



# **TRILHAS DE VIDA E ARTE:**

**a geopoética do reparar na aventura de fazer  
e pensar teatro no IFMA campus Codó**

**TISSIANA DOS SANTOS CARVALHEDO**

**SÃO LUÍS - MA  
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-PROFARTES

**Trilhas de Vida e Arte:** a geopoética do reparar na aventura de fazer e pensar  
teatro no IFMA campus Codó

TISSIANA DOS SANTOS CARVALHÊDO

São Luís – MA.

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-PROFARTES

**Trilhas de Vida e Arte:** a geopoética do reparar na aventura de fazer e pensar teatro no IFMA campus Codó

TISSIANA DOS SANTOS CARVALHÊDO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes- PROFARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Artes.

**Linha de Pesquisa:** Processo de Ensino, aprendizagem e criação em Artes

São Luís – MA.

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos  
pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

dos Santos Carvalhêdo, Tissiana.

Trilhas de Vida e Arte: a geopoética do reparar na  
aventura de fazer e pensar teatro no IFMA campus Codó /  
Tissiana dos Santos Carvalhêdo. - 2018.  
131 f.

Orientador(a): Gisele Soares de Vasconcelos. Dissertação  
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal  
do Maranhão, São Luís - MA, 2018.

1. Narrativas de vida e arte 2. Fazer/pensar teatro. 3.  
Escola de origem agrotécnica. 4. Geopoética do reparar. I.  
Soares de Vasconcelos, Gisele. II. Título.

TISSIANA DOS SANTOS CARVALHÊDO

**Trilhas de Vida e Arte:** a geopoética do reparar na aventura de fazer e pensar teatro no IFMA campus Codó

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes- PROFARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Artes.

**Linha de Pesquisa:** Processo de Ensino, aprendizagem e criação em Artes

**BANCA:**

---

Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Gisele Soares de Vasconcelos  
(orientadora - UFMA)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Mara Lúcia Leal (membro interno – UFU)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Ulisses Ferraz de Oliveira  
(membro externo - USP)

São Luís – MA.

2018

## RESUMO

Esta pesquisa, a partir de narrativas de Vida e Arte, reelabora experiências do ensinar/aprender teatro na escola com estudantes do IFMA campus Codó, de agosto de 2016 a maio de 2018. A pesquisa de campo realiza-se em forma de pesquisa-ação, que entende a ação como movimento para construção de conhecimentos, trazendo não só análises, mas proposições. Os caminhos percorridos são percebidos pela metáfora de trilhas, impulsionadas pelo desejo de construir, de forma compartilhada, territórios fecundos em experiência. Preparando o Terreno, ResistênciaS e Ipês são os nomes dados às trilhas, engendradas em dinâmicas híbridas do fazer escolar, aliando formato disciplinar, projetos extra-curriculares e processos extensionistas com artistas/pesquisadores e comunidades da zona rural codoense. Após ativar memórias da cena, da família e da escola, ressignificando-as ao sabor do presente, propõe-se a geopoética do reparar. O reparar, no sentido popular de observar com acuidade, aliado à ideia de geopoética enquanto forma de habitar o mundo, é proposto como atitude de resistência na escola.

Palavras-chave: narrativas de vida e arte; fazer/pensar teatro; escola de origem agrotécnica; geopoética do reparar.

## **ABSTRACT**

This research, based on Life and Art narratives, re-elaborates experiences of teaching / learning theater in school with students from the IFMA campus Codó, from August 2016 to May 2018. Field research is carried out in the form of action research, which understands action as a movement to construct knowledge, bringing not only analyzes, but propositions. The paths traveled are perceived by the metaphor of tracks, driven by the desire to build, in a shared way, fertile territories in experience. Preparing the Terrain, ResistênciaS and Ipês are the names given to the tracks, engendered in hybrid dynamics of schooling, combining disciplinary format, extra-curricular projects and extensionist processes with artists / researchers and communities in the rural zone of city of Codó – MA. After activating memories of the scene, the family and the school, renifying them to the taste of the present, it is proposed the geopoetics of the repair. The repair, in the popular sense of observing with acuity, allied to the idea of geopoetics as a way of inhabiting the world, is proposed as an attitude of resistance in the school.

Key words: life and art narratives; do / think theater; school of agricultural engineering; repair geopoieia.

À Anita, minha força;  
À Neide e Tainara, meu lar;  
À Deusa e Jéssica, minha história;  
Aos companheiros de estrada, minha esperança

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os companheiros de estrada, de vida e de arte, que estiveram presentes como inspiração, alento e também os que se doaram para pôr a mão na massa junto comigo;

À Deus, que me concedeu o equilíbrio necessário para dar cada passada;

À minha mãe Neide, por ter sido a primeira incentivadora e por ter assumido minhas tarefas maternais e domésticas nesta fase de finalização da escrita;

À minha filha Anita, que desde sua vinda me tornou mais resiliente e apreciadora da vida;

À minha irmã gêmea Tainara, que com sua inteligência e humor, me transmite leveza e a alegria de estar junto;

À minha linda Deusa, amiga e mãe dos momentos mais doces da infância e adolescência, aqueles que me fizeram ser gente! E também à Jéssica, irmã do coração;

Aos mestres de UFMA que me inspiram, Pazzini e Arão Paranaguá, pela generosidade em compartilhar comigo visões e fazeres teatrais;

À minha orientadora Gisele Vasconcelos, que tornou esta empreitada possível com sua paciência, gentileza, confiança e competência.

Às amigas e amigos de PROFARTES/UFMA, que tornaram esta experiência produtiva e inesquecível; em especial o prof. Tácito Borralho e os companheiros Fernanda Zaidan, Karina Veloso e Abel Lopes.

Aos alunos e alunas do IFMA campus Codó, que ao trilharem comigo me fizeram ampliar horizontes. Em especial a Antônio Francisco, Djane, Mykkaely, Felipe, Rita e Michelyson, que formam o grupo de teatro.

Aos professores parceiros do campus Codó, que de inúmeras formas me deram a mão durante esta empreitada, entre eles: José Nilson Filho, Giovana Lopes, Francisca Inalda Santos, Deusivaldo Aguiar e Antônio Alisson Simplício.

Aos técnicos e profissionais terceirizados, que doaram um pouco do seu tempo com entrevistas, conversas e apoio operacional; em especial seu Reis e Jhojhô, pela montagem da nossa sala de ensaio.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Teixeira de Andrade.

## SUMÁRIO

Antes da Trilha: orientações	10
1. Entre Lugares	14
1.1 O Lugar da Cena	15
1.2 O Lugar da Família	26
2. Espiando a Mata	32
2.1 Trilha Preparando o Terreno	43
2.2 Trilha ResistênciaS	56
2.3 Trilha dos Ipês	75
3. Depois da trilha: tecendo uma perspectiva	86
Referências	93
Apêndice 1	100
Apêndice 2	114
Apêndice 3	120
Apêndice 4	123
Apêndice 5	126
Anexo 1	130

## **Antes da trilha: orientações**

Gerada nas andanças da vida, esta pesquisa objetiva analisar experiências que ressoam no meu fazer teatro na escola. Cruzo vivências da cena, da família e da escola, para atribuir sentidos e compreender meu percurso como uma história da qual muitas pessoas e lugares fazem parte.

A etapa de pesquisa de campo ocorre de agosto de 2016 a maio de 2018, com os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, campus Codó, abrangendo processos em formatos curriculares, extra-curriculares e extensionistas. Encontrei na pesquisa-ação um caminho de investigação favorável, por acolher a não-neutralidade e subjetividades próprias do percurso criativo em teatro. Outrossim, este método parte de uma perspectiva diferenciada para produção do conhecimento, como explica THOLLENT (2003, p. 75), “Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação”. Nesse sentido, meu objetivo não se encerra na análise, alcança a proposição de uma perspectiva em pedagogia do teatro, ancorada nos aprendizados da experiência. Todas estas escolhas de abordagem científica partem do meu acreditar no conhecimento como reflexão e ação, que parte da realidade e volta-se a ela para transformá-la. Para isso, recorro com frequência ao fluxo da história e suas relações na vida cotidiana.

Para enfrentar o desafio de transpor em forma de palavras um repertório empírico, sensível e repleto de complexidades, busco o método da narrativa, que me leva a um deslocamento no tempo, acionando “Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p. 63-63). Opto em usar a metáfora das trilhas, de forma que cada experiência é narrada com imagens que dão a entender a travessia de um percurso real.

Assumo a escrita como exercício reflexivo, como língua da experiência, sem um sentido acabado, expõe o vivido para “[...] elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece” (LAROSSA, 2014, p. 68). Em relação à memória, por afinidade à visão de Halbwachs

(HALBWACHS, 1956 apud BOSI, 1994), compreendo este desafio como um exercício de reelaborar o passado, e não de tentar revivê-lo.

Há aqueles que nutrem meu pensar /fazer teatro: BOAL (2009), pela forma enfática e lúcida com que reivindica a necessidade do teatro para transformar realidades; DEWEY (2010) pela ênfase para qualidades diferenciadas da experiência; PUPO (2006), CABRAL (2012), ICLE (2011) com reflexões mais direcionadas para os modos de mediação na escola; e SOUZA (2002, Pazzini) e SANTANA (2013), com a convivência e trabalho me inspiram a reparar e reinventar caminhos.

No primeiro capítulo, Entre Lugares, reelaboro experiências artísticas e familiares que me fizeram acreditar na arte como alargadora de fronteiras e me impulsionam hoje em modos de pensar/fazer teatro. Com inspiração em GARCÍA (2009), tento refazer o vivido com reflexividade, apoiando-me na interpretação de alguns referenciais para pensar as aventuras junto ao coletivo Cena Aberta: BENJAMIM (2012) - com a noção de história a contrapelo; PAVIS (2003), na compreensão da intertextualidade; SANTANA (2013), PEREIRA (2013) e SOUZA (2002 e 2017), com atualização de dados e visões sobre o percurso do coletivo; e Constantin Stanislavski (1970) e Edgar Morin (2005), como inspirações para pensar a ética no teatro e na vida. No lugar da família, retomo episódios e relações que foram ressignificadas a partir das apreensões estético-políticas no teatro. Problematizo percepções com ajuda de D'ADESKY (2001), MUNANGA (2005) e SILVA (2007), que trazem provocações para pensar o negro no Brasil.

Espiando a Mata é o segundo capítulo, nele trago minhas primeiras impressões sobre o lugar onde ocorre a pesquisa de campo, valorizo sentimentos, sensações, leitura de gestualidades, depoimentos de estudantes e também dados e reflexões trazidas por: MACHADO (1999), historiador codoense que traz um pouco dos primórdios da cidade de Codó; AHLERT (2013), para apresentar as complexidades envoltas sobre a religião de origem afro-descendente, o Terecô; SANTOS (2018), que disponibiliza informações importantes da origem agrotécnica do campus; e STRAZZACAPA (2001), com uma contextualização histórica da relação entre corpo e escola.

O tópico seguinte traz a narrativa da Trilha Preparando o Terreno, construída em caminhada compartilhada com 38 alunos e alunas do 3º ano do

curso médio/técnico em Agropecuária, de fevereiro a julho de 2017. Iniciada em formato disciplinar, essa experiência se expande para uma dinâmica extensionista, levando-nos para intercâmbio em São Luís com o Laboratório Casemiro Coco, que desenvolve processos de pesquisa e extensão em Teatro de Formas Animadas. Dentre os teóricos trazidos para a análise, estão: BORRALHO (2012) e PEREIRA, A.L.; BRAGA, A.S.R.; BORRALHO, T. F. (2015), com estudos e panoramas sobre o teatro de animação na cultura e na educação; e BELTRAME (2005) e COHEN (2005) com estudos sobre a técnica de sombras humanas. Somando a eles, trago a visão dos estudantes, que ao pensarem sobre a experiência me auxiliam na peripécia do pensar pedagógico.

A Trilha Resistências compõe o próximo texto, construído com apoio nas vozes dos 6 estudantes que integram o grupo de teatro do campus Codó. Retomamos o processo de grupo desde seu início, em março de 2017, até junho de 2018, mas a trilha ainda segue em curso. Um trajeto iniciado na escola, que se alarga ao abraçar a cultura. Através de visitas a povoados da zona rural codoense, tivemos acesso a oralidades que inspiraram o processo de investigação e criação cênica. A narrativa prioriza o processo, a partir das minhas percepções em diálogo com as falas dos estudantes, e também utiliza contribuições teóricas: AZEVEDO (2002) com a noção de corpo disponível; SILVA (2007) com a reflexão sobre identidade e diferença; e BOSI (1994) com a compreensão acerca da lembrança, concede um olhar atencioso em relação às histórias que nos foram compartilhadas por um senhor contador de nome seu Chico.

A última experiência narrada é a Trilha dos Ipês, uma metáfora que acena para a possibilidade do florescer mesmo diante dos inúmeros obstáculos que encontramos no cotidiano escolar. Estiveram comigo 34 estudantes do segundo ano do curso médio/técnico em Informática, durante a disciplina Arte, de agosto de 2017 a janeiro de 2018. Desta vez, como não foi possível ultrapassar os muros da escola, estabelecemos uma relação poética com os espaços físicos disponíveis e transitamos pelo repertório audiovisual acessado pelos jovens. A narrativa foca no processo de construção do experimento Ode as Cores, que põe em pauta os temas homofobia e suicídio. Além de depoimentos dos estudantes, também busco as reflexões de MORAN (2009) sobre a necessidade de aproximação ao repertório multimídico acessado pelos

discentes. Como conclusão, proponho a geopoética do reparar - uma atitude de colocar-se aberto e disponível a descobrir trilhas que renovem sentidos de vida. Uso o verbo reparar no sentido popular da minha terra, que significa observar com acuidade, reparar bem. A experiência de abrir trilhas nos exige esse tipo de olhar, curioso, investigador. Uma perspectiva de resistência que busca a construção de territórios férteis para o teatro na escola.

## 1. Entre lugares

Os caminhos não estão feitos, é andando que cada um de nós faz o seu próprio caminho. A estrada não está preparada para nos receber, é preciso que sejam os nossos pés a marcar o destino, destino ou objetivo ou que quer que seja. (MENDES, p. 44, 2012).

Hoje me vejo em trilhas. O poema de José Saramago fornece a imagem que necessito para compreender essa experiência e tentar me fazer compreender na escrita. Reporto-me aos caminhos do ensinar/aprender teatro, percorridos com jovens do IFMA campus Codó de 2016 a 2018<sup>1</sup>, caminhos que não existiam. Precisaram ser abertos, cultivados.

Atuo em um campus agrícola, com origem na antiga Escola Agrotécnica Federal (EAF), situado em uma área de 210 hectares de vegetação típica do cerrado. Para abrir trilhas foi necessário, por vezes, fincar os pés no chão e lidar com mata fechada, o que me exigiu disponibilidade, prontidão e sensibilidade para compartilhar, aprender e ensinar.

Por diversas vezes cogitei a possibilidade de recuar da mata e percorrer os caminhos usuais, aqueles prontos e engessados que estão sempre por aí acenando com ares institucionais. O que me fez continuar foram eles - aqueles que vieram comigo nas memórias das andanças de outrora, dos lugares pelos quais passei, que me trouxeram até aqui e me fazem acreditar no teatro como alargador de fronteiras, e não apenas como entretenimento, informação, ou simplesmente como mais um componente curricular - com conteúdos a serem convertidos em planos de aula, administrados em horas-aula, no espaço sala de aula.

Os lugares a que me refiro são experiências importantes que de alguma maneira me levaram até as novas trilhas. Experiências marcadas pelo sentimento de pertencer a um lugar, de fazer parte de um todo; e pela certeza de que, com elas, construí sentidos incorporados à trajetória de vida. Neste primeiro capítulo, farei uso da narrativa para trazer à tona reminiscências de momentos vividos com o grupo de Pesquisa em Teatro Cena Aberta, pois hoje compreendo que a partir deste lugar pude reelaborar percepções vitais,

---

<sup>1</sup> O período integral da pesquisa é de agosto de 2016 a maio de 2018. No segundo semestre de 2016 pude perceber algumas dinâmicas e necessidades da escola; para a partir de 2017 iniciar os caminhos que chamo por trilhas.

ampliando o olhar para o outro e para o mundo. A experiência junto ao coletivo se faz presente na perspectiva pedagógica que assumo nas trilhas em terras codoenses, constituída pelo ímpeto em resistir à norma e buscar caminhos próprios para assegurar a inventividade que alimenta o fazer teatral, para assegurar a intimidade primitiva entre teatro e vida. Faz-se presente, precisamente, no desejo que tenho em possibilitar aos meus alunos e alunas experiências tão ricas de sentido como as que eu vivi.

Recorro ainda a lembranças oriundas do núcleo familiar de cunho materno, pois as ressonâncias do teatro em mim ultrapassaram o espaço da cena e adentraram o da vida, me permitindo perceber nas relações familiares as faíscas da história. Desse modo, é o sentido da experiência – ou sua busca - o que une os lugares de outrora às trilhas do presente.

Preciso frisar que recorrer à memória para reelaborar minha trajetória é um desafio, ora angustiante, ora reconfortante. A imagem benjaminiana de “chocar os ovos da experiência” representa bem o momento, em que ativo o esforço de compreender minha história e pensar sobre onde e como encontrei o atual interesse de pesquisa, e, também, onde almejo chegar nesta aventura investigativa.

A história que irei relatar é, obviamente, apenas um painel de fragmentos selecionados, subjetivo e parcial, real e ficcional; mas empreendido com ímpeto da atitude *brechtiana* de um “olhar estranhado”. Busco aliar lembranças à reflexividade, para enxergar por outros ângulos, atentar para detalhes antes despercebidos, e assim recriar o vivido ao sabor do presente.

### 1.1 O lugar da cena

Minha formação acadêmica inicial em Teatro ocorreu por meio da Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, na Universidade Federal do Estado do Maranhão – UFMA. No acervo das lembranças singulares deste período, as mais importantes para minha formação cidadã, docente e artística, ocorreram junto ao grupo de pesquisa em Teatro Cena Aberta, entre 2005 e 2008. A experiência de fazer parte do coletivo trouxe novos olhares e repertórios, principalmente, sobre a relação entre teatro e vida.

O coletivo atua há 16 anos no Maranhão e vem desenvolvendo uma proposta de trabalho orgânica, que associa ensino de teatro, à pesquisa e à extensão, com projeção em espaços acadêmicos e comunitários. É coordenado pelo amigo e professor Me. Luiz Roberto de Souza, mais conhecido como Pazzini, recém-aposentado da Universidade e atuante mestre-encenador. A metodologia de trabalho do grupo foi marcante em minha formação e me inspira na mediação de processos formativos.

Santana (2013, p. 69) pontua com propriedade sobre a força do coletivo, ao engendrar uma dinâmica proativa na formação de professores em Teatro na UFMA. Atribui tal efeito à “atitude” do grupo em associar o aprender/ensinar a linguagem cênica com reflexão teórica e prática espetacular - prática esta que têm a extensão como principal rota de acesso a um conhecimento amparado na experiência.

O grupo vem se configurando como um lugar profícuo para pensar/fazer teatro no Maranhão, um celeiro de práticas espetaculares que são objeto de atenção em livros, monografias e memoriais de conclusão de curso<sup>2</sup>.

Dentre os espetáculos produzidos, Pereira (2013) elenca como os principais: Victor e os Anjos (2001); O Despertar da Primavera (2003); A fome de Arlequim (2004); Perséfone e as Bacantes (2005); Experimento I de O Imperador Jones (2005); Rotas da Escravidão: memórias de Jones (2006); Experimento III de O Imperador Jones (2006); Epifânia: Memórias de Bruto Jones (2007); Diálogo das Memórias (2007); O Julgamento de Negro Cosme (2007); O homem-árvore (2007); Diálogo das Memórias: O imperador Jones (2007); Bustos in depredação (2009); ABC da cultura maranhense *in process* (2010); e Negro Cosme em Movimento (2011).

A caminhada junto ao grupo me possibilitou participar de cinco

---

<sup>2</sup>Trabalhos de conclusão do curso em que o objeto de estudo está relacionado à experiência no grupo – 1- Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas UFMA: Gisele Vasconcelos, Luiz Antonio Freire, Enilde Nascimento Diniz, Rodrigo França, Rosana França, Tissiana Carvalhêdo; 2- Licenciatura em Teatro UFMA: João Victor Pereira (O espaço como potência cênica). 3- Licenciatura Teatro UNIRIO: Lígia da Cruz Silva (Tecendo uma Artista Docente entre São Luís e Rio de Janeiro, uma travessia em extensão). Produções que abordam ou mencionam aspectos do trabalho do grupo: dissertação de Abimaelson Santos Pereira (Transgressões Estéticas e Pedagogias do Teatro), monografia de Necylia Monteiro (Aventura do Lobo: uma narrativa de criação em dramaturgia).

produções<sup>3</sup>, das quais estão aqui presentes: O Despertar da Primavera; Experimento I de O Imperador Jones; e Rotas da Escravidão: memórias de Jones.

Em sua pesquisa sobre Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro, Pereira (2013) faz uma análise da metodologia de trabalho do Cena Aberta para destacar características que o inserem no patamar de teatro experimental no Maranhão.

A proposta metodológica do grupo aponta para uma perspectiva experimental de pesquisa em teatro, na tentativa de investigar as possibilidades de construção do saber na cena contemporânea, priorizando a formação política e estética do artista na praxe do teatro colaborativo. O grupo acredita ser desta maneira que, democraticamente, se abrem os caminhos para novas pesquisas em teatro, pois os elementos básicos de sua metodologia geram outros conhecimentos sobre o teatro, interligando de forma heterogênea o processo de formação do artista e de criação da obra. (PEREIRA, 2013, p.99)

O caráter experimental é evidente pela importância que se dá ao processo teatral, encarado como percurso de pesquisa colaborativa entre encenador, atores e público. Nessa caminhada, a ideia de cena “aberta” desdobra-se sob vários aspectos, num sentido de romper com convenções pré-estabelecidas e abrir-se ao risco: o texto dramático pode ser reeditado e roteirizado em diálogo com outros textos (teatrais e não-teatrais), espaços cotidianos podem tornar-se cênicos, o inacabado do processo é colocado à mostra com uso da estética de fragmentos/experimentos cênicos e a relação dos partícipes busca uma horizontalidade. Em suma, a cena e o próprio fenômeno teatral passam a ser percebidos não somente pelo viés da técnica e da estética, mas também como pedagogia, o que permite a instauração de movimentos de criação nas dimensões da ética e da política.

Foi com o grupo Cena Aberta que pela primeira vez passei a pensar sobre o tema Ética. Tudo inicia em 2003 quando participo, como aluna, da

---

<sup>3</sup>O Despertar da Primavera, A Fome de Arlequim, Perséfone e as Bacantes, Experimento I de O Imperador Jones; e Rotas da Escravidão: memórias de Jones.

disciplina e I, do curso de Licenciatura, ministrada pelo Prof. Pazzini. A turma, numerosa, é convidada a trabalhar na montagem do texto “O Despertar da Primavera”, do dramaturgo alemão Frank Wedekind<sup>4</sup>. Um dos principais motes de estímulo durante os laboratórios de criação era pensar e debater sobre a ética no teatro. Lembro-me do estranhamento ao me deparar com o tema no decorrer das aulas, pois jamais imaginava que este também era um conteúdo do campo teatral.

O legado do mestre russo Constantin Stanislavski nos ajudou a transitar pelo tema e ver seus desdobramentos na relação com o outro durante os laboratórios e ensaios da peça. Pazzini sabia que a ética era o adubo necessário para que a turma construísse um ambiente coletivo e formativo como base para as criações cênicas.

Ao almejar romper com a tradição teatral naturalista, Stanislavski começa a negar as formas rotineiras de fazer teatro. Como antes de se tornar diretor, era ator, o mestre russo foi mais sensível à classe dos intérpretes, dedicando anos para pensar em como atores e atrizes poderiam romper com o modelo ator- declamador e seguir novos rumos de criação. O caminho acertado era utilizar “a si” como principal território de pesquisa, ou seja, buscar o autoconhecimento. Seus atores eram conduzidos a um verdadeiro mergulho em si mesmos, em todos os aspectos: corporais, emocionais, estéticos, políticos e pessoais. Esta era a convocação ética do mestre para sua companhia: o ofício do ator sobre si deveria anteceder o trabalho do ator sobre a personagem.

Sobre este aspecto, reitera BARBA (1994, p. 153): “Stanislavsky e seus alunos [...] freqüentemente descobriam que o trabalho sobre si mesmo como ator convertia-se em um trabalho sobre si mesmo como indivíduo. É impossível estabelecer o limite a partir do qual o “*ethos*” cênico converte-se em ética”.

Hoje percebo que tal desdobramento decorre da visão de que o teatro

---

<sup>4</sup>A peça *O Despertar da Primavera* foi escrita pelo dramaturgo alemão Frank Wedekind entre 1890 e 1891. Adepta de uma estética expressionista, a obra recebeu o subtítulo de tragédia infantil por trazer desdobramentos e desfechos trágicos para um grupo de estudantes adolescentes, que sofrem opressão à sexualidade por parte da família e da escola. É uma crítica clara à sociedade alemã do fim do século XIX.

está intimamente ligado à vida. Ao mesmo tempo em que é parte intrínseca, sendo construído nos e pelos meandros da vida; o teatro também participa como construtor, propõe roteiros na escritura da vida. É criatura, mas também criador. Naquele momento me ative ao fato de que os preceitos propagados pelos mestres do teatro não estavam distantes, do outro lado do oceano atlântico, mas que pertenciam a qualquer espaço social, e até lá conosco, na sala Teatro de Bolso da UFMA, onde ocorriam as aulas.

Ao recordar sobre as reflexões e debates que tivemos me vejo hoje dialogando também com outros referenciais, que não conhecia à época. O filósofo francês Edgar Morin (2005), por exemplo, ao pensar essa questão na contemporaneidade avalia que vivemos uma profunda crise ética, caracterizada principalmente pelo individualismo<sup>5</sup>. Para enfrentamento do quadro, Morin propõe o conceito de auto-ética, que está situada no campo da cultura psíquica e visa trabalhar nossa ‘barbárie interior’. A auto-ética requer a construção da reflexividade sobre si próprio e o exercício de um olhar mais objetivo sobre si, que acaba refletindo em uma ética para o outro. É um convite para pensarmos o tema para além de uma mera exigência social, mas como uma necessidade subjetiva de todo indivíduo, já que somos, em nossas fontes primárias, um misto de egocentrismo e altruísmo, ou seja, enquanto indivíduos biológicos e culturais, possuímos necessidades egocêntricas – para assegurar a individualidade e identidade – ao mesmo tempo em que necessitamos da relação com o outro – o que nos dá a potencialidade de altruísmo. Somos feitos dessas duas esferas, ambas comportam pensamentos de ordem ética e são territórios - a história comprova – onde a linguagem teatral pode atuar de forma muito profícua.

O pensamento de Edgar Morin me reporta ao campo do teatro e à sua potencialidade formativa. O fazer teatral, por ser uma linguagem artística essencialmente coletiva, uma arte do encontro, mobiliza potencialmente as relações humanas, o que provoca desdobramentos de ordem ética. A auto-

---

<sup>5</sup>Para Edgar Morin estamos culturalmente habituados ao individualismo e a valorizar mais o exterior do que o interior, é como se os sentidos de responsabilidade, solidariedade e comunidade tivessem sido transformados em peças descartáveis na corrida desenfreada em busca da felicidade

análise, autocrítica, diálogo, tolerância, tomada de responsabilidade e colaboração – capacidades de ordem ética – se fazem sempre presentes quando a experiência teatral é entendida também como situação pedagógica. A história do teatro nos oferece várias incursões neste campo, com contribuições valiosas de grandes mestres-pedagogos do teatro, dentre eles Stanislavski, Copeau, Grotowski, Eugênio Barba e Brecht. Stanislavski (1970, p. 264) exigia de seus atores uma contínua ‘higiene’ moral e ética, como condição para estarem aptos ao processo criativo, usando como princípio máximo “Amar a arte em nós e não nós mesmos na arte” – um enfático alerta sobre os riscos do egocentrismo. O legado desses teóricos aponta para a necessidade de percebermos a experiência artística em teatro não só em sua esfera estética, mas também ética e política; isso ocorre por que o campo teatral ultrapassa a produção de espetáculos, é mais amplo e complexo, instaura novos modos de relações. É nisso que acredito.

Contudo, embora o teatro apresente possibilidades potenciais para o pensamento da ética em uma perspectiva individual e coletiva, fui percebendo que tudo depende de como a experiência é conduzida. Nos grupos profissionais de teatro, são incontáveis as histórias de disputa de poder e prestígio entre atores. Na escola básica, ainda é comum vermos crianças sendo expostas a grandes palcos e a platéias, sem o menor entendimento e identificação com a proposta cênica; professores que alimentam a vaidade dos alunos protagonistas em detrimento daqueles alunos mais tímidos, os quais geralmente lutam para conquistar a autonomia de se permitir expressar na cena e na vida.

De volta ao ano de 2003, Teatro de Bolso. Imaginar a relação das microssituações na sala de ensaio com as realidades lá fora, e ainda, projetar o meu fazer como educadora a partir do fazer como aluna/atriz remete-me a prática do protocolo individual que tivemos no decorrer das 60 horas da disciplina. Lembro-me que em um dos textos utilizei o poema Inatingível, de Vinícius de Moraes. Estava provocada a pensar sobre minhas verdades.

O que sou eu gritei um dia para o infinito; E o meu grito subiu, subiu sempre; Até se diluir na distância. Um pássaro no alto planou vôo; E mergulhou no espaço. Eu segui porque tinha que seguir; Com as mãos na boca, em concha; Gritando para o infinito a minha dúvida.

Mas a noite espiava a minha dúvida; E eu me deitei à beira do caminho; Vendo o vulto dos outros que passavam; Na esperança da aurora. Eu continuo à beira do caminho; Vendo a luz do infinito que responde ao peregrino a imensa dúvida. Eu estou moribundo à beira do caminho. O dia já passou milhões de vezes; E se aproxima a noite do desfecho. Morrerei gritando a minha ânsia; Clamando a crueldade do infinito; E os pássaros cantarão quando o dia chegar; E eu já hei de estar morto à beira do caminho. (MORAIS, 1933, p. 23)

O protocolo é um procedimento muito interessante por nos convidar à reflexividade, trago-o comigo até hoje em minhas andanças, já recebi de alunos textos belíssimos - críticos, poéticos, profundos e autênticos. Mas reconheço que também já me vieram protocolos aquém das minhas expectativas. Entendo que é preciso estar aberto à escrita como um exercício de pensar sobre si; e que os estudantes não estão habituados a isso, aliás, raramente, são estimulados.

