

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas

Giovanna Bastos Lisboa

**Conjunctio oppositorum e relações dialógicas em sala de aula: o ser vivente
no mundo, o estar com o outro**

Brasília

2021

Giovanna Bastos Lisboa

**Conjunctio oppositorum e relações dialógicas em sala de aula: o ser vivente
no mundo, o estar com o outro**

Trabalho de conclusão do curso de Artes
Cênicas, habilitação em licenciatura, do
Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Lidia Olinto do
Valle Silva

Brasília

2021

AGRADECIMENTOS

*“Everything comes from people mixing
and revolving around each other.
People living alongside each other
and influencing each other.
Even in the most trivial of meetings
one changes, body and soul.”*
CLAMP

Enfim, chego a este marco! Todo meu tempo como estudante da Universidade de Brasília, eu passei achando que este momento nunca fosse chegar. Em meios as explorações tão diversas na minha vida universitária, eu não conseguia imaginar uma Giovanna provável formanda, uma Giovanna escritora de TCC. Realmente, não havia maneira alguma daquela minha versão de mim prever a magnitude das constantes mudanças do passar dos anos. Se hoje estou muito próxima de ser Giovanna professora, é por “estar no mundo e com o mundo”, atravessando e sendo atravessada por outros. E a estes nomeio aqui meu amor e gratidão.

Ao meu pai, Ladilson Lisbôa. Meu pai, com seu jeito todo seu, me apoiou durante toda a minha vida e continua me apoiar. Meu grande apoio no processo do TCC, cuidando de mim quando mergulhava profundamente nas minhas escritas. Sempre remedia minha solidão e meu medo do mundo.

À minha mãe, Shênia Bastos. Minha mãe, guerreira, minha primeira figura de professora. Que, pra bem ou pra mal, foi responsável por minha paixão por lecionar. Se eu sei, como mulher, que eu posso ir lá e fazer é porque minha mãe foi lá e fez antes de mim.

Ao meu companheiro, Ady Estellita. Companheiro de arte e companheiro de vida. Não há espaço suficiente nessa monografia que consiga conceber a magnitude de nossas trocas cênicas, teóricas, docentes, amorosas, revolucionárias. Parafraseando Nando Reis: estranho seria se eu não me apaixonasse por Ady. Se eu entendo o valor do “sim” para o teatro, é porque você disse “sim” ao meu “sim”.

À minha orientadora, Lidia Olinto. Professora do “clownfessorado”, grande equilibrista do apolíneo e dionisíaco. Ser vibrante que me convida a continuar pensando, pesquisando, perguntando, testando, fazendo.

Aos docentes queridos que aceitaram participar da banca de defesa desse TCC, Ângela Café e Graça Veloso. Professores queridos que em algum momento ou outro fizeram parte da

minha trajetória nas Artes Cênicas, me lembrando constantemente que tão importante quanto pensar em teatro é pensar em educação.

À minha amiga querida que tem o destino entrelaçado comigo, Bruna Dutra. Compartilha meu início no teatro lá nos nossos 16 anos e agora, compartilha comigo meu encerramento na graduação. Dividiu comigo as inquietudes do fim da escrita de nossos TCCs. Opinávamos uma sobre as ideias da outra, e nos demos forças para encerrar esse ciclo.

Aos “amgs”, Eduardo Ochetski, Alberto Miranda, Gabriel Lavoyer, Luciana Gonçalves e Luana Rosa. À sua própria maneira, me (re)lembrem constantemente da comunhão ritualística de estar em situação de jogo.

Aos intitulados “The original 5”, que abriram tempo-espço na sua vida para compartilharem comigo jogo e cena todas às terças e quintas numa sala de dança do IFB: Iacy Iyari, Isaac Nilton, João Gabriel Fernandes, Lucas Emanuel e Lucas Figueiredo.

Às pessoas do grupo E tal Teatro, grupo de teatro independente que criei com amigos. Gostaria de poder falar um pouco de cada um, que compartilham de momento únicos comigo nesta vida teatral, mas com medo de me alongar demais por aqui, deixo apenas rastros de nossas trocas: Emily Wanzeller (acompanhando processos), Iasmin de Noronha (paixão flamejante), Alessandra Araújo (compartilhando o medo), Lucas Mattoso (inventando estranhices), Shirley Araújo (sorrir e trabalhar), Iury Rosendo (tamo juntos ainda) e Priscylla Lanferrer (um encontro de outra vida).

