimentar seu corpo e redescobrir o que define como conforto. 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, muitas vezes eu já chegava à sala de aula com esse registro internalizado, fruto de experiências anteriores relacionadas à sensação de possuir um “corpo esquisito”. Essa marca, de ser percebido como parte do grupo do “corpo estranho”, reverberava no ambiente da sala. No entanto, vivenciar essa sensação no contexto de uma formação artística proporcionou-me a oportunidade de ressignificar meus valores como aprendiz. Esse processo permitiu a descoberta de um novo conforto, ainda que paradoxal, ao conjurar uma sensação de acolhimento dentro do próprio 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

do melhor e me sentindo mais confortável pra experimentar e me soltar mais nas atividades. (Turma 2019).

Aqui o atuante utiliza uma série de verbos que indicam ações, refletindo os estímulos vivenciados durante o fazer teatral. Esses verbos situam-se no campo da subjetividade e evidenciam, ao mesmo tempo, uma lacuna na compreensão plena do sentido e da aplicabilidade dos exercícios propostos.

Recordo que alguns exercícios partiam diretamente da ação, com o objetivo de produzir fisicalidades, sem a necessidade de questionamentos, criação de personagens, interpretações ou construção dramatúrgica. Era o fazer como um carimbo impresso nos músculos, ossos e pele. Na fala, também emerge a relação com a rotina das aulas e a insistência em determinadas atividades: o corpo construindo sentido para si e, posteriormente, diluindo essas sensações, permitindo-se sentir mais confortável e expandir-se.

Acredito que os verbos *soltar*, *prender* ou *travar* remetem a uma construção prévia de aprisionamento e liberdade. Essa percepção é familiar, pois, muitas vezes, compartilhei do mesmo pensamento. Algumas atividades, ao serem concluídas, traziam para mim a sensação de ter atingido um estado de soltura corporal. Aqui, deparamo-nos novamente com um oxímoro, uma dualidade de experiências em que o atuante, ao vivenciar situações

opostas, consegue compreender e internalizar um mesmo sentimento corporal. Essas vivências, por sua vez, produzem novos significados para si

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

Destaco aqui a expressão *corpo atuante*, que a primeira leitura nos faz pensar em certo distanciamento da possível função cênica para o corpo. No entanto, considero também como uma percepção de si na qualidade de 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, dava-me 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 a perspectiva de um participante que encontra em seu corpo um lugar de produção artística e linguagem, vivenciando essa experiência mesmo em um curto período de aulas. Sua fala revela limites e possibilidades, destacando como os jogos e atividades ao longo dos módulos potencializam essas descobertas. Barbosa (2006) afirma: “Arte/Educação é a mediação entre arte e público e o ensino da Arte é compromisso com continuidade e/ou com currículo, seja formal ou informal”. Desde sua fundação, o CPBT mantém uma linha de continuidade comprometida com o ensino do teatro, promovendo nos educandos a capacidade de autoavaliação e autopercepção — tanto internamente quanto externamente — sobre como seus corpos recodificam o que antes era considerado limite, transformando isso em possibilidade.

Em 1998, também tinha muito mais limites, mas, ao fim do curso, já havia percebido que tudo que me foi imposto e nomeado como “meus limites”, na verdade eram 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 novas percepções e interpretações de si mesmo, como a refração de um prisma que revela incontáveis vertentes da linguagem teatral. Essas vertentes, embora nem sempre se alinhem ao contexto social, possuem o potencial de se transformar em autênticas expressões artísticas.

[...] 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).

Apresento essa fala novamente para as análises, pois, para mim, ela é a mais simbólica entre as demais falas e os meus próprios relatos nesta pesquisa. Não consigo construir uma interpretação sem retornar diretamente às minhas experiências como estudante, especialmente aos tempos de escola, tão bem descritos por Freire (2014) ao apresentar 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, minhas tentativas de aprendizado corporal na escola e as agruras até a desistência me levam para essa relação clara sobre educação bancária. Sentia-me como um depósito de informações, mas sem saldos positivos, especialmente ao enfrentar uma educação física excludente. Meu corpo era percebido apenas como um receptáculo, enquanto eu era deixado à própria sorte para lidar com questões, como aceitação e limitações impostas pelo peso. Esse contexto ressoa com a fala do participante, que associou o sedentarismo a uma zona de conforto limitante em sua resposta.

E agrego ao relato do atuante da Turma 2020 meus próprios registros corporais sobre a grande barreira chamada sedentarismo, que construiu uma série de entendimentos limitan-

tes sobre o que eu era capaz, até que encontrei a experiência na iniciação teatral. Percebo que, ao atravessar esses entremeios, como disse o atuante, há, sim, complicações, mas jamais invalidei esses processos. Na verdade, foi o teatro e a dança que me libertaram desse olhar alheio que empareda o outro, aqui no meado de sedentarismo.

O participante relacionou o sedentarismo a uma zona de conforto e, ao participar das propostas e exercícios, percebia-se saindo desse conforto relativo devido a um novo aprendizado, algo que se tornava particularmente bom para ele, embora não soubesse definir. E ele não define por falta, mas por excessos, pois, em minha experiência, havia lacunas que o processo de aprendizagem corporal foi ajudando a preencher, criando novos vocábulos físicos. Eram palavras que eu não traduzia em texto, mas que conseguia compreender através da experiência. Esse redescobrimento das minhas capacidades de comunicação e de produção criativa por meio do corpo, eu não conseguiria definir em 1998, mas conseguia traduzir para a ação da cena.

Seguindo a análise, trago as respostas referentes à 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 submeter-lo a fazer. Parece-me 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, o que nos faz desejar também querer saber o que está por vir. Ele reconhece na investigação um caminho metodológico para o cultivo de seu lugar de potência.

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, p. 100).

O autor nos apresenta duas das diversas metodologias de ensino, em relação às técnicas, dando à busca individual um destaque diretamente ligado às práticas no CPBT. Os jogos e exercícios têm suas raízes em processos de treinamento oriundos de nomes, como *Jerzy Grotowski* ou *Constantin Stanislavski*. Contudo, 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, durante o processo de criação, essa liberdade é vivenciada, consolidando a afirmação de autoria na obra.

O alargamento desse conceito vai além do léxico do atuante, de modo que ele não define ou delimita suas potencialidades como A ou B. No entanto, ao perceber que essas potencialidades não estão mais restritas a um lugar ou tempo específico, elas começam a adquirir características de continuidade. Isso é algo que eu também experienciei ao perceber que precisava expandir minha aprendizagem corporal, incorporando outras técnicas ou vivências além do CPBT, para que essas potencialidades continuassem se reorganizando em mim, como uma construção de um vasto vocabulário corporal.

Percebia que, quanto mais palavras eu tinha, mais conseguia me comunicar. Como arte-educador de teatro, é um grande regozijo quando alcançamos o atuante com esse princípio de liberdade, mostrando-lhe que aquele momento que ele está vivenciando é apenas o início de novas escritas e construções. Ele pode entender que, ao ter-

minar o CPBT, não está chegando ao fim, mas iniciando um ponto de partida para buscar mais processos criativos e formativos.

