

O professor, o ator e a questão da presença

Teacher, actor and the issue of presence

Javier Alejandro Lifschitz¹

JavierLifschitz@gmail.com

Resumo

Neste artigo discutimos possíveis interações entre práticas de atores e práticas docentes. Tomando como premissa o fato de o professor ter que lidar com a presença física e a comunicação intersubjetiva, propomos possíveis contribuições do universo da formação de atores para o campo docente. O marco dessas reflexões foi o projeto *A sala de aula como universo cênico*, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de professores de pós-graduação. O projeto consistiu em oficinas nas quais se implementaram técnicas e práticas de formação de atores com um grupo de alunos de pedagogia. Essas oficinas se organizaram em torno da questão de como a formação de atores poderia contribuir para a formação do próprio professor. Neste artigo, discutimos os pressupostos teóricos que orientaram essas oficinas e apresentamos alguns aspectos dessa experiência.

Palavras-chave: teatro e educação; o ator e o professor; oficinas para professores

Abstract

This article intends to discuss possible interactions between actors and teaching practices. Taking as its premise the fact that the teacher has to deal with the physical presence and the intersubjective communication we suggest possible contributions of the universe of actors training for the teaching field. The framework of these reflections was the project *The Classroom as the Scenic Universe*, developed by a multidisciplinary team of post-graduate teachers. The project consisted of workshops where techniques and practices of actors training were implemented with a group of Pedagogy students. These workshops were organized around the question of how the training of actors could contribute to the training of the teacher itself. In this paper we discuss the theoretical assumptions that guided these workshops and present some aspects of this experience.

Keywords: theater and education; the actor and the teacher; teacher workshops

Introdução

O vínculo entre a educação e o teatro remonta às origens da cultura ocidental. Na Grécia, o teatro tinha uma função educativa, uma vez que se representavam no palco situações que confrontavam os cidadãos com escolhas políticas e éticas que

¹ Doutor em Sociologia, professor associado do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Memória Social (Unirio).

envolviam o destino da *polis* (CAMBI, 1995), e a própria **oratória** era uma dimensão importante nessa transmissão. Dessa confluência entre a figura do educador e a do ator, queremos destacar aqui somente alguns parâmetros contemporâneos, como a institucionalização do ensino do teatro no âmbito educacional, na primeira metade do século XX, no contexto do movimento político e cultural conhecido como **Escola Nova**. Esse movimento, que se estendeu em nível internacional, constituiu uma força importante para consolidar a introdução de práticas artísticas nos currículos escolares (LUZURUIAGA, 1984).

No Brasil, as propostas de incorporação de práticas artísticas ao sistema educacional surgiram durante as décadas de 1920 e 1930 (HILSDORF, 1988; NUNES, 1988), mas a institucionalização do ensino do teatro é bem mais recente. O ensino de artes cênicas incorporou-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, e, em termos gerais, isso implicou na institucionalização da figura do professor de artes cênicas no ensino básico e médio e o desenvolvimento de práticas específicas de encenação teatral com alunos (SANTANA, 2009). Embora os parâmetros curriculares tenham sido somente orientações, no sentido de não implicarem na obrigatoriedade de um professor específico para esse fim, reforçaram, no âmbito educacional oficial, a importância do ensino de artes e do teatro.

Desde esse período, implementaram-se múltiplas experiências de teatro-educação no país, que se desenvolveram e foram discutidas, tanto no sentido do aprendizado de regras e incorporação de valores (TELLES, 2009, SPOLIN, 1979; KOUDELA, 1984), como da formação de alunos-espectadores sensíveis para a experiência estética (DESGRANGES, 2006; BONDIA, 2002).

Essas experiências de teatro-educação estão voltadas essencialmente para alunos, embora também possam incluir o próprio processo de formação dos professores de teatro. Porém, neste artigo, apresentaremos uma experiência piloto que não esteve destinada a alunos nem a professores de teatro, mas, sim, a professores de diferentes disciplinas. Trata-se de um projeto de extensão, desenvolvido por uma equipe interdisciplinar de professores da Unirio², cuja proposta foi explorar conexões entre práticas de formação de atores e a práxis dos

² A equipe foi coordenada pelo professor Javier Lifschitz (professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais), Sylvia Heller (professora adjunta do Departamento de Teoria do Teatro) e Sandra Albernaz de Medeiros (professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação); participaram também da equipe o pedagogo Fernando Felipe Duarte e o discente Vitor Narim, do Centro de Ciências Humanas (CCH).

professores em contextos de sala de aula. O projeto “A sala de aula como universo cênico” consistiu em cinco oficinas, nas quais foram implementadas práticas e técnicas de atores com um grupo de vinte alunos do curso de pedagogia. Neste artigo, discutimos principalmente os fundamentos teóricos que acompanharam essa experiência de transferência de saberes e técnicas.