Durante Interpretação I, a imersão em si mesmo não se deu somente de forma reflexiva e relacional, mas também de maneira física. Ao interpretar Sonnenstich (diretor sádico da escola) e transitar do meu cotidiano para uma gestualidade diferente da minha, me percebi como território concreto de pesquisa: como corpo físico. Porém, as flores da primavera só vieram após um árduo trabalho. Lembro, em detalhes, do primeiro ensaio: após encenar um longo monólogo, ouvi de Pazzini que o texto em si estava bem dito, mas que o personagem estava “muito bonito”. Recordo-me da sensação de espanto. Como assim ‘bonito’? Devo então “enfeiar” o personagem? Como? Despertei para o fato óbvio: ainda era o meu corpo cotidiano que estava lá, declamando o texto do personagem. A cena necessitava de um corpo diferente, de um Sonnenstich concreto, como se diz popularmente “de carne e osso”, não bastaria traçar um perfil psicológico. Precisaria dispor do meu corpo como espaço de pesquisa, testando recursos que externalizassem, que mostrassem fisicamente a natureza asquerosa daquele gestor autoritário e opressor, que se nutria do prazer em reprimir as descobertas dos alunos adolescentes. Para conseguir tal feito, precisei recuar e olhar para mim mesma enquanto corpo. Aí reside o desafio:

[...] o ator, ao enfrentar no próprio corpo, o nascimento da personagem, acaba tendo de enfrentar-se a si próprio, de certo modo. Isso nem sempre é fácil. Muitas vezes notei, em jovens atores ainda na escola, uma resistência aguda com relação a certos traços da personagem, que lhes pareciam inaceitáveis corporalmente

(AZEVEDO, 2002, p. 171).

Para chegar a um corporal possível para Sonnenstich, precisei lançar um olhar investigativo para aquele velho e conhecido território, meu próprio corpo, sua estrutura óssea, muscular, respiratória, meu peso, tempo, postura, gestualidades, energias. Tive que olhar de forma distanciada para esse território que é tão íntimo, múltiplo e complexo - minha primeira casa.

Em paralelo a esse vasculhar do corporal cotidiano, com auxílio do professor e de colegas de cena, fui testando formas e chegando a um corporal que à primeira vista parecia expandido, altivo, mas que no seu desenvolvimento deixava transparecer a dinâmica muscular tensa, retraída e, em alguns momentos, contorcida. Construí um Sonnenstich que trazia o autoritarismo estufado no peito e na cabeça erguida, mas que também carregava a repressão escondida na memória muscular. Para sugerir um conflito vivido pelo personagem em relação à sua sexualidade, acrescentei dois seios falsos, grandes e empinados, como se estivessem gritando aquilo que o personagem persistia em esconder. Conjuntamente, a voz ajudou na composição, trabalhei de forma anasalada, com tom de fala firme e poucas pausas. Pausas produzem silêncios e estes dão espaço para reflexão e debate - era tudo o que o diretor/personagem não queria.

A experiência foi prazerosa e ficou na memória, talvez por que no caminho de criação, ao invés de tentar reproduzir técnicas de interpretação, fui encorajada a me considerar como principal território de pesquisa, a sair da zona de conforto buscando em meu próprio corpo possibilidades de criação. Compreendi também nesse processo sobre a importância do outro: pois foi o outro que ajudou a ver-me enquanto corpo em cena, foi o outro que me auxiliou a imaginar e a tornar físico um corpo diferente daquele habitual, foi o outro que colaborou com minha caracterização no camarim, foi o outro que contracenou comigo, foi o outro que iluminou a cena e que estava lá na platéia prestigiando o espetáculo<sup>6</sup>. Da turma numerosa, com quase quarenta alunos, em mais de duas horas ininterruptas de duração do espetáculo, ficaram guardadas na memória: a imersão em si; a valorização da relação com o outro; e, ainda, a

---

<sup>6</sup>Apresentamos durante três dias seguidos no Teatro de Bolso, na UFMA, e, posteriormente, uma sessão no Teatro João do Vale, ambos em São Luís – MA

alegria da turma em sentir-se capaz de criar e compartilhar com o público sua criação.

Concluída a disciplina, todos nós recebemos uma rosa, com uma carta convite do prof. Pazzini, para integrarmos o grupo Cena Aberta. Do numeroso grupo que aceitou o convite inicialmente, apenas eu e mais três alunas permanecemos nos processos de pesquisa.

Recordo-me que a ideia de buscar o conhecimento de si esteve sempre entremeada com a necessidade de se conectar ao outro, aos outros, aos contextos. Logo nos vimos envolvidos com a tarefa de pensar sobre a memória de grupos preteridos pela historiografia oficial – e aí está uma das vertentes transgressoras que caracteriza a linha experimental do Cena Aberta. Essa abertura entre textos e contextos vem desenhando uma tônica interdisciplinar nos projetos desenvolvidos.

A partir de 2005, em diálogo com professores e estudantes de história, sociologia e antropologia, tivemos oportunidade de olhar com mais acuidade para os estudos da memória e de alargar os horizontes dentro e fora de cena. A memória assume lugar de destaque nos processos criativos do grupo, causando impactos estéticos, éticos e políticos. Lembro que durante os encontros, havia uma citação recorrente, que nos trazia a imagem do tipo de memória que iríamos explorar pela frente.

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está voltado para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a essa tempestade que chamamos progresso. (BENJAMIM, 2012, p.245-246)

Confesso que na época, a imagem me parecia bastante densa e era difícil delinear uma associação direta entre um suposto “anjo da história” e nossas aventuras teatrais. Contudo, o tempo - e com ele todos os movimentos da prática investigativa (reuniões, laboratórios, seminários, workshops, ensaios) - tratou de nos possibilitar a conexão entre teatro e uma memória de

cunho social e coletiva. Hoje, a fala de Benjamim me diz sobre memória e esquecimento, sobre o perigo do silenciamento de memórias para a história da humanidade, sobre o necessário ímpeto de acordar os emudecidos, para ver surgir a possibilidade de refazê-la a partir dos restos. Com os processos criativos do projeto Encenação em Movimento: O Imperador Jones<sup>7</sup>, essas conexões foram mais aprofundadas e pude compreender a potência da linguagem teatral para reverter processos de “enquadramento da memória” (POLLAK, 1992, p. 206). Antes dessas aventuras teatrais, minha noção histórica acerca do meu Estado estava enquadrada pela ótica dos vencedores - esta foi a versão a que tive acesso em toda minha trajetória escolar. A partir desta experiência, iniciei o contato com fatos e personagens históricos representativos de uma memória coletiva singular, da qual todos nós, brasileiros, somos provenientes. Falo da matriz africana de nossa cultura brasileira, tão subjugada e inferiorizada pela historiografia oficial. Nas vozes projetadas nos livros, ela representa os “ecos de vozes que emudeceram” (Benjamin, 2012, p. 242). Compreendi que este silenciamento é construído culturalmente, resulta das relações de disputa e negociação de poder entre os grupos.

Participar do projeto Encenação em Movimento<sup>8</sup> alargou minha leitura de mundo, meu olhar sobre a relação entre arte e vida, sobre a história do

---

<sup>7</sup>O projeto foi aprovado pelo Programa Jovens Artistas, do Ministério da Educação, recebendo apoio financeiro para execução, que ocorreu de 2005 a 2007, constituindo-se processualmente de experimentos cênicos, laboratórios, seminários, ações extensionistas, palestras, mesas-redondas e espetáculo. O corpo espetacular do projeto foi assim composto: Experimento I (2005), Experimento II – Rotas da Escravidão: memórias de Jones (2006), Experimento III (2006), Experimento IV – Epifânia (2007), Experimento V – Diálogo das Memórias (2007), Experimento VI – o Julgamento de Negro Cosme (2007), Experimento VII – o Homem Árvore (2007), e espetáculo Diálogo das Memórias – O Imperador Jones. Dentre os trabalhos monográficos resultantes, temos: *Work in Progress* a poética dos espaços inusitados: a encenação de “O Imperador Jones” (DINIZ, Enilde Nascimento. 2008); Mediações estético-pedagógicas na formação do professor de teatro: reflexões sobre o projeto Encenação em Movimento – O Imperador Jones (FRANÇA, Rodrigo C. 2010); O fragmento em O Imperador Jones: uma análise dos experimentos IV e V no processo de criação de Diálogo das Memórias – Imperador Jones (SILVA, Rosana França. 2009); e Análise Crítica do texto O Imperador Jones, de Eugene O'Neill, na perspectiva do projeto Encenação em Movimento (CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos. 2008).

<sup>8</sup>Minha participação no projeto abrangeu as etapas de concepção e escrita do projeto; e a execução dos Experimentos I e II, incluindo todas as ações de pesquisa e criação cênica relacionadas aos mesmos.

Maranhão, sobre ser maranhense e fazer/ensinar/aprender Teatro nesse Estado. Vejo que essas reconfigurações ocorreram, em parte, pela intertextualidade característica da metodologia de encenação em movimento do coletivo, que se funda na processualidade, horizontal e fragmentada, alimentada fundamentalmente na experiência do percurso. No caminhar polifônico do projeto, várias “vozes” foram convidadas a participar e dialogar com a obra: as ficcionais, a leitura do encenador e dos pesquisadores-intérpretes; além das vozes sociais, que foram inseridas por meio de documentos históricos, poesias e outros textos dramáticos<sup>9</sup>.

Para entender a amplitude desse direcionamento e como essa intertextualidade afetou minhas percepções, cabe uma rápida apresentação do texto dramático O Imperador Jones.

Escrita em 1920, pelo dramaturgo norte americano Eugene O'Neill, a obra é precursora de uma nova dramaturgia, pois insere o negro na ficção com sua natureza humana, sua história e identidade – abordagem até então atípica. No enredo, o drama de Brutus Jones - um negro que se torna um imperador opressivo e manipulador em uma ilha primitiva, plantando a revolta no povo nativo a ponto de ver-se obrigado a renunciar e fugir do seu próprio império.

A figura simbólica do protagonista tangencia aspectos socioculturais,

---

<sup>9</sup>No roteiro dramático do espetáculo final do Cena Aberta, é mantida a fábula da obra “O Imperador Jones”, trabalhada com os seguintes intertextos: Primeiro Movimento: Prenúncios da Revolta Escrava, texto de Eugene O'Neill; Segundo Movimento: Epifânia/Textos: Anjo da História, de Walter Benjamin (1940); Anjo do Desespero, de Heiner Müller (1979); Fragmentos da Fábula de O Imperador Jones; Deus Felicidade, de Bertolt Brecht (1958); Terceiro Movimento: Diálogo do Poder / Textos: Fragmento do Romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis (1859); Ana do Maranhão, de Lenita de Sá (1981); Fragmentos de O Imperador Jones; Fragmento de O Encoberto, Natalia Correa; Estado de Sítio, de Albert Camus; Cena de Transição – Proclamação dos Balaios (Documento Histórico s/d); Quarto Movimento: Julgamento de Negro Cosme. Textos: A Balaiada, por Gonçalves de Magalhães (Ofício de Luís Alves de Lima e Silva); Documentos para a História da Balaiada, Coleção de Documentos do Arquivo Público do Estado do Maranhão; Fragmentos do Personagem Revolucionário Negro do Haiti, Sasportas, de A Missão, de Heiner Müller; O Julgamento de Luculus, de Bertolt Brecht; Fragmentos do Primeiro Amor, de A Missão, de Heiner Müller; O Julgamento de Luculus, de Bertolt Brecht, fragmentos da personagem Debuisson, de A Missão, de Heiner Müller; Fragmento do quadro oitavo de O Imperador Jones; Fragmentos do poema Homem-Árvore, de Antonin Artaud; Fragmento de O Encoberto, de Natália Correa e Frase Final de Maria Firmina dos Reis. (CARVALHÊDO, 2008). Na obra de PEREIRA (2013, p. 107) há um gráfico que ilustra esta composição intertextual.

capazes de provocar reflexões sobre a inserção do negro na sociedade<sup>10</sup>.

Para apreender plenamente a obra, contextualizando-a ao cenário maranhense, o *Cena Aberta* cruzou o drama de Jones a fatos e personagens da história do Maranhão. No roteiro dramaturgicamente final, vimos a inserção da revolta da Balaiada, só que com uma visão a contrapelo personificada por Cosme Bento dos Santos (Negro Cosme) e Luís Alves de Lima e Silva (Duque de Caxias). Em cena, o embate entre os dois personagens faz cair a máscara de herói com que Duque de Caxias é celebrado nos livros de história.

A possibilidade de intertextualidade ocorre quando rompemos com o olhar texto centrista para lermos o texto de forma lacunar. Pavis (2003, p. 228) nomeia esse tipo de leitura como vertical ou paradigmática, em que se interrompe o fluxo dos acontecimentos da fábula para fazer um distanciamento e redimensioná-los à luz de fatos da própria realidade.

Ao ler o texto *Imperador Jones* de forma intertextual junto ao *Cena Aberta*, estabeleci contato com novos repertórios que redimensionaram minha visão em vários aspectos. Redescobri o quanto é negro o Maranhão. Percebi com lucidez angustiante como a história e cultura do povo negro são silenciadas e como esse processo cultural de emudecimento é utilizado para que segmentos continuem subjugados e excluídos.

Antes de ressoar em meu fazer pedagógico, essas experiências com o *Cena Aberta* provocaram repercussões em minha identidade pessoal, na forma como elaboro minha própria história.

## 1.2 O lugar da família

O personagem Brutus Jones, do texto *O Imperador Jones*, não se aceita como negro. Esse sentimento pode ser notado na forma como rejeita, com ações e palavras, os negros nativos do seu império. Dentre os adjetivos

---

<sup>10</sup>No Brasil, por exemplo, a obra foi encenada com grande repercussão histórica para o teatro brasileiro, pois somente com a encenação de *O Imperador Jones*, em 1945, atores negros subiram pela primeira vez no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro – e, diga-se de passagem, um deles como personagem protagonista. O grupo de atores negros formava o Teatro Experimental do Negro – TEN<sup>10</sup>, fundado em 1944 por Abdias Nascimento. A apresentação do espetáculo pelo TEN serviu de manifestação contra os paradigmas racistas que predominavam no cenário teatral brasileiro, marcando o início de um movimento cultural, artístico e político, fomentado pelo grupo dentro e fora do país, que utilizou o Teatro como o meio impulsionador para acirrar o debate sobre a valorização social do negro entre nós.

para desqualificá-los, o mesmo utiliza: negro sujo, negrada, negraiada inguinorante e servage, preto véio, pobre negraiada do mato, negro invejoso, negros ordinários, negros servagedas brenha, negro à-toa, pretaiada inguinorante do mato, cambada de negro xucro, esses coitado, dentre outros termos. Em contrapartida, quando menciona os brancos para quem trabalhou nos Estados Unidos, define-os como “os branco di qualidade”, demonstrando admiração por eles (O’NEILL, 1964).

Tomaz Tadeu da Silva evidencia o poder simbólico da linguagem ao fixar estereótipos que contribuem para formar uma identidade depreciativa do negro na sociedade. Para este autor, a identidade e a diferença “[...] são criadas por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2007, p. 76). Elas não estão na natureza, são produzidas culturalmente, por nós sujeitos. Similarmente à história ficcional de Jones, em nosso país temos um amplo vocabulário de adjetivos depreciativos. Quando fazemos uso deles ou simplesmente nos fazemos indiferentes, estamos naturalizando e participando ativamente desse processo identitário.

E quando o negro deprecia a si mesmo, como faz Brutus Jones? O comportamento do protagonista pode ser visto em milhares de maranhenses, pois é decorrente de uma construção cultural enraizada em nossa história – a ideologia do branqueamento. Ela é propagada em nossa cultura por meio da imagem de inferiorização do negro e possui várias faces. Irei relatar lembranças de família que perpassam duas delas: a do branco que rejeita o negro; e a auto-rejeição do negro.

Em minha família materna, de sobrenome Carvahêdo, cresci ouvindo a história de que, meus avós tiveram que fugir do povoado de Insono, na cidade de Santo Antônio dos Lopes – MA, para poderem casar. A fim de evitar serem pegos, vovó teve que vestir-se de homem e passar, acompanhada do meu avô, em frente à casa de seus pais. Conseguiram fugir sem serem notados em junho de 1952, casando-se 15 dias depois. As famílias de ambos trabalhavam nos canaviais. Quando perguntava sobre o porquê da não aceitação do meu avô pela família da minha avó, a resposta nunca vinha sonoramente clara. Era uma parte da história em que sempre emudeciam. Mas lembro, sim, de

fortuitamente mencionarem que a família dela o reconhecia como negro e recordei também das justificativas que vinham em seguida: "na verdade seu avô não era negro, era um pouco 'moreno', por que na época pegava muito sol". Hoje minha avó já consegue dizer abertamente o que ouvia em tom repreensivo por parte de sua família: "Você deveria casar era com um primo seu, esse homem além de crente ainda é preto!". Toda esta história me parecia ainda mais intrigante quando indagava insistentemente, por diversas vezes, sobre a existência de negros na família e a resposta era um sonoro "não".

A maioria dos meus familiares maternos possui cor de pele clara, cabelos crespos e nariz largo. Traços que, popularmente, remetem a raças distintas. Há realmente uma dificuldade cultural maior no Brasil para se definir se alguém é ou não negro, e considero isso ao analisar o caso da minha família. Isso se deve tanto à diversificação de fenótipos por conta da miscigenação quanto à política de branqueamento.

Do ponto de vista científico, com amparo nos estudos da genética, não há raça branca ou negra, tendo em vista que a mistura e o cruzamento genético é uma constante na história da humanidade. No entanto, na realidade social, do ponto de vista simbólico e ideológico, o conceito ainda persiste e ampara-se justamente nos traços físicos, como explica D'ADESKY (2001, p. 46): "Acima de tudo, o imaginário racista alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas da cor da pele até diversas características morfológicas". Ou seja, pelo tipo de cabelo e cor da pele, para a família da minha avó, meu avô era negro. Já ele, não lembro de vê-lo reconhecendo-se como tal. Nem qualquer outra pessoa da família. Ao contrário, nos discursos dos mais velhos, sempre pairava o orgulho pela predominância da pele branca na família.

Até nascermos, eu e minha irmã gêmea Tainara, registradas como "pardas", chamadas de "morenas", sempre escutamos da família paterna (de origem pernambucana) que nosso trisavô (avô de minha avó) era índio da tribo Urubu e que o mesmo "foi pego no laço". Foi aí que a realidade miscigenada do Brasil não pode mais ser ocultada na família Carvalhêdo. Lá estávamos nós, as morenas da Neide (nome de minha mãe) para quem quisesse ver.

Sabemos que o preconceito está presente de diversas formas nas

relações sociais. Em minha família, era uma prática sutil e jamais assumida. Durante a escrita desse texto, uma prima lembrou-se de uma senhora que freqüentava cotidianamente a casa dos meus avós, conhecida com a alcunha de Chica Braba, quando já residiam em Zé Doca. Ela é negra e militante das quebradeiras de coco da região. Mesmo com uma relação de amizade com minha avó e convívio diário naquele espaço familiar, havia uma diferenciação em seu trânsito pela casa “[...] mesmo sendo uma figura freqüente lá e nas atividades do clube das mães, nunca a vi sentada à mesa com os outros. Suas refeições eram sempre na cozinha. Lembro muito dela, tomando o cafezinho da tarde, na cozinha...” (CARVALHÊDO, L. 2017). Percebi o espanto da minha prima, por notar só hoje o que já estava lá.

Minha mãe pensa diferente e nos educou para perceber, respeitar e interagir com as diferenças, sejam elas de cor, etnia, religião, sexualidade, dentre outras. Mas como eu e minha irmã passávamos as férias com os meus avós maternos, convivíamos com duas “cartilhas” e tentávamos conciliar as duas na medida do possível, até nos depararmos com situações que nos colocavam à prova.

Assim ocorreu num final de semana quando tínhamos por volta dos 6 anos. Estávamos tomando banho de piscina quando de repente saímos apressadas e assustadas para fora da água. Minha mãe nos questiona o porquê daquela atitude, ao passo que apenas apontamos para o homem negro que havia entrado na piscina. Explicamos que não poderíamos ficar mais lá, pois iríamos nos sujar com a cor da pele dele. Minha mãe conta que ficou pávida com aquela reação, mas que entendeu onde aprendíamos aquele comportamento. Conversou conosco e logo voltamos para o banho.

O outro aspecto desta ideologia é a rejeição do sujeito por ele mesmo. Para Kabengele Munanga, no contexto brasileiro:

Esta situação se aplica aos negros e índios. Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão (MUNANGA, 2005, p. 6).

Esta, sem dúvida, é a principal arma do colonizador. Percebi isso em meu convívio familiar, do negro que rejeita a si mesmo, e identifica-se com aspectos da cultura daquele que considera superior ou dominador, camuflando

as características que lhe vinculam a sua identidade étnica.

Cresci com uma mulher negra, linda, mas que não sabia disso. O nome dela é Deusa, ela trabalhou como empregada doméstica em minha casa e acompanhou meu crescimento e o da minha irmã, dos 6 aos 20 anos. Morava conosco e durante sua longa estadia teve uma filha, Jéssica, da qual temos muito carinho e tratávamos com responsabilidade de irmãs mais velhas. Enquanto minha mãe trabalhava para nos sustentar, Deusa acompanhava nossos dias. Éramos confidentes e conselheiras mútuas. Em nossa relação havia confiança, cuidado, olhar firme, conversas acaloradas, conselhos, histórias e muito companheirismo. Como dizem os mais velhos, eu a conhecia “como a palma da minha mão”. E ela também.

Dentre as várias particularidades de Deusa estava a discrição quanto à sua aparência. Quando se arrumava para sair, se esforçava, mesmo que inconscientemente, para não ser notada. Só vestia roupas nas cores marrons e pretas. Essa era a sua palheta de cores. O batom também era em tons discretos de marrom, jamais rosa ou vermelho. Quando questionávamos e pedíamos que tentasse outras cores, ela dizia irredutível que achava “muito feio” um negro se vestir de vermelho, amarelo ou qualquer cor “chamativa”. Seu cabelo era sempre curto e alisado. Jamais cogitava a ideia de assumir os fios crespos.

Jéssica era o oposto da mãe, espontaneamente extrovertida, gostava de dançar e rapidamente interagiu com as pessoas ao seu redor. Mesmo gostando de cores vivas e variadas, lembro que seu guarda-roupa não era tão vibrante como se espera para uma criança. Deusa se preocupava com a filha e a orientava, repetidamente, para que fosse mais comedida, que não buscasse “chamar atenção” quando chegasse nos ambientes, nem pelo vestuário, nem pelo comportamento.

Com o meu olhar de criança vivia em casa o mito da democracia racial, pois até certa idade aquela relação se apresentava naturalmente harmoniosa e familiar, e assim foi constituída em termos de afeto. Mas, mesmo com vínculo sentimental já construído entre nós, fui crescendo e compreendendo a outra face. Descobri aos poucos que aquela micro realidade estava amparada,

também, pelas relações de poder patrão e empregado e que, historicamente, o negro ocupa o lugar de menos poder nas relações sociais.

As lembranças com a família da minha avó e com Deusa, embora sejam memórias pessoais, também remetem a uma coletividade. Milhares de famílias vivem histórias semelhantes, pois a ideologia do branqueamento participa da história do Brasil desde a vinda forçada dos primeiros africanos. Para sustentá-la por séculos, tivemos diversos instrumentos construídos, desde as supostas “teorias” científicas que diziam comprovar a inferiorização genética do negro africano, às ações políticas de estímulo à imigração de europeus e miscigenação.

A ideologia é capaz de se fazer presente silenciosamente sob várias faces, muitas vezes sob a máscara da “naturalidade”, adentrando facilmente nos diversos espaços sociais, e desta forma influenciando a forma de pensar e agir das pessoas.

Contudo, nada é imutável. Com as proposições vividas na caminhada com o Cena Aberta pude rever vários sistemas de representação simbólica que ressignificaram micro e macro realidades a mim relacionadas. A linguagem do teatro, que é múltipla, híbrida, me permitiu até hoje conhecer um amplo espectro de memórias – ficcionais e históricas; individuais e coletivas. E agora, a linguagem da escrita narrativa, me traz um novo lugar, o da reelaboração de minhas próprias lembranças.

## 2. Espiando a mata

Assim que lancei meu olhar estrangeiro para o campus Codó, em agosto de 2016, senti o quão desafiador seria interagir naquele novo cenário. O alerta de José Saramago, “a estrada não está preparada para nos receber” (MENDES, p. 44, 2012), é bastante adequado, mas se pudesse reescreveria “a estrada pode aparentar nem querer nos receber”.

Não senti receptividade, a sensação era a de estar diante de mata fechada, nenhuma possibilidade de caminho acenou de pronto. Talvez isso se deva às minhas expectativas, talvez esperasse me sentir como na ilha onde nasci e cresci, São Luís do Maranhão, em que a visão do mar parece acolher a qualquer um que chega, como se distribuísse abraços já no primeiro encontro.

A visão de agora era outra, era do rio Itapecuru, que cedeu suas margens para o início de uma nova cidade, Codó, habitada a partir de 1780. Ergue-se primeiramente como povoado, essencialmente agrário, para depois, em 1896, receber o título de cidade. A ligação com a terra e as águas dos rios é um elemento constante em sua historiografia, como podemos ver nos escritos do historiador codoense João Batista Machado, em que o rio aparece como personagem, reagindo diante das primeiras fábricas e dos rumores para a instalação da estrada de ferro em Codó, no final do século XIX:

O progresso, sem dúvida, chegaria mais depressa. A cidade cresceria. Desenvolveria o seu comércio. Viriam novas indústrias. Novos empregos. Fartura nos lares. O rio Itapecuru sentir-se-ia traído. Abandonado. Ele que dera início a ajudara decisivamente a forjar a cidade. Dera-lhe alma e vida. É um pedaço precioso de sua história. (MACHADO, 1999, p.29).

E como parte de sua história, seu próprio nome é oriundo das águas que banham seu território. Codó, segundo umas das versões de origem do nome, é oriundo de Codozinho, um dos rios afluentes que deságuam no Itapecuru. A miscigenação de índios, negros e brancos é um fato predominante nas narrativas históricas sobre o município. Índios, de origem Urubu e Gamela; negros: sudaneses (Nigéria, Daomé, Costa de Ouro), bantos (Angola-congoleses e Moçambique) e malteses (sudaneses islamizados); e brancos de origens diversas, mas com presença preponderante de Portugueses e Sírios. São as origens étnicas que construíram e constroem esta cidade em toda a sua abrangência material e imaterial.

Em relação às contribuições africanas na história e cultura codoense, percebi que existe um forte tabu relacionado ao terecô, religião de origem afro-brasileira caracterizada pela possessão ou incorporação de entidades. “O calendário de cultos dos quase 300 terreiros motivam a literatura antropológica a mencionar a cidade como “berço do terecô” e, a grande mídia, como “capital mundial da feitiçaria” (AHLERT, 2013, p.18-19). Contudo, quando conversamos com os codoenses, percebemos que há uma rede heterogênea de relações de identificação. Ao contrário do que imaginava, com meu olhar de fora, muitos codoenses mantém uma relação distante com este universo religioso-profano, indo da indiferença, à satirização. Já presenciei dentro de sala discursos em que o terecô – em tom de piada - é tido como macumba ou “coisa do demônio”. Também é raro algum aluno se declarar, espontânea e publicamente, adepto da religião<sup>11</sup>. Aqueles que não sorriem das satirizações, se silenciam, participando da construção contínua de uma identidade depreciativa não só da religião, mas da cultura afro-brasileira e africana.

Este era meu novo cenário, material e imaterial. Precisei reelaborar olhares e expectativas, para buscar as potencialidades e possibilidades. Meu primeiro exercício foi o de sensibilizar o olhar e aprender a ver a beleza que estava lá.

Figura 1 – Visão aérea do terreno do campus Codó



Fonte: Antonio Alisson Fernandes Simplício

---

<sup>11</sup>Semestralmente convivo em média com 280 alunos na disciplina Arte (de cursos técnicos integrados ao médio, na modalidade regular e PROEJA) e até hoje presenciei 1 (uma) única vez a manifestação voluntária de um estudante se declarando adepto do Terecô. Na ocasião, ele precisou justificar sua ausência na aula por compromissos na tenda em que está vinculado. Em vez de dizer “sou do terecô”, disse “sou *daquela* religião”.

A paisagem natural onde o campus está sediado é uma mistura de cerrado e mata dos cocais, numa imensa área de 210 hectares. O espaço ocupado pela escola (11.642,98 m<sup>2</sup> de área construída) corresponde a apenas 0,55% do terreno (SANTOS, 2018).

Figura 2: visão aérea da estrutura predial da escola



Fonte: Antonio Alisson Fernandes Simplício

Ao adentrar neste espaço, não há como ignorar a beleza da paisagem e a origem agrícola do campus, que teve sua gênese na antiga Escola Agrotécnica Federal (EAF). Desde o período do Império, o Brasil apresenta em sua historiografia registros do ensino agrícola, com leis e decretos que tentaram normatizar a oferta. Ainda assim, percebe-se que as ações ocorreram a passos lentos.

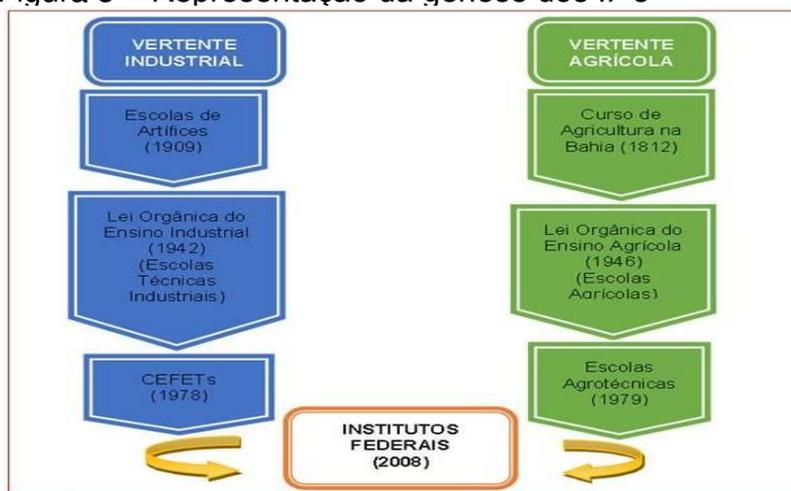
Tomemos como exemplo: a primeira regulamentação do ensino agrícola só ocorre no período da República Velha, em 1910 (decreto 8.319, Nilo Peçanha); uma Lei Orgânica com normatização mais completa viria apenas em 1946 (Decreto 9.613/1946), impulsionando a criação, um ano depois, da rede de estabelecimento do ensino agrícola no território nacional (Decreto 22.470/1947), as conhecidas Escolas Agrotécnicas. A rapidez se deu apenas no papel, pois a implantação efetiva nos municípios demorou alguns anos ou décadas. A escola agrotécnica de Codó foi criada somente em 1993 pela Lei nº 8.760 (SANTOS, 2018). Longe de querer teorizar com base apenas neste brevíssimo levantamento, mas acredito que a morosidade tenha relação com o sistema escravocrata que perdurou por séculos no país. Para que

pressa em capacitar trabalhadores agrícolas se haviam milhares de negros e índios como mão de obra forçada ou barata? Enfim, voltemos.

É importante observar que quando é criada em 1993, a escola agrotécnica de Codó já inicia dentro do sistema tecnicista escola-fazenda, criado durante a ditadura militar (1964 a 1985). Tal sistema regia a educação profissional agrícola a partir de três eixos: salas de aula, unidades educativas de produção (laboratórios de Zootecnia e Agricultura) e cooperativa-escola. O fato é que quinze anos depois, em 2008, essa estrutura é reorganizada pelo governo federal, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892), integrando em sua estrutura todas as escolas agrotécnicas federais (EAFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e escolas vinculadas a universidades<sup>12</sup>.