Acredito quando Freire (2011) diz que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...)”. É 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.

As respostas estão contidas no campo da propriocepção e nos permitem vislumbrar uma continuidade no desenvolvimento da aprendizagem, a partir dos relatos que reverberam corporalmente em cada participante. Essa fala nos apresenta a possibilidade de manter esses processos de descobertas e aprendizagem por meio de intercâmbios pós-CPBT. Observamos o atuante assumindo os caminhos que deseja seguir, alinhando suas potencialidades. O participante também relaciona o autoconhecimento e as novas elaborações sobre si mesmo, no que ele compreende como um corpo funcional.

Após o CPBT, tive contato com a dança, linguagem que, naquele momento, me pareceu mais próxima de uma prática cênica diretamente relacionada à aprendizagem, à rotina e ao treino. Em 2001, por meio da técnica de *Clown*, nosso grupo de teatro desenvolveu 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 caracte-

rísticas 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, no qual o olhar sobre a procedência do atuante permite que todos, sem exceção, lidem com essa diversidade de maneira a não desprezá-la, mas a torná-la uma fonte de troca. Mesmo que o participante tenha alguma experiência prévia, seja na escola, em outro grupo de teatro ou em algum outro curso de iniciação, 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 misto entre iniciantes e iniciados. E, como o atuante relata, as experiências em outras pesquisas já haviam, de alguma maneira, iniciado sua percepção de si, mas foi no curso que ele pôde entender seu corpo sob outra perspectiva. Outro ponto importante é que, na resposta, encontramos uma referência ao seu cotidiano de estudos. Trata-se do repertório de movimentos, uma vez que o participan-

te descreve um nível de consciência sobre a construção de seu repertório corporal e o pertencimento a um vocabulário corporal que a Pedagogia Teatral lhe proporcionou.

É muito característico do CPBT que, mesmo nos módulos iniciais, não há instâncias 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, sinto-me 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 2020, 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 dessa situação extremamente nova para a realização do curso, ele se sentiu confortável em relatar que percebeu melhor o seu corpo, afirmando que o corpo dele poderia tomar a forma que ele quiser. Compreendo-o 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 que essas potencialidades, que são inatas, sejam fomentadas e eclodam pelo ensino de teatro. Que elas, as

potencialidades, estejam sobre o domínio do atuante, e que ele se torne 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 autopercepção 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 revisitar minhas próprias experiências no trabalho. Esse ir e vir entre meus relatos e os relatos dos discentes tem sido fundamental na construção de uma nova rede de conexões entre o que vivi e o que fui, aos poucos, tomando posse e desenvolvendo no meu corpo.

Todas as respostas tocam em pontos sensíveis sobre o lugar de expansão e compreensão do aprendizado do outro, e, ao mesmo tempo, convidam-nos a absorvê-los como aprendizado também, com o professor aprendendo sobre o atuante ao avaliar a experiência proposta. Mais uma vez, considero como um processo de aprendizado corporal integrador o fato de o participante descrever seus percursos e autoanálises. Ele menciona que o curso tem promovido um aprimoramento de sua autopercepção, e é

aqui, longe das questões de valor como forte ou fraco, melhor ou pior, que ele tem trilhado um caminho de entendimento e redescoberta do seu corpo, como uma forma de se sentir contemplado. Era assim que me sentia: contemplado. As capacidades cognitivas e motoras estavam sendo reconhecidas nessas ações que o curso me proporcionou. Como descrito pelo participante, seu aprimoramento na percepção global de si mesmo e a valorização desse processo culminaram em uma autoestima mais elevada.

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, sentia-me 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 imposto o lugar do silêncio.

Os relatos que conferem relevância à autoestima estão mais voltados para o embonecar-se para o jogo, em que meu corpo é a caixa, a roupa, o cabelo, os sapatos e acessórios da boneca ou do boneco com os quais posso brincar. Para mim, como ator iniciante, foi, sim, um ponto muito relevante. Não que isso tenha apagado as experiências negativas ou congelado minha autoestima em relação às atividades esportivas na escola ou às restrições em casa. Contudo, proporcionou uma percepção feliz sobre o quanto é possível tirar o corpo dessas pequenas gavetas em que a sociedade tenta nos esconder.

Manual mínimo de procedimentos corporais

Inicialmente, gostaria de chamar esta parte do trabalho não como um produto pronto, nem algo que signifique algo acabado ou finalizado, mas como uma sugestão, a qual batizei de *Manual Mínimo de Procedimentos Corporais*, destinado a facilitadores, professores e até estudantes de teatro. A partir do que vivi em sala de aula, este manual visa inspirar e servir como ponto de partida para a criação de novos procedimentos.

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

Considero importante entender que sua capacidade criativa em relação às atividades com a turma torna-se seu aprendizado. De tal forma que essa participação direta que a turma oferece seja percebida 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, p. 62).

Baseado no que diz Mônica Marçal, sugiro fervorosamente ao professor que se nutra de conteúdos diversos para ampliar o repertório de diálogo com sua turma, de maneira que a aplicação de um jogo ou exercício seja enriquecedora, e o enunciado dessa atividade envolva mais o aluno, ampliando seu campo de entendimento. Como apresentado neste trabalho, 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 é pedido ao participante, promova aprendizados saudáveis. Quando o professor consegue, por meio do seu repertório de informações, deixar os caminhos mais claros para quem está iniciando, as experimentações se tornam mais amplificadoras para o atuante, promovem o desprendimento de limites e desconfortos de maneira mais tranquila, levando-o a se desenvolver mais durante as atividades.

Pode parecer contraditório ou exigir demais. Entretanto, acredito ser fundamental que um arte-educador, que se dispõe a desenvolver atividades de estímulo corporal, tenha razoável

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 de entender como as percepções se elaboram no seu corpo e no corpo do participante.

Tentarei apresentar, mediante 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 em 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.

Retomo 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) Apresento-me, 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 do primeiro discurso sobre o que eles falam de suas experiências, já começo a entendê-los ou a percebê-los na qualidade de corpos, tendo uma noção de seus repertórios. Uma das perguntas que faço na acolhida, quase sempre em tom de comédia, é sobre suas mazelas, machucados, ou se alguém já quebrou algum osso, ou algo do tipo. 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”. Com base nisso, realizar essa outra perspectiva de conhecer mais os participantes é bastante eficaz. Claro que todo tipo de dor e trauma pode ser apresentado, 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, reforçando a importância do cuidado.

Ainda nesse contexto de reconhecimento, é interessante que, já na acolhida, torne-se hábito a partilha. As conexões começam a se estabelecer, criando uma teia de apoio para o aprendiz corporal. Ao meu ver, inicia-se aí a construção entre atuante e professor, quando ambos reconhecem, entendem e respeitam o que lhes é apresentado desde o primeiro dia. E que o atuante descubra que o que parecia um limite é, na verdade, momentâneo, podendo, de maneira criativa, encontrar um novo jeito de 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: “(...) a percepção fenomenológica do outro é uma percepção empática”. Posto isto, é preciso trazer a percepção do olhar a partir da percepção do outro.