O ator e o professor

Entre o professor e o ator, existem muitas diferenças, a começar pelo fato de o teatro ser uma experiência artística. Contudo, existem algumas analogias que permitem entrever não somente analogias entre o ator e o professor, como também a possibilidade de transferência de saberes entre esses campos. Segundo Jean-Jaques Roubine (2011), apesar das grandes transformações acontecidas ao longo da história do teatro, existem três elementos que estruturam a cena teatral: o texto a ser representado, o ator e o espaço de atuação. Sem dúvida, existem inovações na cena teatral, como a *performance* ou o teatro pós-dramático, que desafiam essa configuração (LEHMANN, 2007). Porém, essas novas correntes também convivem com esses três referentes, que estão na origem do teatro dramático. Os atores representam personagens, idealizados em um texto, para uma plateia. Daí, a analogia, uma vez que, no processo educativo, há a presença física do professor, um texto de suporte e os alunos como destinatários.

Contudo, não se trata meramente de uma equivalência estrutural. Por trás dessa equivalência, existe o fato de que, tanto no teatro como na educação, a presença física é o suporte de um processo de transmissão cultural que supõe a mediação de textos e destinatários coletivos. Nesse sentido, nosso interesse é explorar essas relações entre o universo do ator e do professor, considerando a possibilidade de transferência de saberes e técnicas do universo teatral para o campo docente.

Portanto, a equivalência estrutural que tomamos como referência é somente o ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre a dimensão física e expressiva do labor docente em sala de aula. Voltando a essas aproximações entre o espaço cênico e a sala de aula, devemos considerar as próprias transformações de cada um desses elementos em cada campo. A arte da declamação teatral, por exemplo, que, no século XIX, era considerada o cúmulo da precisão expressiva, no século XX, tornou-se anacrônica. O mesmo aconteceu com o palco italiano, que caracterizava o

teatro clássico, perante a *performance* ou apresentações de teatrais “fora dos muros” (STREHLER, 1980).

No caso da educação, poderíamos citar não somente a educação a distância, mas também as próprias mudanças na sala de aula, a partir do uso cada vez mais intensivo de meios tecnológicos. Sem dúvida, a educação a distância representa uma mudança importante nas formas de ensino e de aprendizado, mas nosso foco está colocado na educação presencial, e, nesse âmbito, a presença física do professor continua sendo decisiva, ainda que constatemos mudanças tecnológicas, como o uso *data show* ou de meios audiovisuais. Essa questão da presença física do ator também continua sendo decisiva no teatro, embora o conceito de obra teatral e de espaço teatral também tenham passado por transformações. Assim, em ambos os casos, é a presença física de um agente, ator ou professor, que garante a dinâmica de um grupo em um espaço delimitado, ou melhor, trata-se de práticas marcadas pela copresença (de professores e alunos\atores e público), e, neste artigo, tentamos avançar sobre implicações desse fato. Pretendemos entender as implicações da presença física na transmissão, considerando que essa questão foi problematizada no teatro clássico e continua sendo motivo de indagação no teatro de *performance*:

A produção bibliográfica dos Estudos da Performance reforça o caráter genérico de seu substantivo de interesse. No entanto, também se percebe bem nesse *corpus* de referência o sentido dessa palavra associado, de modo mais específico, a uma tendência das artes do espetáculo na contemporaneidade, articulando a simultânea presença corporal de artistas e público, e considerando, também, inclusive, com frequência, os recursos audiovisuais como meio de expressão. (BIÃO, 2011, p. 348)

O que o teatro tem a dizer ao professor acerca da fala, da expressão, do gesto, da distância, da proximidade ou do ritmo de uma narrativa? Questões como essa estiveram na pauta no desenvolvimento de nosso projeto, que se concretizou em oficinas com professores de pedagogia. Foi nessa experiência concreta, que percebemos que a questão da presença é algo bem diferente de uma visão sobre a espetacularização (DEBORD, 1997) do lugar do professor. Pensamos a presença como uma abertura e não como um efeito de ficção.

A segunda analogia com o teatro referia-se à existência de um texto que é transmitido. Um texto que é escrito por outros e não é lido, mas, sim, dito. Trata-se de textos de conteúdos bem diferentes. Em um caso, acadêmicos e legitimados por parâmetros de veracidade científica, e em outro, peças da ordem do ficcional.

Porém, em ambos os casos, se lida com a transmissão oral de um texto. Sem dúvida, tanto o professor quanto o ator não transmitem somente mensagens, mas promovem uma transmissão em um sentido amplo e dialógico (LIPMAN, 1990), como um processo que é também de interpretação e de construção conjunta entre agentes. Por um lado, consideramos a transmissão em um sentido construtivista, mas, por outro, não deixamos de considerar aspectos não cognitivos da comunicação, como a expressão e o gesto. O ator se prepara mais para esse tipo de comunicação (que independe, em parte, do texto em questão), que se relaciona com a questão da eficácia na transmissão. Um excelente texto não garante uma transmissão eficaz. Portanto, resulta pertinente perguntar: O que o professor pode aprender desse saber do ator sobre a transmissão?; Como usar esse saber do ator em seu próprio campo?; Como distinguir, na transmissão, a forma do conteúdo?; Como se comunicar?