Podemos ver então que a proposta de formação em nível básico e superior da Rede, em sua gênese, não traz só vertentes agrícolas, mas também industriais. Abaixo, SANTOS (2018), que atua como professor de Física no campus Codó, retrata em forma figura alguns marcadores históricos dessas duas vertentes.

Figura 3 – Representação da gênese dos IF's



Fonte: SANTOS (2018, p. 41).

<sup>12</sup> Fizeram parte da composição inicial da Rede em 2008: 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades descentralizadas de ensino (UNEDs) vinculadas aos CEFETs, 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 7 Escolas Técnicas Federais (ETFs) e 8 Escolas vinculadas as universidades. No total, trinta e oito unidades (SANTOS, 2018, p. 43).

Conhecer, mesmo que de forma sucinta, essa história me ajuda a entender algumas das percepções que tive do ambiente escolar que atuo desde agosto de 2016.

Os alunos encontram no campus Codó a oferta de dois tipos de cursos: técnicos de nível médio e graduação<sup>13</sup>. A área predominante é a de Ciências Agrárias. Atuo no ensino médio/técnico, que ocorre de forma integrada, ou seja, os currículos dos cursos possibilitam que o aluno obtenha, simultaneamente, a formação profissional técnica e também a formação na última etapa da educação básica (ensino médio). Para que isto seja viável em termos de hora-aula, os cursos funcionam o dia inteiro, com início às 7h30 e término às 17h30, tendo duas horas de intervalo para almoço.

Ao acompanhá-los na rotina exaustiva de aulas no decorrer do dia, minha inquietação inicial relacionou-se ao corpo, o território onde o teatro se instaura, seja para o ator ou para o espectador. Ali seria meu ponto de partida. Como este sistema de ensino médio/técnico se relaciona com a corporeidade destes estudantes? Fui em busca de sinais, os primeiros dados vieram da leitura do próprio corpo. Durante as aulas percebi que era freqüente ver alunos debruçados sobre as mesas, reclamando de cansaço ou sono - esta é uma queixa sempre registrada em reunião de professores. Entretanto, no turno noturno, observava que lá estavam muitos deles, correndo e jogando pelo pátio, quadra e campo, ao invés de estarem em suas casas. Ué, onde estava o cansaço? Como sabiamente disse BOAL “Podemos calar a boca, jamais o corpo” (2009, p. 82). Sem ouvir ou ler nenhum depoimento até então, somente aquelas atitudes me diziam muito. Soavam como gritos e me deixaram intrigada.

Ao ler a proposta curricular dos cursos comecei a compreender o porquê daquela mata me parecer tão fechada, quase inacessível. Tomemos

---

<sup>13</sup> Estão em oferta atualmente os cursos técnicos de nível médio de forma integrada: Agroindústria, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente; os cursos técnicos de nível médio na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos): Manutenção e Suporte em Informática, Agroindústria e Comércio; os cursos de graduação licenciatura: Ciências Agrárias, Matemática, Química; a graduação bacharelado em Agronomia; a graduação Tecnológica em Alimentos; além das licenciaturas pelo PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) nas áreas de Biologia, Matemática e Química.

como exemplo o projeto do curso de Agroindústria. Das 3.570 horas distribuídas nos três anos, apenas 360 horas – menos de 10% – podem ser aproveitadas para experiências que envolvam ativamente o corpo. Refiro-me às atividades práticas que mobilizam a necessidade básica do corpo – o movimento. Essa pequena carga horária é pertencente às disciplinas Arte e Educação Física. Ou seja, em 90% do tempo que passarão na escola, irão se manifestar em um corpo parado em posição tradicional de aprendizado, cuja cabeça é símbolo da razão a ser requisitada pelas outras disciplinas. Os aspectos físicos, estéticos, emocionais, intuitivos, sociais e culturais desse corpo são desvalorizados. Daí a inércia corporal dos estudantes durante as aulas, disfarçada de cansaço.

Compartilho agora da mesma opinião do colega de trabalho SANTOS, que também atua como docente no campus Codó, “Embora se constitua em uma unidade com características próprias o IFMA ainda guarda elementos, tanto administrativos quanto pedagógicos, das instituições que lhe deram origem” (2018, p. 49). Para esta pesquisa, isto implica dizer que embora também exista uma vida escolar atrelada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>14</sup>, a predominância do ensino técnico – de gênese agrícola e industrial - no currículo se faz refletir na atitude corporal dos estudantes.

Lamentavelmente, este não é um fato isolado no campus Codó, muito menos na Rede dos IF's. Se ampliarmos a análise para um contexto maior, da educação formal, vamos encaixando as peças e verificando que uma cultura de negação do corpo sempre se fez presente na história dos processos de escolarização. Márcia Strazzacappa (2001, p. 70), pesquisadora em Arte, Corpo e Educação, explica que o movimento é historicamente visto com olhares suspeitos no espaço escolar por que “A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam”. Esta é uma

---

<sup>14</sup> Há dois projetos que mobilizam uma rede de atividades artístico-culturais no campus Codó: o Sarau Literário, Artístico e Cultural, pensado pela equipe de Linguagens e realizado com todas as turmas do ensino médio no primeiro semestre do ano letivo; E a programação cultural da Semana da Consciência Negra, organizado pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indiodescendente, abrangendo também todo o ensino médio.

visão que norteou as práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas institucionalizadas no decorrer do século XX.

Obviamente que hoje a negação do corpo ocorre de forma mais velada, já que os avanços teóricos na área educacional defendem propostas progressistas, pautadas na função social e política da escola como agente de mudanças, em uma relação de ensinar/aprender por meio do diálogo, da criticidade; com base na ideia de que os alunos precisam se reconhecer nos conteúdos, contextualizando-os para e, assim, sejam capazes de ampliar sua própria experiência no mundo. Alinhados a essa visão, documentos normativos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio<sup>15</sup>, fazem referência a liberdade de expressão do corpo na escola, afirmando que uma das competências gerais da educação básica é:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (MEC, 2018, p. 9).

Perfeito, se não fizesse parte de um paradoxo. Há uma ideia de liberdade e agudez de pensamento na base dessa forma contemporânea de compreender a educação. Mas como prover isso se o que vemos no cotidiano escolar é a inércia dos corpos? O pensamento se dá pela via do corpo, esta é nossa condição existencial. Somos corpo e é através dele que construímos conhecimento. Se a escola não oportuniza meios necessários para que o corpo seja trabalhado em sua integralidade, o ideário progressista permanecerá apenas no patamar teórico.

Na escola onde atuo, além de encontrar entraves curriculares nos cursos médio/técnicos, percebi dificuldades estruturais<sup>16</sup>. Uma sala adequada

---

<sup>15</sup>No dia 03 de abril de 2018, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta só entrará em vigor nos currículos escolares brasileiros após avaliação e votação pelo respectivo órgão.

<sup>16</sup> Ao constatar estas dificuldades, escrevi uma carta intitulada “Exposição de obstáculos encontrados para o exercício da disciplina Arte no ensino básico” e enderecei em 20/10/2016 ao Departamento de Ensino do campus Codó, sob o número de protocolo 23249.047148.2016-76. Em síntese, solicitei como condições estruturais para viabilização do ensino de Teatro no campus: 1- espaço físico; 2- aumento de carga horária (de 1 h/a para 2h/a semanais) e

para aula de Arte não é luxo, é necessidade, considero um espaço tão importante quanto qualquer laboratório das áreas técnicas. Muitos colegas de profissão acabam privilegiando os conteúdos teóricos – como história da arte – para driblar a ausência de espaços adequados, onde as cadeiras não são itens obrigatórios, onde se possa utilizar de equipamentos para trabalhar visualidades e sonoridades; com medidas espaciais necessárias para que o corpo experimente possibilidades de mover-se com liberdade.

Decidi resistir aos embaraços institucionais que nos convidam à acomodação. Apurei o olhar que dirigia para aquela realidade e vi que o verde daquela mata possuía várias tonalidades, formas e texturas. Não era um todo homogêneo. Havia ali adversidades, sim, mas olhando mais de perto, fui descobrindo potencialidades. Notei em muitos alunos e alunas a vontade de transitar por outros modos de experiência corporal. Essa percepção ocorreu por meio do Laboratório Releituras Artísticas, realizado em 10 horas-aula.

Desenvolvi a proposta com treze turmas, organizadas em grupos. As equipes partiam da escolha de uma obra, de qualquer linguagem artística, época ou linha estética. Ao dar esta liberdade, tive a intenção de atenuar a atmosfera de obrigatoriedade, já que o público estava ali para cumprir um

---

horários consecutivos (um seguido ao outro); e 3- disponibilização de 1 caixa de som e 1 data-show que pudessem ser mantidos na sala. Seis meses depois, sem receber nenhuma resposta à solicitação, recorri à FAPEMA submetendo um projeto no edital nº 03/2017 de Apoio ao Patrimônio Imaterial do Maranhão. Dentre as despesas de capital da proposta, estava a compra de Linóleo para instalação na sala de ensaio – que até então nunca tinha sido disponibilizada. A proposta foi aprovada, comprei o material, transporte de São Luís a Codó, para só então decidirem ceder uma sala para as atividades de Arte, situada num dos prédios recuados, onde funciona a garagem e a oficina de mecanização. O espaço passou a funcionar como Sala de Linguagens, disponível a todos os professores da área de Linguagens, nosso laboratório para aulas diferenciadas, apresentações culturais e reuniões do grupo de Pesquisa em Tradições Culturais – GPTC. Item 1 solucionado. Quanto ao item 2 da solicitação, após reiteradas conversas com a Supervisão Pedagógica, hoje a disciplina Arte é ministrada semestralmente, e não mais anualmente. Isso me permite dar 2 horas/aula semanais, ao invés de 1 hora. Entretanto, ainda negocio para que essa carga horária semanal seja organizada em horários seguidos, o que de fato vem ocorrendo na maioria das vezes, mas não em todas. No semestre 2018.1, por exemplo, recebi 8 turmas, sendo que destas, 2 foram organizadas com aulas de Arte em horários fragmentados, ou seja, com dois dias diferentes de 1/a cada. Já em relação ao item 3 – equipamentos – nunca obtive qualquer resposta. Enfim, fazendo um balanço, podemos dizer que 50% das solicitações foram atendidas. As outras já foram arquivadas, haja vista que o processo foi encerrado no sistema SUAP em 03/01/2018 pelas instâncias gestoras, com um brevíssimo despacho: “Criação de espaço exclusivo para desenvolvimento das atividades.” Este longo relato se faz necessário como exemplo de como as condições objetivas que a escola nos oferece estão em discrepância com o que encontramos na teoria.

componente curricular obrigatório. Dessa forma, foi possível conhecer melhor seus repertórios e áreas de interesse, favorecendo também a presença do elemento *prazer* no desempenho da atividade. A etapa inicial era a escolha da obra, em seguida, a pesquisa sobre contexto histórico, artista, características estéticas e sentidos atribuídos. Posteriormente, os estudantes tiveram que propor uma resignificação da mesma, ou seja, uma reelaboração (apropriação e reconstrução de sentido). A instrução dada foi a de que poderiam sentir-se livres para modificar a obra, dando novas formas, contextos e sentidos. A única coisa que não poderiam fazer era optar pela reprodução, isto é, cópia.

Surgiram trabalhos em teatro, dança vídeo, fotografia, desenho, pintura, escultura e música. Entretanto, houve um segmento que atraiu a maioria dos alunos – a releitura de pinturas por meio de fotografias. Ou seja, a partir das pinturas os alunos montavam uma cena congelada que era fotografada e depois editada em computador. Algumas equipes fizeram uso de elementos de caracterização, como luz, cenários, vestimentas, indumentárias e maquiagem. Apelidamos de *foto-encenação*. Foi interessante notar que as obras escolhidas foram renovadas com sentidos inusitados, partindo geralmente de temas do cotidiano.

Na releitura da obra “A morte” de Marat” (1793), em que o pintor francês Jacques-Louis David retrata o possível assassinato de Jean-Paul Marat, revolucionário francês; os estudantes expressam como seus corpos se sentem com a rotina estudantil. “*Em nossa releitura queremos transmitir o que sentimos no nosso dia-a-dia no Instituto. Acordar cedo para passar 11 horas na escola, com mais de 20 matérias, isso nos dá a sensação de a ‘Quase morte de tanto estudo’*”, relata Michelyson Queiroz Silva (2º ano, curso Meio Ambiente). Para articular esse pensamento, tiveram que fazer uso de sensações, emoções e memórias, compondo-as de forma concreta com uso da gestualidade.

É uma fala que advém do território das subjetividades, e que ao ganhar concretude – corpo – atrai uma atenção peculiar, que talvez não fosse alcançada pela linguagem verbal.

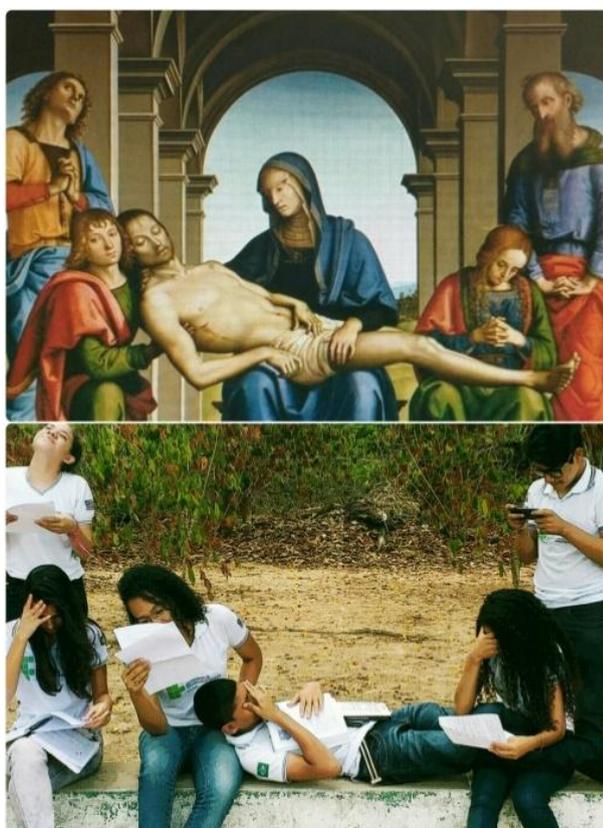
Figura 4 - Releitura A Morte do Student



Fonte: arquivo da equipe

Houve uma identificação com essa temática, com várias equipes tratando do tema de forma diferente, como a imagem a seguir, na releitura da obra renascentista Pietá, do italiano Pietro Perugino (c. 1448-1523). O retrato da virgem com Jesus morto ao colo é transformado em cena coloquial de estudantes durante a semana de provas.

Figura 5 – Releitura Realidade no Campus



Fonte: arquivo da equipe

Nota-se a abertura e desprendimento dos estudantes em utilizar-se de seus corpos para construir imagens carregadas de ideias e percepções acerca da realidade que lhe é tão próxima e cotidiana, a rotina estudantil. A vida de estudante é associada à tensão gerada pelos momentos de avaliação.

Outra releitura me chamou atenção, desta vez por traçar a relação entre corpo, história e identidade. A partir da afamada obra *Monalisa*, de Leonardo da Vinci, a equipe propõe *Monacacheada*, com o intuito de “*criticar os padrões de beleza impostos socialmente, afinal não é só o cabelo liso e a pele branca que são bonitos, o cabelo cacheado e a pele negra são belos também*”, argumenta a aluna Raiane Gabriele (3º ano, curso Agroindústria).

Figura 6 – Releitura Mona cacheada



Fonte: arquivo da equipe

Nesta imagem, a equipe não só comunica ideias abstratas relacionadas à diversidade étnica, mas expressa percepções de um corpo complexo e múltiplo, que, ao mesmo tempo em que é subjetivo e individual, é também cultural e, reflete questões de uma coletividade, de um sistema de relações sociais. .

A aluna utiliza sua imagem para fazer uma enunciação que parte de um lugar, um lugar com o qual ela se conecta, se identifica. Coloca-se como corpo sujeito, como enunciador e, propositor. Nesse sentido, imaginamos que

no momento em que se expõe em uma fotografia, ela – corpo/sujeito/história - está também revisando sua percepção sobre si mesma no mundo.

A partir deste momento tive certeza que aquele lugar, que à primeira vista não me pareceu receptivo, era potencialmente viável, em suas dimensões criativas, históricas e sociais e que seria possível adentrar naquela mata em busca de caminhos. E a direção inicial seria o corpo e suas possibilidades de uso em processos de criação, oportunizando, aos meus alunos e alunas, experiências singulares, tais como as que eu tive em minhas andanças de outrora.

## 2.1 Trilha Preparando o Terreno

*[...] você vai ter que se preparar pra qualquer coisa, vai que tem uma árvore caída no caminho, vai que tem uma pedra, vai que você vai ter que passar por um caminho que tem água, e você vai ter que segurar toda a sua bagagem pra cima [...] (CRAVEIRO, 2018)*

Ouvi isso de uma aluna<sup>17</sup> que percorreu comigo uma das trilhas. Ela me confidenciou que as melhores são aquelas que você desconhece, em que não há como prever o que irá acontecer, nem como será a chegada. Assim foram os percursos do meu ensinar/aprender em uma escola de origem agrotécnica.

As três trilhas aqui narradas eram desconhecidas por nós – eu, alunos e alunas –, aliás, elas nem existiam, a mata foi aberta com a nossa experiência de passagem. Tivemos que enfrentar o desconhecido, olhar as paisagens, passar por obstáculos, ouvir os pássaros, interagir com o companheiro ao lado e com o meio – o que nos possibilitou estabelecer relações, vínculos e compartilhar aprendizados.

Percorri a trilha *Preparando o Terreno* com 38 (trinta e oito) estudantes do terceiro ano do curso médio/técnico em Agropecuária, durante as 48 horas-aula<sup>18</sup> da disciplina Arte, de fevereiro a julho de 2017. Nosso solo foi o teatro de formas animadas, em sua teoria e prática. Dada à minha inexperiência no

---

<sup>17</sup>Esta aluna é residente no campus Codó e confidenciou ter se aventurado em trilhas na área da escola em dias de folga. São chamados “residentes” aqueles estudantes que são contemplados pelo Programa de Residência Estudantil do IFMA, desenvolvido pelo Departamento de Assuntos Estudantis – DAE. Os alunos aprovados em edital passam a ter direito aos seguintes serviços gratuitos dentro do próprio campus: residência, alimentação e atendimento psicossocial.

<sup>18</sup>A carga horária da disciplina é de 40 horas, mas foi ultrapassada em virtude das atividades realizadas.

cerrado e também a um olhar destreinado, só percebi que estávamos dentro da mata durante o percurso. Interagi com o grupo e quando notei é como se a mata tivesse nos envolvido sem que nos déssemos conta.

Mas embora não tenha tido a pretensão de percorrê-la desde o início, esta trilha conquistou sua importância singular, pois com ela pude partir do princípio, preparar o terreno, ou seja, sensibilizar o olhar, em vários sentidos. Popularmente no Maranhão, quando queremos que alguém observe cuidadosamente algo, não dizemos “Olha aí” ou “Veja aí”, dizemos “Repara aí”. Quantos de nós estamos aptos à experiência de reparar?

Desde o início, essa trilha não nos permitiu um olhar acomodado. Observei uma leve subida, anunciando que o caminho em alguns trechos seria íngreme. Era a mata nos dando sinais, exigindo mais de nós. Entendi como um convite ao risco, a sair da zona de conforto. Toda subida é desafiadora, não poderíamos olhar só para frente, precisaríamos olhar para todas as direções e firmar o corpo em vários pontos de apoio. Para que fosse possível passar pelo obstáculo e oportunizar aos alunos a prática em diferentes linguagens do teatro de animação, tive que transgredir ao formato estanque da *disciplina* e interagir mais com o espaço que estava ao nosso redor. Foi então que acenei para aventureiros que também estavam na mata, explorando caminhos. Convidei José Nilson da Costa Filho, colega de trabalho da área de Letras/Português, para desenvolvermos juntos uma ação de extensão em forma de viagem de estudo<sup>19</sup>. Tínhamos em comum o desejo de sair da clausura espaço-temporal

---

<sup>19</sup> No regimento do IFMA, as viagens de estudo e visitas técnicas são consideradas ações de extensão, implementadas em forma de projetos ou programas, submetidos de acordo com as diretrizes explicitadas na resolução de nº 047, de 18/09/2015, que dispõe sobre a Política de Programas e Projetos de Extensão da instituição. Em parceria com o prof. José Nilson, protocolei no campus Codó o projeto de viagem de estudo, com a finalidade de levar os estudantes a São Luís-MA para participar do Laboratório Teatral do grupo Casemiro Coco. Em paralelo, a mesma proposta-base foi protocolada pelas professoras de Arte, Karina Veloso Pinto e Fernanda Silva Zaidan, em seus respectivos campus IFMA - Zé Doca e Barreirinhas. Fizemos isso em comum acordo para impulsionar nossos estudos na disciplina Teatro de Animação, ministrada em 60 horas pelo prof. Dr. Tácito Freire Borralho, como crédito obrigatório no Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Em Zé Doca, a proposta foi aceita e executada em abril de 2017, no mesmo mês do campus Codó; o mesmo não ocorreu em Barreirinhas, onde a viagem foi inviabilizada sob justificativa de falta de recursos financeiros do campus. A trilha Preparando o Terreno perpassa, simultaneamente, o ensino, a extensão, e também o campo da pesquisa, já que integrou meu processo de estudo e produção científica durante a referida disciplina.

que a escola nos impõe e fazer relações com repertórios culturais mais dinâmicos. No projeto que elaboramos e submetemos às instâncias gestoras do campus, o destino da viagem era o Laboratório Teatral do grupo Casemiro Coco<sup>20</sup>, formado por um grupo de artistas-docentes-pesquisadores que percorrem as matas em busca do diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares. Nosso projeto de estudo visou oportunizar aos estudantes a participação na Oficina de Iniciação às Técnicas de Teatro de Formas Animadas, durante três dias inteiros, somando 24 horas/aula.

Além do propósito em tornar possível a experiência nas linguagens do boneco de luva, bonecos de cartão e sombras humanas, o projeto teve também objetivos na área de Letras/Português, como o de oportunizar, aos estudantes, a elaboração de roteiros com personagens-tipo, típicos da realidade sociocultural e histórica de Codó, como explica o autor:

Na construção sócio-histórica e lingüística de personagens da cultura da cidade de Codó temos, por exemplo, o 'farmacêutico-doutor', o 'cartãozeiro', as 'visagens/almas penadas', o 'crente', o 'macumbeiro', os 'xilados', os 'pés-inchados', o 'artista (adivinho)' entre outros que povoam o imaginário codoense". Dessa forma, com objetivos articulados entre si, norteamos as aulas de Arte e Língua Portuguesa no decorrer de todo o semestre letivo com esta turma, antes, durante e após a viagem de estudo (CARVALHÊDO e FILHO, 2017, p. 4)

Nas primeiras horas de caminhada, ao notar que a trilha ganha novas dimensões, que passaríamos a percorrer em novas companhias, os estudantes se alimentaram de entusiasmo e não reclamaram de cansaço. O ensino e a extensão me deram a energia necessária para conduzir a trilha, mas não seriam suficientes sem a atitude da pesquisa. Passei a considerar a experiência como um processo de investigação também, com uma dinâmica comum com os estudos do Mestrado Profissional em Artes. As passadas desta trilha conquistam então mais vivacidade, passam a engendrar-se como ação de ensino, pesquisa e extensão. Esse modo ajudou-me a apurar o olhar e a

---

<sup>20</sup> Composto por artistas, professores e pesquisadores, o Casemiro Coco é um projeto de extensão financiado pela PROEX (Pró-Reitoria de Extensão da UFMA) e coordenado pelo professor doutor Tácito Freire Borralho, referência nacional na área. Dentre as atividades desempenhadas pelo grupo estão: gestão do Laboratório de Teatro de Animação do DEART/UFMA, desenvolvimento de pesquisas, produção de espetáculos; além da realização de ações extensionistas, tais como cursos, encontros, seminários e exposições. Sua sede é no Centro de Ciências Humanas – CCH, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em São Luís – MA.

compreender que as possibilidades educativas podem ser construídas para além dos muros da escola. Havia vivenciado esse trânsito com o Grupo Cena Aberta, como atriz e pesquisadora. Desta vez, estava como proponente, uma responsabilidade diferenciada.

No primeiro percurso da trilha conversamos sobre o conceito e presença do Teatro de Animação no decorrer da história de vários povos. Preocupei-me em apresentar o gênero teatral como fenômeno cultural, que em seu nascedouro tem a rua como palco. Uma forma de fazer teatro que nasce com homens e mulheres em sua vida ordinária, povoando feiras e praças, recompondo mitos, crenças, hábitos e histórias. Somente depois passa a ser visto também como linguagem artística, com o estatuto de espetáculo teatral.

Para aproximar o objeto de estudo ao contexto dos jovens, mencionei a presença do teatro de formas animadas no Bumba Meu Boi, analisando por meio de vídeos<sup>21</sup> a ação do miolo, nome dado ao brincante que veste e anima o boi durante as apresentações. Aprendi com Borralho (2012, p. 124) e compartilhei com eles que, “O boi é identificado por alguns estudiosos da área das Artes Cênicas como boneco (por outros, como máscara), ou ainda como boneco-máscara. Este artefato, objeto animado, é a figura-personagem central da brincadeira e do teatro nela contido”. Como faz parte da cultura popular maranhense, os estudantes já conheciam esta manifestação das festas juninas, contudo, a natureza teatral da brincadeira foi uma perspectiva nova oferecida. O que antes apenas olhavam, passaram a reparar.

E assim como a flora do cerrado possui variedade de espécies, vimos que a diversidade compõe também a beleza do teatro de animação. Não há uma homogeneidade, no Brasil esta arte se mantém viva e renovada por diversos artistas populares e companhias, adquirindo características regionais, como o mamulengo de Pernambuco; o Teatro de João Redondo ou Calunga no Rio Grande do Norte; o Boi de Mamão em Santa Catarina; e o Casemiro Coco no Maranhão (PEREIRA, A.L; BRAGA, A.S.R; BORRALHO, T. F. 2015, p. 11).

---

<sup>21</sup> Analisamos um vídeo que mostra o Boi Raízes, produzido por um grupo brincantes do próprio município.

Já estávamos entranhados na imensidão verde, bem distantes da pista que dá acesso à escola. Estudantes, professores, artistas, pesquisadores dialogando e trocando repertórios. Enriquecidos com nossas diferenças, seguimos juntos, transitando com liberdade nos espaços do aprender e do ensinar. A primeira técnica a ser explorada foi a do boneco de luva, um boneco universalmente conhecido, não só no contexto artístico, mas na cultura infantil, já que é bastante comum sua comercialização como brinquedo. Esse boneco tridimensional “[...] possui uma cabeça oca, braços e um corpo longo, no formato de uma manga de camisa; o operador insere sua mão no corpo e controla a cabeça e os braços com seus dedos” (TILLIS, p. 316, 2011apud ARNOT, 1964).

Cada estudante construiu seu boneco, utilizando basicamente tecido de algodão para o corpo, garrafa PET tipo pitchula<sup>22</sup> com revestimento de papel crepom para a cabeça, papel cartão para os traços faciais humanos, novelo de lã para composição dos cabelos, além de materiais de suporte como cola, tesoura e fita gomada<sup>23</sup>.

Figura 7 - momento de construção



Fonte: arquivo da autora

<sup>22</sup> A sigla PET provém do termo Poli Tereftalato de Etileno, um material amplamente usado pela indústria de bebidas (PEREIRA, A.L; BRAGA, A.S.R; BORRALHO, T. F. 2015, p. 79). A PET do tipo Pitchula possui 250 ml e o nome advém de uma marca brasileira de refrigerantes voltada para o público infantil.

<sup>23</sup>No livro Teatro de Animação para a sala de aula e ação cultural (PEREIRA, A.L; BRAGA, A.S.R; BORRALHO, T. F. 2015) há a descrição do passo a passo para construção de máscaras, bonecos de luva e sombras de cartão; utilizando-se materiais acessíveis e de baixo custo.

Figura 8 - boneco finalizado



Fonte: arquivo da autora

A experiência do fazer, do construir com as próprias mãos, abarca um sentido engrandecedor em tempos como o nosso, pois conduz a saberes que se contrapõem à lógica industrial e fragmentária que impera na sociedade capitalista. É como se acendesse a fogueira que espanta o frio da noite na floresta. O aluno SILVA (2017) percebe a peculiaridade desse momento e observa que *“A aprendizagem ocorreu de forma bem descontraída e legal por conta da própria turma confeccionar os seus próprios objetos de animação – o que despertou uma criatividade imensa em cada um”*. A possibilidade de construir novas formas a partir da reutilização de materiais chamou a atenção do grupo, como exclama RAMOS (2017) *“com tão pouco podemos criar artes incríveis”*. Essas falas para mim ressoam como um primeiro estágio da relação criativa entre o estudante e a linguagem teatral, um momento chamado por Ana Maria Amaral de “[...] envolvimento artesanal, ideia transformada em matéria,

forma, cor, movimento [...]. Tudo e tanto através de tão pouco!” (In PEREIRA, A.L; BRAGA, A.S.R; BORRALHO, T. F. 2015).

Sentir a materialidade do objeto é fundamental nesse fazer, pois é na artesanaria do tato, do trabalho com as mãos que fazemos os moldes, testes e construímos o boneco. É na experiência ainda tímida de vestir o molde do tecido, de testar a garrafa no dedo, que meus companheiros de caminhada começam a imaginar o personagem que logo mais ganhará vida a partir do seu corpo.

No prosseguir em trilha, agora sem pressa de chegar, notamos como o cajueiro, árvore nativa da região, possui folhas de variados tamanhos e tonalidades. No início parecia um só verde aos nossos olhos. De modo similar, os estudantes foram descobrindo que o teatro oferece variadas formas de bonecos para animar. Passamos para a confecção de sombras de cartão<sup>24</sup>, que são bonecos bidimensionais, de recortes, controlados por varas para projeção de sombras, de cores preta ou coloridas. Para alguns autores, essas formas são restritas em movimento, mas compensam em fascinação (TILLIS, 2011).

Figura 9 – construção do boneco de cartão



Fonte: arquivo da autora

---

<sup>24</sup>Utilizamos revistas, papel cartão, palitos de churrasco, pincéis, cola branca, além de tesoura, estilete e fita adesiva.

Figura 10 – esboço visual de histórias



Fonte: arquivo da autora

Além do sentido da experiência que cada estudante constrói em todo este fazer, o processo pedagógico também é tecido a partir do que será feito com as formas construídas. Após a construção dos bonecos, o grupo pôde experimentar a criação de personagens e o estar em cena improvisando diante de uma pequena platéia.

Figura 11 – apresentações com base em improvisação



Fonte: arquivo da autora

Neste trecho já sentia o vento passar em meu rosto, a tensão da responsabilidade em propor e conduzir uma trilha havia se despedido. Fazia parte de mim agora o contentamento em ver que estavam tendo uma relação com a arte mediada pelo prazer– prazer que vem no processo, no fazer, na troca.