Sempre tive a sensação de que, nas primeiras aulas com professores com os quais nunca tive aula antes, alguns já se apresentavam com um procedimento formatado, uma estrutura bem

elaborada. E, no princípio, era muito sofrido me entregar 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. 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, proponho uma atividade para despertar a atenção, incentivando os alunos a começarem a aula de maneira concentrada, ativando a energia corporal por meio do espreguiçar e da torção do tronco. A partir desse momento, inicio a explicação das diferenças práticas entre alongar o corpo e aquecer o corpo. À medida que as dinâmicas são aplicadas às ações, suas diferenças ficam evidentes, assim como as finalidades para as quais podem ser utilizadas.

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. Essa 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.

No quadro seguinte, trago uma sequência de alongamentos fracionados, como releitura das aulas de *ballet*, por entender que envolvem uma série de músculos e ossos, e por serem de baixo

impacto, permitindo-nos 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 a 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 à 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 esticar os braços acima 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 a 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 do que a do quadril, flexione o joelho um pouco mais e movimente o quadril fazendo círculos e movimentos que lembram 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, posicione-se de frente à 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 desse 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 sobre sua finalidade ou sobre quais partes do corpo estão sendo acionadas. Após essa série de ativação, concentração e alongamento, dedico uma parte do encontro ao que chamo de aquecimento, momento em que o corpo, já alongado, não corre grandes riscos de distensão ou estiramento muscular. Nessa fase, desenvolvemos a dinâmica de ação corporal por meio de atividades em que introduzo velocidade, mudanças de direção, pausas curtas e paradas repentinas, utilizando o comando *congela*. Para essa atividade, o espaço para liberdade criativa é mais amplo, permitindo adaptações, mas também servindo como uma oportunidade para continuar reconhecendo a turma. As variações são permitidas, desde que aplicadas com cuidado e com as devidas orientações.

Convido a turma a caminhar pelo espaço da aula, de forma que evitem colisões entre si. Dessa maneira, iniciam a caminhada sem se preocupar com comandos específicos, focando no reconhecimento dos corpos no espaço em que compartilharão momentos de aprendizado e desenvolvimento. Sempre aplico o conceito de que as velocidades serão graduadas por números: um, dois, três, quatro e cinco. Também explico que, enquanto eles caminham, posso introduzir outros comandos para desafiá-los a realizar multitarefas, como caminhar devagar, caminhar de costas, caminhar de lado, nas pontas dos pés ou apenas com os calcanhares. Essas variações permitem que o aluno desperte novos sentidos dentro de uma ação corriqueira, acionando nele percepções durante a execução.

Pode-se ainda desenvolver ações em paralelo a outros corpos, porém, construindo a relação de cuidado entre o espaço e o outro. O 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 diminuir os sons produzidos pelas batidas dos pés no chão. Esse fato fica mais perceptível quando o chão da sala é de madeira. Além disso, essa velocidade pode ser trabalhada de forma decrescente.
b)	Congela – independentemente da velocidade que esteja sendo executada, ao ouvir essa expressão, todos devem parar de imediato e manter seu corpo do jeito que se encontra. Sugere-se solicitar ao participante que perceba como está a sua respiração, como ele se encontra em relação à pessoa mais próxima e à 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. Nesse mesmo comando, o facilitador pode provocar o olhar do participante por meio da percepção silenciosa e analítica dos que estão mais próximos de cada um. De modo a permitir que os educandos aprendam uns com os outros.

- 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 iniciem uma relação por meio 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.

Entenda que estas sugestões se referem ao primeiro dia de aula, e 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, promovem 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 maneira 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 do corpo, quando colocado 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 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. Todavia, com o mesmo fundamento de exploração e observação, a fim de que as descobertas sejam produzidas e compartilhadas pela dupla.

Fonte: elaborada pelo autor.

Considerando o tempo e o espaço disponíveis para o arte-educador, ele poderá adaptar as atividades, aumentando ou reduzindo o tempo de execução, conforme o envolvimento da turma. No entanto, sempre será importante mostrar aos participantes as possibilidades de aprendizagem e descobertas durante a atividade. Esta será a penúltima parte da aula. Frequentemente, o exercício em dupla pode gerar alguma dispersão, e a próxima atividade pode ajudar a retomar o clima de concentração para o grupo. A seguir, veremos um exercício que envolve atividade individual, respiração, equilíbrio e coordenação motora. Esse exercício tem como foco a concentração e a autopercepção.

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 à 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 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, mas, somada à 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 formar o círculo novamente, podendo se sentar para um exercício de avaliação em grupo sobre a vivência. É importante que todos falem algo sobre o que sentiram, inclusive, 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. 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 dele, estou disponibilizando, junto a esta pesquisa, um *link*, que chamo de Minibiblioteca para estudos e procedimentos de ensino e aprendizagem corporal. Contendo 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 essa Minibiblioteca, de pequena, tenha 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 dessa pasta de compartilhamento ultrapassa os conceitos de Educação libertadora através de caminhos atuais, acessíveis e democráticos.

Este é o link da Minibiblioteca.

<https://drive.google.com/drive/folders/1pTM8pYtGWzBy-gkRmCLWck2au3loQvIpe?usp=sharing>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abri os olhos da alma na escrita deste trabalho, em dias em que todos estavam domando seus monstros e desviando de um vírus letal, e, ainda, encontrar acolhida, leitura e afeto em forma de aprendizado só me dá motivos para agradecer por 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 nas redes sociais, foram dados como um documento, sendo 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, essa partilha nunca foi desamparada. A espera pela vacina foi acompanhada de muita generosidade e compartilhamentos entre meus colegas de turma, minha orientadora, professores, amigos e autores.

Gostaria de partilhar aqui mais uma das diversas situações que vivi e senti no campo, a fim de ter material para a escrita deste trabalho. A primeira, e não a única, pois se repetiu durante todos os encontros presenciais, e, quando acontecia, era como se eu fosse atingido por alguns milésimos de segundos por um relâmpago. O instante do flashback 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, 2019 ou 2020.

Era a primeira e única coisa que realmente me puxava para o passado, e foi então que tomei consciência da linha do tempo entre esses anos. Percebi como construiria este trabalho a partir dessa percepção sobre o tempo e de tudo o que foi construído nesse lugar de *entre*: entre 1998 e 2020. Isso me levou a uma série de reflexões, inclusive sobre a possibilidade de concluir, ou não, este trabalho, devido ao revirar de tantas dores nos dias pandêmicos.

