

A sala de aula como universo cênico II: uma experiência extensionista interdisciplinar

The classroom as scenic universe: an interdisciplinary extensionist experience

Javier Alejandro Lifschitz¹

Resumo

Neste artigo propomos uma reflexão sobre um projeto de extensão multidisciplinar em que utilizaram-se técnicas do universo teatral para a formação de professores. Sugerimos que apesar das muitas diferenças que existem entre o ator e o professor também há questões em comum, vinculadas com a presença física em sala de aula e um destinatário durante um tempo efêmero. Discutimos as implicações do logocentrismo na educação, que tendeu a denegar a dimensão corporal do processo educacional e refletimos sobre as possibilidades do professor se apropriar de técnicas e práticas do teatro resignificando a sala de aula como um universo cênico.

Palavras chave: teatro e educação. O ator e o professor. Arte e educação

Abstract

In this paper we propose a multidisciplinary reflection on an extensionist project in which we used techniques of theatrical universe for teacher training. We suggest that, despite the many differences that exist between the actor and teacher, there are issues in common, linked with the physical presence and a recipient who should be involved in that ephemeral classroom time. We discuss the implications of logocentrism in education that tended to deny the corporeal dimension of the educational process and reflect on the possibilities of the teacher to appropriate techniques and practices of theater redefining the classroom as a scenic universe.

Keywords: Theater and education. The actor and teacher. Art and education

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Rio de Janeiro/Rj, Brasil.
Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)
Prof. Adjunto do Dep. de Ciências Sociais e do Programa de Pós Graduação em Memória Social (UNIRIO)
e-mail: javierlifschitz@gmail.com

Introdução

No Brasil, as propostas de incorporação de práticas de teatro no sistema educacional aconteceram durante as décadas de 1920 e 1930 (HILSDORF, 1988; NUNES, 1988), mas a institucionalização do ensino do teatro é bem mais recente. O ensino obrigatório de artes cênicas se incorporou aos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990 e isso implicou, em termos gerais, a 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). Desde esse período implementaram-se múltiplas experiências de Teatro-Educação (SPOLIN, 1979; KOUDELA, 1984) que em seu conjunto contribuíram a consolidar um campo pedagógico teatral (TELLES, 2009) que permitiu que os alunos se aproximassem dos códigos e sensibilidades da representação teatral. Neste artigo, apresentaremos um projeto que se situou nos bordos desse campo, uma vez que a motivação não foi instaurar práticas teatrais com alunos, mas com professores em formação. Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido por uma equipe interdisciplinar, de professores da UNIRIO, cuja proposta foi a de explorar sinergias entre práticas de formação de atores e a atividade dos professores em sala de aula. A pergunta geradora do projeto foi a seguinte: em que medida as práticas de formação de atores podem contribuir à formação de docentes de diferentes áreas?

O atual projeto tem como antecedente um primeiro projeto intitulado “a sala de aula como universo cênico”, que foi implementado no segundo semestre do ano de 2011 e que consistiu em uma série de oficinas com um grupo de alunos do curso de pedagogia da UNIRIO². Nestas oficinas foram utilizadas técnicas e práticas utilizadas no campo da formação de atores para potencializar o trabalho de formação de professores. As oficinas foram realizadas nessa oportunidade pela professora de teatro da UNIRIO Sylvia Heller, que utilizou como referência para a montagem das oficinas o trabalho da professora uruguaia Graciela Figueroa³. Ela propõe técnicas integradas para desenvolver o que denomina trabalho sobre si pautado na ideia de que “a mente não deve se impor sem escutar o corpo”⁴. De forma que o eixo da proposta foi a consciência da corporalidade do professor somado à experiência lúdica. Como observara 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” (BRECHT, 2005).

O atual projeto de extensão em andamento, “a sala de aula como universo cênico II”, teve início no mês de março de 2017 e também está sendo desenvolvido

2 A equipe do primeiro projeto “A sala de aula como universo cênico” (2011) estava constituída pelos professores Javier Lifschitz (Departamento de Ciências Sociais), Sylvia Heller (Departamento de Teoria do Teatro) e Sandra Albernaz de Medeiros (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). O atual projeto em andamento está sendo desenvolvido pelos professores Javier Lifschitz (Departamento de Ciências Sociais), Adrienne Ogeda (Departamento de Pedagogia) Sylvia Heller (Departamento de Teoria do Teatro), Wagner Pinheiro (Departamento do ensino do Teatro), Viviane Narvaes (Departamento do ensino do Teatro) e Alex Hryhorczuk (bolsista do projeto).

3 Uruguaia, professora de dança. No Brasil foi professora do Centro de Pesquisa Corporal (1975-1982), dirigido por Angel Vianna e Klaus 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.