Às professoras inspiradoras, que tomaram um momento para me escutar, me guiar, falar comigo, trocar comigo. Tem um toque muito nítido de cada uma delas nesta escrita, e definitivamente infinitos outros no meu fazer artístico e docente: Felícia Johansson, Roberta Matsumoto e Juliana Liconti.

Aos amigos, colegas, compartilhadores de estudos, cenas, conversas, amores. Compartilhadores de uma sede por ação, por fazer teatro. Me atravessam com seus jeitos e os atravesso com os meus: Gustavo Haeser, Ana Quintas, Igor Passos e VH Leite.

E por fim, relembro as palavras de bell hooks: “O amor nos convida a sofrer pelos mortos como um ritual de perda e como celebração”. E assim, materializo aqui minha saudade, minha perda, meu amor, minha gratidão e minha celebração à Anna Noceti e Lucas Dias. Vocês me ensinam a viver plenamente e me fazem entender que amor só existe em comunidade.

“El estudiante tiene espacio. Un espacio aquí, libre, liberado.
Fuera de la extensión de los lugares concretos y de los territorios marcados.
Espacio abierto indeterminado. Por eso el estudiante vaga, divaga, vagabundea.
Extravagante, el estudiante da vueltas y revueltas, se mueve lentamente,
se permite rodeos, se ofrece paradas,
se detiene.”

Jorge Larrosa

“What you wanna witness with this life you got?”

George Watsky

“Entender nunca foi o mais importante.
A urgência sempre foi pelo impulso de preencher aquela solidão,
estabelecer um contato,
saber-se como apenas um ponto numa complexa rede de vida;
mandar um sinal e receber uma resposta,
estabelecer um diálogo,
ter alguém a quem se conectar.”

Aline Valek

RESUMO

Navegar entre aquilo que é estruturado em ensaios (como partituras, linhas de ações, textos) e a verdade irremediável de imprevisibilidade do acontecimento teatral se apresenta como um grande desafio para intérpretes. Esta pesquisa parte do entendimento que o trabalho docente se enquadra na categoria de “performance” (SCHECHNER, 2003) ou de “teatralidade/espetacularidade” (BIÃO, 2009). Então a pessoa docente, quando está em sala de aula, precisa navegar entre as dimensões de estrutura (planejamentos de aula) e espontaneidade (aquilo que vem da troca com alunos no aqui e agora). Dito isto, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é articular como o entendimento do conceito de “*conjunctio oppositorum*”, usado por Grotowski (1987) para expressar o paradoxo estrutura-espontaneidade no fazer cênico, pode auxiliar na criação de espaços de ensino democráticos e dialógicos em consonância com as proposições de Rancière (2020), Freire (1987) e bell hooks (2017) para o campo da docência.

Palavras-chave: *Conjunctio oppositorum*; Docente; Educação democrática; Fazer teatral; Escuta.

ABSTRACT

To navigate between what was structured in rehearsals (such as scores, lines of action, texts) and the irrepressible truth of the unpredictability of the theatrical event presents as a big challenge to actors and actresses. This research parts of the understanding that the teaching work fits in the category of “performance” (SCHECHNER, 2003). So, a teacher, in a class, needs to navigate between the aspects of structure (lesson plans) and spontaneity (what is exchanged with the students here and now). Hereupon, the goal in this work is to articulate how the understanding of the concept of “*Conjunctio oppositorum*”, used by Grotowski (1987) to express the structure-spontaneity paradox in the theatrical work, can help in the creation of democratic and dialogical teaching spaces, in line with the propositions of Rancière (2020), Freire (1987) and hooks (2017).