Mas esse meu *de volta para o passado*, mesmo estando no presente, fez-me refletir várias vezes sobre os processos que me levaram da situação de aprendiz atuante à de aprendiz de professor. Encontrei nas tessituras metodológicas um suporte para construir essa via de mão dupla entre experiências do passado e do 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”, eu pude segurar, com mais firmeza, aquilo que me era dado, acreditando em novas construções para um viver mais suportável. E, nas oportunidades que surgiam, eu me agarrava, buscando caminhos para me desenvolver mais e colocar à disposição da arte os meus potenciais. Logo na primeira vez, ao saborear a tentativa de compartilhar o que aprendi, percebi-me professor trocando, adaptando, dividin-

do as escritas que se elaboravam no meu corpo, com a intenção de incentivar meus pares a se redescobrirem. No flash que me devolveu a 2019, via-me novamente como incentivador de novos pares, com uma nova força motriz, para documentar esse processo em forma de prática de 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 acesa a chama do 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 no ensino de teatro, juntamente ao 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, intuitivamente, se equilibrava entre ser artista e arte-educador. Como professor de teatro, tive a oportunidade de aprender muito mais do que ensinar, especialmente nas minhas primeiras turmas no CPBT. E, no que considero a consolidação desse percurso, tornei-me professor contratado do Senac Ceará, atuando também como professor de teatro. Para mim, isso representava um tipo de reconhecimento que acreditava ser necessário, tanto no contexto social quanto trabalhista.

No CPBT, foi possível iniciar dois ciclos importantes da minha vida, o de estudante de teatro e o de arte-educador, que resultaram neste trabalho. Pego-me pensando: “Onde já cheguei com o teatro!”. Perceber esses ciclos e a grandiosidade das suas semelhanças me incentivou a documentar para compartilhar com outros, educadores e artistas, esses processos e procedimentos descritos neste trabalho científico, mesmo que abrindo as janelas de uma parte da minha vida que abre feridas e que não as exponho com finalidades terapêuticas, mas sim como caminho de entendimento de onde saímos, para onde podemos chegar.

Considero representativa e de suma importância a participação dos educandos neste estudo por entender que sua/nossa voz justifica a força duradoura do CPBT, como o curso de maior referência na iniciação teatral. As referências, aqui apresentadas, originaram-se nas atividades práticas dos módulos do curso, porém, como aqui abordadas, podem ser revistas, questionadas, adaptadas para quaisquer outros cursos livres de teatro, devido a

sua condição de relato e análise a partir de percepções e subjetividades. A pedagogia teatral não é regimentada ou outorgada por nenhuma lei absoluta. Por isso, poder reinventá-la conforme as demandas e objetivos é sempre o caminho mais adequado. Este documento vem afetivamente juntar-se às fileiras de batalha com os colegas pesquisadores, que vêm trazendo o ensino e a 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 de que encontrava um novo norte para direcionar meus rumos como professor, que claramente gosta, deseja e vive a experimentação corporal. Ao trazer essa perspectiva para esta pesquisa, a singularidade de aprofundar o que está contido nesse processo de aprendizado corporal no teatro – em sua dimensão afetiva, discursiva e subjetiva – impulsionou-me, por meio da partilha, a buscar a essência da descoberta corporal dos educandos baseada na minha.

Quero abertamente declarar que este trabalho não enseja um ponto final, com o que podemos apresentar como resultados, mas 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 pesquisa. 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 em 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 neste documento, assim como na vida prática, era congregar 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 entenderem como chegaram onde chegaram, 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, concluo aqui este 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

Acervo ICA – Fundo Ricardo Guilherme. Disponível em: https://acervoica.ufc.br/wp-content/uploads/2022/05/CATALOGO_compressed.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

ALMEIDA JUNIOR, Jose Simões de. **Cursos livres de teatro e a proposta pedagógica da sp escola de teatro. Teatro:** criação e construção de conhecimento, Palmas, v.1, n.1, p. 34-40, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/669/383>. Acesso em: 1 mar. 2021.

BURNIER, Luís Otávio. **A Arte de Ator:** da Técnica à Representação – elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. Doutorado em Comunicação e Semiótica. PUC/São Paulo, 1994.

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

BARBOSA, Ana Mae Tavares Basto. *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. São Paulo: Cortez, 2006.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social?** – uma discussão conceitual. Revista debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2012. DOI: 10.22456/1982-5269.26722. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722>. Acesso em: [2020?].

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, , maio/ago. 2011. DOI: 10.1590/S0104-026X2011000200016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

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

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** Pequenos segredos da narrativa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (orgs.). **Metodologias de pesquisa em artes cênicas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *et al.* (org.). **ABRACE: Arte, corpo e pesquisa:** experiência expandida. 1. ed. Belo Horizonte: ABRACE Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2015. 200 p.

COSTA, Marcelo. **Tributo ao Talento**. Edições Theatro José de Alencar. Fortaleza: SECULT/CE, 2012.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. **Hermenêutica Fenomenológica**: um método de compreensão das vivências com pessoas. *Discursos Fotográficos*, Londrina, v. 11, n. 18, p. 97-117, 2015. DOI: 10.5433/1984-7939.2015v11n18p97. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/19687>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2020.

ESS, Paulo. **De Corpo Aberto**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. 2 ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições Possíveis da Etnografia e da Autoetnografia para Pesquisa na Prática Artística**. Tradução: Helena Silva Melo. *Rev Cena* 7, [S. l.] n. 7, p. 77, 2010. DOI: 10.22456/2236-3254.11961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>. Acesso em: 27 janeiro de 2020.

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. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2005. 154 p.

GREINER, Christine. **Pensando as artes do corpo**. Revista do LUME, [S/I], n. 2, nov. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/arthur,+GreinerIlinx2%20(2).pdf. Acesso em: 4 de outubro de 2021.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. Coleção Ágere. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 224 p.

JIMENEZ JIMENEZ, Maria Luísa. **Lute como uma gorda**: gordofobia, resistências e ativismo. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Lisa Ullmann (org). Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

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

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução: Pontes de Paula Lima. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

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

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

TAVARES, Camile. **Decidi fazer teatro**. Fortaleza, 2017. Vídeo documentário (46 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fEhkMRDi_ro&t=814s. Acesso em: 11 fev. 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 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.

De forma semelhante à minha turma de 1998, e, ao meu ver, essa divisão de equipes, em que 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 término 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.

Parece-me 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: Quais SÃO OS NOSSOS MEDOS? Em que 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 Dionisiaca. *** 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.

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

CONSTATAÇÕES APÓS A 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? Esse 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, mas, quando questionados de como isso seria transformado em cena, eles 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 para a longa parede de espelho. Ali, solicitou que cada um refletisse sobre o que realmente queria com o teatro. Em seguida, 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. Percebi que isso foi o primeiro sintoma relacionado aos comentários que fiz no dia anterior sobre as ideias que eles tinham a respeito de 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 esse 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 dessa 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 avaliar em que condições, ou momento perceptivo, a turma se encontrava. Iniciei explicando e demonstrando as diferenças entre alongar e aquecer o corpo. Intercalei a atividade prática com a teórica para mostrar que os processos de aprendizado físico e intelectual acontecem em tempos diferentes. Expliquei também sobre a importância de um entendimento completo da atividade para garantir que não houvesse incidentes e que nenhum deles se queixasse de lesões.