Notei também que a reflexão sobre o fazer acontecia junto, de forma orgânica. Alguns aspectos teóricos que não interessaria abordar com a turma naquela circunstância, foram percebidos por eles com simplicidade, como verificamos na fala do aluno LIMA (2017):

*[...] para dar vida aos bonecos e silhuetas, você tem que ter uma percepção da arte que você faz. A fala e o movimento no teatro de bonecos são os mais importantes aspectos que devem ser mostrados à platéia. Já nas sombras/silhuetas esses aspectos são importantes, mas não tanto quanto a forma da sombra, porque é ela o principal aspecto que deve ser mostrado e este deve expressar ação.*

De forma singela, consegue discernir cada elemento que compõe esse fazer teatral – forma (figura esculpida), movimento/fala e a platéia –, assim como delinea a sua importância considerando o tipo de boneco a ser manipulado. Por meio dessa experiência extensionista, comecei a reparar no teatro de animação enquanto pedagogia frutífera dentro da formação básica e técnica.

Ao analisar qualitativamente os depoimentos escritos dos estudantes outra questão se apresenta para a análise. Quando indagados sobre qual das três técnicas vivenciadas (boneco de luva, teatro de sombras com silhuetas de papel e sombras humanas) tinham despertado maior apreço, do total de alunos participantes do laboratório com o grupo Casemiro Côco (30<sup>25</sup>), 42% declararam ter se identificado mais com as sombras humanas e para justificar a preferência mencionam as possibilidades do uso do corpo.

A oficina com sombras humanas foi a última atividade experimentada por nós. A maioria se mostrou encantada e eufórica com o corpo sendo transformado em imagens projetadas no tecido. Era como se a natureza nos desse de presente uma imagem para ficar na lembrança, como a imagem do encontro dos rios Saco e Codozinho. Não há quem fique indiferente ao

---

<sup>25</sup> A turma é composta por 38 alunos, mas 8 não puderam participar da viagem de estudo.

presenciar o entrosamento de águas de cores e temperaturas tão distintas. Uma aula de diversidade para quem sabe reparar e não apenas olhar.

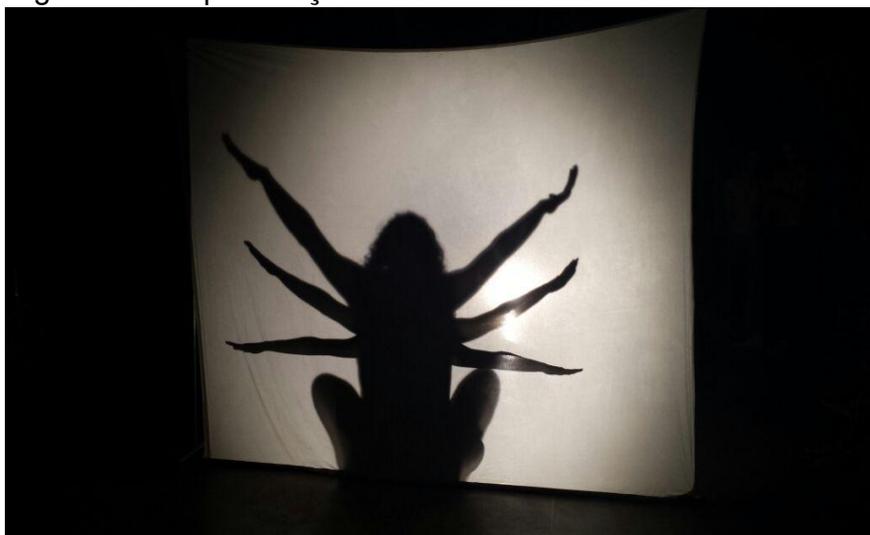
O mesmo entrosamento se dava entre os corpos uns dos outros. Eram incansáveis as idas para detrás do pano, desafiando o próprio corpo a experimentar-se, testando proximidades, distâncias, gestos, movimentos, buscando intimidade consigo mesmo, fortalecendo a confiança no outro. Aos poucos a atividade foi ganhando forma de jogo, acionando o fazer, o apreciar, o debater e o refazer.

Figura 12– improvisações com sombras humanas



Fonte: arquivo Casemiro Coco

Figura 13– improvisações com sombras humanas



Fonte: arquivo Casemiro Coco

Notei que alguns estudantes se protegeram num canto da sala e optaram em apenas apreciar os colegas. Perguntei a mim mesma: seria desconforto ao explorar-se corporalmente? Ou talvez, em se colocar no lugar da cena? Medo da sombra?

Não tenho respostas, mas a história nos conta que o teatro de sombras sempre causou um misto de encanto e medo. Segundo estudos sobre essa linguagem teatral na China e Indonésia, era comum os atores serem vistos com uma aura de magia, como se possuíssem poderes raros e fossem intermediários entre os deuses e os homens (BELTRAME, 2005, p. 42). Há também o aspecto cultural, corriqueiramente a sombra é vista com certo “assombro”.

Sobre o estado de encantamento, com base na experiência proposta e nos depoimentos dos alunos – podemos identificá-lo na relação direta com o fato da técnica de sombras humanas suscitar o uso não cotidiano do corpo, como sugere a aluna LIMA (2017) *“De todas as técnicas a que considero de mais apreço foi o teatro de sombras, porque utilizamos o nosso próprio corpo para fazer outros novos corpos”*. São “novos”, talvez, porque não são aqueles usados corriqueiramente, são “novos” porque agora são sentidos e projetados de forma poética, para desfigurar o real e compor imagens que o corpo/pensamento lógico e cotidiano jamais conseguiria alcançar. Adentramos na esfera do sensível.

Para Boal (2009), o ser humano atua articulando dois tipos de pensamento, o simbólico – que faz uso da palavra – e o sensível, que ocorre pela via da percepção, das sensações, memórias e emoções. É com o pensamento sensível que conseguimos pensar e criar o impensável, ler o que está nas entrelinhas, ver a ação que ainda está por vir, expressar num suspiro aquilo que as palavras não comportam. É um pensamento não intelectualizado, não verbal, vivido na carne, no corpo, que nos conduz a uma ampliação do conhecimento de si. E isto foi recorrente na percepção dos estudantes.

*Gostei das sombras humanas porque é uma forma de conhecer melhor o corpo e precisa muita elasticidade e também uma firmeza do corpo. Foi bom perceber que podemos fazer qualquer imagem através da sombra (SILVA, 2017)*

*[...] é muito interessante como o corpo pode criar objetos, gestos e uma infinidade de formas. O corpo (quando queremos) pode ir muito além do que pensamos (ROCHA, 2017).*

*O mais importante foi aprender a soltar o pensamento. (CONCEIÇÃO, 2017)*

Sim, podemos ir muito além, pois em nossa esfera sensível somos “Casa sem portas por onde se pode transitar, nada murado [...]” (BOAL, 2009, p. 28), com janelas abertas que nos mantêm em estado de alerta, aptos a experiência de estar, de experimentar-se, perceber-se; aptos a interagir com liberdade, a transformar, imaginar, criar, comunicar, trocar, sentir. E tudo isso é linguagem deveras sofisticada que carregamos conosco desde os primórdios da humanidade.

O encanto em perceber-se neste lugar se deu durante o deslocamento entre o corpo que dorme sobre a carteira na escola e o corpo que vive a trilha; entre a apressada sombra habitual e aquela que se projeta cenicamente sobre as águas do rio, sobre o tecido, ou qualquer que seja o lugar onde nos sentimos numa outra relação espaço-temporal, como se o tempo ficasse em suspenso.

Ao tentar compreender como o teatro de sombras pode favorecer esse deslocamento, a pesquisadora COHEN (2005) nos dá como pistas dois elementos: o ritmo e a deformação.

É o ritmo que conduz o movimento e, portanto, o tipo de relação que tecemos com o espaço. Na rotina atribulada do cotidiano, assumimos um ritmo acelerado, que favorece uma interação utilitária com o meio, mas que interfere e, às vezes, adormece qualquer dimensão perceptiva não pragmática. COHEN exemplifica como esta diferença fica evidenciada entre a sombra cotidiana e a teatral:

O ritmo desses dois tipos de sombras é justamente o oposto. A sombra cotidiana tem o próprio ritmo das pessoas: o de um metrô percorrendo a cidade; já o do teatro de sombras, segundo Lescot (1989), se assemelha a uma vela que se consome. O ritmo ajuda a construir essa divergência de sentimentos em relação à sombra: a cotidiana, rápida, assusta e a do teatro de sombras, com sua sutileza, causa maravilha (2005, p. 65).

O exercício de perceber sua sombra como imagem, de locomover-se de forma vagarosa buscando a sutileza para criação e projeção de cada

movimento, favoreceu nos alunos e alunas de Agropecuária uma percepção diferenciada de si, por conseguinte, um olhar mais atento para as potencialidades sensíveis. Os movimentos das árvores tornam a força do vento visível, um tempo frio se aproxima. A natureza não usou o verbo, mas compreendemos a mensagem do prenúncio da chuva. Nossa trilha acaba aqui.

Ao andar juntos numa só direção, fomos nos tornando hábeis em 'reparar', apurando as formas de percepção. Para o filósofo e pedagogo John Dewey, "A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva [...]" (2010, p. 135). Como professora, pude diminuir resistências e repensar minha relação com o teatro de animação. Já em relação aos meus parceiros nesta aventura, há sinais da percepção de uma outra qualidade de estar no mundo, mais inteira, alerta, atenta ao aqui e agora. Características que remetem à qualidade estética da experiência, que nos fazem lembrar que a estética e a arte fazem parte dos processos cotidianos do viver.

Vejo então como é pertinente o alerta de John Dewey: "A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós" (2010, p. 136). Em nossa sociedade convencionou-se o pensamento de que a arte requer espaços e momentos especiais, institucionalizados, separados da vida comum. Geralmente no primeiro ano do ensino médio, nas primeiras aulas, peço a escrita de uma redação em que o estudante possa relatar suas vivências com as artes, e me inquieta verificar como a maioria aceita a separação artificial e historicamente construída entre vida e arte. Muitos têm dificuldade em perceber o estético no cotidiano, em reconhecer a arte presente em sua história.

Durante a trilha Preparando o Terreno, os estudantes foram descobrindo que o estético está à nossa disposição, está em nós, na capacidade de reparar/observar qualidades que já estavam potencialmente ali, naquela paisagem, naquela sonoridade, naquele gesto. Ao andar juntos, atravessando entre galhos e árvores de espécies distintas, vimos que o que estava lá nos bastaria, não precisaríamos de edifícios teatrais, museus, espetáculos. Tínhamos tudo o que precisávamos para aquele momento.

Antes de seguirmos de volta a Codó, decidimos descumprir o roteiro de viagem e fazer uma breve parada na praia. Senti-me profundamente tocada ao ver alguns daqueles jovens ajoelhando-se na areia a abrindo os braços em direção ao mar. Para muitos aquela imagem só tinha chegado pelas telas da televisão, sem cheiro, ruído ou vento. Parece que a visão do mar também lhes convidou ao abraço.

Essa trilha me ensinou que jamais posso negar a visão do mar a um estudante. O mar é a visão da plenitude, comunica que a vida transborda para além do que os olhos alcançam. O mar escancara o horizonte inimaginável de possibilidades que as paredes da sala de aula nos impedem de ver.

## 2.2 Trilha ResistênciaS

Essa trilha é a que mais evidencia como a experiência transborda e não se submete à ordem simbólica das palavras. A tarefa de narrá-la me escancara a complexidade do humano. Nosso caminhar, iniciado em março de 2017, ainda persiste, pois formamos um grupo de teatro que prossegue na mata. Neste percurso, há uma variedade de dinâmicas, histórias, percepções, sensações, memórias, e criações que tentarei articular com liberdade, a fim de que o relato se aproxime da pluralidade de relações em construção.

Somos sete, eu e mais seis alunos e alunas, de diferentes cursos e níveis de formação<sup>26</sup>. Propus a criação do grupo para desenvolvermos pesquisas envolvendo a linguagem cênica e que possam, futuramente, subsidiar projetos de cunho extensionista. O convite foi aberto a toda a comunidade escolar com cartazes afixados nas paredes da escola, sendo que a divulgação oral ocorreu com foco no público estudantil, com avisos de sala em sala. No primeiro encontro recebi cerca 15 (quinze) jovens, mas a maioria logo dispersou, permanecendo um grupo assíduo de seis discentes. Nossos encontros regulares ocorrem uma vez por semana, na Sala de Linguagens<sup>27</sup> do

---

<sup>26</sup>Atualmente o grupo é composto pelos estudantes Antônio Francisco Cruz Pinho (2º ano, curso médio/técnico em Agroindústria na modalidade PROE), Djane de Sousa Costa e Mykaelly Alves Gomes (3º ano, curso médio/técnico em Agroindústria), Felipe Medeiros dos Santos (3º ano, curso médio/técnico em Informática), Rita de Cássia Conceição Craveiro (3º ano, curso médio/técnico em Agropecuária) e Mitchelyson Queiroz Silva (1º ano, Licenciatura em Biologia). Destes, cinco estão desde o início do processo.

<sup>27</sup> Na nota de rodapé 17 conto como ocorreu a conquista deste espaço.

campus Codó, em horário entre turnos.<sup>28</sup> A dinâmica do grupo, em seus aspectos formais, tem se dado por meio de projetos, este é um dado importante já que nossas ações têm sido planejadas no contexto destes instrumentos<sup>29</sup>. O plano de trabalho teve o intuito de oportunizar aos estudantes a prática da linguagem teatral em diálogo com a escuta de histórias e relatos de vida de moradores de comunidades da zona rural codoense. Após um ano de trabalho, apresentamos nosso primeiro experimento, *Incanturias em Cena*, em várias sessões no próprio campus Codó e uma sessão no campus Dom Delgado, na UFMA<sup>30</sup>.

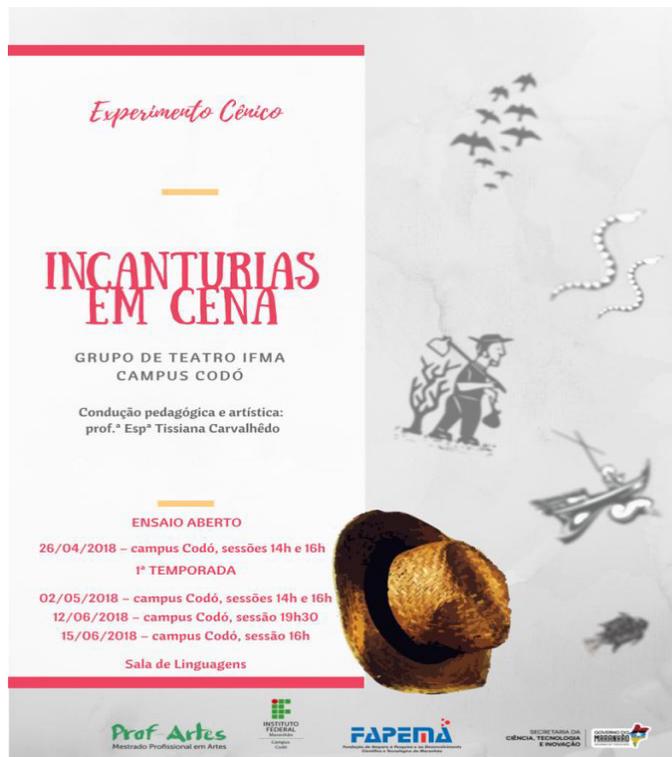
---

<sup>28</sup> Nossos encontros ocorrem das 17h30 às 19h, um horário que não conflitua com as aulas dos discentes, já que uns são do regime diurno, outros do regime noturno.

<sup>29</sup> No início de 2017, a criação do grupo é motivada pela necessidade de executar o projeto de pesquisa Identidade e Memória no processo de criação cênica na escola, submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Após iniciarmos as atividades, verificamos que seria preciso buscar apoio externo ao programa para suprir algumas dificuldades: piso inapropriado da sala, profissionais de outras áreas para realização de oficinas, equipamentos básicos de iluminação cênica; e, ainda, escassez de recurso financeiro por parte dos estudantes, que por diversas vezes não tinham como prover um lanche entre as aulas do turno normal e a aula de teatro. Participamos de editais públicos em nível regional e conseguimos aprovação. No segundo semestre de 2017, nosso plano de trabalho foi oportunizado com apoio institucional do IFMA e da FAPEMA, através, respectivamente, dos seguintes instrumentos: A- Projeto Criação teatral no IFMA campus Codó: memórias e histórias em cena, aprovado no edital IFMA nº 30/2017, a partir do qual recebemos 25 bolsas de Incentivo Artístico-Cultural no valor de R\$ 200,00; B- Projeto Identidade e Memória no processo de criação cênica no IFMA campus Codó, aprovado no edital FAPEMA nº3/2017 – Programa de Apoio ao Patrimônio Imaterial do Material, com o qual conseguimos 5 bolsas estudantis no valor de R\$ 400,00, mais o recurso R\$ 1.238,82 para compra dos materiais de instalação do Linoléu na sala de ensaio. Um dos projetos submetidos está como apêndice 4.

<sup>30</sup> As seis apresentações no IFMA campus Codó ocorreram nos dias 26/04 e 02/05, para estudantes, professores, familiares e amigos. *Incanturias em Cena* foi apresentado também na capital maranhense, em 21/06, durante o II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro – COLIPETE.

Figura 14 – cartaz de divulgação em meios digitais



Fonte: Luciano César Tavares (arte)

Esta é, em síntese, a dinâmica formal da trilha, mas que, certamente, não representa sua essência, que são as relações em processo. Relações que tangenciam uma complexa rede de articulações entre cena, vida, contextos e subjetividades.

Você já se imaginou nadando contra a correnteza? É esta a imagem que me vem ao pensar nas experiências do grupo de teatro do campus Codó, pois seguir em trilha enquanto grupo teatral, não é apenas ato artístico, estético, mas, sobretudo, político. É um ato de resistência. De resistência a uma correnteza de certezas neoliberais esvaziadas de sentido e que ressoam nas pessoas que nos rodeiam. Certezas firmadas historicamente a partir de frentes imponentes - ciência, técnica, religião, tecnologias, comunicação, educação - das quais nem todos estão preparados para se desvencilhar.

Edgar Morin chega a afirmar que nos tempos atuais “[...] toda conexão profunda entre o indivíduo e a coletividade, com objetivo de aperfeiçoamento moral, individual ou coletivo, está definitivamente rompida” (MORIN, 2005, p.

25 apud BATTISTA, 1997), já que a lógica é a busca insana pelo *ter*. Tudo passa a ter valor de mercadoria e o sentido da vida ganha aparência de uma peça solta, sem utilidade, neste grande maquinário.

Contudo, o pensamento contemporâneo nos faz mergulhar nessas águas revoltas, ver as complexidades, as incertezas; e perceber que por detrás das aparências, há um profundo mal estar social. Não é a toa que as doenças mentais tornaram-se o desafio da medicina neste século; e este fenômeno não está distante, apresenta-se nas escolas. No campus Codó, vejo a comunidade escolar espantada diante de inúmeros casos de discentes com depressão, que recorrem à automutilação<sup>31</sup>. Um dos companheiros que estava conosco teve que interromper a trilha por obstáculos desta ordem.

Mas por que mencionar tais episódios se estes se relacionam à vida particular dos estudantes? Qual a relação com o processo de criação cênica na escola? Considero-os fragmentos de uma mesma realidade e compartilho da visão de que:

Todos esses males considerados privados, e contra os quais lutamos de forma individual, são indicativos do mal estar geral de uma civilização submetida à atomização, ao anonimato, às restrições mecânicas e mutilantes, à perda de sentido (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2007, p. 85)

São diversas as motivações que trouxeram os jovens a percorrer comigo esta trilha, mas sei que a busca por uma outra qualidade de experiência é uma delas. Compreendo também que esta narrativa não objetiva – e nem poderia, por questões epistemológicas – tratar de males como depressão, mas de um reflexo deste cenário tão complexo que assombra, sobretudo, a juventude, que chegou até mim em forma de vida humana. Não posso *emudecer* este fato do relato, esquecê-lo, pois o mesmo compõe o

---

<sup>31</sup> A psicóloga Alessandra de Macedo Monteiro atribui esse fenômeno a múltiplos fatores, destacando um deles: “Atualmente os adolescentes vêem o mundo através das redes sociais e essa rede só mostra os bons momentos das pessoas. Eles se espelham nisso e, portanto, não admitem o sofrimento. Ao sentir emoções, pensamentos ou sensações ruins tentam logo tirar isso de si e uma das formas que estão encontrando é a automutilação. E aí entra outro fator que é o modismo: se o colega não está bem e começou a se cortar e diz que sente alívio ao fazer isso, eu também vou testar” (MONTEIRO, 2018). O campus Codó conta com uma equipe multiprofissional que atua por meio do Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), disponibilizando atendimento em Odontologia, Enfermagem, Psicologia e Assistência Social. Como a escola não tem como realizar o tratamento para os casos mencionados, dependendo do diagnóstico, o setor chama a família e encaminha para os Centros de Referência de Assistência Social – Cras da região.

nosso caminhar enquanto grupo e a minha história. Os obstáculos, as vulnerabilidades fazem parte da complexidade do humano, da tessitura das relações em sociedade.

Perceber que cada um caminha na trilha como pode e até onde pode me ajudou a valorizar a presença e a contribuição de cada estudante. Por isso, as vozes destes parceiros farão parte do relato. Hoje sei que às vezes eles estão ali diante de nós, mas em pedaços, carregando consigo seus monstros.

Existem monstros de todos os tipos. Às vezes os monstros são as relações de trabalho e exploração que trazemos no corpo. O estudante PINHO está desde o início do percurso, mas conta que muitas vezes, por se sentir “esbaqueado”, cogitou a possibilidade de não ir ao ensaio. Para entendermos a expressão “esbaqueado” basta imaginar o estado corporal de um jovem trabalhador autônomo que passa cerca de oito horas diárias prestando diversos serviços no sol quente, como vigiar e lavar de carros, fazer propaganda nas ruas:

*O mais cansativo mesmo foi fazendo propaganda, assim, na rua. Por que o som que eu carregava atrás na moto era grande e os módulos dele eram muito pesados, eram duas bateria de caminhão, que tinha dentro da carroça. Aí pra subir naquela Trizidela ali... às vezes a moto ficava [...], aí quando a pessoa entrava numa rua assim... ruim, que tem muito buraco, aí a moto balançava, a pessoa tinha que segurar, aí era o dia todinho. Sol quente. (PINHO, 2018, p. 3)*

Como trabalha durante o dia, PINHO estuda a noite. Ao ouvir seu depoimento perguntei como conseguia, mesmo diante do cansaço, comparecer ao teatro. Eis que, sorrindo, responde “Não sei da onde saía aquelas energias não professora, eu sei que saía, aparecia de algum lugar aí [...]”.

No primeiro semestre de 2017, nossa trilha trabalhou arduamente o corpo como espaço de investigação, para despertar as capacidades sensíveis, pois acredito que “[...] o nosso corpo se mecaniza nas ações dos rituais cotidianos” (BOAL, 2009, p. 90). É necessário reagir a esse estado de adormecimento, pois suas repercussões não são só físicas, mas culturais, estéticas, sociais e políticas.

O primeiro trecho dentro da mata fechada, nós fizemos nas águas do rio Codozinho, nadando contra a correnteza e mobilizando outros estados corporais. Trabalhamos para descobrir possibilidades não costumeiras, ou seja, que não mobilizamos durante nossas ocupações diárias (estudar, dar aula,

assistir aula, dirigir moto, lavar carro etc). Para isso, exploramos a variedade de planos, membros, pontos de apoio, velocidades, intensidades do movimento, expansão, retração, ampliação e restrição de áreas de deslocamento no espaço, congelamentos, dentre outros elementos. Ora com eles fazendo, ora de fora observando, notava como a condução do aquecimento corporal modifica o nível energético, em uma perspectiva não só individual, mas também coletiva. Decidi então investir em jogos de bastão e de corda, pois além de tirarem o corpo do lugar-comum, o inserem numa relação mais atenta com o tempo e o espaço, estimulando ainda a percepção de grupo. No bastão, precisamos olhar para todos os parceiros de jogo a fim de receber e lançar – chegamos a jogar com todos lançando ao mesmo, cada um com dois bastões. Já ao pular corda, temos que buscar entrosamento com o ritmo do todo, para acertar o tempo de entrar e sair – fazíamos associando metaforicamente aos lugares da coxa e do palco.<sup>32</sup> Realizamos muitas vezes também o círculo da escuta coletiva, nele começávamos a roda caminhando todos lentamente para uma única direção, com o objetivo de acelerar e desacelerar gradativamente o ritmo da roda, sem usar comandos verbais, o que levava o grupo a conectar-se de outras formas.

Não irei me prolongar em descrições dos exercícios <sup>33</sup>, mas é importante mencionar que eles não partiram da tentativa consciente de aplicar algum método. As proposições surgiam do repertório construído ao longo do meu caminhar, como atriz, professora, aluna e pesquisadora; Das experiências de troca com grupos de teatro, da leitura de materiais textuais etc., vai-se acumulando fontes, experimentando procedimentos, adaptando e criando outros que possam contribuir para as necessidades de cada grupo.

Nos primeiros dias da trilha, feito todo a nado – no sentido metafórico -, tentamos compreender na prática a noção de corpo disponível, mas não no sentido virtuoso, expressivo ou atlético. Não precisávamos nadar com a plasticidade perfeita de movimentos, precisávamos nadar com corpos capazes de se conectarem entre si, com o rio, para perceber a intensidade das águas,

---

<sup>32</sup> Aprendi esses exercícios durante um curso de férias com os artistas do Barracão Teatro, um grupo de investigação, criação e apresentação cênica sediado em Campinas – SP.

<sup>33</sup> Alguns procedimentos estão descritos no Apêndice 5.

as alterações das matas ciliares e de todo e qualquer obstáculo que viesse pela frente. Somente corpos disponíveis conseguem perceber a sutileza traiçoeira das correntezas não aparentes. Buscamos essa disponibilidade que transita entre o eu, o outro e o meio, como esclarece AZEVEDO:

O corpo disponível é aquele que permite; que não se isola do fluxo dos acontecimentos ao redor de si, que se envolve com o meio ambiente e com os estímulos vindos, não só da personagem, mas da relação com o grupo de criação. (2002, p. 192)

É um processo que envolve abertura, gera confiança, fortalece vínculos e ressoa na cena. Pude perceber no entrosamento dos estudantes quando estavam no lugar da cena – no sentido amplo da cena enquanto espaço de jogo -, que o corpo disponível pode ser instaurado em qualquer tempo/espço, não necessariamente durante a experiência espetacular. Em alguns relatos, me deparo com pistas sobre tais processos:

*Tipo assim, a gente não tava nem aí no começo, aí com o tempo, a gente foi vendo que o negócio tava mais sério [...] uma responsabilidade maior. Tipo chegar no horário, fazer as coisas direito, prestar atenção, ter atenção no outro, ouvir o outro, prestar atenção no tempo do outro [...]. (COSTA, 2018);*

*[...] você sente com todos os seus sentidos o que o outro tá fazendo, ou o que ele vai fazer agora. É difícil, mas é bom, e assusta quando você entra em sincronia, fica muito legal, a sensação é ótima. (CRAVEIRO, 2018);*

*[...] na hora que você monta a imagem tá dois, três corpos juntos com você, então acaba que parece um corpo só. Exige muita concentração e também o contato, o contato que a gente tem, tem que ficar tipo meio sincronizado para poder dar certo (SANTOS, 2018);*

*[...] no teatro, tem uma concentração, força e um propósito maior. Como tomar uma decisão de ir ou ficar, de confiar ou não. (GOMES, 2018);*

*[...] com o nosso grupo a gente já tem uma ligação, uma conexão de confiança. (SILVA, 2018)*

Perpassa nesses relatos uma forma de pensar não verbal, em que o corpo, assumindo a sua complexidade, aciona sensações, sentimentos, imagens, memórias, ações, numa relação de troca orgânica com o meio e o outro. São processos perceptivos que nos acompanham desde sempre, no modo contínuo de conhecer a si e o mundo. É a maneira humana, primitiva, de interagir com o meio, que aprendemos há milênios, antes do surgimento do verbo. Uma comunicação via corpo inteiro, ativada permanentemente, até quando dormimos. Mas por que então a aluna CRAVEIRO (2018) confessa o susto em perceber-se nesse estado?

Por que todo este repertório de conhecimento milenar não é valorizado em nossa sociedade, talvez por não terem encontrado uma forma de convertê-lo em mercadoria. É mais rentável adormecer nossas potencialidades sensíveis e ensinar o corpo/pensamento a torna-se dócil, quieto e obediente. Corpos submissos acompanham a correnteza, seguem as conformidades, adaptam-se à exploração dos subempregos, escondem-se nas máscaras impostas; mas também sofrem, adoecem, mutilam-se, inquietam-se, reagem até redescobrirem-se capazes de transformar.

Essas conexões me acompanharam durante a trilha, que, aliás, foi a mais longa de todas as já percorridas com um grupo escolar. Todas às vezes que na sala de ensaio, olhava-os nessa exploração perceptiva, era como se confirmasse para mim mesma a função política do meu exercício. Sabia que estávamos em resistência e enfrentamento a muitas correntezas alienantes dos tempos contemporâneos.

Ao ouvir o depoimento do aluno SANTOS (2018) presenciei, com certo assombro, os efeitos perversos desta engenharia que busca mascarar as diferenças, adormecer identidades, a favor de uma padronização:

*[...] até um tempo atrás, eu queria muito ter outro corpo. Isso se reflete em várias questões da sociedade. Por que, tipo assim, as pessoas falam principalmente na cor da pele. Eu tinha muito esse negócio da cor da pele, por que eu sou negro né! Antes de eu vir pra cá – por que lá em casa não é tão desenvolvido nesse aspecto né, aí, tipo, as pessoas tinham muito, ainda tem, esse esteriótipo de que pessoas negras não são pessoas boas e tal. E eu pensava: não gente, quando eu tiver rico, vou ter que mudar a cor da minha pele, vou ter que fazer alguma coisa pra ficar branco, pra poder me libertar!*

Durante esse relato o tempo ficou em suspenso, me remeti àquelas memórias de família, das situações do branco que rejeita o negro e da auto-rejeição do negro<sup>34</sup>. O que mais me impacta nestes processos é que estão vivos e arraigados sob uma aparência naturalizada. Muitas crianças, jovens e adultos negros e negros não conseguem identificá-los como construções culturais, como estratégia de dominação. Daí a importância da escola ser escola, assumindo sua função política na sociedade.

É neste sentido que Tomaz Tadeu da Silva (2007) defende a necessidade de o currículo assumir a identidade e a diferença sob um viés

---

<sup>34</sup>Tópico 2.2 Lugar da Família

problematizador, para que os estudantes compreendam quais são os mecanismos de produção desses fenômenos e como todos nós participamos desse contexto, sendo, portanto, responsáveis pelo rompimento ou continuidade. Ou seja, não adianta apenas fomentar a idéia de respeito e tolerância à diversidade durante os eventos do calendário escolar. O autor sugere ainda que, ao invés de diversidade, trabalhemos com a ideia de multiplicidade, por suscitar movimento, mudança.