Key words: *Conjunctio oppositorum*; Teacher; Democratic Education; Theatrical work; Listening.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRANSFORMAÇÕES DE UMA ESTUDANTE, PROFESSORA E ARTISTA	7
1. EU NÃO ESTOU SOZINHA: ESTAR NO MUNDO É ESTAR COM O MUNDO	11
1.1. Paulo Freire: mudar-se e mudar o mundo	12
1.2. Jacques Rancière: entender-se igual é emancipar-se.....	16
1.3. bell hooks: viver e escutar	19
1.4. Verbos: Mudar, Emancipar-se, Falar; Viver	21
2. PUXAR E EMPURRAR: A ESPONTANEIDADE E A ESTRUTURA	24
2.1. Cena: a estrutura e a irrepitibilidade	25
2.2. Outra cena: a espontaneidade e a presença cênica	27
2.3. Grotowski: coexistência	29
2.4. Aula/Cena ; Cena/aula.....	32
2.5. Expectação: Corpo discente	34
2.5.1. Rastros contemporâneos	35
2.5.2. Afetos atravessados: aula-cena	37
CONCLUSÃO: O ARREMATE DA BORDADEIRA.....	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO: TRANSFORMAÇÕES DE UMA ESTUDANTE, PROFESSORA E ARTISTA

“Sigue andando el camino por toda su vida. Respira.
Y si pierdas mis huellas que Dios te bendiga. Respira”
Lin-Manuel Miranda

Isso que me passa.

Isso que me passa. Aquilo que não sou eu, que é exterior a mim. Aquilo que não conheço. Acontecimento.

Isso que *me* passa. Eu, sujeito. Sujeito único, singular, particular. Território da experiência. Sujeito vulnerável, exposto, passível de mudança.

Isso que me *passa*. Movimento de passagem. Me atravessa. Travessia perigosa, que deixa marcas.

Isso que me passa. Acontecimento que me atravessa, e nesta travessia me muda. Me muda, me marca, me forma, me transforma.¹

Eu, como sujeito da experiência, sou constantemente transformada por acontecimentos que me atravessam. A cada acontecimento que me passa, o território de experiência se modifica, porque eu me transformo. Eu já sou outra. O atravessamento não é o mesmo. O acontecimento não é repetível. Continuo experienciando outros acontecimentos, continuo me transformando, e na transformação, minhas ações também mudam.

Quando eu entrei na Universidade de Brasília só sabia que queria ser professora. E era isso, nada mais. Foi um caminho variado e quando o observo, encontro rastros de quem sou hoje, suponho transformações, testemunho marcas. Aquele querer desatado de ser professora me joga numa trajetória de flutuações. E em 2013, me vejo como estudante do curso de Geografia na Universidade de Brasília, com apenas meus 17 anos.

Um semestre depois e minha carteirinha de estudante já passa a carregar outro curso, o de História. E por lá fiquei algum tempo. Devo dizer, o curso de História não era o que eu esperava. Me deparei com aulas bem diferentes das aulas de História do meu Ensino Médio. Enquanto na minha vida escolar anterior, todos meus professores de História criavam cenários

¹ Ecos dos escritos de Jorge Larrosa (2011).

e traziam vida aos acontecimentos passados, assim como tentavam refletir o presente também, a História, dentro da universidade, se mostrava uma ciência dura. Os professores falavam em tons tediosos e mal se preocupavam com o caminhar da aula, com sua didática ou com sua relação com o corpo discente.

Eu me vi vedada ali. E me vi desesperada por algo nas aulas, só não sabia o quê. Eu só queria ser professora e era só isso que eu sabia. Podia ser em qualquer área, mas eu queria me empolgar e me apaixonar por aquilo. Queria poder ser que nem meus professores de minha vida escolar pregressa que conseguiam, com seu entusiasmo, convidar a turma para aquele mundo que conheciam. Naquele caminho, não via como seria possível me tornar a professora que eu esperava. Não via nenhum sinal da educação que eu apreciava.

E acabei aqui, no Departamento de Artes Cênicas. Sem saber muito bem o que me afastou da História, sem saber muito bem o que me atraiu nas Artes Cênicas. Apenas comecei a entender isto no meu segundo semestre nas Cênicas. Numa disciplina com Roberta Matsumoto, onde li pela primeira vez o texto *Experiência e alteridade na educação* de Jorge Larrosa. Lendo sobre experiência, fui percebendo o tanto de coisa que vivi na graduação de História que não passou por mim. Que não me mudou.



Figura 1 - Registro de minhas carteirinhas de estudante da UnB.