Demonstrei uma série mais técnica para alongamento de partes isoladas do corpo, com o intuito que eles pudessem utilizar esse conhecimento posteriormente de forma individual ou coletiva. Tenho profunda ciência de que estes exercícios só terão de fato algum impacto se praticados com alguma rotina ou frequência antes de quaisquer atividades em sala. Contudo, para mim, naquele momento, valia mais pelo prognóstico do coletivo do que uma intenção de alcançar um tônus 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 trás. 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 pélvis 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 exercí-

cio 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 para 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 à 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 torção no pulso com a intenção 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 à 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 intenção era mesmo 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. Neste 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.

Nesse dia, o monitor Rodrigo trouxe para a turma uma inquietação a ser elaborada individualmente: “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 por meio do toque e do cuidado. No decorrer da atividade, a proposta evoluiu para um exercício individual de interpretação, que incentivava a turma a explorar gestos expressivos.

Porém, o que eu me questionava era sobre o gesto que transforma a expressão em algo literal. Quando o monitor sugeria algo relacionado a um sentimento de dor, alguns educandos, de

imediatos, levavam a mão à cabeça ou à barriga. Durante o exercício, a maioria ainda demonstrava uma percepção de gesto expressivo muito próxima ao gestual cotidiano.

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

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

Inicialmente, imaginei que os ausentes na minha segunda aula poderiam ser rebeldes ou insatisfeitos com a minha metodologia em sala de aula. No entanto, percebi que o mesmo grupo que havia faltado à minha aula também não compareceu no dia seguinte. Concluí, então, que o problema não era comigo. Nesse dia, estar presente e observar o comportamento do coletivo e dos indivíduos de maneira crítica fez-me refletir sobre alguns pontos relacionados ao fazer teatral.

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 sociopolítica) aplicada ao corpo projetada no corpo do outro por meio 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 essa ação em coletivo.

Percebi que, quando a ação verbal (improviso) era solicitada na cena, muitos educandos perdiam completamente a potência cênica. A proposta de jogo para improvisação consistia no seguinte: cada participante deveria entrar, individualmente, e propor uma cena com interação para que o jogo se desenvolvesse. Dois permaneciam em cena, e, ao entrar um terceiro, alguém deveria sair de maneira criativa, justificando teatralmente sua saída e permitindo que o próximo continuasse 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 entrou no jogo, mas só conseguiu repetir a situação mantendo o jogo como uma cena sem fechamento.

O monitor Rodrigo assumiu a turma e, antes de propor a atividade, disse: “A fala, assim como o corpo, é um diálogo. Acredito que ele quis restabelecer o entendimento sobre o diálogo para a cena. Percebi que eles ainda não desenvolveram completamente a habilidade de escutar o outro na cena, o que os impede de resolver os problemas nos jogos teatrais. Foi sugerido um jogo um pouco mais leve, com propostas cômicas, mas, mesmo quan-

do a ideia original do jogo vinha deles, a resposta de contracenação era muito lenta. Isso gera lacunas de ritmo e tempo cênico, comprometendo a eficácia do jogo de contracenar.

Neste mesmo dia, houve um segundo momento para uma nova discussão sobre dramaturgia. Foi mencionado que, a cada encontro da equipe de dramaturgia, fora do ambiente do Theatro, o número de integrantes variava constantemente. As discussões aconteciam, mas não conseguiam avançar nas decisões sobre a construção dramatúrgica, e a linha de condução da história não se concretizava. Pensavam muito, discutiam bastante, escreviam algo, mas não conseguiam formatar 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 apresentava profundidade na discussão daquele momento, muito menos continuidade.

Com base nessa longa discussão, a diretora Neidinha dividiu o grupo em duas equipes para criar uma escaleta, tentando incorporar as sugestões para as cenas. No dia seguinte me voluntariei para fazer uma atividade de laboratório com base em 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, cada um a seu modo obteve êxito. Iniciamos com alongamento no solo, começando com o espreguiçar do corpo, alongando os membros com a imagem do corpo formando um X ou a figura 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. Observou-se que metade da turma faltou, o que parecia ocorrer sempre que era anunciado que eu ministraria a aula. Os monitores aplicaram os seguintes exercícios: com o grupo em círculo, trabalharam projeção de voz e respiração. Após desenvolver a respiração diafragmática, rea-

lizaram exercícios de articulação com as vogais, com ênfase no ataque vocal. Em seguida, com os olhos fechados, o grupo caminhou pelo espaço lentamente, iniciando o alongamento individualmente de olhos fechados. O alongamento começou pela cabeça, seguindo os 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, há educandos que vêm 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 da 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, tentavam uma interação corporal, mas não rendiam, porque o outro não estava 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 da 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 na 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 interrompe a aula e libera todos para beberem água, causando assim uma imensa dispersão de todos. Acredito eu que isso também está diretamente ligado à imaturidade didática do monitor.

Ao retornarem, a tarefa era construir uma partitura corporal a partir dos estados da água explorados nos exercícios anteriores. Foi solicitado aos educandos que registrassem suas partituras corporais, para dar sequência às escolhas feitas durante os exercícios. Para a apresentação, eles deveriam realizar o exercício como um rodízio no centro da roda, permitindo que todos pudessem observar a construção física de cada um.

O que percebi sobre os corpos nesse exercício? Tive a impressão de que os corpos, nesse exercício, ainda estavam limitados a uma relação bidimensional com o espaço, realizando gestos e movimentos simétricos. Alguns corpos aparentavam leveza, mas não tenho certeza se estavam totalmente conscientes desse potencial expressivo. A plateia formada pelos atrasa-

dos e desistentes nesse dia chegou a seis educandos, que não participaram de nenhuma atividade. É comum nesta turma que, durante os exercícios, alguns educandos, embora participem do aquecimento, sentem-se e se distraem com celulares, revistas 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, o que impedia o avanço da concretização dos planos para a encenação e produção da peça de conclusão de curso. A equipe de dramaturgia precisava apresentar continuidade e aprimoramentos no progresso da escrita do texto pré-existente. Como resultado, o primeiro e o segundo ato foram desenvolvidos, mas o terceiro ato permanecia estagnado, pois ainda não haviam encontrado uma solução cênica até aquele momento.

O atuante Yuri leu o resumo estendido sobre o contexto geral, que tinha como foco temas, como domínio, poder e vingança. Ele também apresentou o tema de estruturas de poder que tentam apagar a memória de uma população, e aqueles que desejassem manter essa memória seriam perseguidos. O cenário da cena foi definido como uma cidade pequena, e os possíveis personagens incluíam: o tempo (conservador), as memórias (o coletivo), o sonho, a anciã (guia) e os guardiões da memória (professores e artistas). A capacidade de sonhar seria abordada como um fator

que humaniza os seres, e o sonho se tornaria uma possibilidade de criar novos cenários.

Na narrativa, a posição política seria explorada por meio do distanciamento entre o ator e o personagem. Haveria cenas coletivas e ações que poderiam ser coreografadas, como a cena de procissão, a cena do ritual, a procissão para o totem e o próprio totem.