É por esses e outros aspectos que considero o teatro como um lugar necessário à escola, um lugar de abertura para o perceber, o pensar, criar; um lugar de desestabilização, capaz de nos fazer ver e interagir com as não obviedades, as pluralidades, os paradoxos.

Tudo parte da relação com o outro. Nos momentos de roda, nas caminhadas, nas improvisações, nos jogos de construção de imagens corporais, na criação de cenas, meus parceiros de aventura se colocavam abertos a interagir com o outro. Esta relação, por ser sensível, estética, torna-se metafórica, ou seja, nos provoca a levar aquele acontecimento para além daquele contexto, transitando entre cena e vida, metaforizando realidades. (BOAL, 2009).

Isso quer dizer que ao passo em que me relaciono em jogo com o corpo do outro, abre-se um leque de *outros* para dialogar, pois “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2007, p. 97). Surgem várias possibilidades de metaforizar minha relação com outro. Na fala abaixo, a aluna CRAVEIRO (2018) usa a idéia de *playground* para analisar sua experiência de estar com outros em cena:

Precisa conhecer o ritmo alheio para não ser atropelado, nem atropelar. Tem a hora de subir e a hora de descer do *playground*. Por que tem um *meme*<sup>35</sup> “se não sabe brincar, não sobe no *play*”, para as pessoas que querem brincar, mas ficam zangadas. No *playground* tem filas e organização pra subir e pra descer, por que não pode todo mundo, geralmente são muitas crianças e elas acabam se machucando. Então, se a gente não souber a hora de subir e a hora de descer, vamos acabar sendo prejudicados.

---

<sup>35</sup> Memes são criações em linguagem visual digital que associam texto e imagem, com humor, para reproduzir informações, fatos e idéias pela internet.

É o jogo da cena, é o jogo no playground e o jogo da vida, em todos eles há uma diversidade de pessoas interagindo no tempo e no espaço. Já a estudante COSTA (2018) conta que o estar em cena com os colegas a ajudou em muitos aspectos, dentre eles “conhecer pessoas maravilhosas de diferentes maneiras de ser, mas estavam sendo elas mesmas”. Indagada a pensar sobre as diferenças, tece críticas à intolerância e mostra descontentamento com o comportamento de alguns colegas da sua turma do curso regular: “[...] eles não querem saber o que realmente a pessoa é, eles ficam julgando a pessoa pelo cabelo, pelo estilo. Não, a gente devia respeitar o que a pessoa realmente é, conviver com a pessoa e saber as qualidades dela”.

Vemos que é um movimento de ir e vir contínuo, de sair das fronteiras do conhecido para o desconhecido, do eu para o outro e assim o teatro ensina sobre a cena e sobre a vida. Com o tempo, percebemos que o aqui e o acolá, que o eu e o outro são lugares interligados, necessários e profícuos. Decidimos então sair das águas e seguir por terra, já era a hora de buscar mais outros para enriquecer a experiência.

Em uma manhã quente de sábado, avistamos um velho conhecido, José Nilson da Costa Filho, professor de Letras/Português e o convidamos a seguir conosco novamente. É importante frisar que em todas as trilhas cruzamos com amigos que compartilham da inquietude do buscar algo além do concreto das salas. Com mais um companheiro ganhamos ânimo e nossas perspectivas foram ampliadas. Passamos a imaginar quantas histórias faziam parte das terras que estavam sob nossos pés. Quantas histórias, causos, mitos e crenças haviam sido soterrados e quantas outras ainda estavam ali germinando em solo fértil. Foi aí que reparamos num moço de meia idade à porta de um casebre. Para nosso espanto, o tal moço já sabia o porquê de estarmos ali, pediu então que sentássemos na porta e esperássemos um pouco.

Após alguns minutos aproveitando aquele ar mais úmido e a sombra que nos aliviou o calor, avistamos ao longe um senhor de mais de 80 anos, com passos lentos, ritmados, confiantes, camisa semi-aberta mostrando sua musculatura ainda firme para a idade e carregando um pedaço de madeira nas

costas. Avistou-nos de longe e se aproximou cumprimentando a todos com um olhar curioso. Seu Francisco, mais conhecido como seu Chico, é conhecido na região pelo gosto em contar histórias. Na fronteira entre realidade e ficção, os causos são recheados de comicidade e trazem para os que querem ver, muitos saberes. Percebi que aquela troca nos serviria de alimento para que pudéssemos aguentar uma trilha tão longa.

Figura 15 – momento inicial da conversa



Fonte: a autora

Tudo naquele encontro ganha importância, o dito e o não dito. Tanto as histórias e todas as viagens que elas nos proporcionariam; quanto aquela gestualidade, ritmo, respiração, olhar, sorrisos, silêncios, proximidades, distâncias.

A prosa com seu Chico nos levou a um Codó de outrora, da época em que o rio, a terra, sua gente e seus mistérios bastavam. Aos poucos até os estudantes que estavam um tanto fechados inicialmente, foram relaxando e divertindo-se com histórias de gente simples que vive da terra, que trabalha, festeja, ama, reza, fantasia, vota, briga, sonha. Sem cerimônia, seu Chico se apresenta:

*“Eu ... nasci num planeta...num sei que planeta foi. Nasci em 32, no dia 02 de novembro. Nu tempo da seca grande...”*

“O senhor nasceu em Codó seu Chico?” (eu pergunto)

*Foi não senhóora...eu nascii (pausa para lembrar) no Mororó, pertinho de Aldeias Alta. Aldeias Alta nessi tempu só tinha uma casa. Só tinha uma casa, que era a casa do véio Alderico Machado. Ele assinarra assim: Alderico de Novais Machado, o Deus da Terra.*<sup>36</sup>

E assim o “Deus da Terra” passou a existir para nós, em nossa memória, imaginação e, depois, em cena.

Figura 16 – Cena com o Deus da Terra no experimento final



Fonte: a autora

Contou-nos que ainda era criança pequena quando sonhava em ir à Codó, para ver de perto as primeiras ruas e casas de telha:

*[...] a premêra vez que eu fui no Codó, nós morava no Bacuri. Papai não queria me levá por que eu era molerão véio, não prestava nem pra sustentar uma carga. (risos). Lerrava só o Narciso, Narciso era um mininu bunito. A casa que nós rrá tinha visto de têia era só a do Mané Filipe, uma casa rréia tampada de tajpa. Aí Narciso já tinha ido umas duas vez: – rapá, mar lá é bunito! É rapá, mas Codó é bunito! Vou fazê todo meio de, da outra vez, papai ti levá, pra tu vê. Quando foi da outra vez papai foi, ele disse que não podia ir a fim deu ir. Eu fui amontado até... Não tinha essa estrada aqui não [...]*

Achou Codó bonito? (pergunta José Nilson);

*“Avemaria, eu achei uma incaturia! Ahh, mas quando eu cheguei no Codó foi saúde certa, achei bunito demais”.*

---

<sup>36</sup> Em todas as transcrições preservamos o seu jeito próprio de pronunciar as palavras. É uma opção pela potência sonora da oralidade e não pela grafia literária.

Não tinha nem a ponte ainda? (José Nilson);

*“Aonde siô, que tinha negócio de ponte, nós travessava numa canoinha véia, lá embaixo, numa passarela...nesse tempo o rio era cheio... era bunito!”*

Não imaginava seu Chico que seria justo nas terras codoenses que tocaria a vida mais pra frente, fazendo laços, história e memórias. Fiquei sensibilizada com a simpatia da sua presença, com a forma generosa com que doou seu tempo para nós, aventureiros desconhecidos. Quanta experiência estava ali impregnada na pele, na musculatura habituada à lida com a terra, no olhar e nos silêncios. Havia uma dramaticidade genuína, um silêncio povoado de ação, ação de puxar as lembranças do passado, selecionar, recompor e trazer ao presente. “A lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada.” (BOSI, 1994, P. 68), e nós tivemos acesso a um fragmento do seu mundo, um mundo construído a partir das múltiplas leituras que fez nos contextos vividos.

Confesso que minhas expectativas iniciais era colher histórias que nos remetesse às questões étnico-raciais, pois a partir da experiência com o Cena Aberta essa temática adquire importância em minha vida. Pretendia possibilitar o mesmo aos meus alunos, integrantes do grupo de teatro do campus Codó. Contudo, seu Chico, mesmo sendo negro e habitante do estado com a maior população negra do Brasil, não nos fornece materiais nessa perspectiva. Tive então que me desapegar das expectativas imaginadas e reparar no material real que nos estava sendo compartilhado pela oralidade daquele senhor cativante. As histórias contadas, embora apontassem para um rumo diferente do imaginado, nos abriam outras portas, dos mundos habitados por seu Chico.

Mundos e contextos que passam agora a dialogar com os repertórios dos estudantes. Percebi em alguns dos alunos e alunas um olhar mais atento para a relação entre tempo e história.

*Então acho que o que a gente vive já pode ser uma história [...] (SILVA, 2018).*

*Não esbarramos com contadores de histórias por aí. Essa experiência me trouxe o aprendizado de guardar dentro de nós aquilo que nos faz bem, assim teremos coisas boas para contar. O mundo já está cheio de histórias ruins. (GOMES, 2018)*

*Eu acredito que cada fibra do seu corpo pode mostrar a sua história. Uma pessoa que tá ali nunca é só uma pessoa, é uma pessoa que teve todo um processo pra estar ali, ela caminhou todo um percurso (CRAVEIRO, 2018)*

E até o 'não dito' reverberou. O sentar de pernas cruzadas, feito com leveza e sem nenhum constrangimento por seu Chico, suscitou várias reflexões na estudante GOMES (2018), fazendo crítica a algumas representações construídas socialmente:

*Cada um de nós é do seu próprio jeito de ser diferente. Então, seu Chico não é diferente, ele tem alguns gestos do corpo dele, tipo [...] o gesto de sentar com as pernas cruzadas. É bem interessante a gente puxar para essa questão, por que hoje em dia tem muitas pessoas homofóbicas. Antes, sentar de pernas cruzadas era um charme [...] se fossem os jovens de hoje em dia, sentar de perna cruzada? Aahh levantava logo uma palavra de homofobia.*

A aluna se posiciona quanto ao fato da juventude também ajudar a propagar condutas que visam normatizar a relação entre corpo e gênero. É um refletir que lhe servirá de parâmetro para diversas situações de vida. Um aprendizado valioso que a escola da vida nos oferece cotidianamente.

Penso que a escola deve se abrir para o que as realidades lhe oferecem: pessoas, experiências, fenômenos, fatos, história. É em meio a este contexto de relações que nos tornamos sujeitos. O conhecimento não é algo institucional, propriedade da escola, o conhecimento faz parte da dinâmica fluida entre o ser humano com seus pares atuando com as realidades. Como sabiamente alerta Paulo Freire, ao considerar a escola como um mundo à parte e ao fundamentar seus processos na transferência de informações aos estudantes:

*"[...] é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral" (FREIRE, 1975, 27).*

Nesta trilha, em especial, fomos nutridos das realidades e da experiência no mundo e com o mundo. Isto impulsiona o exercício de ler a realidade e também de propor sua reinvenção.

Mas não fantasiarei o percurso, achando que nele só colherei flores. Em toda travessia há também espinhos, descontentamentos, e são eles que nos empurram para frente. Deparei-me, por exemplo, com a expressa insatisfação de uma estudante quando perguntei quais suas impressões sobre a visita, em setembro de 2017, ao povoado São José, onde conhecemos seu

Chico: “Tédio com exceção a determinadas histórias contadas. O tédio se devia à visita não está sendo divertida como eu esperava.” (CRAVEIRO, 2018). Continuei a conversa a fim de compreender aquelas impressões, verificando que as mesmas estavam associadas a duas questões: 1- a aluna desejava conhecer uma realidade diferente da zona rural, ao qual, segundo ela, já está habituada; 2- estabelece um distanciamento com relação à terceira idade, atribuindo a essa fase o sentimento de tristeza:

*Nunca quis pensar muito na ideia de ser idosa. Quero deixar isso pra quando acontecer, por que eu acho muito triste ser idoso, você deve olhar pro seu passado e deve ser muito difícil. Você se arrepende de muita coisa que você queria voltar a fazer e não pode [silêncio]...e mesmo assim eu fico impressionada por ele ser uma pessoa tão feliz. Eu sempre quis ser desse jeito.(CRAVEIRO, 2018)*

Por trás do desagrado ou da rejeição do estudante a uma proposta pedagógica, sempre há possibilidade de problematizações e, por conseguinte, novos aprendizados.

Com inspiração nos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, a pesquisadora Beatriz Cabral trabalha com o conceito de *habitus* numa tentativa de compreender os impactos que algumas experiências educativas em teatro podem suscitar em seus participantes. Define-o como sistema de “[...] disposições pessoais, estruturadas socialmente, as quais têm uma função estruturante em nossa mente, e dirigem nossas ações e atitudes cotidianas. Como tal, limita ou influencia as oportunidades que nos aparecem” (2012, p. 5). Desse modo, podemos interpretar a percepção da aluna CRAVEIRO como decorrente de um *habitus*, construído na relação entre sua história de vida e os condicionantes culturais. A trilha poderia ajudá-la a trabalhar essa percepção? No contexto da ação cultural problematizado por CABRAL, sim, já que “[...] a ação cultural, através da experiência do fazer teatral, torna-se um campo privilegiado para mudanças das formas de percepção e ações cotidianas” (2012, p. 5)

Também acredito nisso, a experiência com o teatro nos ensina a vasculhar-se, a nos considerar como território de pesquisa, onde tudo pode ser revisto e reelaborado. A relação com o outro também potencializa tais movimentos de ressignificação, pois além de interagir com o outro, muitas vezes temos que nos imaginar em seu lugar para representá-lo. Foi o que

aconteceu com esta aluna e com os demais, ao representarem todos, o mesmo personagem, seu Chico.

É chegada a hora de nos despedir do descanso em terra e caminhar no último trecho desta longa trilha. Tudo que vimos, ouvimos, pensamos, sentimos será ingrediente para criação na sala de ensaio. A busca continuou com cada um testando em deslocamento físico características que remetessem ao velho Chico: a cabeça protegida com o chapéu; coluna curvada; um andar ao mesmo tempo lento, vivo e preciso; a elegância de mãos e braços que pareciam concentrar-se no ato de lembrar; o cruzar de pernas; a boca levemente aberta, como se anunciasse a abundância de causos ansiosos para ganhar o mundo. As lembranças que trouxeram do campo davam uma dinâmica particular à experiência de exploração de si.<sup>37</sup>

A procura se deu primeiro individualmente, em movimento pelo espaço; somente depois propus que interagissem entre si e buscassem, no jogo com o outro, elementos que remetessem à qualidade da presença de nosso personagem. Nesse momento, nenhum adjetivo que eu usasse os iria aproximar do seu Chico quanto à experiência real que tiveram, de estar com o mesmo. Isso porque “[...] o que aprendemos ao ver uma pessoa é insubstituível pelo que dela possam nos dizer.” (BOAL, 2009, p. 91). Depois de um tempo, sugeri que não se prendessem mais à imitação, e que se permitissem explorar com mais liberdade esse novo estado corporal. A inserção do texto com as histórias narradas se deu aos poucos: explorando, durante dois encontros, palavras e frases soltas ao ritmo de brincadeira; para só então começar o esboço das cenas a partir de improvisações em grupo. Lembro que nesta fase me preocupei principalmente com duas questões: planejar o início dos encontros com exercícios que trabalhassem a energia e a escuta do grupo; e estimular a autonomia na proposição de cenas. Ao invés de “dirigi-los”, fazia sugestões após apreciar as soluções que apresentavam. Notava que havia entusiasmo e agilidade na proposição de cenas e que se permitiam lidar com

---

<sup>37</sup>Experiências em cursos com o grupo o LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp ajudaram-me a planejar momentos em que o objetivo era tentar imitar o corpo do seu Chico. No entanto, diferente da técnica de Mimesis Corpórea desenvolvida pelo coletivo mencionado, usei esse recurso apenas para encorajá-los a desfazer-se da gestualidade cotidiana e desafiar-se a imitar o outro. Não houve aprofundamento, nem exigência técnica.

os diversos saberes: gestualidade, roteiro, sonoplastia, iluminação. O prazer em ver suas ideias serem materializadas cenicamente repercutia na execução cênica, transmitindo ritmo e vitalidade.

Foi na travessia, e não na chegada, que lancei meus olhares mais cuidadosos durante esta trilha, queria que experimentassem o fazer teatral valorizando o corpo inteiro e não só a voz que fala um texto. Hoje vejo que talvez tenha me excedido em alguns momentos, prolongando a fase de laboratórios e causando certo desgaste no grupo. Em alguns trechos da caminhada, me vi observando melhor aqueles que estavam comigo e lembrava o óbvio: não estava trabalhando com atores em formação. O teatro na escola não objetiva ensinar técnicas de interpretação, de iluminação, de direção etc. Entretanto, também não deve servir de enciclopédia oralizada sobre a história do teatro. Estava investigando o *como* a partir da ideia de trilhas – que parte do pressuposto que há muitas possibilidades. Mas e o ‘o que’? Quais conteúdos abordar tendo em vista o local e os sujeitos com quem estava?

Sinto-me mais a vontade ao pensar o ‘conteúdo’ de forma aberta, sem esta aura institucional de pacotes de ‘conhecimento’ a serem distribuídos e repassados. Decidi que precisava partir de terras firmes, já cultivadas, buscando em minhas próprias experiências teatrais aquilo que desejava compartilhar. Na cena continuamos a ser quem somos, mas em um estado corporal alterado, que difere do estado que nos colocamos rotineiramente. Quais poderiam ser as percepções dos estudantes sobre esses estados distintos? Chamei-os de corpo no cotidiano e corpo em cena.

Para Gilberto Icle os ‘conteúdos’ não nos ajudam a pensar em caminhos aprazíveis para “o fazer” teatral na escola, atendem mais aos interesses de controle institucional do que à experiência estética. É partindo dessa inquietação que o autor propõe uma ideia que acolhi durante o processo: a de ‘noção’, pressupondo-se que “[...] é necessário recriá-la no corpo para que ela exista. Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós a descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas” (2011, p. 75).

Para compreender como os alunos e alunas perceberam estas noções durante a trilha, pedi que escolhessem palavras que os remetessem à experiência do corpo no cotidiano e do corpo em cena<sup>38</sup>:

Tabela – Percepções de estados corporais<sup>39</sup>

<b>COTIDIANO</b>	<b>EM CENA</b>
essencial	complexo
normal	multifuncional
cansaço	fadiga
cansaço	alívio
música	propósito
desgaste	energia

As palavras acima não resultarão em fórmulas ou explicações científicas, elas só fazem sentido na história de cada estudante. Vistas nesta perspectiva e levando em conta a experiência de partilha que tivemos, farei algumas reflexões.

Sobre o sentir-se no cotidiano, a maioria relatou fadiga, atribuindo em parte à rotina escolar, que ocorre em regime integral para a maioria dos cursos, com uma carga horária voltada para conteúdos de predominância técnica e metodologia expositiva. Surgiram também leituras novas, sobre os aspectos sociais mais amplos que norteiam o dia a dia “[...] *a vida que a gente vive ela sempre programa você, pra você ter sempre roteiro, seguir esse roteiro.*” (CRAVEIRO, 2018). A aluna reflete sobre sua rotina apoiando-se na complexidade, referindo-se à normatização e controle a que estamos submetidos social e culturalmente. Há ainda, por outra estudante, uma visão incomum, do sentir-se música:

*Eu sou apaixonada por música. Escuto muito. Como as músicas, nós temos pessoas que gostam da gente, e que não gostam da gente. Tem algumas pessoas que são mais agitadas, que vai chegando com tudo, tipo música. Tem umas músicas que já demoram mais a se adaptar com o público, assim como a gente. Sou muito assim, tem vezes que eu to agitada, tem vezes que eu to um pouco calma, e tem*

---

<sup>38</sup> Primeiro pedi que relatassem por escrito, depois de ler todos os relatos, fiz entrevistas individuais, tentando aprofundar a análise das respostas.

<sup>39</sup> Cada linha corresponde a percepções de 1 aluno/a

*vezes que eu agrado a pessoa, outras não, como música. Por isso eu me vejo como música.* (GOMES, 2018)

Achei interessante como esta aluna busca, em sua experiência estética com a música, mecanismos para se fortalecer frente aos desafios da sociabilidade. Um dado importante, que reforça a amplitude de impactos da arte em nossa vida.

Sobre o estar em cena, foram percebendo movimentos de desestabilização. A estudante COSTA (2018) confessa que “Foi meio caótico” ter que acionar estruturas que não lhe são usuais e complementa “*É um corpo diferente, aí eu fiquei assim ‘meu deus, não acredito que eu estou fazendo isso’, mas foi bom*”. O aluno SANTOS (2018) relata percepção semelhante recorrendo aos termos desconstrução e construção, o que lhe faz refletir sobre o jogo fronteiro entre o eu e o outro: “*O que mais se destaca é a distinção do que é seu e o que não é, pois em algum momento o corpo do outro, personagem, pode ser seu ou fazer parte de você, em outros momentos não*” (SANTOS).

Esses movimentos – caos, desconstrução – ocorrem, a priori, no território poético do experimentar-se em cena, no entanto, não se encerram neste lugar, como reflete MACHADO (2017, p. 81) “[...] o ato de criação põe em funcionamento um dizer poético de si mesmo [...] favorece um movimento de construção e desconstrução, composição e recomposição das possibilidades de si”.

Novas possibilidades são vistas quando PINHO (2018), após sentir-se “esbaqueado” com o dia de trabalho, experimenta a sensação de “alívio” ao estar em cena; quando COSTA (2018) diz perceber-se em um estado de relaxamento e “feliz consigo mesma”; ou quando SILVA (2018) diz que se sente tão capaz como uma “massinha de modelar”, que pode comunicar e expressar-se reinventando formas.

Vejo em meus parceiros de caminhada uma abertura de possibilidades de pensar/sentir-se no mundo. É isto que a trilha nos oferece, ora é no cerrado, ora é na mata dos cocais com suas centenas de palmeiras de babaçu; ora é andar por terra, ora é preciso nadar, acelerar, depois parar, escutar histórias, voltar ao passado, ouvir as sonoridades da floresta e, enfim, ver que naquela

aparente homogeneidade, naquele aparente sossego, há o caos com toda a sua diversidade. É assim conosco, é assim com a mata.

Desejo que continuemos descobrindo novas paisagens. A poesia escrita por uma aluna acena insistente, me diz que a força do trilhar está no sentido da experiência.

*Pensando minha experiência na trilha teatral  
É uma questão de sobrevivência.  
Se eu não fosse entregue o suficiente iria ficar para trás.  
Teria que me conectar, se eu não soubesse o que estava fazendo, ia cair. Não poderia olhar demais pro céu senão ia tropeçar. Não poderia olhar muito pro chão senão ia esbarrar em algum empecilho.  
Quando a noite cai o silêncio aguça meus sentidos, aí eu posso me conectar comigo mesma e seguir sem hesitar. À medida que meus passos eram dados, eu me cansava, porém, o teatro me ensinou que eu posso caminhar. Não preciso estar sempre correndo, só preciso continuar a trilha sem me permitir ser engolida pelo 'atrás'.  
A trilha tem uma brisa que acaricia o rosto de quem a segue, essa brisa consegue levar embora tudo que pesa. Quero que essa brisa me deixe com odor de aventuras que ninguém viveu.  
Quando eu voltar para o meu cotidiano cinza, quero me permitir absorver e espalhar a diversidade de cores que a trilha me fez perceber que existem.  
Tã bão? (CRAVEIRO, 2018)*

### 2.3 Trilha dos Ipês

“Às vezes eu me pergunto/ afinal, o que é belo?/o belo é tão relativo/tão gritante, **tão singelo!**”. A frase do poeta cearense cordelista Bráulio Bessa (2018), chega até mim como um convite para pensar sobre o belo - na vida, na arte e na escola. O belo pode ser encontrado na vida comum, ordinária, naquele por do sol inesperado e também nos momentos planejados: as férias organizadas com antecedência, os encontros familiares em momentos festivos. Posso encontrá-lo durante a visita a museus, edifícios teatrais, concertos musicais e, ainda, em praças, feiras, ruas e esquinas. É possível topar com o belo também no chão da escola, tanto nas apresentações comemorativas como na correria do dia a dia.

Isto se dá por que o belo é estética, estética é perceber, perceber é olhar - mas não um olhar fisiológico e sim como capacidade de ver, de reparar. O belo não está nas coisas, é uma construção. Essa trilha me mostrou que, talvez por conta dos inúmeros obstáculos do sistema educacional, muitas vezes assumimos um olhar disperso e desesperançoso para o ensinar/aprender arte na escola e que isto nos impede de ver o belo, ou seja,

as potencialidades que estão diante de nós.

Percorri essa trilha com alunos e alunas<sup>40</sup> do segundo ano do curso médio/técnico em Informática, mas só a percebi enquanto trilha quando estávamos quase ao final do percurso. Inicialmente meu olhar dispersou por desacreditar na viabilidade pedagógica de uma disciplina com 40 horas/aulas distribuídas em dois horários semanais ‘quebrados’, ou seja, duas aulas de 45 minutos em dias distintos<sup>41</sup>. Lembrei-me das aulas de arte que tive no ensino fundamental e médio, que ocorriam, quase sempre, às sextas-feiras, no último horário. Vi então que estava diante de um ranço da história da arte na educação brasileira. Uma espécie de marginalidade que ainda ressoa, nas condições desfavoráveis que nos são oferecidas para o ensino das linguagens artísticas.

Outra dificuldade diz respeito à proposta curricular. No projeto do curso estão previstos os componentes curriculares, Arte I, Arte II e Arte III, sendo o primeiro voltado para as Artes Cênicas e os outros dois para as Artes Visuais. Todos com carga horária de 40 horas. Por mais que trabalhe de forma interdisciplinar, não possuo as competências necessárias para ministrar aula em linguagem distinta às artes cênicas, que é a habilitação de minha formação. Vejo-me então diante de um cenário embaraçoso, pois ao mesmo que há uma Lei vigente (13.278/2016) que determina que o componente curricular, Arte, seja trabalhado por meio de suas distintas linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)<sup>42</sup>, não encontro na escola as condições para que a legislação

---

<sup>40</sup> Ao todo, 34 estudantes freqüentaram a disciplina Arte, de 40 horas/aula, no segundo semestre letivo de 2017 (agosto/2017 a janeiro/2018). Tivemos 2 horários semanais de forma fragmentada, ou seja, 1 h/a de 45 minutos na quarta a tarde, e outro horário de 45 minutos na sexta a tarde.

<sup>41</sup> Este problema motivou a escrita de uma carta intitulada “Exposição de obstáculos encontrados para o exercício da disciplina Arte no ensino básico”, endereçada em 20/10/2016 ao Departamento de Ensino do campus Codó, sob o número de protocolo 23249.047148.2016-76. Ver nota de rodapé nº 17

<sup>42</sup> A problemática da não garantia das diversas linguagens artísticas na escola não é um fenômeno recente, ao contrário, faz parte de reivindicações históricas que remontam à década de 80, no Brasil, em que um movimento de articulações entre professores, pesquisadores, artistas e representações políticas veio desenhando, ao longo das décadas, uma série de resistências, gerando uma amplitude de ações, que vão desde a criação de entidades representativas; impulsionamento da pesquisa e formação continuada; à contribuições decisivas em referenciais e parâmetros curriculares em diferentes níveis de ensino; e em diretrizes para os cursos superiores de formação de professores em linguagens específicas (SANTANA, 2002). Como resultado dessa luta vigilante, foi possível garantir em lei a natureza

se cumpra, já que os sistemas de ensino raramente provêm de 4 professores em cada escola, para que assim possa-se garantir o ensino nas diversas linguagens, pois os docentes não possuem formação polivalente. Sou apenas mais um personagem nesta teia embaraçosa, muitos colegas de profissão – sobretudo nas redes públicas de ensino - estão em situação semelhante, sendo os únicos professores para cobrir a área de arte na escola. Muitos resolvem aceitar – geralmente sob imposição – ministrar duas ou mais linguagens; e alguns se recusam, seguindo com o ensino apenas em sua área de formação.

Sigo recusando, mas resistindo, tentando reinventar caminhos, dialogando com outras áreas do conhecimento, saberes e fazeres. Resolvi então desenvolver uma ementa experimental para Arte II, com o intuito de aprofundar conteúdos presentes em Arte I. Abaixo está o que prevê o curso para esta disciplina no primeiro ano:

Análise conceitual I: arte e estética. Arte e sociedade. As artes cênicas como objeto de conhecimento. As diversas formas comunicativas das artes cênicas. Elementos que compõem a linguagem teatral: palco, plateia, texto, interpretação, improvisação, jogos teatrais, cenário, figurino, dramaturgia entre outros. História do Teatro mundial (origem Teatro Grego, teatro romano, manifestações da Idade Média, Teatro Renascentista). Apreciação e montagem de textos de dramaturgos famosos como Shakespeare, Gil Vicente e Moliere.

Comecei a imaginar uma proposta não conteudista, que valorizasse o

---

da arte como componente curricular obrigatório (Lei 9.394/96, parágrafo 2º do artigo 26); e ainda a constituição integralizada mediante suas quatro linguagens (Lei 13.278/2016, parágrafo 6º do artigo 26). Entretanto, hoje o panorama volta a ser incerto. Após afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, diversas manobras políticas vem sendo feitas pelo governo de Michel Temer para enfraquecimento da arte na escola – como a medida provisória 746 (MPV 746/2016), que dentre as alterações propostas, retirava a obrigatoriedade da arte no ensino médio. Após pressões populares, movimentos de ocupação em escolas de todo o país e manifestos de diversas representações de classe, o então presidente sanciona, em fevereiro de 2017, a lei da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/ 2017), inaugurando um cenário controverso e obscuro para a educação brasileira. No que se refere à arte, mantém a obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica (parágrafo 2º do artigo 26), entretanto, cria um cenário incerto para a aplicação da lei no ensino médio, pois no artigo que aborda a Base Nacional Comum Curricular (artigo 35-A), afirma que educação física, arte, sociologia e filosofia serão obrigatórias mediante *estudos e práticas*. Não é usado o termo disciplina. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) dia 03 de abril de 2018. Somente após aprovação pelo respectivo órgão, a proposta deverá ser implementada nos currículos escolares brasileiros. Precisamos permanecer atentos.

fazer teatral pelo seu principal território de exploração – o corpo. Através deste lugar, poderíamos contemplar os aspectos voltados às formas comunicativas e os elementos da linguagem. E como a rota seria pela via da experiência, alçaríamos a esfera estética, o que por si só é produtora e objeto de conhecimento.

Iniciamos a caminhada, com o objetivo de “Ampliar a percepção para as potencialidades comunicativas e expressivas do corpo no âmbito das gestualidades, ampliando o repertório não-verbal.” (CARVALHÊDO, 2017)<sup>43</sup>. Diferente dos outros percursos, neste não me sentia dentro da mata, era como se estivéssemos percorrendo por perto, na estrada de terra. Um caminho que, a priori, já existe, que é o formato disciplina/sala. As sirenes a cada início e término dos 45 minutos não nos faziam esquecer, como se tivessem receio em até onde poderíamos chegar. Mas ainda assim, fomos em busca de meios para articular repertórios e apurar nosso olhar.