4 <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120409/54283091418/graciela-figueroa-segun-te-mueves-cambiantu-mente-y-tus-emociones.html#ixzz2CQjXEefy>

por uma equipe interdisciplinar da UNIRIO conformada pelos professores xxxxxxxx (Departamento de Ciências Sociais); xxxxxxxx (Departamento de Didática do curso de Pedagogia); xxxxxxxx (Escola de Teatro e Ensino a distância do convênio UNIRIO-CEDERJ); xxxxxx (Escola de Teatro); xxxxxxxx (Escola de Teatro) e pelo estudante e ator circense xxxxxxxx (graduando de Pedagogia Pedagogia). Da mesma forma que no projeto anterior desenvolveremos cinco oficinas, mas neste novo projeto as oficinas serão ministradas por diferentes professores. A primeira esteve a cargo do professor xxxxxxxx e as subseqüentes serão desenvolvidas pelas professoras xxxxxxxxxx. Neste artigo apresentamos os pressupostos teóricos e perspectivas que guiam esta proposta.

Discutindo alguns pressupostos do projeto: o ator e o professor

Entre o professor e o ator existem muitas diferenças a começar pelo fato de que o processo educacional consiste na construção de conhecimentos acadêmicos, enquanto no teatro trata-se de representações ficcionais. Contudo, podemos traçar algumas analogias. Embora algumas correntes do teatro contemporâneo discutam a ideia de um teatro pós-dramático (LEHMANN, 2007), pode-se dizer que a representação teatral envolve três elementos centrais: o texto a ser representado, o ator e o espaço de atuação (ROUBINE, 2011). O ator representa um personagem, idealizado em um texto, para uma plateia e com base nesses elementos sugerimos certa analogia com o processo educativo: o professor promove a construção de saberes, a partir de textos, para estudantes em uma sala de aula. Ou seja, que o processo educativo também se utiliza de um texto de suporte, da presença física do professor e a existência de um “público”. Essa analogia permite tornar visível algo que parece ser denegado em certas percepções da educação: o corpo do professor.

Como sugere Nóbrega (2005), “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”. Contudo, suas reflexões não abordam diretamente a questão do professor. A autora tenta mostrar como a ciência, a filosofia e a educação criaram discursos sobre o corpo, que logo se transformaram em dispositivos educacionais. Um destes dispositivos foi a introdução da educação física nas escolas, que teria contribuído a modelar um corpo reto e rígido conforme as exigências do padrão civilizatório (NÓBREGA, op.cit.). A introdução da educação sexual foi um outro momento, em que o corpo adquiriu presença na educação. Entretanto, o corpo do professor parece emergir mais como um suporte desses agenciamentos que como o destinatário. Porém, ao longo da história da educação desenvolveram-se diversos agenciamentos que o incluíram, como na antiga didática que definia regras precisas quanto à postura física que o professor devia manter, a movimentação em sala de aula e o uso de recursos pedagógicos que operavam tentando normalizar a corporalidade do professor.

Contudo, não deveríamos considerar o corpo como algo “inferior” à razão,

5 Conceito desenvolvido por Derrida (1976) para designar toda uma tradição do pensamento ocidental que priorizou a dimensão discursiva do logos. Sua crítica ao logocentrismo esta dirigida principalmente ao fonocentrismo, entendido como uma tradição metafísica que articula a “verdade” com o domínio da fala e da presença em contraposição à escrita, que inscreve pensamentos prescindindo da oralidade. Nossa crítica ao logocentrismo não vai nessa direção, já que entendemos o logocentrismo como uma dissociação entre o discurso e o corpo.

como afirmava certa tradição metafísica dualista. O corpo é o registro sensitivo do mundo que nos rodeia e ter um corpo, como disse William James, é aprender a ser afetado, movido, colocado em movimento por outras entidades humanas e não humanas (LATOURET, 2004). Entretanto, o logocentrismo⁵, como o denomina Derrida, denega esse fato sugerindo que o verdadeiro processo educacional reside no entendimento e na crítica de textos. No entanto, continuamos a utilizar conceitos como o de “corpo docente”, sem alertar para o eco corporal da frase. O foco nos conteúdos leva a tratar a presença do professor como meramente circunstancial, embora seja essa co-presença, de alunos e professores, a que funda a instituição educacional. Poder-se-ia argumentar que a educação virtual acaba suprimindo esse fundamento, mas os modelos educacionais continuam sendo majoritariamente presenciais e a difusão da educação virtual, mais que suprimir essa questão, agrega novas nuances.