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

A diretora apresentou o planejamento do dia, que após o aquecimento, dividiu a turma em três grupos, cada um com a tarefa de criar cenas sobre tempo, memória e sonho. Cada equipe desenvolveu cenas baseadas nesses temas e, após as apresentações, formaram novos grupos com base nos mesmos temas.

Aprecio a maneira tranquila como Rodrigo conduz a turma, falando baixo, começando pela introspecção por meio da respiração e utilizando o toque no outro de maneira afetiva e “zen”. Isso cria um estado de fluidez comportamental e de rendimento muito diferente do que acontece nas minhas aulas. Fiquei me perguntando: “ se eu chegasse com essa intenção de ‘cura’, expressão usada por uma aluna quando me chamou a atenção sobre os meus gritos durante as aulas?”.

A turma está naturalmente diminuindo, embora eu ainda tenha a sensação de que, a cada dia, surge um novo atuante. Rodrigo propôs um alongamento em dupla, no qual um atuante tocava o

outro, com a intenção de auxiliar no alongamento, como se fosse uma marionete. No entanto, isso gerou risos nervosos e, em alguns casos, constrangimento, o que acabou desconcentrando a turma.

Como observador, me vinha à mente a necessidade de perguntar à turma: “O que o toque do outro desperta em seu corpo e mente? Qual é a diferença entre o toque de um parceiro de exercício e o toque sexualizado? Quais tensões ou gatilhos esse toque manipulativo provoca? Como era lidar com esse nível de tensão em um exercício de manipulação? O alongador e o alongado, no contexto do curso, têm o mesmo repertório corporal, então até onde os limites físicos podem se estender?”.

Rodrigo, durante a atividade de caminhar em diversas dinâmicas de velocidades, gritou o comando *congela*, um comando que aprendi em 2001 em um curso de técnica de clown. Esse exercício tem ampla aplicação em aulas de teatro, inclusive, na minha turma de 1998. Quando o comando é dado, todos param, tentando conter a energia de trabalho gerada. O monitor vai, então, tocando aleatoriamente alguns educandos, forçando-os a perceber que o estado de prontidão física é o foco de percepção corporal naquele momento.

Na turma, temos uma aluna com uma deficiência visível na perna direita, o que a faz usar muletas para se locomover no cotidiano. Ela cursa Arquitetura na UFC e vem diretamente da faculdade para as aulas do CPBT. É claramente a única participante PCD da turma, mas o que destaco sobre a relação dela com seus potenciais corporais é que, na maioria das proposições físi-

cas, ela consegue desenvolver uma locomoção tão sofisticada e expressiva que acaba abandonando as muletas. Suas novas partituras corporais ganham mais espaço, e seu corpo produz uma autonomia física total e expressiva, o que me obriga a segui-la constantemente, quase esquecendo os outros. A ressignificação corporal dada pelo teatro chega a ser um êxtase contemplativo e, ao mesmo tempo, constrangedor, pois ela eleva a produção criativa do corpo de uma maneira que é inevitável compará-la com o restante do grupo, que não tem necessidades especiais.

Pensando no produto a ser apresentado junto ao trabalho, nesta semana não dei aula, mas a observação continuada me levou a revisar as escolhas que havia feito. Percebi que, inicialmente, havia chamado os educandos com corpos longilíneos e magros, baseando-me em um julgamento pré-concebido. Acredito que foi vaidade, um pensamento egoísta de quem quer apresentar um produto bonito, plástico, fácil de construir. No entanto, ao ver a turma sob o olhar do constrangimento, lembrei-me de quando meu próprio corpo me constrangia em 1998, quando eu estava nesse lugar de atuante iniciante de teatro. Reavaliando, decidi que os corpos a serem chamados para construir o produto seriam corpos mais próximos ao meu naquele período: a gorda, o gago, a trans, enfim, os “estranhos”. Mesmo que a palavra “estranhos” possa soar de maneira condenatória, era assim que me via em 1998. Percebi que, de 1998 a 2019, os corpos ainda se sentem estranhos, fora de algum contexto, e que apenas o teatro consegue acolhê-los.

Ainda no ensaio, os educandos retornaram 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. Eles poderiam não ter usado a palavra “tempo”? Em todos os grupos, as proposições corporais eram bi-dimensionais, com ações de movimento muito discretas. Os grupos demonstraram pouca ousadia e criatividade. No entanto, em termos de processamento de conteúdo e prática de aprendizado, conseguiram utilizar elementos que haviam sido trabalhados no aquecimento. Uma potência corporal surgiu 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.

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 de um núcleo que trataria da reparação poética, a ser abordada na dramaturgia. Esse núcleo seria formado exclusivamente pelos educandos brancos da turma, com o objetivo de refletir sobre as questões de opressão sofridas pelos corpos marginalizados.

Uma das cenas apresentadas foi a da caçada. Este momento se destacou por sua relevância na discussão, pois os educandos que haviam proposto a cena entendiam que era necessário falar sobre os corpos oprimidos, como uma metáfora para a construção

histórico-social e a atual conjuntura política fascista. A cena abordava os sofrimentos dos corpos negros, trans e femininos, e foi construída com a intenção de abrir a discussão e gerar empatia. Em seguida, foi realizada uma nova leitura do roteiro, incluindo as cenas subsequentes, para continuar o trabalho de desenvolvimento da peça.

27 de novembro de 2019. Para essa aula de 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, chamar-se-á Toró.

3 de dezembro de 2019 ENSAIO. Rodrigo e a 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 às 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 à arte.

Sobre a Cena 1. Percebi que, durante o ensaio desta cena, existia um pequeno atraso entre a fala e a movimentação das atrizes. Essa 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 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 lhes daria de reafirmar o lugar de fala e de expor a necessidade de reparação histórica. Mas ainda analisando a cena 1, esses corpos apresentavam minimamente uns poucos códigos. Atendendo para uma cena extremamente teatral, musical e festiva. Sabendo disso, indaguei a turma onde estava 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 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 dramática.

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

Uma atriz levantou a discussão de 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*. Mais tarde, essas imagens me serviram de inspiração para as atividades em educação artística que tive da 5ª à 7ª série. Elas eram ministradas pela professora Mazé, que também era responsável pelas aulas de 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, na Aldeota. Assim como o texto de pesquisa coletiva e o arremate dramaturgico de Ricardo Bessa, atuante no curso de dramaturgia do Instituto Dragão do Mar. Falar também sobre a colaboração de Tarciana para o cenário e de Dami Cruz para o figurino e maquiagem. Anos depois, a montagem do mesmo texto pelo ex-atuante Silvero Pereira com 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.¹⁶

¹⁶ Seria bom mencionar o episódio em que a aluna, ao fim da minha terceira

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 de Princípios Básicos de Teatro, turno tarde, 102 inscritos. A mesma energia de curiosidade da minha turma. Após a primeira aula, a turma fará uma visita guiada no TJ. Na minha turma, os banheiros eram divididos em masculino e feminino, mas Joca fez questão de explicar que isso não é mais relevante. Na primeira semana, serão apenas quatro dias de aulas para este módulo: 4, 5, 6 e 9 de março. O grupo foi dividido em dois: Grupo A, das 14h às 15h, e Grupo B, das 15h às 16h. Esta foi a metodologia de divisão dos inscritos para as aulas. O professor comentou que, para o módulo II, não haverá mais divisão, e a turma trabalhará em equipes.