Passamos a observar as diversas paisagens da nossa escola e a tentar recriá-las. As cadeiras se amontoaram nos cantos da sala, para que pudéssemos ocupar o centro em situação de jogo; os corredores, pátios e jardins nos serviram de laboratório – e lá voltaram a ser crianças na brincadeira de ‘pata cega’, permitindo-se redescobrir o meio com o tato, a audição, olfato e paladar. Espaços corriqueiros foram ocupados para pesquisa de observação, onde analisamos nos transeuntes sinais da incansável capacidade comunicativa do corpo.

Foi preciso investir num ambiente que acolhesse as entregas, que convidasse a atenção, uma atmosfera capaz de convocar presenças e despertar a confiança na relação entre olhares e falas. O enfileiramento de carteiras aos poucos perde o sentido e é substituído por formas circulares. O círculo provoca outras relações: a centralidade se despede da minha figura, o centro instaura o lugar simbólico do grupo, de onde todas as idéias e ações podem ser tecidas coletivamente, de onde todos podem transitar entre o ensinar e o aprender. Cria-se uma horizontalidade, uma rede de compartilhamento, onde todos podem ser vistos e ouvidos. Nenhum dos

---

<sup>43</sup> O plano experimental proposto está como anexo.

membros estará de costas para o outro, pois a relação com o outro passa a ser crível, fecunda e necessária. É interessante como podemos transformar os espaços a partir do uso que fazemos deles; e como isto repercute no humano, reconfigurando relações.

Esta trilha acontece no segundo semestre, época que o clima quente e as queimadas maltratam. As árvores parecem jogar conosco, fingem ser estátuas, nenhum movimento nos galhos, nenhum respiro, o vento se transforma em lembrança. Não podíamos nos entregar inteiramente ao sol, tivemos que desacelerar em alguns momentos em busca de áreas sombreadas, onde pudemos nos refrescar e estabelecer um contato mais aprazível. Chamamos esse lugar de jogo - e foram muitos, para relaxar, observar, divertir, conectar o grupo, convocar a presença, e exercitar nossa capacidade de fala corporal sem recorrer à oralidade.

A experiência nos jogos aquecia o corpo/pensamento, fomentando a reflexão e o debate sobre processos culturais, sociais e históricos que servem para desvalorizar, controlar, e empobrecer nossa experiência no mundo. Debates, por exemplo, sobre a necessidade de desconstruirmos a visão dualista sobre o corpo; e sobre as formas com que a escola lida com a corporeidade. Nesse momento, muitos oferecem relatos, com exemplos trazidos da família, da vizinhança, da igreja, das escolas, da notícia vista nas redes sociais, da história do personagem da série ou do filme. É a hora em que os diversos territórios culturais em que transitamos passam a ser acionados pelos participantes.

Percebemos que o deslocamento é impulsionado por trânsitos culturais, e não pelo movimento mecânico de mover-se ao caminhar em trilha. Nesse sentido, a apreciação de vídeos nos serviu de auxílio precioso, permitiu transitar por variadas fronteiras geográficas, artísticas e discursivas; e conhecer propostas que desafiam convenções e limites impostos. Como as da alemã Pina Baush, que rompe as fronteiras das linguagens com sua dança-teatro; o grupo brasileiro Barbatuques, que mostra que é possível produzir música coletivamente com percussão corporal; o trabalho dos artistas multimídias Paul Kaiser e Shelley Eskhar, que no projeto Ghostcatching desenvolvem o conceito

de dança digital, unindo dança, desenho e composição digital em tecnologia 3D; o artista paulista Maurício Ianês, que testa os limites do seu corpo propondo poéticas para pensar a vida por meio de suas performances; e o cantor e intérprete Ney Matogrosso, que com sua performance extravagante provoca a ruptura de paradigmas. Estes foram alguns dos repertórios acessados em linguagem audiovisual.

Na metade da trilha sinto com mais intensidade a *secura*, a paisagem que antes era verde passa a ser amarelada, queimada; os rios, murchos, parecem gritar a saudade dos tempos de abundância; e algumas árvores perderam todas as folhas, estão secas. Entretanto, todo esse cenário emana uma aura de sossego, e não de caos. É como se a natureza se amparasse na certeza da impermanência, sabida que mudanças estão por vir.

Para reagir à *secura*, propus ao grupo um trabalho em que teriam que criar e produzir coletivamente uma proposta cênica aberta, com temática (s), linguagem (s) e estética de livre escolha. Pedi que pensassem no corpo como principal veículo de expressão e que não recorressem à palavra oralizada.

O grupo abraçou o desafio e passou a trabalhar de forma entusiasmada. As idéias foram rapidamente sendo propostas e discutidas. E aqui é importante pensar sobre a importância de um ambiente favorável à livre experimentação. É perceptível, pela maioria dos professores, a facilidade que esta turma tem em lidar com a diferença de pensamentos, resolverem conflitos e compor ações coletivas. Quando os encontrei eles já caminhavam desta forma, só tive o cuidado de me colocar entre eles para somar.

Para que estudantes conquistem esse lugar de grupo, é necessário que atuem entre si com liberdade; e para isso penso ser urgente encorajarmos relações de autonomia, confiança e afeto. Só me disponho a trocar com o outro quando me sinto segura, se, ao contrário, estiver em um ambiente povoado pelo medo, me fecho e recuso-me a qualquer abertura.

Isso me leva às reflexões do romancista e professor francês Daniel Pennac, sobre medo, solidão e educação, a partir de suas próprias memórias:

Quando criança, eu fui um mau aluno. Fui um mau estudante, porque tinha medo de não saber responder as perguntas que os adultos me faziam. [...] A reação dos adultos é sempre a mesma: eles também têm medo. Têm medo de que seus filhos nunca tenham sucesso. Os

professores também têm medo. Têm medo de serem maus professores. Tudo isso tem a ver com a solidão. Solidão da criança, do professor, dos pais. O que é preciso fazer é acabar com essa solidão. Pedagogicamente, como se acaba com a solidão? Criando projetos em comum, onde todos estão envolvidos. Por exemplo, na escola, um projeto em comum é o teatro. (PENNAC, 2018)

Sábias palavras. O teatro me ensinou a trabalhar meus medos, a colocar-me em risco, a assumir o erro e a lidar com as frustrações da cena e da vida. Ao propor atividades em que o estudante precisa sair da zona de conforto, lembro-me de como gostaria de ser cuidada e lanço mão de estratégias para que o medo não se instaure. Nesta trilha, sugeri ao grupo que cada um buscasse o seu lugar de criação, logo as movimentações foram fluindo e as funções sendo definidas por eles mesmos.

Um trio começou a esboçar o roteiro, tomando como inspiração principal o vídeoclip da música Take me to Church, do cantor irlandês Andrew Hozier-Byrne, que conta a relação amorosa entre dois rapazes que se vêem impedidos de continuarem juntos pela interferência violenta de um grupo homofóbico. Os alunos adaptaram a história para personagens femininos e com inspiração na música Amianto, da banda brasileira Supercombo, propõem um final diferente: ao invés de uma das jovens ser agredida até a morte (como no clipe de Hozier), a mesma decide se matar. Temos então dois temas dos quais a turma deseja falar: homofobia e suicídio.

Após a escritura, o roteiro foi socializado entre os demais participantes, foram acolhidas as sugestões e depois partiram para os ensaios. É interessante notar que foi na experimentação cênica que o roteiro final foi sendo definido, como contam SANTOS e COSTA:

*É muito legal essa questão de trabalho em grupo, principalmente com a turma, por que a gente pode fazer o roteiro pra eles, mas sempre na hora vai mudar uma coisa. (SANTOS, 2018)*

*É, a gente faz o roteiro, aí eles dão sugestão e a gente vai acrescentando direto na peça, a gente nem liga mais pro roteiro, a gente vai só jogando. (COSTA, 2018)*

O 'jogar' é no sentido de testar as mudanças na própria cena. Mas também houve um jogo/relação entre música e ações cênicas, de forma que movimentos, gestualidades, temporalidades, sequências, encaixes e

marcações espaciais foram tomando forma a partir dessa dinâmica. Voluntariamente, foram surgindo pessoas para as outras necessidades: direção de ensaio, edição das músicas, cenografia, iluminação e técnica de áudio.

Minha função foi a de sensibilizar o olhar, lançar o desafio e acompanhar como espectadora atenta e solícita, para quando acenassem pedindo auxílio. Não houve direção artística, o processo fluiu das relações de compartilhamento entre o grupo. Fluiu impulsionado pelo desejo de fazer, pelo desejo de falar sobre homofobia e sucídio. Com entusiasmo e engajamento, a turma deu ao experimento cênico Ode às Cores<sup>44</sup> ares de acatamento, e não simplesmente mais uma apresentação para ganhar nota.

Figura 17- Cena da passeata a favor da diversidade



Fonte: Cláudia Canudo

---

<sup>44</sup> O experimento foi apresentado duas vezes na escola, em dezembro de 2017 e maio de 2018. O roteiro inicial está como anexo.

Figura 18 – Cena onde chora a morte de sua companheira, assassinada por um grupo de homofóbicos



Fonte: Cláudia Canudo

Figura 19 – Cena em que tenta-se evitar a tragédia, o suicídio



Fonte: Cláudia Canudo

Acompanhando o grupo nesta trilha prestigiei da sutileza na leitura das realidades e da perspicácia em abordar um assunto frequentemente evitado no cotidiano da escola.

*[...] tem a questão do amor e tal, depois a gente discutiu a escola, aí veio pros pais, veio pra igreja, veio pra manifestação, pras pessoas que eram contra as manifestações [...]* ( SANTOS, 2018)

*São temas que estão presentes na vida dos alunos, só que as pessoas não trabalham com eles, sabe? [...] não abordam o tema, pra entender melhor, discutir, procurar meios de solucionar, essas coisas.*(COSTA, 2018)

São assuntos que passam por processos de silenciamentos, que nem sempre se dão de forma expressa, numa espécie de dinâmica opressiva não confessa.

*[...]as pessoas acham 'ah é normal', mas lá sabe, lá na vida dos outros, da outra família, na casa do vizinho. Por aqui, 'é, tá bom, de boa, não tenho nada contra, mas fica pra lá, não venham pra cá', sabe, é meio zuento. Tá aqui, só que bota ali, sabe, fica lá, lá no canto.* (COSTA, 2018)

Ao representar pautas marginais e provocar um debate comumente negado, Ode as Cores ressoa como ação estética e política na escola, provocando movimentos de desestabilização, construindo discursos à contrapelo:

*[...] refleti de uma forma tão bonita, senti uma sensação de frio.* (anônimo, 2018)

*Durante a apresentação fiquei emocionada pois eu vejo algumas pessoas que passam por isso. No momento em que a personagem queria se matar, a música teve uma frase que me lembrou do que tinha passado um tempo antes, por conta de problemas* (BRAGA, 2018)

*[...] várias coisas que se passam pela sociedade todo dia e não vemos [...] a sociedade critica e exclui pessoas.* (DIAS, 2018)

*Nos dias atuais os LGBT's são muito criticados por suas escolhas sexuais, como se isso definisse caráter. Deveríamos parar de criticar e simplesmente aceitar, logo porque não nos desrespeita a opção sexual do outro. Quem sabe assim o mundo fica mais cheio de amor e respeito.* (BARROS, 2018)

Ao ver e ouvi-los me remeti aos lugares da cena durante minha graduação, lembrei-me do forte impacto que a peça O Despertar do Primavera<sup>45</sup> provocou em nós – estudantes da disciplina Interpretação I – e no público. O teatro de bolso ficou abarrotado de pessoas sentadas no chão, sem nenhum conforto, durante as 2 horas de espetáculo. Não era proibido sair no meio da sessão, mas o público permanecia até o final, dado o alcance do tema e da proposta cênica. Em pauta, lá estavam: a adolescência, sexualidade e opressões por parte da família e da escola.

---

<sup>45</sup> Mais informações na nota de rodapé nº 4 e no tópico 2.1 O lugar da Cena.

A forma como a experiência afetou os participantes do ato teatral – estudantes atores e espectadores – me fez pensar na metáfora do Ipê. Esta árvore primeiro perde todas as folhas, tudo seca, para depois, inesperadamente, florescer bela. No campus Codó, próximo à estrada que transitamos apressadamente todos os dias, há alguns Ipês. Passamos vários meses por eles sem notá-los, até que, por volta de setembro, surgem com flores amarelas deslumbrantes.

Figura 20 – Ipê amarelo na estrada de acesso à escola



Fonte: Francisca Inalda Oliveira Santos

Com meu olhar cotidianizado, não percebi, de início, o potencial desta trilha, só via galhos secos; mas na lida, no percurso, os estudantes me mostraram que sempre há a possibilidade do florescer. Aprendi que não posso esperar a beleza surgir, tenho que cultivá-la na lida diária, acreditar e provocar o seu acontecimento. Em todo estudante, em toda turma, em todo professor, há um ipê em potencial. Em resposta à indagação do cordelista Bráulio Bessa, “Afinal o que é belo?”, eu digo que no fazer teatro na escola o belo é construção - do olhar, do pensamento e da ação.

### **3. Depois da trilha: tecendo uma perspectiva**

O problema da educação escolarizada é que ela esqueceu-se que, antes de ser escola, é vida. A máscara institucional deste espaço parece ter se naturalizado, se fixado no tempo, no espaço e nas pessoas que fazem este lugar. Precisamos fazer com a escola a revolução que Bertolt Brecht propôs ao teatro: da mesma forma que desnudou a cena de seus acessórios ilusionistas, a fim de acordar o espectador para a realidade cênica enquanto linguagem; devemos, de modo similar, desconstruir as verdades fantasiosas que sustentam a escola, despertando seus agentes para a engenharia cultural e política que está em seu cerne.

Implica dizer que a escola é um projeto de construção contínuo e aberto, e que tudo que dele faz parte – currículo, disciplinas, conteúdos, métodos, gestor, professor, estudante – precisa ser visto como organismo vivo. Deve ser continuamente repensado e rearticulado. Caso contrário, prestará um desserviço à grande mãe que lhe engendrou, a vida!

Estas questões são óbvias e também bastante batidas no cenário educacional, a única novidade é que hoje me acompanham em experiências, e talvez por isso adquirem para mim um sentido renovado. Se me coloco na escola como mais uma para participar da fantasia institucional, estarei contribuindo para o empobrecimento de experiências de vida – da minha e dos meus pares. O mesmo desnudamento institucional proponho aos programas de formação continuada – especializações, mestrado, doutorados e pós-doutorados. Tentei assumir esta caminhada no Programa Profissional em Artes – PROFARTES não como um mundo paralelo – que serve a si próprio – mas como um alimento necessário para renovação de sentidos. Pois as trilhas construídas com alunos e alunas fazem parte da minha vida, não era o eu profissional, fragmentado, que estive ali; era o meu eu integral, complexo, sensível, afetivo, social, cultural e político. Precisava fazer valer todo o tempo dedicado ao IFMA campus Codó, afinal de contas, o estar fazendo pesquisa na escola equivale a um não estar em outros lugares, como em família. São perdas e ganhos. Esforcei-me então para que os ganhos fossem mais robustos.

Com esta perspectiva, me calcei e parti em busca de trilhas. No decorrer delas, compartilhando saberes, sentidos e vidas, com diversos sujeitos/mundos fui descobrindo: que a escola nos dá sinais da necessária presença da arte; possibilidades para além das quatro paredes; o prazer que vem do processo, de um fazer artesanal e coletivo; a necessidade de um ambiente acolhedor; variadas vias de acesso ao pensamento sensível pelo teatro; abertura para contextos de vida e subjetividades; leituras para a diversidade; a potência da relação com o outro, o/a estudante; necessidade de transitar por territórios culturais apresentados pelo público; necessidade de apresentar novos territórios; e valorização das minhas experiências e interesses de busca. Hoje percebo que para lidar com todos estes elementos, o trilhar me exigiu um estar diferenciado, mais aberto, atento e disposto – chamarei de estado de reparar.

O reparar não é uma ação, é um estado, uma atitude de estar no mundo. A partir dela, é possível estabelecer uma relação mais distendida com o tempo, num ir e vir entre passado, presente e futuro. Muito distinta da relação temporal que o relógio nos oferece. Retomei lugares de outrora – de Vida e de Arte – que me lançaram para proposições no presente; e que hoje, após percorrê-las, acenam como projetos de futuro, dos quais as ressonâncias não posso mensurar. São projetos de mundos possíveis.

Fazendo uso alegórico da categoria de corpo disponível de AZEVEDO (2002, p. 192), o reparar pode ser compreendido como um estado de se permitir, de colocar-se em interação com o fluxo de movimentos no seu entorno, movimentos articulados por pessoas e suas diversificadas visões de mundo, movimento suscitados pelo meio ambiente, por espaços simbólicos, pelas relações consigo e com o grupo.

Tentei reparar nos outros que estavam comigo, num esforço de perceber para além das máscaras de estudante/turma. Com essa abertura, atraí histórias de vida e contextos. Assusta um pouco, por que de repente o outro lhe oferece algo que você se julga despreparado para lidar naquele momento: casos de vulnerabilidade familiar, memórias oprimidas envolvendo violência sexual, condições econômicas exploradoras, reelaboração de

identidades, percepção e auto-estima, busca de sentidos.

Com a trilha ResistênciaS, por ter sido a mais longa, me vi diante de situações que ultrapassaram o ensinar/aprender teatro. Foi então preciso ver/reparar a escola como um território holístico, para além dos empacotamentos disciplinares, e acenar para outros sujeitos e saberes que ali estavam. E quando mesmo com todo auxílio e recursos, aquele lugar tornou-se pequeno, tivemos que transcender, ultrapassando literalmente suas fronteiras.

Em Preparando o Terreno, caminhei junto a um grupo rotulado como uma das piores turmas da escola. “Você vai agora para turma x? Boa sorte!”. Era o que se ouvia. Essas representações são construções simbólicas que permeiam as relações sociais e a escola não está imune. Para Tomaz Tadeu da Silva, trata-se de um fenômeno cultural e arbitrário, que se utiliza de diversos dispositivos da linguagem e se coloca “[...] estreitamente ligado a relações de poder” (2007, p. 90 e 01). Logo, o perigo está em como estas imagens – cheias de sentidos atribuídos - alcançam professores e estudantes, influenciando ações e relações. Em meus primeiros contatos, não conseguia vê-los, pois dirigia a eles um olhar povoado pelo estigma. Decidi então tentar repará-los, percebê-los a partir de minhas próprias impressões, de modo que as batucadas nas carteiras que via a priori como atitude de afronta, passei a interpretar como inquietude. Era como se pedissem “socorro, precisamos de uma outra forma de ensinar/aprender”. Quando lancei a eles o desafio de trilhar outras rotas por meio do Laboratório com o grupo Casemiro Coco, a dispersão se transformou em atenção e engajamento. Definitivamente, estava diante de outro grupo.

O estado de reparar me lança ao outro de forma dilatada, numa dinâmica de aproximação e distanciamento, como se ao mesmo tempo em que estivesse ao seu lado; pudesse também vê-lo a partir de um ângulo suspenso, para perceber os vários territórios que habita, para conhecer os múltiplos repertórios que cruzam no seu estar no/com o mundo. A trilha dos Ipês ilustra essa possibilidade. Ao abrir o processo criativo para que os estudantes acionassem seus interesses e repertórios, pude notar como a linguagem audiovisual dos clips pode ser disparadora de experimentações cênicas. Nas

práticas escolares ainda observo muitas resistências ao uso dos materiais multimídias acessados pelos estudantes, como se fossem materiais inferiores ou inúteis. Esquecemos que são plataformas ricas de possibilidades para o conhecimento, pois através desses meios os jovens interagem com outros contextos, compreendem fenômenos, constroem percepções e articulam relações mais alargadas que sinalizam para formas diferenciadas de aprender.

José Manuel Moran (2009), filósofo e educador, ao defender que o professor se aproxime deste universo, lembra que existem várias dinâmicas de perceber e conhecer; e que uma delas é a multimídia, que ocorre na relação entre elementos de várias linguagens superpostas, numa leitura cada vez mais rápida, imediata, geral e não-linear. Por conta dos estímulos freqüentes das tecnologias de informação e comunicação e da velocidade em que estamos habituados a responder às diversas situações rotineiras, caminhamos para uma afinidade cada vez maior ao modo multimídico de processar e construir redes de sentido.

Percebi isso em conversa com dois estudantes, quando indaguei se haveria alguma peculiaridade ao abordar a diversidade sexual por meio da experiência teatral, ou se, o alcance seria similar a uma proposta de seminário.

*Bom, eu acho que dessa maneira aqui a gente deixa as coisas bem mais...a gente expõe melhor o assunto, sabe? A gente deixa aberto pra discussões e expõe bem melhor o assunto, do que em seminário. (COSTA, 2018).*

*Seminário é mais fechado (SANTOS, 2018).*

*É, bem mais fechado, a gente vai explicando o assunto, o slide é mostrado, mas a gente não deixa muito claro, a gente não leva a pessoa a realmente participar. Só vai tá ali vendo, mas [pausa]... essa aqui é uma maneira de deixar a coisa mais ou menos 3D sabe? (COSTA, 2018);*

3D, o que seria esse 3D? (eu pergunto),

*Ó, vamos dizer assim, por exemplo, quando a gente tá assistindo um filme, normal, pela televisão, a gente só vê lá a tela, ok? Agora quando a gente vai no cinema assistir um 3D a gente vê várias imagens saindo da tela sabe, chegando mais perto da gente, a gente tem maior contato com o assunto. (COSTA, 2018);*

Os jovens usam a metáfora do 3D para falar que o teatro possibilitou uma outra forma para perceber e abordar um assunto, uma dinâmica que traz várias dimensões/perspectivas e com elas pode-se aprofundar o debate na direção da complexidade. Dá a entender também que é gerada uma relação mais próxima entre a temática e os sujeitos.

O estado de reparar provoca uma abertura para interagirmos com múltiplos territórios: geográficos (comunidades, laboratórios de pesquisadores externos, organizações, outras escolas); culturais (saberes e fazeres populares e/ou tradicionais, conhecimentos artísticos, acadêmicos, materiais multimídicos); e simbólicos (ressignificação de concepções: de escola, conteúdo, comunidade, aprendiz, aprender, professor). Mas e aí, diante de tudo isto, o que propõe?

O reparar é propositor de experiências teatrais, e as constrói em trilhas, que são buscas compartilhadas, onde se almeja cultivar terras até torná-las habitáveis, no sentido simbólico de cultivar caminhos/territórios onde o teatro na escola seja uma experiência singular e rica de sentidos. Seja alargador de fronteiras. É por isso que proponho o reparar como geopoética, que é a busca por formas de habitar o mundo de maneira plena e sensível. Habitar o mundo é relação e construção. Reparar é habitar. Reparar não é olhar ou contemplar.

A priori, a geopoética procura “[...] criar um novo território... um vasto campo de pesquisa e criação no qual se cruzam as ciências, as artes e a literatura” (BOUVER, 2012). O prefixo geo sinaliza para o lugar comum que nos liga, a Terra, percebida enquanto território com vastas possibilidades de descobertas. Já a poética é no sentido de um estar pleno no mundo, mediado por um pensamento orgânico, sensível, que compõe e recria os espaços a partir dos sentidos que constrói.

A geopoética do reparar é um estar propositor no mundo, movido pelo desejo de ativar experiências enquanto acontecimento. No ensinar/aprender teatro na escola, a geopoética do reparar – enquanto atitude de trilhar/buscar e não como receituário – pode ativar experiências constituídas do *sentido de intensidade*, como algo que nos deixa marcas, e que, por isso, passa a fazer parte de nós mesmos. Nesse sentido, “Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (BONDÍA, 2002, p. 26). Esta qualidade de experiência é um lugar plenamente possível na vida, na arte, na escola. John Dewey nos traz uma diversidade de possibilidades, oriundas da vida simples, cotidiana, e também do universo artístico. São experiências onde há uma qualidade estética, no sentido de “[...]”

troca ativa e alerta com o mundo” (DEWEY, 2010, p. 83).

Há nessa perspectiva o ímpeto em construir territórios de resistências, para o enfrentamento a tudo que desumaniza e empobrece nossa experiência de vida/arte. E nisto as terras teatrais são prósperas, por aguçar as capacidades mais fecundas e primitivas do sujeito. Terras onde o pensamento é articulado e mostrado na carne, fisicalizado, corporificado. Onde rompem-se as dicotomias. O corpo, em ação física e dramática com outros, ensaia ser um corpo/sujeito que é protagonista de si, que não se satisfaz com a vitória do personagem, mas que constrói suas próprias conquistas. É o ensaio da revolução, como alerta Augusto Boal, pois gera leituras, relações, aprendizagens e transformação das realidades (2009).

A geopoética do reparar é uma trilha de resistência para o teatro na escola, pois constitui-se no plano do pensamento sensível, sem desprezar o pensamento simbólico. Não esqueçamos que nossa relação com o mundo é iniciada de forma estética: primeiro percebemos, depois nos arriscamos a interagir, para depois transformar. Eis a essência da questão. Somos instruídos a supervalorizar o pensamento simbólico, em detrimento do sensível, para que aos poucos percamos a sagacidade do ler e a capacidade de transformar. Sendo assim, precisamos assumir e reivindicar o pensamento sensível como um direito, do qual não podemos abrir mão.

Estas ideias se alinham à noção de professor como artista/mediador/cartógrafo, que é “[...] um observador atento das dinâmicas interpessoais que alinhava os modos de perceber dos sujeitos e os objetos com os quais interagem, sendo também um propositor” (AMARAL, 2017. p. 5). Seu caminhar é alimentado pelo processo e pelo ‘compartilhamento’, remetendo à experiência de com/par/trilhar. É um convite para vermos o ensinar/aprender teatro na escola como trilha para propiciar vínculos, afetos, uma ética com o outro, para ativar desejos de aprendizagem, para negociar repertórios, deslocar-se, reelaborar processos de identificação, acionar memórias, construir histórias.

Num movimento prospectivo, a geopoética do reparar me leva a imaginar novas trilhas possíveis para o IFMA campus Codó, diferentes das já

percorridas. Primeiro é necessário colocar que embora esta escola faça parte de uma rede de origem agrotécnica e industrial, há zonas de possibilidades, que estão nos entre lugares, híbridos e ricos em diversidades e potencialidades de habitar. As zonas de possibilidades podem ser alargadas se repensarmos o lugar do teatro nos cursos de nível médio/técnico como ativador de diálogos fronteiriços entre áreas de conhecimento, saberes e fazeres. Penso em trilhas em forma de projetos para ocupação do intervalo de almoço, como um circuito de cenas curtas, onde os trabalhos artísticos apresentados em sala durante as diversas disciplinas possam ser reapresentados e reinventados em contato com a platéia. Imagino também novas matrizes curriculares, com ênfase em Arte e Tecnologia para o curso de Informática; Arte e habitação poética para o curso de Meio Ambiente; Intervenções em poética do oprimido para os cursos de Agropecuária e Agroindústria. São propostas em curso, primeiramente como imagens, e que podem tornar-se ação. O trilhar é movimento, é devir, me impele a continuar em busca, pois assim me faço e refaço, me perco e me acho.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. **Cidade relicário: uma etnografia sobre terecô, precisão e Encantaria em Codó (Maranhão)**. 2013, 282 f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós - Graduação em Antropologia Social, Brasília, 2013.

AMARAL, Lilian. **Mediação Cultural como arte/educação: cartografia como geopoética dos sentidos**. Da edição 20 - Podem as Práticas Artísticas Construir Territórios? astrolábio nº 21 ano II set. 2017. Disponível em > <http://astrolabio.org.br/mediacao-cultural-como-arteeducacao-cartografia-geopoetica-dos-sentidos/>. Acesso em Mai 2018.

[ANÔNIMO]. **Relato pós-apreciação do experimento Ode às Cores**: Registrado de forma manuscrita pela aluna. IFMA, Codó – MA. 2018.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARBA, EUGENIO. **Canoa de Papel**-Tratado de Antropologia Teatral. Editora Hucitec. SP. 1994.

BARROS, Mayrla Kawanny. **Relato pós-apreciação do experimento Ode às Cores**: Registrado de forma manuscrita pela aluna. IFMA, Codó – MA, 2018.

BOUVET, Rachel. **Como habitar o mundo de maneira geopoética?** Interfaces Brasil Canadá/ Revista brasileira de estudos canadenses. V. 12, N. 1, 2012. ISSN eletrônico: 1984-5677. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7200/5017>>. Acesso em Mai 2018.

BRAGA, Andreina Nascimento. **Relato pós-apreciação do experimento Ode às Cores**: Registrado de forma manuscrita pela aluna. IFMA, Codó – MA, 2018.

BELTRAME, Walmor (organizador). **Teatro de Sombras: técnica e linguagem**.- Florianópolis: UDESC, 2005. 168 p.-il.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito da história**. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras escolhidas v. 1).

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BORRALHO, Tácito Freire. **O Teatro do Boi do Maranhão** – brincadeira, ritual, enredos, gestos e movimentos. 2012. 227f. Tese (doutorado) Escola de Comunicação e Artes – ECA, Departamento de Artes Cênicas – CAC. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BESSA, Bráulio. **Bráulio Bessa faz cordel sobre as belezas das brasileiras**. Disponível em > <http://especiaiss3.gshow.globo.com/programas/encontro-com-fatima-bernardes/poesia-com-rapadura/>>. Acesso em Jun 2018.

CABRAL, Beatriz A. V. **Ação Cultural e Teatro como pedagogia**. Revista Sala Preta, PPGAC, vol. 12, nº01, jun 2012, p.4-17. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60578>>. Acesso em Jul 2016.

CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos; FILHO, José Nilson Santos da Costa. **Projeto de Visita de Estudo para curso técnico em Agropecuária**. IFMA, Codó – Ma, 2017.

CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos. **Plano da Disciplina Arte**. Semestre 2017.2, curso médio/técnico em Informática, turma 24. Codó – Ma. 2017.

CARVALHÊDO, L. P. **Relato sobre lembranças de família**. Registrado em aplicativo whatsapp por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. São Luis – Ma, 2017.

CARVALHÊDO, Tissiana dos Santos. **Análise Crítica do texto “O Imperador Jones”**, de Eugene O’Neill, na perspectiva do projeto Encenação em Movimento. Monografia (Curso de Licenciatura em Educação Artística), UFMA, São Luís, 2008.

CONCEIÇÃO, Sarah Luz da. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**. Registrado de forma manuscrita pelo aluno. IFMA, Codó – MA, 2017.

COSTA, Djane de Sousa. **Relato oral sobre experiência no grupo de teatro**: Registrado em áudio por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. IFMA, . Codó – MA, 2018.

CRAVEIRO, Rita de Cássia Conceição. **Relato oral sobre experiência no grupo de teatro**: Registrado em áudio por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. IFMA, Codó – MA, 2018.

D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.– (Coleção Todas as Artes).