Retomando William James, “aprender a ser afetado pela diferença” significa que o saber está implicado no corpo. No entanto, essa percepção não é de ordem fisiológica. Está relacionada com o aprimoramento sensitivo e com a vivência de que o corpo é um lugar de resistências, físicas e psíquicas. Nesse plano é que introduzimos a teatralidade. No teatro, o corpo é explorado em profundidade porque 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 uma personagem, não precisa se metamorfosear. Contudo, a teatralidade permite trazer à tona questões da corporalidade e da comunicação intersubjetiva, que deveriam ser abordadas na educação de uma forma mais sistemática. Se a educação se afastou da física da vida, como diz Mafessoli, a resignificação da sala de aula como um espaço cênico pode contribuir para essa tarefa, e isto pressupõe tanto uma nova percepção da corporalidade como a consciência das diversas formas de expressividade que podem vir a ser mobilizadas. Nem por isso se trata de negar a importância do debate sobre os conteúdos e a reflexão no processo educativo, mas é preciso reconhecer que as construções discursivas nascem com o mundo que se pretende transmitir e explicar e esse mundo é também forma e expressividade.

Nessas oficinas, a questão conceitual colocada em discussão é a sala de aula como um espaço simbólico. Tendo como referência o universo teatral cabe inicialmente constatar que esse espaço de representação está em permanente mutação e isto acontece, não somente, porque em cada peça há mudança do cenário. No teatro, a própria construção desse espaço simbólico é um tema 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 quando o assunto é a sala de aula, mas a educação também vem experimentando novas “cenografias”.

Durante o século XX, escolas pedagógicas propugnaram a reorganização do espaço da sala em torno a estruturas circulares, como alternativa às salas de aula tradicionais em que havia um centro de poder. De um ponto de vista foucaultiano, mudar as relações no espaço é mudar as relações de poder e isto se tornou evidente nas revoltas estudantis, em que os bancos foram arremessados pelas janelas dos claustros. Porém, o fato é que a sala de aula é praticamente imutável e tem referências mínimas: a fileira de cadeiras, a mesa do professor, o quadro

branco\negro e quatro paredes brancas que delimitam esse espaço. Entretanto, a dimensão simbólica do espaço não é um atributo do tamanho ou da quantidade de objetos incluídos nesse espaço. A dimensão simbólica não se mede nem se quantifica. Questões relativas às marcas espaciais, como o deslocamento do professor ao longo do eixo do próximo\distante ou a agregação dos alunos por afinidades ou identidades grupais, são aspectos dessa dimensão simbólica. Nesse sentido, a sala de aula também é mutável. Os alunos são singularidades que mudam e se associam de diferentes formas e estar atento para esse fato exige um tipo de “atenção flutuante” que trabalhamos nessas oficinas.

A “sala simbólica” é da ordem do gesto e das identidades coletivas, do próximo e do distante, da estética dos corpos e do “clima” motivacional que se instaura e dilui de momento a momento. Nesse sentido, fizemos ênfases em práticas que atendessem à sensibilização para essas diferentes singularidades que habitam a sala de aula durante esse tempo e frequência. Porém, o teatro também chama a atenção para um outro aspecto da comunicação. Trata-se do que os atores conhecem como a “quarta parede”, que separa imaginariamente a plateia do palco. Na educação não existe essa “parede” representada pela obscuridade da plateia. As questões envolvidas na comunicação acontecem na claridade. No entanto, perceber a sala como um universo cênico implica estar atento a essa dupla condição da comunicação, uma vez que o destinatário do processo educacional é um eu singular e ao mesmo tempo uma turma, com o qual intenta-se estabelecer um diálogo motivado e envolvente. O que faz o ator para conseguir se comunicar com a plateia? Obviamente que, em princípio, é a história que está sendo representada. Contudo, como fazer para manter a plateia atenta durante uma, duas ou mais horas?

Para poder alterar a dinâmica, de modo a manter a atenção do público ou recuperá-la quando a percebe perdida é preciso que o ator tenha uma “percepção flutuante” de sua ação e do espaço e isso sem interromper a narrativa. Pode alterar ritmos, acentuar formas de comunicação não verbais, estabelecer vínculos através do olhar ou aproximar distâncias. O movimento, como observa Laban (1978) se articula com o pensamento, já que ao nos aproximar dos estudantes estamos expressando a importância do que está sendo dito ou convocamos a estabelecer hierarquias na atenção mental: “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).

Nas oficinas pretendemos trabalhar também um tema relacionado a uma percepção bastante generalizada no meio educacional:

Se compreende por que numerosos professores ficam reduzidos a fazer a amarga constatação de que os tem diante deles não são mais alunos. O que Adrien Barrot⁶, 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 em que teriam se tornado mudos, muito pelo contrario, 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 (DUFOUR, 2005, p. 134).