O professor deixou como atividade extraclasse assistir aos espetáculos que estavam em cartaz no TJA e trazer, por escrito, as 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 sobre o modo de estar no mundo e de viver no mundo. módulo II, *Arte*

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 tem com ele?

de Representar, será um mês e meio às terças, quartas e quintas, e é o módulo que utiliza apostila. módulo III, *Introdução à História do Teatro*, também será um mês e meio às terças, quartas e quintas, utilizando a apostila. módulo IV, *Criação e Montagem*, com estreia prevista para novembro, aproximadamente para 20 educandos. Essas são as falas do professor explicando à turma sobre como os módulos do curso são divididos.

As atividades em equipe continuam, e as avaliações individuais e coletivas também. Porém, a decisão final passa pelo professor. Os monitores são educandos com interesse pelo Magistério, que atuam 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.

Um dos monitores disse a seguinte frase: “Viver o processo, se permitir durante o ano todo, se entregarem ao processo.” O monitor Samuel comentou, para mim, a seguinte frase: “Tem dias que é pesado, fisicamente e psicologicamente.”

Observação pessoal: na minha turma de 1998, não havia visita guiada na primeira aula. Aos atrasados, já é apresentada a opção de ficar apenas observando. Coloquei uma observação pessoal neste momento: será isso uma cultura de punição ou de educação?

O 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, temos algo em mente, mas o corpo não acompanha.

Nota pessoal: há 20 anos, a metodologia se organizou ou apenas se adaptou às demandas?

Em 1998, quando participei, os módulos 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 a retirada de brincos, colares, relógios etc. A percepção do espaço enquanto se caminha, percebendo o entorno. A visão como veículo para a percepção. O caminhar como se estivesse em suspensão, leve. Ponto: interagir com o olhar, percebendo o outro no olho no olho.

O professor estabelece a posição neutra para que os educandos entendam como e quando sair e entrar em movimento. A posição neutra é igual à posição de pé, com os pés paralelos, coluna ereta e braços relaxados ao longo do corpo.

O primeiro contato com outro foi pelas mãos, com o jogo de distribuição de força: 1 cm de força do outro, tensão = força. O jogo de se apoiar nos braços do outro “obriga” os educandos a focarem na atividade, desligando pudores e entraves que poderiam tornar o toque algo difícil.

Nota pessoal: estátua é diferente de congelado, e congelado é diferente de estático.

Jogos psicofísicos, após o aquecimento e concentração. 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 com esse sentimento. O professor solicitava que alguns educandos se mantivessem estáticos, mantendo o pensamento e a ideia daquele sentimento, enquanto liberava os demais para que observassem como estava aquele determinado atuante.

Acredito que o professor fazia isso como um recurso para que alguns vissem para sentir, e outros sentissem em todo o corpo para demonstrar. Este primeiro momento de escolha já vem com o olhar daqueles educandos que facilmente demonstram e corporificam o sentimento.

Destaque para o comando *tristeza*. Alguns foram ao chão para corporificar os estados da alma, pelas memórias, criando uma experiência estética.

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

Turma B segue o mesmo plano de aula. O primeiro comando foi caminhar como se fosse um gato no tapete. As reações são diferentes no grupo B, especialmente no exercício de segurar no colo. Como exemplo de prontidão, o professor fez o exercício com um atuante, que imediatamente segurou o professor nos braços e foi aplaudido pela turma. A turma B parecia um pouco mais dispersa que a turma A, talvez por ser um grupo maior, já que os atrasados da turma A puderam participar da turma B.

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, apenas a pura expressão daquele sentimento, retirado de um contexto anterior para a composição da máscara e do corpo.

Na expressão utilizada pelo professor, ele falou sobre “ter um olhar para o outro”. Observei e, como análise, notei que isso gera empatia e aprendizado. Os tipos humanos estão diretamente ligados ao estado da alma. No comando da figura humana *pai*, um atuante teve uma crise de choro, e sua postura sugeria agressividade. O atuante se encontrava extremamente tenso, com as mãos erradas, o punho direito erguido como quem sugere o ataque e o outro punho esquerdo em defesa, com o olhar direcionado ao chão. Este comando durou alguns segundos, mas a intensidade da atividade fez com que o atuante entrasse em um 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 diluído a partir de uma contagem regressiva de 10 até 0, de forma gradual, para que todos conseguissem dissolver o sentimento e também destravassem toda a estrutura corporal construída a partir da 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. Na hora em que se permite falar, o corpo fica fraco. *Fraco* aqui se

refere à rapidez com que se desconstrói a energia de trabalho e o sentimento criado durante a 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. Ao comando das palmas, os educandos devem saltar, girar, mudar de direção e de posição, ficando com os calcanhares descolados do chão, para provocar o equilíbrio precário. Este jogo é realizado desde a minha turma de 98, e também se usa essa mesma expressão: equilíbrio precário.

O professor usou a palavra *detonadores* para que os educandos compreendessem o que o corpo aciona. Então, fiz uma observação pessoal: detonadores são iguais a gatilhos ou iguais a dispositivos? No jogo, o professor dizia a palavra e pedia que os educandos a corporificassem. Um exemplo foi o comando *sol*: todos, sem exceção, levantaram os braços e abriram as pernas.

O professor continuou a provocá-los com estímulos que propunham modificações nas escolhas corporais. Alguns faziam sutis movimentos, o que me pareceu uma forma simplista de escolha, sendo a mais óbvia. Embora não passassem por um processo de refinamento das escolhas, essa é a opção que o corpo deles

permite. Neste ponto, o conceito de percepção e propriocepção, abordado pela autora Mônica Marçal em seu livro, se aplica claramente. As escolhas feitas de modo a deixar o corpo em conforto utilizam o essencial de energia, refletindo as relações entre as escolhas neurológicas em função do conforto corporal.

Após o exercício, a turma teve espaço para conversar sobre o assunto, e tomei nota de algumas expressões ou comentários que me chamaram a atenção. Uma aluna mencionou que a percepção que ela tem de cada coisa é diferente da percepção que os outros têm. Outra aluna comentou 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 comentou sobre as escolhas corporais que foram influenciadas pela palavra *pai*. Isso causou espanto nos demais, que o observaram durante a atividade, mesmo ele estando parado, foi uma imagem forte. Ele escolheu uma figura corporal que imprime autoridade. Ele se percebeu sendo observado pelos colegas e também notou suas reações em relação ao seu corpo, além de perceber que aquele momento gerou uma discussão a partir da escolha corporal dele. O exercício das imagens estáticas ganhou 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 também foi utilizada para essa turma na mesma construção corporal. Registrei também a imensa coincidência quando foi dado o comando com a palavra *pássaro*.