Estamos falando, pois, de recursos expressivos do âmbito da formação do ator, que podem potencializar a comunicação do professor. Cabe aqui lembrar que se trata de textos ditos, e, como observou Derrida (1973), um texto dito é diametralmente diferente de um texto lido, porque a escrita é de uma ordem qualitativamente distinta da fala. O texto lido remete a uma atividade introspectiva, enquanto os textos ditos envolvem a comunicação e a interação subjetiva. Nesse sentido, uma boa leitura não é o equivalente de uma boa transmissão. O êxito ou fracasso na transmissão não tem necessariamente a ver com **conteúdos** determinados. Um conteúdo acadêmico, considerado sumamente relevante para o ensino, pode esvaziar-se em uma fala que perdeu o contato com o outro ou que se tornou marcadamente monótona.

Por essas razões, a questão da presença é uma peça chave na prática teatral, enquanto, na educação, permanece em grande parte denegada. Por que, se o corpo do professor e as dimensões expressivas da comunicação são imanentes ao processo educacional, permanecem, em grande parte, denegados?

O corpo do professor e o logocentrismo

As reflexões sobre o lugar do corpo e, mais especificamente, sobre o lugar do corpo na educação emergiram com força a partir dos trabalhos de Foucault (1996;

1997), que chamaram a atenção para os dispositivos³ de disciplinamento e sujeição. Como observa Nóbrega (2005), no caso específico da educação, esses dispositivos disciplinares se desenvolveram em contextos históricos e se articularam com demandas econômicas e civilizatórias que resultaram na busca de padrões corporais. Conforme a autora, um desses dispositivos teria sido a própria institucionalização da educação física nas escolas, ao instaurar práticas conforme um modelo de corporalidade compatível com pautas civilizatórias e produtivas. Essas perspectivas, que também em grande parte remetem a Bourdieu (1992), contribuíram para tornar visível o agenciamento dos corpos nas práticas educacionais. Porém, nessas considerações, o corpo do professor geralmente permanece invisível. Aparece como um mediador, ou mesmo como um suporte desses dispositivos, mas raramente como destinatário de dispositivos de disciplinamento corporal. Caberia, por exemplo, pensar sobre a didática tradicional, que também instituiu normas relativas à corporalidade do professor, no que diz respeito à forma correta de se movimentar em sala de aula, de organizar o espaço ou de controlar a indisciplina.

Dito isso, entendemos que o corpo do professor também está sujeito a dispositivos e, como todo dispositivo, é, em geral, bastante opaco para quem está imerso nele. Nesse sentido, cabe a frase de Agamben (2008): “A estratégia que devemos adotar no nosso corpo a corpo com os dispositivos não pode ser simples, já que se trata de nada menos que de liberar o que foi capturado e separado pelos dispositivos para restituí-lo a um possível uso comum” (p.44).

A questão é que o corpo do professor “não aparece”, principalmente para ele mesmo. Será que ele “deve” desaparecer? O tema é por demais complexo, e aqui somente apresentamos algumas hipóteses de trabalho. Se algo caracteriza a educação é a confiança nos processos cognitivos, e, nesse sentido, entendemos a educação como o caminho para o *logos*. Daí o termo **logocentrismo**, cunhado pelo filósofo alemão Ludwig Klages (1872-1956), para questionar os sistemas educacionais europeus em função do peso que teria sido dado ao *logos* em detrimento da “vida orgânica”. No entanto, esse conceito está politicamente implicado na origem, uma vez que Klages teve um papel importante no nazismo. Por

³ Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de práticas e discursos, “que têm a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2008, p.29).

trás de sua crítica ao logocentrismo europeu está presente a questão do **vitalismo** alemão, que teria sido uma das correntes da filosofia irracionalista que mobilizaram o terror nazista (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Mas o termo **logocentrismo** também é utilizado por Derrida (1973), embora com um outro sentido. O autor usa o termo como crítica à tradição metafísica ocidental. Segundo Derrida (1973), uma das características dessa tradição, enquanto forma de transmissão de saberes, teria sido a de haver privilegiado a oralidade e a presença em detrimento da escrita. Assim, essa metafísica teria gerado uma série de ilusões sobre o pensamento, como o fato de pressupor uma transparência na transmissão oral, isto é, que a fala comunicaria diretamente o pensamento, e a escrita somente um registro dessas verdades emitidas através da presença física. Além disso, sustentaria a ilusão de que o significante emitido sempre remete a um significado dado, como se o significante e o significado fossem uma unidade indissolúvel. Daí o termo **logocentrismo** para designar a ilusão dessa verdade ancorada na fala e na presença, nessa “metafísica da presença”, em detrimento de uma escrita em que o autor sempre está ausente e na qual a relação do significado com o significante não é unívoca.

Segundo Derrida (1973), é a escrita a que permite questionar essa ilusão de transparência, mostrando que os signos linguísticos são arbitrários e guardam uma relação puramente convencional com o significado que simbolizam. O pensamento emergiria do jogo diferencial de significantes que a escrita evidencia, e essa operação estaria precisamente encoberta quando o que se privilegia é a fala. Por isso, sua crítica ao **logocentrismo**, em parte, está atrelada a uma crítica à educação, uma vez que, nesse âmbito, se reproduziria, de forma acrítica, essa “metafísica da presença” como “a ilusão única de um significado se produzindo espontaneamente desde o interior do Eu” (Derrida, 1976, sp).