Segundo o autor, esta situação está relacionada com a depreciação da função

⁶ Refere-se ao livro de Adrien Barrot, *L'Enseignement mis à mort*, Librio, Paris, 2000.

simbólica do texto impresso na era do audiovisual. 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. No texto reside o saber, a ser transmitido, interpretado e discutido em sala de aula e a base das disciplinas curriculares. O mesmo acontece com o texto teatral, que continua sendo uma peça chave na representação. O texto acadêmico e o teatral correspondem a diferentes gêneros da escrita, mas do ponto de vista da re-representação compartilham uma característica importante: o autor do texto é uma figura ausente. Nos dois casos trata-se de apresentar\representar textos que foram escritos por outros e a presença física do professor ou do ator é que mediatiza essa transmissão. Isto tem diversas implicações tanto no labor docente como no teatral, 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) “marca”, enquanto que a palavra é evanescente. Na oralidade, os significantes desaparecem no ato da emissão, enquanto que na escritura as marcas operam em ausência do falante. Porém, tanto na representação teatral como no ensino a oralidade é mais que preponderante. Como considerar o fato de a oralidade ser constitutiva do ensino?

Para Derrida essa preponderância da voz (fonocentrismo) esta associada a uma metafísica, que denomina “metafísica da presença”, ancorada em uma suposta transparência entre oralidade e pensamento, em detrimento da escrita. Entretanto, entendemos a oralidade em um sentido pragmático, enquanto intencionalidade comunicativa, e desde essa perspectiva a observação de Derrida adquirem outros sentidos. Em uma de suas observações sobre o fonocentrismo observa que o falante: executa três atos que confluem quase indiscernivelmente em um: produz formas fônicas; percebe, ao se afetar a si mesmo, a forma sensível dos fonemas; e compreende por sua vez seu pretendido significado: toda outra forma de autoafecção ou bem deve atravessar ao âmbito do estranho, ou renunciar à universalidade (DERRIDA, 1967, p. 135).

Contudo, essas identidades que Derrida atribui ao fonocentrismo não parecem ser tão evidentes. Atos como o da “percepção sobre a forma sensível dos fonemas” não obedecem a um suposto naturalismo da fala e ainda mais, acreditamos que devem ser “construídos”, para que o corpo do professor possa “retornar”. Desse trabalho de construção também fazem parte a consciência da corporalidade, a percepção do espaço simbólico e do vínculo de mediação que se estabelece com o outro.

O teatro, sem dúvida, tem muito a falar sobre esses temas. Pensemos, por exemplo, no tema relativo à mediação que ator estabelece com o público. O ator e diretor japonês, Yoshi Oida, sustenta em um de seus livros que não é possível manter um alto nível de concentração com o público por mais de uma hora se não existem quebras de ritmo e contrastes (OIDA, 2007). 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 (OIDA, 2007, p. 135).

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” (OIDA, 2007, p. 137). Comenta que existe em japonês uma palavra que expressa essa necessidade de vazio; É a palavra *ma*, que significa se abster de fazer, ausência de atividade dentro da própria atividade e por isso *ma* não é algo estático porque implica produzir contrastes ao longo de uma sequência vital. No teatro, estes contrastes estão relacionados com o desempenho de papéis e com o desencadeamento de emoções. Que papel podem desempenhar essas técnicas quando se trata de um ato pedagógico que pretende mobilizar a reflexão?

Estas inter-relações podem incidir inclusive sobre a relação do professor com o próprio texto. No teatro, um mesmo texto dá origem a uma infinidade de representações. Hamlet, que foi escrita a fins do século XVI, já foi representada nos mais diversos estilos e registros estéticos. No caso de um mesmo texto acadêmico sempre existe a possibilidade de “novas interpretações”, mas também pode ser explorado o sentido da “apresentação”, em uma perspectiva estética. 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. Por isso, incluímos nas oficinas algumas práticas que atendessem à construção desse tipo de percepção sobre a forma estética na comunicação.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Ed. Argos; Universidade Comunitária Regional de Chapecó, 1988.

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

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CHEKHOV, M. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, J. Oú commence et comment finit um corps enseignant In: GRISONI. *Politiques de la philosophie*. Paris: Grasset, 1976.

_____. **De la gramatologia**. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1976.

_____. **L'écriture et la différence**. Paris: Grasset, 1967.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LATOUR, B. How to talk about the body? **Body and Society**, v. 10, n. 2/3, p. 205-229.

- LEHMANN, H. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosacnayfy, 2007.
- LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- 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**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.
- NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 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. **Historia 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: Casac Naify, 2009.
- SOUSA, C. (Org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras 1979.
- 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.

Recebido em: 24 de abril de 2017
Aceito em: 06 de setembro de 2017