Larrosa (2011) diz: “Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência” (p. 9). Na História, eu lia tudo como se fosse uma máquina, engolindo aquilo sem digerir (muito menos regurgitar), mas me concentrando meramente em compreender. Não é como se o curso fosse a única razão para

isto. Talvez eu não houvesse me aberto devidamente para a experiência da leitura, talvez não houvesse tempo manejável para uma leitura de experiência, talvez ninguém tenha me ensinado como me envolver de determinada maneira numa leitura, num acontecimento. Seja o que for, a realidade é que muito pouco de experiência havia passado por mim quando no curso de História. Mas as palavras de Larrosa passaram por mim. Trouxeram um entendimento daquilo que passei, me fez refletir o tanto que ainda iria passar e como poderia estar disponível para qualquer acontecimento subsequente.

Aqui falo de minha trajetória e sobre a capacidade transformativa da experiência porque não há como eu dissociar meu fazer docente, o meu desejo intenso de ser professora, do meu fazer artístico. Porque eu faço teatro, penso teatro e vivo teatro. E isso acaba afetando como eu faço educação, penso educação e vivo educação. Ambos trabalhos se misturam, se afetam, se contaminam mutuamente. E por isto, me proponho a falar sobre o paradoxo da estrutura-espontaneidade, aspecto abordado frequentemente no campo de atuação cênica (OLINTO, 2018), no trabalho docente. De maneira a articular como o paradoxo espontaneidade-estrutura, inerente a toda ação performativa (no sentido de equilibrar, medir, afetar um ao outro) está presente no trabalho docente e como pode se mostrar valioso na perspectiva de proporcionar e potencializar um ambiente de aula democrático, dialógico, disponível, horizontalizado.

No primeiro capítulo, abordo teorias da educação que defendem e indicam pistas concretas para uma educação democrática, dialógica e para a liberdade, isto é, as proposições empírico-teóricas de Freire (1987), Rancière (2020) e hooks (2017). Nesta revisão bibliográfica, exploro como uma educação democrática se baseia na relação direta do docente com o corpo discente, relação esta que respeita e reafirma a subjetividade de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesta perspectiva, o trabalho docente se relaciona diretamente com estar disponível às pessoas discentes, em movimento de troca com toda e qualquer experiência que estes trazem de fora da sala de aula. Ensinar, assim como o trabalho cênico, não é uma ação solipsista. Não se está só na sala de aula. Ensinar é estar em relação com outros sujeitos.

Já no segundo capítulo, articulo as ideias de estrutura e espontaneidade, intrínsecas ao trabalho cênico, especialmente na concepção de Grotowski de “*conjunctio oppositorum*” (GROTOWSKI, 2010). Entender que o trabalho docente também possui esta dimensão de estrutura e espontaneidade é uma maneira de entender os aspectos estruturais do ensino, tais quais os planejamentos de aula, sem dissociar da espontaneidade surgida do encontro com os outros entes do ambiente escolar, principalmente com o corpo discente. Além disso, pondero

sobre o lugar do corpo discente nesse paralelo entre sala de aula com teatro, “escavando” outras perspectivas de plateia e intérpretes. Por fim, busco argumentar em que medida pode ser útil o pensamento do *conjunctio oppositorum* para a prática docente.

Como adendo: durante a escrita desta monografia, ficou muito latente a necessidade de abordar sujeitos por substantivos de pessoas e pronomes que abarcassem vários gêneros, e não apenas no masculino. Apesar de eu apoiar as iniciativas variadas de criar novas palavras neutras, senti o fluxo da minha escrita truncada por estas palavras que ainda não são tão enraizadas no meu cotidiano. Aqui, por enquanto, opto por utilizar de alguns termos criados no calor da escrita que mantêm de alguma maneira um fluxo de pensamento bem pessoal, tais como “pessoa-docente”, “pessoa-discente”, “intérpretes”, “pessoa-espectadora”. Nos poucos casos em que utilizar de substantivos que se referem a pessoas com um gênero específico, assumam que estou utilizando de um vocabulário específico de um autor ou autora.

1. EU NÃO ESTOU SOZINHA: ESTAR NO MUNDO É ESTAR COM O MUNDO

Te lembras de teu primeiro dia de aula? Égua²...