As escolhas para a corporificação na palavra *rio* foram as mais abstratas no que tange ao espaço e ao que é mais útil para aquele momento. Comentário do atuante: “Durante a ação, a gente toca e sente partes do corpo que passam despercebidas”. O professor chamou atenção para as cenas que envolvem ação com violência para que os atuantes tenham mais cuidado com o corpo do outro. Isso foi referido em relação à atividade em grupo realizada após os exercícios com comandos 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 à biblioteca do Theatro José de Alencar durante o período do curso?
- 7) O conteúdo da apostila foi?
 1. ☐ Insuficiente ☐ Regular ☐ Bom ☐ Ótimo
- 8) Em que momento, ao longo do curso, você percebeu suas potencialidades corporais expressivas?
 2. ☐ módulo I ☐ módulo II ☐ módulo III ☐ módulo IV ☐ Nenhuma das alternativas anteriores
- 9) A ideia sobre consciência corporal é clara para você?
 3. ☐ Sim ☐ Não
- 10) Deixe aqui sua opinião sobre o material didático utilizado no curso.
- 11) Que assunto, tema ou técnica você gostaria de ter vivenciado no CPBT?
- 12) 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.

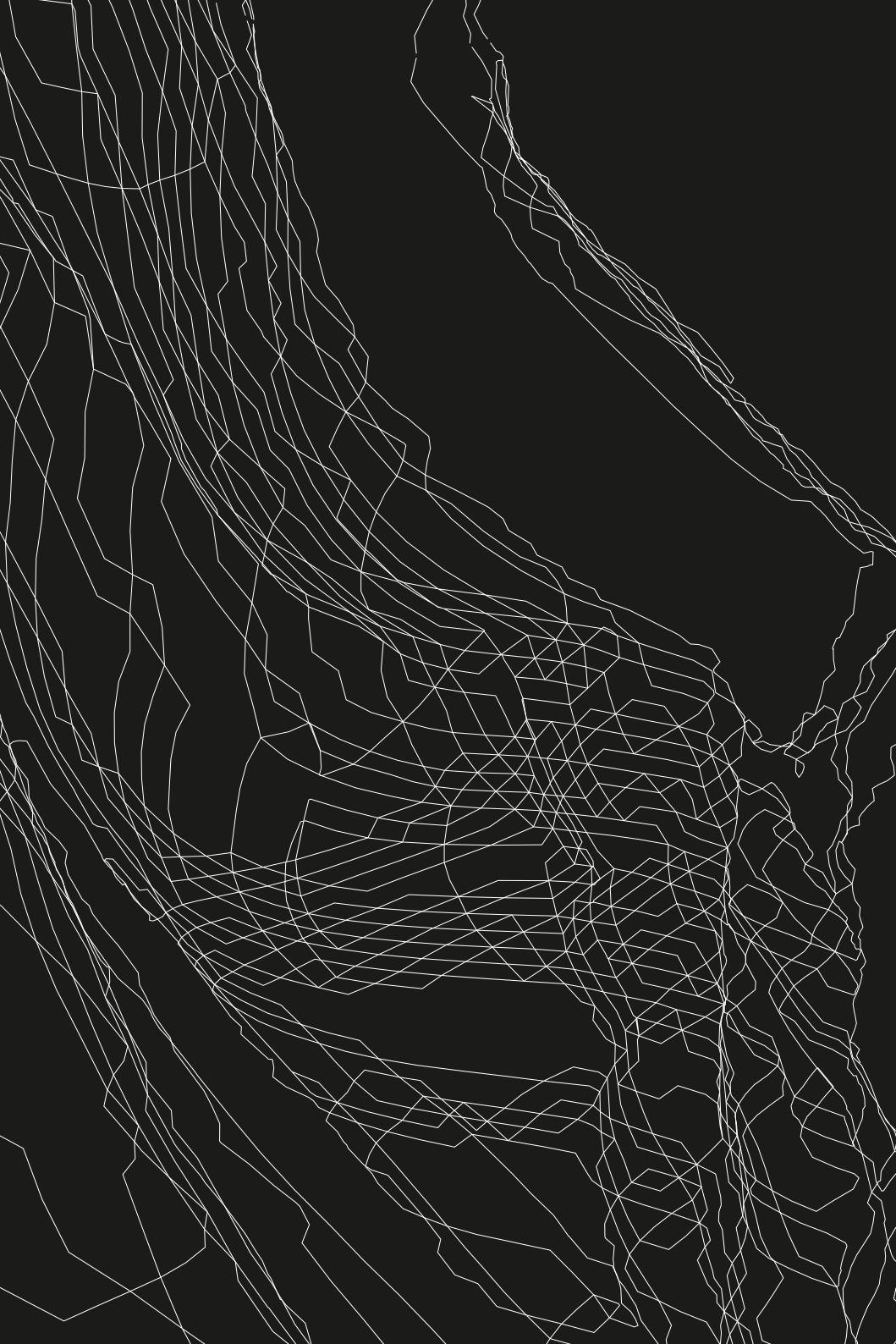
- 13) Como você descreveria a relação de consciência corporal e seu corpo após o curso?
- 14) O que você esperava do curso? Suas expectativas foram alcançadas? Fique à vontade para dar sua opinião.

Este livro foi composto nas tipografias Book Antiqua e Source Sans/Code.
Miolo impresso em papel Pólen Soft 80 g/m2, capa em
Cartão Triplex 250 g/m2. Impresso pela Gráfica LCR.

SOBRE O AUTOR



Autista, ator e arte-educador desde 1998, é professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Camocim, nos cursos Técnico em Gastronomia e Técnico em Restaurante e Bar. Mestre em Ensino e Aprendizagem em Artes pelo IFCE (2021), graduado em Teatro (Tecnólogo, 2007; Licenciado, 2010) e em Tecnologia em Gastronomia pelo IFCE - campus Baturité. Atualmente, cursa Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (SP). Foi bolsista CNPq na pesquisa sobre alimentos tradicionais do Ceará para o Plano Nacional da Merenda Escolar e bolsista de Iniciação Científica PIBITI/IFCE (2023). Com experiência em teatro, dança e gastronomia, dedica-se à educação artística, unindo diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem em artes.



Territórios de Criação

Publicação de Pesquisas e Concessão de Bolsas para Mobilidade Formativa

A Editora da Uece acredita no poder da arte e da cultura como direitos básicos do ser humano. Por isso, tem investido na publicação de obras que disseminam as riquezas do pensamento e da criação artística do Ceará e, para permitir cada vez mais o acesso e a difusão desses temas, criou, em parceria com a Secretaria da Cultura do Ceará, o selo Arte, Cultura e Conhecimento. Agora celebramos a publicação da coleção Territórios de Criação, com vinte estudos sobre arte e cultura, selecionados por meio de edital, para que essas vozes do sonho, da diversidade, das identidades, dos encantos, do hoje e das tradições sejam preservadas e difundidas.

Cleudene Aragão
Diretora da Editora da Uece



Este projeto é apoiado pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, com recursos da Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar n. 135/2022)