A questão da educação é tratada mais especificamente em um artigo intitulado *Où commence et comment finit un corps enseignant*⁴ (Derrida, 1976). Nesse artigo, ele aborda explicitamente a questão da presença do “corpo docente”, a partir de uma leitura crítica de alguns trabalhos sobre a história da educação na França. É interessante notar como descreve, em princípio, o corpo do professor como um lugar de convergência e fascinação e, ao mesmo tempo, de controle panótico:

⁴ Onde começa e onde termina o corpo docente, op.cit, 1976.

Mais que um centro: um centro, um corpo no centro de um espaço que se expõe por todos os lados, coloca ao desnudo suas costas, espalda, se deixa ver por aquele a quem ele não vê. Mas na topologia tradicional, a excentricidade do corpo docente permite também, de forma simultânea, a vigilância sinótica, que envolve com seu olhar todo o âmbito do corpo dos que são ensinados — do qual cada parte é tomada como massa e sempre perscrutada — e o retiro, a reserva do corpo que não se entrega. (Derrida, 1976, sp)

Entretanto, o que o autor enfatiza é que a magistralidade do professor residiria em sua capacidade para superar ambos os momentos do olhar e do ser olhado. Residiria na habilidade em fazer seu próprio corpo desaparecer, se esfumar: “Essa captação por esfumação, essa neutralização fascinante tem cada vez mais a forma de uma cadaverização de meu corpo. Meu corpo somente fascina quando joga ao morto, no momento em que, ao se fazer de morto, adquire a rigidez do cadáver: tenso e sem força própria” (Derrida, 1976, sp).

Essa esfumação voluntária do professor, segundo Derrida, é fundamental porque atinge precisamente a “presença”, que, como dissemos acima, sustenta toda uma metafísica do saber. “Jogando ao morto”, o professor mostra que o saber está na escrita, ao mesmo tempo em que reconhece que sua mera presença pode obscurecer o entendimento. Assim, em sua crítica ao logocentrismo, no âmbito da educação, Derrida (1976) expressa o entendimento de que o professor, em sala de aula, deve simular uma ausência, dando lugar, assim, à escrita como lugar de pensamento. Portanto, o conceito de logocentrismo de Derrida aponta em sentido contrário a nosso argumento. Diz que o problema é precisamente a **presença** do professor, uma vez que esse seria o suporte de uma metafísica que se distancia do verdadeiro pensar. Contudo, acreditamos que a questão da presença não se reduz à ordem cognitiva. A presença é também intenção, força, movimento, expressividade, volume, densidade e ritmo. A questão está colocada: o corpo do professor deve estar **morto** ou **vivo**? É um corpo vivo o que transmite conhecimentos vivos ou essa tarefa é mais bem realizada quando o corpo se simula morto?

Nossa proposta se situa do lado da presença, mas isso não implica em defender posições irracionistas em detrimento do *logos*. Entendemos, sim, que o *logos* habita um corpo expressivo, e sobre essa dimensão da experiência docente, é que pensamos o diálogo com o universo do teatro.

As oficinas

As oficinas foram planejadas por um grupo de pesquisa multidisciplinar, do qual participaram alunos de graduação e professores das áreas de pedagogia, teatro e ciências sociais da Unirio. Contávamos com o fato de lecionar em um campus que congrega todas essas faculdades, o que facilitou a interação e as possibilidades de colocar em prática o projeto que foi implementado no primeiro semestre de 2013.

O projeto consistiu em cinco oficinas, das quais participaram vinte alunos do sexto e sétimo períodos do curso de pedagogia. Os encontros foram quinzenais e realizados em uma sala de aula do curso de educação. Cada encontro foi organizado em dois módulos de duas horas de duração. O primeiro módulo era coordenado pela professora de teatro, quem planejou e coordenou as práticas junto aos alunos. Já o segundo módulo foi destinado a discutir as premissas teóricas que se articulavam com as práticas. Neste artigo, apresentamos brevemente as atividades desenvolvidas no primeiro desses módulos, mas nos concentraremos, especialmente, nas premissas teóricas que organizaram o projeto. Cabe aclarar que a intenção desse projeto não era a de apresentar metodologias de teatro específicas para professores e, sim, a de discutir, a partir desse caso concreto, as possibilidades de transferência de conhecimentos entre o teatro e a educação. Por essa razão, consideramos relevante apresentar neste artigo esses pressupostos. Além disso, cabe destacar que muitas das práticas e técnicas de formação de atores que foram implementadas nas oficinas provinham de diferentes campos teatrais e carecíamos de uma codificação discursiva para poder transmiti-las com clareza. Nesse sentido, consideramos que a mera descrição das mesmas pouco iria contribuir para o entendimento da experiência.