Eu lembro. Quer dizer, eu acho que eu lembro. Eu lembro até mesmo de detalhes. Muito provavelmente inventados como grande parte da memória é; uma invenção inspirada em acontecimentos passados. De qualquer maneira, me vejo correndo no meio do pátio da escola, a bagunça de gente, rostos de colegas que me acompanharam até os oito anos. Me vejo de vestido branco. Talvez não fosse vestido. De qualquer maneira, minha mãe diz, não sei se verdade ou inventado, que a ansiedade da separação, típica desses momentos, não existiu. Ela diz que, sem nenhum drama, eu saí do colo, dei as costas para ela e fui brincar. Na minha imaginação, vejo uma menina pronta para travar uma aventura.

Quando falo em travar uma aventura, não consigo deixar de pensar na imagem de Bilbo Baggins, personagem do livro de J. R. R. Tolkien: O Hobbit (e da adaptação cinematográfica de 2012), saindo de sua toca todo desengonçado com uma grande mochila nas costas, pronto para ir em sua primeira aventura. Nesta história, Bilbo é um hobbit da família Baggins, uma família muito rica, que só fica nas mesmices. Os Baggins não se colocam em situações perigosas de maneira alguma, cuidam do que é seu, e não saem pra conhecer o mundo, muito menos para uma aventura. Mesmo assim, Bilbo é convencido por Gandalf e os anões a se enveredar pelo mundo atrás de um tesouro.

A imagem de Bilbo correndo de sua toca exprime a ruptura deste ser que passou sua vida toda somente com aquilo que conhece, sem fazer perguntas, sem conhecer nada para além de sua toca, sem o atrevimento de conhecer outros seres, descobrir novas coisas, conhecer o mundo. A magnitude desta mudança não coube dentro do pequeno corpo de Bilbo, precisou ser materializada. E em palavras, ele materializa esta mudança, ao gritar para o mundo: “Eu vou numa aventura!”.

A aventura, nesta história, não está em apenas enfrentar um dragão e reaver um tesouro. A aventura, de verdade, foi o hobbit atravessar esta fronteira entre o que ele conhecia e o que havia ainda de desconhecido. A aventura está em experienciar o caminho até a montanha do

² Do paraense, “égua” é expressão de múltiplos sentidos, para múltiplas ocasiões. É entusiasmo, palavrão, surpresa, desânimo. Tradução para brasileiro: véi.

dragão, conhecer outros seres, outras maneiras de se levar a vida, de se existir no mundo. Está em conhecer o mundo, refletir sobre o que conhece, e mudar a partir disto.



Figura 2 - Bilbo sai para uma aventura. Fonte: <https://geographyeducation.org/articles/older-articles/hobbits-exploration/>

Narro esta memória-criação e esta cena para iniciar o pensamento sobre a educação. Entender a entrada na escola como o início de uma jornada “aventuresca” é uma ideia que me acompanha desde meus primórdios. Foi na escola onde eu comecei a conhecer um mundo além da minha casa, da minha família, do meu conforto. A escola, para mim, podia ser um espaço de possibilidades de ação. Por sorte, encontro no meu caminho outros que pensam da mesma maneira.

1.1. Paulo Freire: mudar-se e mudar o mundo

Um dos conceitos mais importantes de Freire, abordado em sua famosa proposição *Pedagogia do Oprimido* (1987), é o da “educação bancária”. Este é o nome que Freire dá para a prática da educação vigente de sua época. Nesta concepção, a educação é encarada como um ato de mera transmissão de conhecimentos, um simples ato de “depósito” de um conhecimento pronto, estático e rígido, “em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 28).

Freire discute a prática comum da narração³ como parte intrínseca a esta educação bancária. Este tipo de aula narrativa consiste na dinâmica de longas e extensas falações da pessoa docente, de maneira a perpetuar uma hierarquia dentro da sala de aula, onde uma pessoa fala e a outra apenas escuta, passivamente. Em meio este processo, o conteúdo acaba por se

³ Freire (1987) utiliza do termo “narração” para explicar uma falação ininterrupta da pessoa discente, sem considerar as trocas com outros. Contudo, em várias outras bibliografias a narração nada tem a ver com esse solipsismo. Benjamin (1994), por exemplo, entende a figura do narrador como alguém que vincula suas narrativas com a das pessoas ouvintes: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador” (p. 213).

tornar morto logo que não é posto em discussão e é destrinchado a partir apenas de uma única perspectiva.