DIAS, Mayra Naelle Fontes. **Relato pós-apreciação do experimento Ode às Cores**: Registrado de forma manuscrita pela aluna. IFMA, Codó – MA, 2018.

FERREIRA, A. S. C. **Relato sobre lembranças de família**: Registrado em aplicativo whatsapp por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. São Luís – MA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1975.

GOMES, Mykaelly Alves. **Relato oral sobre experiência no grupo de teatro**: Registrado em áudio por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. IFMA. Codó – MA, 2018.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HERRAIZ GARCÍA, Fernando. **Uma aproximação à pesquisa narrativa autoetnográfica**: algumas questões para continuar aprendendo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de pesquisa. Santa Maria: EUFSM, 2009.

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada**: existem conteúdos em teatro? Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 17, p. 70-77, 2011. Disponível em > <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3356>> . Acesso em: Mai 2018.

IFMA. **Plano de curso nível técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, campus Codó. 2012.

IFMA. **Plano de curso nível técnico em Informática integrado ao Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, campus Codó. 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEAL, Mara Lúcia. **Memória e(m) Performance**: material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Raí Roberval Carvalho da Silva. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**: Registrado de forma manuscrita pelo aluno. IFMA, Codó – MA, 2017.

LIMA, Reany Vitória Gonzaga. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**: Registrado de forma manuscrita pela aluna. IFMA, Codó – MA, 2017.

MACHADO, Celeia. **O Ensino de Teatro, o processo de criação e a experimentação poética de si**. In MUNIZ, M.L.; CRUVINEL, T.B. **Pedagogia das Artes Cênicas**: criatividade e criação. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2017.

MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. FACT/UEMA, Codó – Ma, 1999.

MENDES, Miguel Gonçalves. **José e Pilar**: conversas inéditas. Companhia das Letras: São Paulo - SP, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

MONTEIRO, Alessandra de Macedo. **Entrevista sobre casos de automutilação na escola**. IFMA, Codó – MA, 2018.

MORAIS, Vinícius de. **O caminho para a distância**. Rio de Janeiro: Shmidt, 1933. Disponível > <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/o-caminho-para-distancia>>. Acesso em Mai 2018.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. Em: MORAN, J. M.; MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2009.

MORIN, Edgar. **O Método 6**: a ética. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. – 2.ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Movimento - Revista de Educação - FEUFF-PPGEUFF - ISSN 2359-3296. Nº 12, 2005. Disponível ><http://www.acaoeducativa.org/downloads/05diversidade.pdf>>. Acesso em Ago 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O'NEILL, Eugene. **Quatro Peças**. Rio de Janeiro: Ed. Delta. 1964.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAVIS, Patrice. **Análise dos Espetáculos**. São Paulo: Perspectiva. 2003.

PENNAC, Daniel. **Vídeo Daniel Pennac romancista e professor / Conselhos**. Disponível em > <https://www.youtube.com/watch?v=RMH2snBmkaA>>. Publicado em 30/05/2018>. Acesso em Jun 2018.

PEREIRA, Abel Lopes; BRAGA, Ana Socorro Ramos; BORRALHO, Tácito Freire (organizador). **Teatro de Animação para a sala de aula e ação cultural**. São Luís: Eudfma, 2015.

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro: o Maranhão no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PINHO, Antônio Francisco Cruz. **Relato sobre processo de pesquisa e criação teatral**: Registrado em arquivo de áudio por Tissiana Carvalhêdo. IFMA, Codó – MA, 2018.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v5, n.10, p.200-212, 1992. Disponível em > <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em Jun 2016.

PUPO, Maria Lúcia. **“Sinais de teatro-escola”**, Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, Nº 52, Brasília, 2006, pp 109-115.

RAMOS, Talison Felipe. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**: Registrado de forma manuscrita pelo aluno. IFMA, Codó – MA, 2017.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e Conhecimento em Teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Trajectoria, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Revista Sala Preta, v. 2, n. 1, 2002, p. 247-252. Disponível em > <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086>. Acesso em Jun 2018.

ROCHA, Ronald Pires. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**: Registrado de forma manuscrita pelo aluno. IFMA, Codó – MA, 2017.

SANTOS, Deusivaldo Aguiar. **Ensino com abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente em uma escola de origem agrotécnica** - Codó. 199 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas). Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Belem-PA, 2018.

SANTOS, Filipe Medeiros dos. **Relato oral sobre experiência no grupo de teatro**: Registrado em áudio por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. IFMA, Codó – MA, 2018.

SILVA, André Zoroasth Lima. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**: Registrado de forma manuscrita pelo aluno. IFMA, Codó – MA, 2017.

SILVA, João Victor Nascimento da. **Relatório avaliativo de viagem de estudo**: Registrado de forma manuscrita pelo aluno. IFMA, Codó – MA, 2017.

SILVA, Mitchelyson Queiroz Silva. **Relato oral sobre experiência no grupo de teatro**: Registrado em áudio por Tissiana dos Santos Carvalhêdo. IFMA, Codó – MA, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007, p 73 a 102.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em > <http://books.scielo.org>>. Acesso em Mai, 2018.

SOUZA, Luiz Roberto de. **Heiner Muller no Brasil**: a recepção de A Missão (1989-1998). 276 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

SOUZA, Luiz Roberto de. **Entrevista**: Registrada em correio eletrônico por Tissiana dos Santos Carvalhêdo, São Luís – MA, 2017.

STANISLAVSKY, Constantin. **Minha vida na arte**. (Trad. De Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLAVSKI, Constatin. **A construção do Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 108 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) ISBN 85-249-0029-6.

TILLIS, Steves. **O Boneco como Arte Teatral** (tradução de Mário Piragibe) in: Rumo a uma Estética do Boneco (tese de doutorado) UNIRIO, Rio de Janeiro 2011.

## APÊNDICE 1

### Histórias contadas por seu Chico (Trilha ResistênciaS)

(Durante visita ao povoado São José em 30/09/2017)

#### A PREDAS MILAGROSA

Rapaz, leva esse balde aí pra encher. Ele não ia não – Que dá pra encher nada aqui. Uma vaziazinha, que eu vou botando. Enchia, botava ôtra vazia, enchia, pode chegar o tanto de vazia que chegá e ela não embarca e nem nada...uma coisa muito importante aquele olho D'agua dur milagre...e Tem uma preda botada em cima de outra preda, a gente vem que foi botada, ela vem mais pra fora. Eu digo rapá, o cumpade Sebastião tava lá, o Antonho Estevão disse “rapá sai daí rapá, essa preda ta ...”.

**Tá nada rapá, ela ta aí do cumeço do começo mundo nunca caiu. Aí foi botada com uma mão milagrosa. Ele se admirô daquela arrumação.** Não, e ali foi botada mermo com as mão, agora pode ajuntá...

Tem muita coisa importante no Juazeiro, no Juazeiro tem. Aí tem uma preda que a gente entra assim por dentro e sai lá na frente...**unrum**

#### UM DIABU DUM VÉIO

Eu andarra mar uma menina, Joelma, companhêra minha daí do Codó, aí ela disse ‘meu fio não vo entra aí não que aí não me cabe’, marrapá, cabe sim, aqui cabe todo cristão, até gente mai forte que tu cabe. Vô lhe esperar lá na frente. Ela foi me esperá lá na saída.

Eu entrei, entrei, entre...quandu fui saino lá, uma menina disse assim, uma moça, **“Minha fia, eu tenho só 16 anu e num tenho coragem de entrá aí e aqui vem saindu um diabu dum veio”.** Aí a Joelma zangou. **Eu não zanguiei não, achei foi bom, pra mim aquilo foi uma alegria pra mim, má a companheira minha zangou. E eu disse rapá por que que tu chama ele veio? Por que que tu não morri hoje?** Tu vai ficá reia também, ela zangou demais, mas eu não, aquilo pra mim foi um prazê grande.

Nãa, eu num zanguiei não. Agora mia companhêra zangou. Ô, pra que que tu faz isso? A gente num trata us ôtro assim não. Um senhô, uma senhora,

fica tão bunita a palavra. Qui homi veio, tu, tu é palavra isquisita é. O senhô, a senhora, fica bunita a palavra. Mas tu, fica tão fêa. Má, ela não acha, acha que é bunito, deixa ela tratá do jeitu que ela qué né. É,....**rum**, é (limpando garganta). Tem muita coisa...

Por que hoji é assim... as pessoa num intendi... di primeiro, nu tempo dos mai veio, que num istudo, era mais fácil da gente.... hoje o povo istudo, mas...naquele tempu, assim nus interiô, ajuntava assim os pai de famía, aquelas mãe de famía, os véio conversando e us menino vadiando, cantando ciradinha... Aquilo era um prazê muito grande que a pessoa tinha. Hoji **meu amigu** servi é de **mangoça**....é, xô vê, eu rá até mi esquici até, mas eu vadiiei muito. **É... ahãã..**(tentanto lembrar), caí dentro do poço, quem é que te tira, meu bem, quem é **tiêu** bem, aí você dizia quem era, aí da da caia, e dizia ôtro. Era bunito. **Marroje meu amigu**, servi é de mangoça, rérééré (risada discreta)... Era nu tempu dus véiu.

**Humhum** (*respondendo seu Wagner*)

Como ta esse meninu aí. Cantando aquelas cantigas de ciranda ciradinha. **Era dessi jeitu.**

## **O DEUS DA TERRA**

Eu ... nasci num pranetá...num sei que planeta foi. Nasci em 32, no dia 02 de novembro. Nu tempo da **sÊca** grande...

“O senhor nasceu em Codó seu Chico?”

**Foi não senhóora...eu nascii (lembrando) no Mororó, pertinho de Aldeias Alta. Aldeias Alta nessi tempu só tinha uma casa. Só tinha uma casa, que era a casa do véio Alderico Machado. Ele assinarra assim: Alderico de Novais Machado, o Deus da Terra.**

(risos)

*Ele era o dono lá do pedaço?(Tissiana)*

Hum?

*Ele era o dono lá?(Tissiana)*

Era e hoje é cidade. É dono da Aldeias Alta. Nesse tempo só era o homi que tinha por aqui só era ele. Era...ele..rumrum. Quem primeirinho meteu carro nesse setor foi Alderico Machado.

Abriu a estrada lá da Aldeias Alta, tirando em Morro Branco, até sair in...Timbira. Tinha carro dele correndo pra todo lado.

Não sei, parece que é assim um cartigo. O velhinho, filho dele (lembrando)... essa coisa de passar a mão no carro dele assim, rá tava ralando. A sociedade dele só era com deputaaado, senadô....que era a sociedade dele... Um caboco que nem eu e outros ele já tava mandando fastá pra trás.

### **SOBRE A FAMÍLIA**

A sua família era lá da terra dele né? (*Nilson*)

É, aqui, de Aldeias Alta. Minha família era toda lá, aí nós, papai mudô pra cá. Eu vim em 33. Nós viemo em 33, eu vinha com seis mesi de idade, eu rá era de 32, de novembro, do dia 02. Aí nós viemo morá ali no bacuri, me criei lá no Bacuri, que eu reguvivi, ali eu me criei.

Era o senhor e mais quantos irmãos? (*Tissiana*)

Nós samo. Norrerá 12 irmão...6 homi ... e...não era 6 muié e 5 homi.

Era 11 (*Seu Wagner*)

Era 11, era.

**Mundico, Narciso, Francisco, Corina...(lembrando)...Elci...Elci, Joaquim, Raimundo, Teresa e Gracinha.**

Já morreu...ainda tem vivo, tem eu, Joaquim, Gracinha...(lembrando) Corina e Maria e o Antônio, que chamam ele de Gaga, é o mar novo. Moram tudo em Paraguamina. Aqui só teu eeu. Tinha eu e ôtro, mais esse irmão meu morreu aqui no Codó, tem as fia dele. Tem só uma fia dele, que é a menina Almira.

Almira não puxo pro pai delaa, era era um carnê véio, tudo pra ele tava bem, e ela é assim meio aguniada. Marrela é conversadêra. E ela entende algumas coisa, que ela istudo....arännn

**Agora eu não estudei nada, por que naquela época era difícil, um pai de famiá que tinha 10, 12 fiu, ensiná...num tinha como. E hoje tem toda**

**facilidade do mundo e o povo não querem...ahnãnn, o jovem hoje que é outras coisa, muito diferente**

O senhor não estudou nada? (*Angele*)

**Não estudei nadinha minha fiá, só sei malássiná meu nome...urumm...aí, tinha toda facilidade, toda facilidade tinha. Tem. Mas nesse tempo não tinha. Di jeitu nenhum.**

Não tinha essas brigada que tem hoje, por causa de governo, de presidente...nãan. Pegava seu bodinho pra lá e pronto, cabou-se a conversa.

### **TEMER – O PRESIDENTE PULGA**

E o mió presidente foi Getúlio Varga.

Foi o mió presidente. Ele morreu .... e deixou tristeza pros brasilêro.

Pai dos Pobres né (*Mykaelly*)?

Hum?

O pai dos Pobres, Getúlio Vargas (*Mykaelly*).

Era, o pessoal chamava ele assim né – O pai dos Pobres (*Nilson*)

O pai dos pobres...risos...pois é!

E depois dele, qual foi o melhor? (*Seu Wagner*)

Rapá, aí entrô otrus presidente. Quer dizer, o Fernando Henrique, a gente não pode falá dele, por que foi ele quem construiu Brasília não foi? A gente não podi dizer assim que foi tão ruim. Getúlio Vargas...aí apareceu esse Lula agora...

E o seu Temer? (*Nilson*)

***Aquilo nem presidente ele num é...ele entrou a força que nem pulga. Ele tirou a mulheer do mandato, uma muié prossentida, muié de valô sió, vem tirá a muié do poder. Mas ela ta ganhando bem o dinheirinho dela***

Será que ela volta seu Chico? (*Tissiana*)

*Volta não, num volta não por que ta chegando rra o tempo. Ela não volta mar não. Talvez que o Lula. Mas eles tãao fazendu tudo em quanto a fim do Lula não se candidatá. Por que se ele candidatá, ele ganha!...Ganha!*

O senhor gosta do Lula? (Angele)

ÂHn?

O senhor gosta do Lula? (Angele)

*Ave Maria siô, a pessoa que não gostá dum homi daquele.*

### **A REZA**

Eu, aqui, era um recanto veio, moro gente aqui, morava gente, antes de papai comprar isso aqui - aqui é herança! Terra foi papai que comprou...

Morava uns moradozinho réio aqui, aí eu vim morá... **Eu digo rapá** um lugá dêssi nunca teve nenhum reza, mas eu tinha, assim, aquela vontade de arranjá um ponto de missa pra mim. Até que arranjei, consegui!. Consegui arranjá, de toodo prazê, de todo gosto.

Aí tem rapá tu é um bêesta rapá, mas deixa eu com minha besteira, nasci pra ser assim mermo (rindo), não tem quem dê jeitu. Aí, mas é assim..olha...rummm, é assim, to lhe contando a verdade. Eu fui me confeesá, lá no Canindé, cum padi novo, o padi ele era novinho, mais do que **seu menino aqui**...era mais novo.

Eu me cunfessú daquele mermo jeitu que era de antigamente. Qui antigamente se ocê não soubesse da reza não confessarra não...**unnnãaaa!** De jeitu ninhum, tinha que sabê da reza. Hoje não, padre confessa aí, em qualquer lugar, hoje tá difereente.

Como é a reza? (Tissiana)

Uhn??

Como era a reza? (Tissiana)

A reza?

**Eu me ajuelho na mesa da comunhão**

**Quero confessá meus pecado**

**Saber quantos são**

**Dos isquicido, dos alebrado, senhô peço perdão**

**Eu pequei por palavra, pensamento e obra**

**Minha culpa, minha tão grande culpa**

**Portanto eu peço e rogo sumamente**

**Benedito, seurramado**

**Nos pilaste, foste morto e sepultado (final confuso, ouvir mais)**

**Aonde arde...os vivos e os mortos....santa igreja católica...é assim.**

Ele disse assim: Com quem tu aprendeeste tanta reza? Ele é novinho, ele é um padre novo. Rapá eu aprendi com maamãe. Mais um dia rapá, o padre fala aquelas coisa, mas é só aqui, na carqueira não tem nada decorado não. Por isso que ele se admirô. **Rapá**, você sabe mais reza do que eu! (risos)

Era no Canidê...**no Canidê... tem padi demais...paadi.**

O senhor vai lá esse ano? *(seu Wagner)*

Vô, vô não..essi ano não deu de ir não. Já foi, já foram, meus companhêru já foram tudinho.

O senhor vai mais o pessoal do Chiquinho é? *(Seu Wagner)*

Eu vou mais a Maria Antônia...mais....,é outros carro, que vai direto pro Juazeiro. Mais o Chiquinho, eu não vou não. O Chiquinho só vai amanhã, que ele saí, que ele só rai pro Canindé. É que nem o Bita.

## **O BITA**

O Bita disse que não tem nada com paadre, ele tem coisa, ele tem comprimisso é com santo, mas com negócio de padre não. O Bita do Barão disse.

Agora só que o Bita, ele não é uma pessoa, assim, estranha não. Ele vê a gente, ele conversa com a gente, ele presta atenção, ele não é abestado veio não. Não....ele é sabido aquele homem.

**Ele diz assim...olha minha gente, a gente não pede nada pra mim, vocês pedem é pra Deus, pra Jesus Cristo quem dá as coisa pra rente, eu não sei de nada, o que que eu tenho pra dar para o povo?! Eu ando é caçando quem me dê hehehehe** (risos)

E agora ele dáa **descarra**, aí ocês pedem o que vocês querem, mas é pra Jesus Cristo, pra mim não, que eu não sei de nada, ele diz, eu não sei de nadinha. Eu não tenho nada pra dá pra ninguém ...rrummm (garganta)

Ele é uma pessoa assim... por fora não, eu acho ele legal, **o Bitá, ele topa a gente...ele topa a gente na rua, ele pára pra conversá com a gente, fala com a gente. Ele é legal, o Bitá é, agora a Janaína não, a Janaína...a Janaína é meio entusiasmadinha.**

Outra geração né *(Seu Wagner)*

É, doutra geração

Já nasceu no berço de ouro! *(Seu Wagner)*

É....Nunca soube o que foi pobreza...nã, aquela ali e o Chico Nagib duvido...

### **SOBRE OS POLÍTICOS**

Francisco Nagib agora tá popular? *(Seu Wagner)*

Ein?

Francisco Nagib tá popular agora? *(Seu Wagner)*

Não, toda vida ele foi. A questão é que o povo se engana com ele. **Ele não engana ninguém e o povo se engana com ele.**

Ele foi pruma festa aqui na...nas queimada... aí ele...lá teve uma festinha. A dona Dôra tava lá. Ela é uma pretinha ali da...(lembrando)...ela mora ali na rua da prainha. Mas a vida dela é ir bra banda da cacilha da areia. Ele dançando prulá, e ele se deu bem com a dança **dela**. E dançou muito mais ele. Ela digo mas eu sabendo, que aquilo ali, ele num queria, é que ele se deu bem com minha dança. Por que um home daquele vai querer uma neguinha **réia** que nem eu, já veia e chutêa...heee (risos), ele só fazendo a mostração. Ela disse mas eu acho ele é muito popular. Mas o povo queri é que ele saia entregando nas mão.

Mas diz que o Zito também era muito dançador, ele batia num reggae aí menino, diz que dançava demais *(Nilson)*

Dançava. Mas o Zico rá ta véio. O Francisco Nagib é um jovem, é, ele é jovem. Acho que dos prefeito ele o mais novo. Acho que não tem um prefeito mais novo que ele não. Quer dizer em Paraguamina tinha uma, João Batista.

**Acho interessante é a conversa do Zé Sarney: minha gente – quando tão metendo ele na enrolada do.. – será que não vão respeitá nem meus 60 ano de política.**

Quem dizia isso? (Tissiana)

O Zé Sarney (rindo)

Será possível minha gente, que não vão respeitá nem meus 60 anos de política? (risos)

### **OS BICHOS DO SANTO**

Assim... bem aí na barroca da areia. Um menino criava um gado, um gado, aí nasceu um bezerro, ele viu que num ia escapar, aí ele pegou deu pá São Raimundo.

Ele deu pra São Raimundo? (Tissiana)

Deu, por que ele viu que não ia escapar, ele deu, se escapar é dele.  
**Assim, quase destrutando né, já quase uma destratação.**

Rapá e ele vai, num é, que o bizerro escapô, quando deu com 3 anu tava um garrote mais bunitu do mundo e a muié dele **enxergando** que ele tava com Ôio desse tamanho em cima do garroti.

Aí disse óia - eu sei até o nome dele - disse fulano tu pega esse garroti e a gente vamu com Antônio Romano pro rumo do 5 hora (a frase ta confusa!) e tu Raí mais ele... **Mai muié, se eu vou, isso aí dá um trabaio moonstro.** E Num tem trabaio nenhum rapá, num é teu, o garroti não é do santo? E, a premera, eu não aceito rendê de reitoninhum. Foi feita a promessa pra levar é o garroti. **Rum, isso aí dá um trabaio mais monstro do mundo.** Rapaz, pega o garroti e vai mai o Antônio Romano, umas 5 horinha vai um bataião de gente aí com carga...Por que di primeiro nós leva a carga com **comistia**, era dois dia pra chegar lá... Não quis di jeitu ninhum, foram simbora, os homi bootaram a carga em cima e foram simbora.

Quando eles chegaram bem aqui no Bacuri, eles escutaram o uivo do **garroti**. Rapá, mas pareceu com o uivo do garroti do senhó São Raimundo. Rapá, mas pareceu mermo. Ele tornou até a Maria Bacuri, que é a avó do vigia. Aí eles encheram o garroti, rapá pois é o garroti mermo, acompanhou. Chegaram no São Felipe, **ele deitô lá...** Eles não botaram uma corda nele. Quando chegaram no Bebedô, eles foram comer frito, **ele deito lá...**acompanhou eles até no...aí... chego lá eles foram contar a história po padre. **O padre, o garroti é do Santo, foi ele quem trouxe.**

Num botaram uma corda nele siÔ! e ele aqui doidinho do juízo, doidinho caçando esse garroti. E a muié dele, eu não te disse?! Agora tu tá aperriado, o garroti era do Santo, tu queria era vender. (risos)

Se ele vendesse, ele mandava só um bucadinho... ele ficava com ele quase todo (risos).

Foi até no, era na missa era, no festejo, de São Raimundo é? *(Nilson)*

No festejo, lá no Mulundú

Humhum, de São Raimundo, aí o Padi mandou, pegou lá, botou lá no curral. **O garroti é o do Santo siÔ, quem trouxe o garroti foi o santo.** Só pra dá demonstração. Que ele já deu assim destrutando do tempo né, ele sabia que ele não criava e criou, e quando foi pra levá, do mermo jeitu, **maár muié... (risos).**

Ô com um tio meu também aconteceu quase desse mermo jeitu. O caboco ia pro Mulundú e levava um capão, dentro dum cofo. E o sol quente, o capão muito gordo, lá morreu. O finado João Cilino ia, eu não ia não, eu nesse tempo ainda era minino ainda. Rum (garganta). Se arrancáro lá, ele rapá agora nós vamu é comê o capão de São Raimundo. Nos faz aqui uma cotação, cada um dá um bucadinho. **Marrapá, quem que vai dá nada pra ele. Se esse capão fosse dele, ele não tinha morrido rapá, o capão é noosso, ora mar, rum, que bestêra é essa!** A muié disse que ainda boto água no fogo, quando ele levou a mão, o capão pulou bem açula. Vivinho. Ainda, tornou a botá dentro do cofo, diz que cantou até no Mulundú. Queria comer o capão alheio de graça rapá, não era dele, era do santo!

## BATIZADO

A Marialta. Foi cê madrinha de um minino, um Martizinho de Freita. Mar o Martizinho de Freita era branco.

Era era negra? (*Tissiana*)

Ela era, era...nega véia mermo do cabelo... xenhenhêm.

Aí ele disse. Rahnhãm, eu vou ser padrinho mais uma nega véia dessa, mas de jeitu ninhum. Ela ficou tão triste. Aí o Horácio Barbosa disse – **Marialta, Marialta... .. rem pra cá, rem pra cá, nós vamu cê já padrinho do mininu. Eu quero vê se tia qualidade pega em mim, e tia pobreza e tia feiúra não pega não. E ô Martizinho, não adianta, tu é branco, mas o cú é preto.** (risos) Não adianta, pode incostar aqui.

Aí eles foram sê padrinho dele. O Horácio não tinha, era rico, mas não tinha negócio...**nãaa**, pra ele tudo tava bom.

**Era uma pessoa porpulá.** O Horácio Barbosa, que é o pai do Horacinho. Tem o Horacinho ali...não tem o Horacinho que é vereador? É pai dele, ele é filho do Horácio Barbosa veio.

E deu certo o Batizado? (*Tissiana*)

Deu certo, deu certinho.

Ela pretinha e o minino branquinho (*Tissiana*)

Hum hum...nã, ela ia ser madrinha. Ela ia sê madrinha, por que a pessoa deu por que tinha consideração, gostava dela, tinha a maiÔ atenção a ela. É isso aí. Mas..

Aí o outro não aceitou? (Nilson)

**Di reito ninhum. Marrapá, aquilo é a maiô bestêra. Rumrum** (garganta)

## GENTE NOVA, GENTE VÉIA

Agora mermo morreu ali a Isabele do Bindú, ali dos **porco**. Ela queria sê um bucado, viu falar nela?

Não, ela queria ser? (*Tissiana*)

**Arremaria, quando era moça. O Gilibertu...o Gilibertu de Barro foi puxar ela, ela injeitô ele.**

Pra chamar pra dançar? (*Nilson*)

Foi, ela não foi não.

Não, por que? (*Tissiana*)

Por que queria sê. Ela só dançarra com as pessoa qui...(risos), foi não!

Mas ela era bonita pelo menos? (*Tissiana*)

Ela, não era muito feia não. **Por que toda gente novu é bonitu, e todo véio é feio.**

**É...não tem gente novu feio e nem véio bunitu.**

### **A JOVENTUDE**

O que o senhor acha da juventude de hoje seu Chico? (*Angele*)

A juventude de hoje?

É (*Angele*)

Não, é assim menina, a rente num pode né, por que a rente num conhe... a rente só vê assim né, mas a juventude de hoje é o futuro do Brasil, é o jovem. Um veio como eu não é futuro de nada. Hoje você é uma jovem, é futuro do Brasil. Aí tudinho, é futuro do Brasil. Um véio, é futuro de que? ... futuro de nada. Arãnnn (garganta).

### **A PRIMEIRA VEZ QUE FOI A CODÓ**

Ali no Codó, a **premêra vez que eu fui no Codó, nós morava no Bacuri. Papai não queria me levá por que era molerão véio. Mas não prestava nem pra sustentar uma carrrga. Risos. Lerrava só o Narciso, Narciso era um mininu bonito..**

A casa que nós rra tinha visto de teia só a do Mané Filipe, uma casa rreia tampada de taipa... Aí Narciso já tinha ido umas duas vez – **rapá, mar lá é bunito... êe rapá, mas Codó é BUNITO.** Vou fazê todo meio de, da outa vez pra papai ti levá. Pra tu vê.

Quando foi da outa vez papai foi, ele disse que não podia ir a fim deu ir. Aí sempre eu fui né. Eu fui amontado até... Não era nem, não tinha estrada não rapá, nós vinha por uma estrada rreia aqui, passa lá no Retiro, bonusará. Não tinha essa estrada aqui não... rum, vô acaba essa história aí.

Aí achou Codó bonito? (*Nilson*)

**Avemaria, eu achei uma incaturia!**

Foi...mas porque? O que tinha lá? (*Tissiana*)

*Hum?*

O que tinha lá? (*Tissiana*)

Ô, mas pra quem nunca tinha visto naquele sinval véio, num to dizendo...

Nunca tinha vindo na cidade né? (*Seu Wagner*)

**Nunca, nunca no mundo...ah pra mim foi uma...uma riqueza, uma beleza de bunitu que eu achei.**

(*conversas*)

**Ahh, mas quando eu cheguei no Codó, foi saúde certa, achei bunito demais.** Só tinha aquele ruinha da vala.

A rua da vala é ali onde tem o conventu das freira. E a rua...e tinha a rua da bomba e a rua das floris.

**Eu alcancei a Trizidela com três casinha coberta de téia, três cacinha coberta de teia, era do Babá, Norata e do Espinha lá embaixo. O resto era só casinha de páia.**

Não tinha nem a ponte ainda (*Nilson*)

**Aonde siô, que tinha negócio de ponte, nós travessava numa canoinha veia,** lá embaixo, numa passarela...nesse tempo o rio era cheio... era bunito.

## **PASSEIO EM TERESINA**

Ah em Teresina eu rrá tava rapaz. **Ah, quando eu andei em Tresina a premera vez foi em 57, eu fui até mar cumpadi Sebastião, nós era todus 2 rapaz novinho assim,** ah aí, era ota coisa já diferente. **Nós se arranjemo lá na casa duma véia, ela tinha três fia moça. E aí a véia dizia – é, vocês são uns rapaz do interiô, mas são umas pessoa que não bebe, num fuma, umas pessoa sociAl.** rhãn (garganta). Não ando com negócio de bebedeira, nem com cigarro no bico. **Não tem pessoa no mundo que diga assim que já**

**viu eu com cigarro no bico, não tem não, se tiver é mentira.** Nunca fumei, mamãe não deixava nós fumá.

Aí eu runn (garganta), vim, fui, em Teresina. **Mar achei muito bunitu aqueles blocu de moça, avemaria, fiquei encantadinho! (risos) Aquelis blocu de moça, tudo roupa do jeito que era uma, era da outra... indo pra escola. Achei bunito, me agradei de coração.** Achei bunito. Convidei cumpadi Sebastião - Cumpadi vamu voltar mais pro interior não, nós caçamu um serviço por aqui, nós ramus trabalhar de dia e de noite, nós istuda, pra crescê a leitura em nós. Esse aí é que era meu prano era este. Ele não rapá, nós vamus voltar. Voltar a bater num sembal réio outra vez, era mesmo que o peixe que ta no secu e joga (risos). Me agradei de coração. Ave Maria. E nesse tempo tinha os soldado da cavalaria, que eu nunca tinha visto. **É bunitu demais,** aquele desfile, arremaria siô, achei bunitu.

E já tinha coletivo nessi tempo. Que a veia quando nós saia olha quando vocês se vê perdido pode pegar o coletivo e dizê que vem pro Hospital Getúlio Varga, nós tarra hospedado na frente do Hospital Getúlio Varga. E **qualrquer** um, ônibu aí, coletivo, não eu vou lá pro Hospital Getúlio Varga. E não é que nós se perdemo mermo? Mas só uma vez. **Mininu novu não tem medo de nada não.**

Ô naquele tempo ... (lembrando) e num rio lá em Caxia, só tinha um fundão de travessar o trem, era quarre um metro, dum, dum drumeti pro outro, uma aLLtura **monstra**, nós passarra, neeem, eu achava era bom demai, hoje, **aonde que dá siô, num tem nem rumo!** Gente novu, ô mininu. É muito diferenti.