A primeira oficina teve como título “A escuta e a fala”, e a premissa foi que “Nosso corpo escuta e fala de muitas formas”. As oficinas foram realizadas em uma sala de aula, e a primeira atividade era a de reorganizar o espaço. As carteiras eram encostadas nas paredes, abrindo assim um espaço de movimentação livre, ao mesmo tempo em que conseguíamos manter com as carteiras uma relação de proximidade e de referência. Provocávamos assim uma mudança na estrutura formal de sala de aula, que, inevitavelmente, gerava estranhamento com relação ao próprio espaço e quanto à resignificação de seu novo uso. Dava-se início à oficina com exercícios de aquecimento e danças em roda, imprimindo mudanças de ritmo e de direção. Nessa primeira oficina, foram realizados diversos exercícios para explorar a

espacialidade e o movimento do professor em sala de aula, e logo realizamos práticas de locução de formas narrativas. Formaram-se grupos, e cada um deles devia narrar um acontecimento do cotidiano. Essa narrativa devia ser reproduzida pelos outros grupos, provocando assim um intercâmbio nas posições de fala e escuta.

Concluído o primeiro módulo, colocamos em discussão o tema do **corpo** do professor. Observamos que o que chamamos de corpo é um registro sensitivo do mundo que nos rodeia, mas esse registro não é puramente espontâneo ou fisiológico. Como disse William James (data), “ter um corpo é aprender a ser afetado por outras entidades humanas e não humanas” (LATOURET, 2004), e isso exige um aprendizado sobre o “poder” de ser afetado por diferenças fenotípicas, culturais ou estéticas. Notamos que essa abertura está relacionada com vivências e posicionamentos valorativos, e algumas pessoas, de fato, podem estar mais predispostas a essa abertura. Porém, o corpo é um lugar de resistências, físicas e psíquicas, que, embora menos conscientes, também operam na educação.

Colocamos assim em discussão o tema **logocentrismo** e observamos que essa visão que dissocia o discurso do corpo, denega a complexidade dessa dimensão física da relação pedagógica. Quando introduzimos a teatralidade, vemos que a questão do corpo é explorada em profundidade, porque o ator deve ser o mediador de uma outra presença, a do personagem. Daí a possibilidade de que um mesmo personagem possa ser representado por diferentes atores. Já o professor não representa um personagem, não precisa metamorfosear-se. Contudo, o tema da teatralidade permitiu trazer à tona múltiplos aspectos da presença do corporal do professor, como a percepção do movimento e as diversas formas de expressividade que se articulam com a comunicação intersubjetiva, e nem por isso se tratava de negar a importância dos conteúdos educativos. Tratava-se, sim, de reconhecer que esses conteúdos nascem com o mundo que se pretende transmitir e explicar, e esse mundo é forma e expressividade.

Ensino e espacialidades

A segunda oficina, realizada após uma semana de intervalo, intitulou-se “Corpo, espaço e comunicação”. Na primeira parte da oficina, realizamos práticas relacionadas com o corpo e a espacialidade. Iniciamos com uma movimentação livre, ocupando todo o espaço da sala, e logo realizamos movimentos em roda que

se desagregavam em uma espiral. A seguir, os participantes deviam fazer gestos e movimentos com distintas partes do corpo e associá-los à passagem por um lugar específico da sala de aula. Ainda trabalhando a consciência do movimento no espaço, cada participante devia ocupar o lugar do professor e tentar diversas formas de comunicação com os alunos, ao longo de uma sequência. Em uma das sequências, o professor se mantinha sentado na cadeira, mas, nas subsequentes, esse era somente um momento de uma trajetória que incluía outros percursos, como dar aula em pé no centro da sala, na última fila, sentado em uma cadeira junto aos alunos etc.

Nesse encontro e no seguinte, a questão colocada em discussão foi a da sala de aula como um espaço simbólico. No universo teatral, o espaço de representação está em permanente mutação, e isso acontece não somente porque em cada peça há mudança do cenário. A própria construção desse espaço simbólico é para o teatro uma questão em contínuo debate. Assim, o “palco italiano”, que foi a forma preponderante de encenação teatral durante séculos, foi sendo questionado por outras formas espaciais de representação, como o teatro “fora dos muros” (ROUBINE, 2011). Essa questão pode parecer alheia à educação, mas a sala de aula também foi experimentando novas “cenografias”. Durante o século XX, escolas pedagógicas propugnaram, como alternativa às salas de aula tradicionais em que havia um centro, a reorganização do espaço da sala em torno de estruturas circulares. De um ponto de vista foucaultiano, mudar as relações no espaço era mudar as relações de poder, e isso se tornou evidente nas revoltas estudantis da década de 1960, em que as mobílias das salas eram arremessadas pelas janelas. No entanto, trata-se de uma “cenografia” com referências mínimas: a fileira de cadeiras, a mesa do professor, o quadro branco ou negro e quatro paredes brancas que delimitam esse espaço. Entretanto, deve-se considerar que a dimensão simbólica do espaço não é um atributo do tamanho ou da quantidade de objetos incluídos nesse espaço. Marcas espaciais inadvertidas e efêmeras, como o deslocamento do professor ao longo do eixo próximo\distante; a agregação\reagregação dos alunos por afinidades ou identidades grupais; os “climas” subjetivos que se instauram e diluem de momento a momento são alguns aspectos relevantes dessa dimensão simbólica da sala. Estar atento para essas diferentes singularidades exige um tipo de atenção, que Stanivslasky (1970)

denominou de “atenção flutuante”, e que consiste na capacidade de olhar, ao mesmo tempo, em diferentes planos.