No ensinar como transmissão de conhecimento, onde se é depositado informações nas mentes de discentes, o conhecimento se restringe então a uma formatação prévia e fixa, que raramente estará em relação com a realidade das pessoas discentes. Torna-se um conteúdo estático, rígido e inflexível. Tanto a prática de narração como a rigidez dos conteúdos abordados demonstram uma concepção de discentes em estado passivo, em que não devem exercer opinião, nem mesmo gerar mudança ou formular crítica.

Nesta concepção, este sujeito ali em posição de discente, então é roubado de seu direito de subjetividade, e é transformado “em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 28). A educação se torna apenas uma reprodução do sistema dominante neste processo de domesticação e apassivamento, afinal, é mais proveitoso para o opressor que o povo aceite sem dificuldade o *status quo* e que não há nada a ser feito, que mudanças sociais não são possíveis.

Contra este movimento, Freire entende que o ato de ensinar precisa ser maleável, de acordo com a realidade, e de maneira a contemplar a existência de diversos sujeitos em sala de aula. O ato de ensinar não estará na transmissão de conhecimento, mas em “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 17), em conjunto com o corpo discente. Quer dizer, com estes outros sujeitos, estes outros seres vivente do mundo, que carregam percepções únicas sobre o mundo e seus próprios quereres:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro (FREIRE, 1987, p. 38).

Ao entender que a prática do ensino envolve este encontro de “corpos conscientes” (FREIRE, 1987, p. 31), precisa-se então entender o que se infere em ser sujeito. Entender-se como sujeito é entender-se como alguém que não pode se desassociar do mundo. Assim como o ambiente interfere no sujeito, o ser vivente também interfere no mundo. Esta perspectiva supera a passividade almejada da educação bancária, para entender o sujeito como aquele que tem capacidade de provocar mudança no mundo:

Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz (sic) não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o

que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusivos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1987, p. 36).

Ao admitir que o mundo afeta constantemente o sujeito, mas, ainda assim, o sujeito não é afetado de maneira passiva, Freire (2011) rejeita a ideia de pessoas como seres determinados – o ambiente as determina – para reconhecê-las como seres condicionados e inacabados. O mundo só nos impõe condições, porém não seremos completamente determinados por elas, e por não sermos determinados, por não sermos criaturas estáticas e fixas, somos seres inacabados. Ou seja, seres capazes de passar por inúmeras e contínuas mudanças.

Se o mundo e a realidade sofrem contínua intervenção do ser humano então, da mesma forma, o mundo não é estaticidade e fixação. A realidade deixa de se restringir ao verbo “ser” no indicativo, para entender-se como gerúndio: “O mundo está sendo” (FREIRE, 2011, p. 51). O mundo continua a passar por contínuas mudanças geradas pelos seus seres vivos, e deixa de ser inexorabilidade para ser passível de mudança. Sendo passível de mudança, cabe a nós, seres vivos do mundo, mudá-lo. E nisto, encontra-se a eticidade intrínseca do sujeito: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2011, p. 13).

Para contrapor a educação bancária, entende-se então que existe algum tipo de igualdade nos sujeitos na sala de aula, seja pessoa docente ou pessoa discente, visto que tem a mesma possibilidade de pensar, de ter opiniões, de passar por experiências e de agir sobre o mundo. Se a educação é para a liberdade como Freire idealiza, a verticalização dos sujeitos em sala, a dicotomia estanque entre “educador” e “educando” precisa ser, em alguma medida, superada, para se entender que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 33).

Freire (1987) propõe a superação desta dicotomia nominal de “educador-educando”, num movimento de: “de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos ensinar e aprender juntos simultaneamente.” (p. 29). Utiliza então dos termos “educador-educando” e “educando-educador” para imprimir a ideia de horizontalização dos papéis em sala de aula.

Superado esta hierarquia, a educação precisa se concentrar muito mais em se tornar diálogo, espaço onde se pode compartilhar percepções de mundo. A sala de aula é espaço dividido entre pessoas discentes e pessoas docentes, onde todas as falas devem ser respeitadas.

Ainda assim, Freire (1987) nos atenta para o conteúdo programático que continua como responsabilidade da pessoa docente. Contudo prevê uma escolha de conteúdo programático que não se desassocie do corpo discente. Deverá estar em diálogo com o corpo discente na educação libertadora mesmo antes do momento aula em si, mas antes:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes (FREIRE, 1987, p. 41).