### **GENTE NOVU NÃO SE VAGA**

**Uma feita,** o Elia Davina fez uma festa mar o Pedro Dama, no Matia, tocado pelo ToiÔ, e Piauí, nego tocador todo, nesse tempo tinha moçinha mais a ali no Matinha, Piranjá, Lagoa do Cajú. Aí nós fumo. Quando nós fomu saindo, papai disse, vocês vão pra festa mas amanhã a gente vai arrancar mandioca, que era domingo de páscoa. E mamãe não deixava mesmu nós durmir de dia. Nós fumo. Dancemo a noite todinha e vinhemu imborá, saimu

pra capoeira arrancá mandioca. Aí, quando nós saímu de lá , o Cazueiro disse olha vai tê um matinê gratuito. **Aí, olha, nós tornemo voltá, ainda puxemo mandioca, plantemu mandioca, puxemo, drumi deus nos livre, tornemo voltá pra festa. Gente novu não se vaga não. É não se vaga de jeitu nenhum. Gente novu quenta pulá o tempu todinho.** E o réio que...

Uma pessoa novu quenta pulá o dia todinho e um véio como eu dá um pulo só fica em tempo de botá...(risos).

## APÊNDICE 2

### Roteiro Incanturias em Cena (Trilha ResistênciaS)

Elaboração: Tissiana Carvalhêdo

	<b>SEQUÊNCIA</b>
<b>Preparação público</b>	<p>Na sala de aula, distribuir os folders do experimento “Incanturias em Cena”. Em seguida, vendar os olhos dos alunos para que escutem a música “Eu adoro a minha televisão”, da banda capital Inicial. Após isso, acompanhá-los na travessia até a sala de linguagens.</p> <p>No caminho eles lerão recados colados no chão com as frases:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se desligue da TV , conecte-se mais em você! /</li><li>• Se desprenda do celular, aprenda a voar! /</li><li>• Leia histórias /</li><li>• Ouça histórias /</li><li>• Conte histórias /</li><li>• Faça história!</li></ul> <p>Ao chegar na parede da lateral Biblioteca, esperar até que o grupo de Teatro venha buscar a turma e levá-los até a Sala de Linguagens.</p>
<b>Abertura</b>	<p>♪SONOPLASTIA♪ (Música para receber o público)</p>  <p>Imagens corporais com sombras representando as 4 cenas, com acompanhamento musical ♪♪♪♪</p>
<b>Cena 1 – O Deus da Terra</b>	<p><b>SEU CHICO</b> - Eu nasci num pranetá...num sei que planeta foi. Nasci em 32, no dia 02 de novembro. Nu tempo da <b>sÊca</b> grande...</p> <p>“O senhor nasceu em Codó seu Chico?” (De fora de Cena)</p>

	<p><b>SEU CHICO</b> - Foi não senhóora....eu nascii no Mororó, pertinho de Aldeias Alta. Aldeias Alta nessi tempu só tinha uma casa. Só tinha uma casa, que era a casa do véio ... <b>(PAUSA DRAMÁTICA E</b> <b>♪SONOPLASTIA♪</b>) Alderico Machado.</p> <p><b>♪SONOPLASTIA♪</b> (efeito crescente)</p> <p>Ele assinaRRa assim: Alderico de Novais Machado, o Deus da Terra.</p> <p> <b>IMAGEM CORPORAL DO “DEUS DA TERRA”:</b> <b>(RISOS)</b></p> <p><b>SEU CHICO</b> - É dono da Aldeias Alta. Era...ele..rumrum. Quem primeirinho meteu carro nesse setor foi Alderico Machado. Abriu a estrada lá da Aldeias Alta, tirando em Morro Branco, até sair in...Timbira. Tinha carro dele correndo pra todo lado...</p> <p>Essa coisa de passar a mão no carro dele assim... Rã! Tava ralando !! A sociedade dele só era com deputaaado, senadô....Um caboco que nem eu e outros ele já tava mandando fastá pra trás.</p>
<p><b>Cena 2 – Uma Incanturia</b></p>	<p><b>♪SONOPLASTIA♪</b> (A cena inicia com o som do violão. Quando o ator começar a falar, a música vai diminuindo até parar totalmente)</p> <p><b>SEU CHICO</b> - Ali no Codó, a premêra vez que eu fui no Codó, nós morava no Bacuri. Papai não queria me levá por que era molerão véio. Mas não prestava nem pra sustentar uma carrrga.</p> <p><b>(risos)</b></p> <p>Lerrava só o Narciso, Narciso era um mininu <b>BUNITU..</b></p> <p>A casa que nós rrá tinha visto de teia só a do Mané Filipe, uma casa rreía tampada de taipa... Aí Narciso já tinha ido umas duas vez – <b>“rapá, mar lá é bunito... êe rapá, mas Codó é BUNITO.</b> Vou fazê todo meio de, da outa vez pra papai ti levá. Pra tu vê.”</p> <p>Quando foi da outa vez papai foi, ele disse que não podia ir a</p>

fim deu ir. Aí sempre eu fui né. Eu fui amontado até... Não era nem, não tinha estrada não rapá, nós vinha por uma estrada rreia aqui, passa lá no Retiro, bonusará. Não tinha essa estrada aqui não... rum, vô acaba essa história aí.

“Aí achou Codó bonito?”

☀☀ **MUDANÇA DE LUZ** ☀☀

 **ATOR FAZ GESTO COMO SE ESTIVESSE OLHANDO O CODÓ DE ANTIGAMENTE**

**SEU CHICO** - Avemaria, eu achei uma INCATURIA!

♪**SONOPLASTIA**♪ (violão, efeito nostalgia. A música agora vai até o final da cena)

“Foi? Mas porque? O que tinha lá?” (De fora da cena)

**SEU CHICO** - *Hum?*

“O que tinha lá?” (De fora)

**SEU CHICO** - Ôrra, mas pra quem nunca tinha visto naquele sinval véio, num to dizendo...

“Nunca tinha vindo na cidade né?” (De fora)

**SEU CHICO** - **Nunca, nunca no mundo...ah pra mim foi uma...uma riqueza, uma beleza de bunitu que eu achei.**

**Ahh, mas quando eu cheguei no Codó, foi saúde certa, achei bunito demais.** Só tinha aquele ruinha da vala.

A rua da vala é ali onde tem o conventu das freira. E a rua...e tinha a rua da bomba e a rua das floris.

Eu alcancei a Trizidela com três casinha coberta de téia, três cacinha coberta de teia, era do Babá, Norata e do Espinha lá embaixo. O resto era sóo casinha de páia.

“Não tinha nem a ponte ainda?” (De fora da cena)

**SEU CHICO** - **Aonde siô, que tinha negócio de ponte, nós travessava numa canoinha veia, lá embaixo, numa**

	<p>passarela...nesse tempo o rio era cheio... ÉÉ, mar era bunito.</p> <p>♫SONOPLASTIA♫ (violão, efeito nostalgia. Ator sai de cena e fica só a música e a luz)</p>
<p><b>Cena 3 – Diabu dum véiu</b></p>	<p><b>SEU CHICO</b> - Eu andarra mar uma menina, Joelma, companhêra minha daí do Codó.</p> <p>♫SONOPLASTIA♫ (Som de percussão que anuncie a personagem “barraqueira”)</p> <p> <b>ENTRA DJANE COMO JOELMA</b></p> <p>Aí ela disse “<i>meu fio não vô entra aí não que aí não me cabe</i>”!</p> <p>Marrapá, cabe sim, aqui cabe todo cristão, até gente mai forte que tu cabe.</p> <p><b>JOELMA</b> – Vô lhe esperar lá na frente</p> <p><b>SEU CHICO</b> - Ela foi me esperá lá na saída.</p> <p>♫SONOPLASTIA♫ (batida de suspense para anunciar que seu Chico entrará na pedra)</p> <p><b>SEU CHICO</b> - Eu entrei, entrei, entrei...quando fui saino lááaaa, uma menina disse assim, uma moça:</p> <p>♫SONOPLASTIA♫ (batida de tensão, pois uma briga está por acontecer. A batida vai aumentando conforme o clima for ficando mais tenso)</p> <p><b>PERSONAGENS QUE SURGEM AO FINAL DA PEDRA:</b> Minha fia, eu tenho só 16 anu e num tenho coragem de entrá aí e aqui vem saindu um diabu dum veio (Rita e Mykkaely)</p> <p><b>JOELMA</b> – Rapá por que que tu chama ele veio? Por que que tu não morri hoje? Tu vai ficá réia também</p>



## JOELMA PARTE PRA CIMA, SEU CHICO A

### SEGURA.

**CHICO** - Nãa, eu num zanguei não, agora mia companhêra zangou.

Ela disse: Ô, pra que que tu faz isso? A gente num trata us ôtro assim não. Um “senhô”, uma “senhora”, fica tão bunita a palavra. Qui “homi veio”, “tu”, “tu” é palavra isquisita. O “senhô”, a “senhora”, fica bunita a palavra. Era bunito. **Marroje meu amigu, servi é de mangoça, rérééré (risos)**

♪SONOPLASTIA♪ (percussão)

### Cena 4 – A reza

**SEU CHICO** - Eu fui me confesá, lá no Canindé, cum padi novo, o padi ele era novinho, mais do que seu menino aqui.

Eu me cunfessú daquele mermo jeitu que era de antigamente. Qui antigamente se ocê não soubesse da reza não confessarra não...**unnnãaaa!** De jeitu nenhum, tinha que sabê da reza. Hoje não, padre confessa aí, em qualquer lugar, hoje tá difereente.

“Como é a reza?” (*De fora*)

**SEU CHICO** -Uhnn??

Como era a reza? (*De fora*)

**SEU CHICO** - A reza?

**Eu me ajuelho na mesa da comunhão**

**Quero confessá meus pecado**

**Saber quantos são**

**Dos isquicido, dos alebrado, senhô peço perdão**

**Eu pequei por palavra, pensamento e obra**

**Minha culpa, minha tão grande culpa**

**Portanto eu peço e rogo sumamente**

	<p><b>Benedito, seurramado</b>  <b>Nos pilaste, foste morto e sepultado</b>  <b>Aonde arde...os vivos e os mortos....santa igreja católica...é assim.</b></p> <p> ENTRAM OS OUTROS ATORES PARA DIZER A REZA JUNTOS, AOS POUÇOS A REZA CONVENCIONAL SE TRASFORMA EM DANÇA: ATORES REVELAM OS FIGURINOS DEBAIXO DA ROUPA DO PERSONAGEM “SEU CHICO”, DANÇAM A REZA, RITA ASSUME A SONOPLASTIA COM VIOLÃO. 🎵🎵🎵🎵</p>
<p><b>Finalização</b></p>	<p> Todos enfileirados, vamos repetir aquele exercício em que cada um desenvolve um pequeno gesto característico do seu Chico. Em seguida, tira o chapéu, desconstrói e diz seu nome.</p>
<p><b>Roda de conversa</b></p>	<p>Prof.<sup>a</sup> Tissiana faz uma breve fala e abre para os atores que quiserem falar e também para perguntas e comentários da plateia.</p>

### APÊNDICE 3

#### Plano experimental em Arte (Trilha dos Ipês)

Curso: Técnico em <b>Informática</b> integrado ao ensino médio. <b>Turma:24</b>	<b>Disciplina:</b> Arte(semestral)
<b>Carga Horária:</b> 40h-a	<b>Período:</b> 2017.2
<b>Professor(a):</b> Tissiana dos Santos Carvalhêdo	
<b>EMENTA</b>	
<b>Percepção das potencialidades não-verbais do corpo: gestualidades que comunicam dentro e fora da cena.</b> Pesquisa de histórias regionais ou contos de origem afro-brasileira. <b>Produção coletiva</b> em narração de histórias: transformação de cenas em quadrinhos.	
<b>OBJETIVOS</b>	
<b>Geral:</b> Ampliar a percepção para as potencialidades comunicativas e expressivas do corpo no âmbito das gestualidades, ampliando o repertório não-verbal.	
<b>Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Identificar na gestualidade cotidiana as mensagens comunicadas em nível consciente e/ou inconsciente;</li><li>● Trabalhar a intencionalidade comunicativa do corpo numa perspectiva cênica;</li><li>● Fomentar a pesquisa e narração de histórias por meio de cenas e quadrinhos;</li><li>● Fomentar o uso do celular para fins educativos na captura e edição de imagens cênicas;</li></ul>	
<b>CONTEÚDOS</b>	
<b>UNIDADE I - O CORPO FALA (20 horas)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ A comunicação em gestualidades cotidianas;</li><li>▪ Potencialização de repertório corporal por meio da figura mitológica da esfinge;</li></ul>	
<b>UNIDADE II - HISTÓRIAS REGIONAIS (20h)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pesquisa de repertório oral da cultura local: histórias/relatos de vida e contos;</li><li>▪ Narração de histórias com uso de cenas congeladas;</li><li>▪ Transformação de cenas para a linguagem dos quadrinhos;</li></ul>	
<b>METODOLOGIA</b>	
Para estudo das capacidades comunicativas do corpo dentro e fora de cena, a	

disciplina será pautada na articulação entre atividades de criação, apreciar, reflexão em arte, aliado ainda à ações direcionadas à contextualização com a cultura local. Seu percurso será dinamizado também pelo diálogo com outras disciplinas, a saber: Português (história oral e escrita de textos) e Informática (produção de imagens e diagramação).

**ATIVIDADES TEÓRICAS:**

Aulas expositivas dialogadas, exibição de vídeos, leituras dirigidas e debates coletivos.

**ATIVIDADES PRÁTICAS:**

Exercícios de observação e análise de gestualidades; laboratório de percepção corporal; jogos de improvisação teatral; coleta de histórias regionais; trabalho em grupo de produção e narração de histórias;

**RECURSOS DIDÁTICOS**

A disciplina fará uso de textos selecionados na literatura especializada (livros “O Corpo Fala” e “Arte em Interação”), projeção de slides, vídeos, músicas, imagens e objetos.

**PROCESSO AVALIATIVO**

No decorrer da disciplina será desenvolvida uma avaliação processual em âmbito individual e coletivo. Para efeitos de nota, serão observados os seguintes aspectos: assiduidade e pontualidade; desempenho quanto à capacidade de leitura, contextualização e argumentação; engajamento nos laboratórios teatrais; cumprimento das atividades.

**REFERÊNCIAS**

**Básica:**

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

FREDA, Perla. **Arte em Interação/** Perla Frenda, Tatiane Cristina Gusmão, Hugo Luis Barbosa Bozzano. - 1. ed.- São Paulo: IBEP, 2013.

WEIL, Pierre G.; TOMPAKOW, Roland. **O CORPO FALA:** a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. São Paulo: Vozes, 1986. 288 p.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias:** a

arte no ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2012.

**Complementar:**

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes>>. Acesso em 22 Jun 2016.

CABRAL, Beatriz A. V. **Ação Cultural e Teatro como pedagogia.** Revista Sala Preta, PPGAC, vol. 12, nº 01, jun 2012, p. 4-17. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60578>>. Acesso em 04 Jul 2016

MORAN. José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas.** Em: MORAN, J. M.; MASETTO, M. e BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2009.

**O.b.s:** por se tratar de uma proposta experimental, muitos tópicos foram modificados durante a execução.

## APÊNDICE 4

Projeto submetido e aprovado no edital IFMA nº 30/2017, de Incentivo Artístico-Cultural. (Trilha ResistênciaS)

### Plano de Trabalho Artístico-Cultural

- 1. Título do Plano de Trabalho:**  
Criação teatral no IFMA campus Codó: memórias e histórias em cena
- 2. Campus:**  
Codó

- 3. Professor Orientador:**  
Prof.<sup>a</sup> Esp.<sup>a</sup> Tissiana dos Santos Carvalhêdo (Siape 1120419)

- 4. Discente/bolsista:**  
Angele Dutra de Assis  
Dejane de Sousa Costa  
Filipe Medeiros dos Santos  
Mykaelly Alves Gomes  
Rita de Cássia Conceição Craveiro

### 5. Objetivos (Geral/Específicos)

#### Geral:

Investigar caminhos de composição de cenas teatrais a partir de histórias e relatos de vida contados por moradores de comunidades quilombolas de Codó – MA.

#### Específicos

- Coletar memórias de viventes e registrá-las de forma escrita (diários de campo);
- Criar e produzir cenas e experimentos teatrais a partir do material coletado;
- Realizar ensaios abertos e/ou apresentação pública à comunidade escolar.
- Registrar a experiência formativa em protocolos e relatórios.

### 6. Metodologia

O presente Plano de Trabalho faz parte do projeto de pesquisa e criação cênica “*Identidade e Memória no processo de criação cênica no IFMA campus Codó*”<sup>46</sup>, em desenvolvimento com alunos do ensino médio/técnico e superior por meio do método pesquisa-ação. Os estudantes participantes vivenciarão um processo de criação cênica tendo como material dramaturgicamente relatos e histórias de vida de moradores da comunidade Santo Antônio dos Pretos e dos povoados Barro Vermelho e Barro do Saco. A idéia é possibilitar que

---

<sup>46</sup> O projeto integra a pesquisa de mestrado da professora orientadora, em andamento pelo Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/UDESC/UFMA.

conheçam por meio de observação e escuta um pouco dos costumes, crenças e saberes dos sujeitos históricos da região, os construtores do patrimônio imaterial. Todas as percepções do que for visto, ouvido e sentido pela equipe servirão de material poético para as criações cênicas na sala de ensaio.

O objetivo do trabalho – composições de cenas - será alcançado por meio do teatro como pedagogia e ação cultural (Cabral, 2012), para construção, a partir de jogos de improvisação e treinamento corporal (ação física), de uma dramaturgia cênica que articule os materiais coletados nas comunidades e o repertório cultural do público. Os eixos corpo, cultura e história ajudarão a conduzir as experiências de criação e composição de cenas, vislumbrando um diálogo poético entre realidade e ficção.

Começaremos por uma fase exploratória, para conhecimento simultâneo de dois territórios: o da linguagem teatral (ênfase na expressividade do corpo); e o do patrimônio imaterial das comunidades a partir de histórias e relatos dos viventes.

Todos os dados coletados servirão como elementos para criação de cenas e de um experimento cênico final. A ponte entre comunidade e sala de ensaios será uma constante neste percurso. Histórias e relatos serão reinventados cenicamente pelos estudantes, com respeito a natureza patrimonial do material coletado, mas também garantindo-se a licença poética que é própria da inventividade artística. Após a construção do experimento cênico, a mesmo será apresentado à comunidade escolar.

Por fim, frisamos que a peculiaridade mais evidente da metodologia deste Plano está na experiência, sendo esta de natureza não positivista, mas relacional e projetista (TELLES, 2007). Em outras palavras, sua essência metodológica está nas relações – seja entre pesquisadores (professores e estudantes), seja entre equipe e moradores das comunidades; pois serão as percepções e conhecimentos surgidos destas relações que guiarão o processo de investigação em teatro.

## 6.1 Cronograma de execução

<b>AÇÃO</b>	<b>set</b>	<b>out</b>	<b>nov</b>	<b>dez</b>	<b>jan/2018</b>
Visitas de campo às comunidades Santo Antônio dos Pretos, Barro Vermelho e Barro do Saco	<b>x</b>				
Laboratório teatral em Mímesis Corpórea, com Tissiana Carvahêdo	<b>x</b>	<b>x</b>			
Laboratório teatral em Dramaturgia do Corpo, com Leônidas Portela			<b>x</b>		
Composição de Cenas		<b>x</b>	<b>x</b>		
Montagem de experimento cênico e ensaios			<b>x</b>	<b>x</b>	
Apresentação pública				<b>x</b>	
Entrega de Protocolos Individuais					<b>x</b>

## 7. Resultados esperados

- Registro da memória viva (histórias e relatos de vida de membros de comunidades quilombolas) em forma escrita (diários de campo e relatórios), em arquivo de áudio e em forma cênica;
- Experiência de conhecer in loco as comunidades tradicionais, podendo contribuir diretamente para ampliação do repertório cultural dos alunos participantes;
- Experimento Cênico para apresentação no campus Codó;
- Protocolos individuais e relatórios escritos pelos estudantes e docente;

## 8. Referências

CABRAL, Beatriz A. V. **Ação Cultural e Teatro como pedagogia**. Revista Sala Preta, PPGAC, vol. 12, nº 01, jun 2012, p. 4-17. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60578>>. Acesso em 04 Jul 2016.

MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. Codó: FACT/UEMA, 1999.

TELLES, Narciso. **A Experiência como Atitude Metodológica na Pesquisa em Teatro**. In: IV Reunião Científica da ABRACE. Belo Horizonte: ABRACE, 2007.p.225-

230.Disponível em<<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/A%20experiencia%20como%20atitude%20metodologica%20na%20pesquisa%20em%20teatro%20-%20Narciso%20Telles.pdf>>. Acesso em 04 Jul 2016.



---

**Tissiana dos Santos Carvalhêdo**  
Docente Orientadora

## APÊNDICE 5

### Procedimentos

#### Jogos a partir da ideia de círculo

Estes exercícios foram se configurando na prática, partindo da busca em aquecer os participantes para uma energia coletiva. Certamente, são variações de exercícios que já vivenciei em espaços diversos.

##### 1- Círculo em expansão e retração

Trabalha a energia coletiva, deslocamentos em expansão e retração. Forma-se um grande círculo e 1 participante voluntário posiciona-se ao centro. É um círculo expandido, que abre-se até os limites que a sala permite. Os integrantes do círculo deslocam-se juntos em direção ao centro em movimentos corporais de afronta e opressão. O participante do interior da roda deve reagir corporalmente, primeiro retraindo-se e, em seguida, buscando expandir-se de tal forma que o círculo se sinta intimidado e desloque-se de volta. Não é permitido o uso da fala. Fazíamos esse exercício com música, dentre elas, uma que funcionou para estimular a energia do grupo e a desconstrução do corpo cotidiano foi Thriller Monster Mash, de Michael Jackson.

##### 2- Círculo dos bêbados

Trabalha equilíbrio x desequilíbrio, planos, pontos de apoio, exploração do espaço, congelamento, interação com o outro. O jogo inicia com a habitual caminhada pelo espaço, onde o foco é perceber a si no espaço com os outros. A partir do comando “Chegou o bêbado”, os estudantes começam a experimentar o deslocamento como uma quase queda, permitindo ao corpo o risco do desequilíbrio, mobilizando peso e apoios de diferentes maneiras. O objetivo não é cair, é deslocar-se em uma quase queda, recuperar o equilíbrio e se jogar em queda novamente, testando os limites do corpo no espaço. Não pode haver colisão entre os corpos. Conforme aumenta a entrega do grupo, dificulta mais o jogo diminuindo a delimitação do espaço em forma circular. Utilizava uma corda, posicionando-a em formato circular no

chão da sala. Dava o comando então para que continuassem o jogo sem sair daquela marcação. Começávamos com os deslocamentos em quase queda dentro de um círculo grande e terminávamos em um micro círculo, todos juntos, tentando driblar a insuficiência de espaço explorando os entre espaços em contato com o corpo do outro. A qualquer momento do jogo, dava comandos de congelamento para o grupo. Percebia que ao final do jogo os estudantes estavam super aquecidos não só em termos físicos individuais, mas também no nível de energia e conexão coletiva, pois a todo instante eles eram requisitados a estarem atentos ao seu corpo e ao corpo do outro, para que não houvesse colisão.

### 3- Escuta coletiva:

Trabalha a percepção do tempo do outro e a disponibilidade em construir o tempo do grupo. Em roda, os participantes iniciam o deslocamento em torno do eixo do próprio círculo, todos na mesma direção, em contato visual, devem começar em velocidade muito lenta, marcada por palmas bem pausadas. O comando é para que o grupo saia, em sincronia, do lento para o muito rápido e depois retorne à lentidão inicial. Não é permitido usar a fala e nem se colocar como líder, antecipando a mudança da velocidade. A liderança deve vir do grupo como um todo, para isso, todos devem se olhar, se perceber enquanto executam os comandos. Ao passo que o grupo vai se aperfeiçoamento no jogo, pode-se apresentar novos desafios. Por exemplo: no momento em que sentirem a velocidade atingir seu ápice de rapidez, podem se libertar da forma circular e explodir pela sala; devendo retornar ao círculo assim que a velocidade coletiva desacelerar. Há também a possibilidade de propor variações desse jogo seguindo sua lógica-base, que é a percepção do tempo do outro. Fazíamos isso na caminhada com variação de velocidades, onde iniciavam todos caminhando pela sala em velocidade mediana, até que alguém voluntariamente propunha uma nova velocidade e o resto do grupo seguia. O “propor” ocorria por meio do “fazer”. Novas

velocidades são incorporadas ao grupo assim que um novo integrante propõe. Percebia que no início os estudantes ficavam muito ansiosos em se colocar na liderança, passamos a trabalhar para sensibilizá-los a apreciar o momento do outro liderar.

### **Jogos com bichos**

Trabalhar a gestualidade de animais no próprio corpo é uma forma lúdica de experimentar-se de forma não cotidiana<sup>47</sup>. Quanto mais bizarras forem as formas surgidas, maior é o efeito quebra-gelo para o grupo.

- 1- Barbatuques com bichos: serve para aquecer e ampliar a percepção e exploração do corpo. Ao som da música Kit Percussivo da banda paulistana Barbatuques, orientava para que explorassem um dos três bichos (passarinho na cabeça/ elefante no tronco/ grilo no quadril), deslocando-se pelo espaço. Depois de um determinado tempo, poderiam variar e decidir qual novo bicho pôr no corpo. Em momentos específicos, pedia que testassem formas diferentes para o mesmo animal e para que se deslocassem pelo espaço em intensidades variadas (Utilizando a imagem de 0 a 100%). Inicialmente, orientava para que não fizessem para o outro, para impressionar, mas primeiramente para eles mesmos, como exploração de si. Depois, aos poucos, pedia que interagissem com os outros “bichos” da sala.
- 2- Bichos em coro x corifeu: esse jogo era realizado após o aquecimento anterior. A orientação é a de que corifeus e coros se formem espontaneamente, sem que ninguém ordene. Outra ênfase é a de que entrem no jogo do outro com vontade, ao mesmo tempo imitando a gestualidade animal e se colocando aberto para o que surgir da interação. Com a entrega e entrosamento entre os participantes, as

---

<sup>47</sup> Experimentei pela primeira vez em uma aula de Interpretação com o prof. Pazzini, no curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMA: tínhamos que escolher um animal e deslocar-se como ele para explorar o espaço e interagir com o outro. Fizemos o exercício em local aberto, em um dos jardins do Centro de Ciências Humanas. Anos mais tarde, pude aprender com a prof. Rachel Scott, do LUME/Unicamp, a brincar com 3 bichos no corpo: passarinho na cabeça, elefante no tronco e grilo no quadril.

formas animais servem apenas como ponto de partida para composições inusitadas com uso de deslocamentos e movimentos. Acrescentava sonoridades somente quando percebia o nível energético elevado. Como o grupo era composto por poucos estudantes, iniciávamos na composição 1 corifeu para o coro de 5 integrantes; mas no decorrer do jogo dava liberdade para que cada um interagisse com quem sentisse vontade, o que gerava a formação de duplas, em que um era o propositor e o outro, o seguidor.

## **ANEXO 1**

### **Roteiro Ode às Cores (Trilha dos Ipês)**

Elaboração: Caio Ferreira, Maikon Keslley e Maria do Carmo Santos  
(estudantes do 3º ano do curso médio/técnico em Informática)

#### **PRIMEIRA ETAPA: HOZIER – TAKE ME TO CHURCH**

ATENÇÃO: ao passo em que a música é tocada, a dramatização é ocorrida.

(PRIMEIRA PARTE – DE 00:00 até 00:55)

Garota 1 está sentada numa cadeira no centro, solitária. Garota 2 chega, acaricia seu cabelo, se senta, encosta a cabeça em seu ombro. Se olham, apaixonadas... Elas se levantam, põem as cadeiras uma de frente para a outra, se olham. A garota 2 retira um anel do bolso e põe no dedo da Garota 1. Ambas se levantam, frente a frente. Um grupo de estudantes, mochilas nas costas, entram DOIS deles retiram as cadeiras, põem de cada lado. O grupo fica envolta das meninas, gritam, tacam bolinhas de papel nelas. Ambas estão desesperadas. O grupo gira ao redor das meninas até um certo tempo. Alguém entra, retira as duas do meio do círculo, esse alguém traz uma rosa para elas e o grupo se retira, assim como quem deu a rosa para as garotas. Elas ficam sozinhas, respiram fundo, olho no olho...

(REFRÃO 1 – DE 00:55 até 1:27)

Vão até os pais da Garota 1, que estão na mesa de jantar. A Garota 1, hesitante, se aproxima dos pais, pega na mão da namorada. Os pais reagem assustados. O pai vai para cima da filha, a mãe o segura e, em seguida, vai até as meninas e as leva à igreja. Depois, assim como o marido, se retira de cena.

Na igreja, está um grupo de fanáticos religiosos, com bíblias na mão, pregam para as meninas. Elas vão saindo pouco a pouco até se posicionarem no centro. Se olham mais uma vez, desesperadas, segurando as mãos. O grupo religioso se retira.

(SEGUNDA PARTE – DE 1:27 até 1:58)

A mesma pessoa que entregou a rosa a elas entra com um cartaz escrito: “CONSIDERAMOS JUSTA TODA FORMA DE AMOR”, e entrega às duas, ao

passo que as abraça e, por fim, as entrega o cartaz. As meninas se olham, sem entender, e é quando a passeata LGBT entra, vários cartazes, muitas cores, alguns casais... As meninas ficam sendo a frente da passeata e, por fim, um grupo de agressores, vestidos todos de preto, entram e agridem geral.

(REFRÃO 2 – DE 1:58 até 2:30)

O pessoal foge e fica nítido eles agredindo a Garota 2 até a morte. Ela fica estirada no chão.

(TERCEIRA PARTE – DE 2:30 até 3:16)

Todos se retiram e fica apenas a Garota 2, morta, ao que a Garota 1, também machucada, se ajoelha ao corpo da amada. Duas pessoas entram com uma faixa, segurando de cada lado, está escrito “PAZ”. Então a cena fica desta forma: a Garota 1 chorando perante ao corpo e as pessoas com a faixa atrás.

(ÚLTIMA PARTE – DE 3:16 até 4:01)

Algum agressor entra, com um vidro de ketchup nas mãos, e suja a faixa de vermelho e, em seguida, puxa a faixa com agressividade e sai correndo. Os dois que seguram as faixas tratam de retirar o corpo morto. A Garota 1, desolada, se levanta, chorando, pega a cadeira de lado, posiciona ela no centro e, por fim, se senta.

### **SEGUNDA ETAPA: SUPERCOMBO – AMIANTO**

ATENÇÃO: ao passo em que a música é tocada, a dramatização é ocorrida.

(ÚLTIMA PARTE – DE 3:22 até 4:17)

Ela se levanta, vai até à sacada, sugestiva, o rapaz entra, tenta convencê-la de não fazer nada. Ele a pega pela mão e mostra a cena do jantar.

A garota 1 tenta se jogar do palco por diversas vezes. A pessoa da rosa entra e tenta evitar as tentativas suicidas até que, por fim, a Garota 1 dubla a parte da música, olhando nos olhos desse alguém, na qual diz: “Moço, ninguém é de ferro, somos programados pra cair”. E se joga.

**FIM**