O terceiro encontro foi intitulado “Público ativo”. Nesse encontro, cada aluno criou uma sequência de movimentos vinculada à emissão de palavras e sons. Cada movimento se articulava com palavras e sons, e, uma vez concluída cada sequência, o resto dos participantes devia tentar reproduzi-la. A seguir, os participantes se organizaram em grupos, e cada grupo devia escolher um acontecimento, vivenciado por algum de seus membros, para depois narrá-lo. Dessa forma, cada grupo passou a narrar os acontecimentos dos outros, gerando assim uma multiplicidade de “vozes” com base em uma mesma narrativa.

Nessa oficina, o tema de discussão foi o da atenção em sala de aula, e colocamos como parâmetro diversas propostas de autores do campo teatral que abordaram essa questão como relação à plateia. Discutimos diversas propostas nessa direção, abordando aspectos de como manter a atenção ou recuperá-la quando se percebe perda, mediante a alteração de ritmos, acentuação de formas de comunicação não verbais, estabelecimento de vínculos através do olhar ou aproximação da distância com o público. O movimento, como observa Laban (1978), articula-se com o pensamento, e, ao nos aproximar dos estudantes, por exemplo, expressamos uma ordem de importância ou estabelecemos hierarquias com relação ao que está sendo dito, isto é: “penetramos no domínio da tradução mental do esforço e da ação, a fim de que as linhas comuns das duas modalidades – a ação e o pensamento - consigam finalmente se reintegrar em uma nova forma” (LABAN, 1978, p. 46).

O ator e diretor japonês, Yoshi Oida (2007), também sustenta que não é possível manter um alto nível de concentração com o público se não existem quebras de ritmo e contrastes. Observa que a combinação e contrastes, entre movimentos rápidos e lentos, fortes e suaves, curtos e amplos, podem ajudar o ator a recuperar a atenção do público quando a percebe perdida:

O contraste e a variação são necessários ao público, já que não é possível manter-se interessado num espetáculo se ele se limitar a um só nível. Porém, a necessidade de contraste vai além da mera questão de manter o público entretido (...) No dia a dia existem muitas mudanças de ritmo, andamento e direção. Podemos, por exemplo, ficar sentados por vários minutos e subitamente saltar e ficar em pé, ou então perambular pela cozinha para fazer um café. Mesmo num curto período de tempo haverá uma grande variedade de ações e reações. O teatro tem que refletir isso constantemente variando da mesma forma, de modo que pareça verdadeiro (...) os

atores precisam compreender a importância do ritmo e andamento quando constroem seus papéis. (p.135)

Entretanto, também observa que o movimento nem sempre é potencializador. “Os atores” – diz Oida – “têm de oferecer aos espectadores momentos para respirar mesmo no meio das mais intensas produções” (2007, p.137). Comenta que existe em japonês uma palavra que expressa essa necessidade de vazio. É a palavra *ma*, que significa abster-se de fazer, ausência de atividade dentro da própria atividade. Porém, o *ma* não é algo estático, porque os vazios operam como contrastes ao longo de uma sequência vital. Que papel podem desempenhar essas técnicas quando se trata de um ato pedagógico que pretende mobilizar a reflexão?

A transmissão do texto

Intitulamos o quarto encontro “O professor e o aluno: uma relação de mão dupla”. Nessa oficina, trabalhamos primeiramente com o espaço. Cada participante ocupou o lugar do professor e reorganizou a sala, procurando como “melhorar a comunicação”. A seguir, formaram-se grupos que deviam representar uma situação utilizando recursos vocais e corporais. Um dos grupos representou o “mito da caverna” de Platão, fazendo uso das janelas e do agrupamento de cadeiras como referentes simbólicos da “verdade” e da “ilusão”. Nesse encontro, houve leitura de trechos de textos, e os participantes deviam sugerir diversas possibilidades de interpretação.

Nessa oficina, discutimos acerca de uma percepção bastante generalizada entre os professores, que diz respeito às dificuldades de escuta dos alunos.

Segundo Dufour:

Se compreende por que numerosos professores ficam reduzidos a fazer a amarga constatação de que os estão diante deles **não são mais alunos**. O que Adrien Barrot, em seu notável livro, resume em um traço evidente. **Eles não escutam mais**. E, se eles não escutam mais, pode-se acrescentar, provavelmente é porque eles também não falam mais. Não no sentido de que se teriam tornado mudos, muito pelo contrário, mas no sentido em que doravante eles sentem a maior dificuldade em se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta. (2005, p. 134)

Para o autor, essa situação estaria relacionada com a atual depreciação do texto impresso perante a supervalorização dos estímulos audiovisuais. De fato, nossa cultura é cada vez mais imagética, e essa situação influi tanto na educação como no teatro. Contudo, os textos acadêmicos continuam sendo constitutivos dos

processos de ensino, e o mesmo acontece com o texto teatral. Obviamente, esses correspondem a diferentes gêneros da escrita, mas, em ambos os casos, há uma persistência do texto e uma lógica de mediação. Trata-se da apresentação\representação de textos que foram escritos por outros, e a presença física do professor ou do ator é a que mediatiza essa transmissão. Isso tem diversas implicações, começando pelo fato de que o que se modula na voz é de uma ordem diferente à da escrita. A escrita, como observa Derrida (1976), é uma “marca” indelével em uma superfície, enquanto que a palavra é evanescente, já que os significantes desaparecem no próprio ato da emissão. Daí que o teatro, por seu domínio no campo da oralidade, tenha muito a dizer sobre como capturar a palavra evanescente e a dota de força expressiva. Algumas das práticas dessa última oficina estiveram voltadas precisamente para observar o alcance expressivo da palavra dita, que também pode “marcar”, embora essas marcas sejam qualitativamente diferentes da escrita.

Uma outra questão abordada respeito da relação texto-oralidade foi o tema da repetição. No teatro, um mesmo texto pode dar origem a uma infinidade de representações, como o caso de *Hamlet*, que foi escrita em fins do século XVI e já foi representada nos mais diversos estilos e registros estéticos. No caso do ensino, a repetição dos textos é muito mais limitada, embora existam disciplinas curriculares que tendem a manter os mesmos autores de referência. Foram colocadas em discussão, não a possibilidade de realizar novas interpretações sobre um mesmo texto, já que esse recurso é intrínseco ao trabalho docente, mas as possibilidades de explorar diferentes formas de apresentação de um mesmo texto considerando perspectivas expressivas.

O pensamento analítico, como diz Laban (1978), tende à formação de ideias estáticas, e a transmissão do texto em um mesmo registro tende a reforçar a fixidez das interpretações. Nesse sentido, a questão levantada por Michael Chehov (2010), sobre como o ator pode usar sua própria criatividade e originalidade e, ao mesmo tempo, manter a fidelidade ao texto, pode resultar interessante para o professor. Como procurar se sentir motivado na repetição?

Comentários finais

O projeto que apresentamos teve como motivação colocar em prática e discutir o uso de técnica e práticas de formação de atores para trabalhar com

professores de diferentes áreas. Não encenamos peças de teatro, nem realizamos exercícios puramente lúdicos. Utilizamos técnicas do âmbito teatral, para desenvolver percepções em torno da dimensão cênica da sala de aula. Nestes comentários finais, explicitaremos algumas questões que surgiram ao longo do desenvolvimento das oficinas e que estimamos possam contribuir para a montagem de experiências similares. Uma das questões que surgiram diz respeito ao próprio deslocamento de práticas de teatro para o campo educacional: que práticas e técnicas adotar, quando o que está em jogo não é a formação de atores?

A formação de atores está pautada em escolas ou autores que utilizam perspectivas e técnicas diferenciadas. Embora existam complementaridades, autores como Stanislavsky, Grotowski ou Viola Spolin, por exemplo, diferem quanto à concepção de formação. Portanto, as oficinas podem variar muito em função da formação do animador. Um professor de teatro com mais experiência no “teatro físico”, por exemplo, montará um tipo de oficina diferente de um outro professor que prioriza a construção de narrativas. No caso de nosso projeto, a principal referência da coordenadora das oficinas era o trabalho de Graciela Figueroa⁵, que está pautado em técnicas corporais e na ideia de que “a mente não deve se impor sem escutar o corpo”.

Assim, podem se apresentar escolhas sobre a abordagem a ser implementada. Contudo, entendemos que essas escolhas não devem ser meramente instrumentais: devem estar subordinadas aos propósitos do projeto. Opções de técnicas e práticas teatrais serão diferentes se o propósito for potencializar as possibilidades da construção de narrativas ou a consciência da corporalidade. Porém, esses propósitos também não podem estar dissociados de uma discussão mais ampla em torno de premissas e diagnósticos sobre o trabalho docente. Em nosso projeto, a premissa foi que o logocentrismo constituía um bloqueio à implicação subjetiva do professor na comunicação, e, nessa direção, propusemos como questão central a resignificação da sala de aula como um espaço cênico.

Assim, antes da seleção de práticas e técnicas, a equipe discutiu acerca do trabalho docente, de forma a poder identificar algumas premissas que servissem de

⁵ Bailarina e coreógrafa uruguaia. No Brasil, foi professora do Centro de Pesquisa Corporal (1975-1982), dirigido por Angel Vianna e Klauss Vianna, e integrou o grupo Teatro do Movimento (1975-1981). É diretora do Grupo Coringa e, junto com Maria Adela Palcos, dirige o Instituto Rio Aberto.

guia para o trabalho nas oficinas. Os coordenadores da equipe interdisciplinar tiveram uma atuação diferenciada em cada uma dessas fases. Na fase de discussão das premissas, os professores de educação e de ciências sociais tiveram um papel mais ativo na colocação de questões e referências teóricas sobre os diferentes assuntos. A seguir, tratava-se de articular essas premissas em perspectivas teóricas amplas sobre a formação do ator, e aí existiu uma maior interação entre as diversas áreas disciplinares. Já a fase de seleção de práticas e técnicas concretas para serem utilizadas nas oficinas, ficou a cargo da professora de teatro. .

Um outro aspecto importante é que os participantes das oficinas tiveram que lidar com as práticas, mas também discutir as premissas. Em cada encontro, realizamos debates sobre essas premissas, de forma a dar às práticas um sentido reflexivo e permitir elaborar o acontecido em cada encontro. Os participantes tiveram uma alta frequência nas oficinas e houve poucas desistências, mas, nos primeiros debates, manifestaram que as práticas pareciam um tanto deslocadas da atividade docente.

Essa percepção foi mudando ao longo do projeto. Contudo, cabem alguns comentários a esse respeito. O foco do projeto reside em tornar “apropriáveis”, para a prática docente, técnicas do campo teatral. Ao lidar com uma classe desatenta e dispersa, por exemplo, o professor pode aumentar o tom de voz, cortando seu fluxo de ação, e logo retomar sua fala, mas isso não garante que não perderá novamente o contato e a comunicação com os alunos. As oficinas se inserem nessas questões práticas. Porém, não excluímos a experiência lúdica. Como observa Brecht: “A oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária, mas existe (...) A aprendizagem é indubitavelmente pensar. Não obstante, há uma forma de instrução que causa prazer, que é alegre e combativa” (2005).

O lúdico foi um aspecto importante das oficinas, mas a questão central foi trazer à tona que a sala de aula não é apenas um espaço físico em que se transmitem conhecimentos.

A última oficina foi dedicada a uma avaliação geral do projeto. Como os participantes avaliaram o conjunto das oficinas? Os primeiros encontros suscitaram estranhamento, por ser uma experiência muito distante da formação docente tradicional, mas consideramos que, já nos últimos encontros, houve um maior entendimento da proposta. Houve consenso quanto ao fato de que as oficinas são relevantes para a formação docente, e as práticas realizadas foram consideradas

relevantes, no sentido de chamar a atenção para o corpo, a movimentação em sala de aula e a escuta. Por meio dessas práticas, constataram que o professor pode estabelecer uma outra qualidade de comunicação com os alunos. Entretanto, avaliaram que não houve muito tempo para elaborar, discursivamente, a articulação entre as práticas realizadas e seus possíveis usos em sala de aula. Além disso, destacaram que o número de encontros foi insuficiente, e alguns sugeriram que esse tipo de projeto deveria fazer parte do currículo da pedagogia.

A avaliação da equipe responsável pelo projeto foi bastante coincidente nesses aspectos. Os participantes se envolveram com práticas e questões que, em princípio, acreditaram deslocados da atividade docente. Contudo, ao ressignificar a sala de aula, não apenas enquanto um espaço físico em que se transmitem conhecimentos, mas como um espaço simbólico, onde o corpo do professor também transmite significados, os participantes perceberam outras possibilidades do fazer pedagógico. O processo pedagógico também consiste nesse contato estabelecido pela distância, o olhar, o movimento, e isso diz respeito a questões que nos colocam em diálogo com o universo da representação teatral.

Também coincidimos em que o número de encontros foi insuficiente. De fato, foram cinco encontros, o que limitou muito as possibilidades de apropriação das técnicas e práticas, de forma a poder inseri-las no trabalho docente. Um trabalho desse tipo requer uma temporalidade mais densa e sistemática. Contudo, a experiência permitiu iniciar uma trajetória que deverá ser aprofundada com novas oficinas e pesquisas.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Editora Argos; Universidade Comunitária Regional de Chapecó, 2008.

BARROT, A. *L'enseignement mis à mort*. Paris: Librio, 2000.

BIÃO, A. A presença do corpo em cena nos estudos da performance e na etnocenologia. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v.1, n.2, p. 346-359, jul./dez, 2011.

BONDIA, J. Notas sobre a experiência ou sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan-abr 2002.

BORDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

- CAMBI, F. *Historia da pedagogia*, São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- CHEKHOV, M. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*, São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. Où commence et comment finit um corps enseignant. In: GRISONI. *Politiques de la philosophie*, Paris : Grasset, 1976. Edição digital de Derrida em Castellano <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cuerpo_docente.htm>.
- DESGRANGES, F. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder* Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LABAN, R. *O domínio do movimento*, São Paulo: Summus, 1978.
- LATOURET, B. How to talk about the body? *Body and Society*, v.10, n. 2/3, p. 205-229, 2004.
- LEHMANN, H. *O teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosacnaify, 2007.
- LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MATTEO, B. *O ator-compositor. As ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- NOVELLY, M. *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2011.
- NÓBREGA, T. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago, 2005.
- NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, p. 105-125, jan-jun, 1998.
- OIDA, Y. *O ator invisível*, São Paulo: Via Lettera, 2007.
- _____. *Um ator errante*. São Paulo: Via Lettera, 2012.
- KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- RIBEIRO, M. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROUBINE, J. *A arte do ator*. São Paulo: Zahar, 2011.
- RYNGAERT, J. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOUSA, C. *História da educação*. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*, São Paulo: Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

_____ *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

TELLES, N. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.