Da mesma maneira, devido a esta horizontalização dos papéis em sala de aula, Freire (2011) nos atenta também das relações de autoridade e liberdade no trabalho de docentes. Lembra de nosso passado histórico autoritário e o relaciona com o temor de autoridade que, contudo, é essencialmente diferente do autoritarismo. Na realidade, esta concepção precipitada do que é autoridade relacionada a autoritarismo frequentemente desemboca numa licenciosidade que mais atrapalha a experiência educacional do que favorece a liberdade desejada pela pedagogia de Freire. O local da autoridade é outro, o de uma “autoridade democrática”, uma autoridade com apreço pela liberdade e incentivo à autonomia:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2011, p. 64).

A autoridade democrática assume uma responsabilidade com a liberdade. Exige transbordar abertura, generosidade e respeito para as pessoas discentes. A autoridade democrática preza pelo diálogo aberto, pela “abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2011, p. 80). Também preza pelo exercício da liberdade uma vez que só se encontra a liberdade ao exercê-la, desenvolvendo autonomia: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2011, p. 63). Assim, vai se construindo uma pedagogia para autonomia, visto que pouco a pouco, no incentivo à liberdade, a pessoa discente exerce sua liberdade, toma responsabilidade por suas ações, entende seu exercício ético no mundo.

A grande essência da pedagogia de Freire é o intento da liberdade do humano. Freire tem uma relação dialética com a realidade brasileira, e entende o contexto da educação brasileira ainda como uma perpetuação das relações de opressão e manutenção do *status quo*. E por objetivar a liberdade, cai por terra a ideia de docentes como quem disserta solitariamente para

cabeças vazias na espera de serem preenchidas. O trabalho pedagógico democrático estará no oposto desta atitude, isto é, na ação de escuta à fala da pessoa discente, horizontalizando as relações em sala de aula, num movimento de retroalimentação no ensino: “educador/educadora” e “educando/educanda” aprendendo em comunhão.

1.2. Jacques Rancière: entender-se igual é emancipar-se

Compartilhando de perspectivas próximas a Freire, Rancière (2020) em *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, toma o trabalho de resgatar a trajetória de Jacotot ao ser confrontado com os debates da França dos anos 80 sobre a premissa de educação como “redução das desigualdades” (p. 12). Nota que tanto as pedagogias progressistas quanto pedagogias tradicionais partem de um pressuposto de desigualdade na busca por igualdade. O autor reflete sobre a educação a partir do estudo da concepção do Ensino Universal, em que se tem como pressuposto uma educação que “verifica a igualdade de inteligências” (RANCIÈRE, 2020, p. 12).

De início, contextualiza o recorte temporal da vida de Jacotot. Após o retorno dos Bourbons ao poder na França, Joseph Jacotot é exilado nos Países Baixos (atual Holanda) e lá, se torna professor na Universidade de Louvain. Contudo, se enquadra na situação peculiar de não compartilhar do mesmo idioma com o corpo discente de suas classes. Esta experiência é apontada como nascedouro do desenvolvimento do Ensino Universal.

O professor Jacotot se depara com a missão de ministrar aulas de literatura francesa para um corpo discente que não é falante de francês. Em adição a isto, o próprio professor não falava holandês, língua mãe da turma. Como uma tentativa de contornar este problema, Jacotot propõe à turma a leitura de uma versão bilíngue francês-holandês do livro *Telêmaco*, de Homero. O resultado foi surpreendente, com a turma capaz de dissertar sobre a leitura do livro com palavras em francês, e tendo apenas como meio para a aprendizagem da língua aquele livro bilíngue:

Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro (RANCIÈRE, 2020, p. 20).

A partir do sucesso de *Telêmaco* como meio para o aprendizado da língua francesa pelo corpo discente, fica em questão a real função do mestre para o processo de ensino-aprendizagem. Para a pedagogia do qual Jacotot se dispunha até o momento, a pessoa docente tinha uma tarefa de explicador: explicar a matéria que até então não era acessível à pessoa

discente. Nesta pedagogia, instaura-se uma relação desequilibrada entre docente e discente: a pessoa docente possui um conhecimento que não está acessível à pessoa discente e não estará acessível até que a pessoa docente o transmita pelos seus próprios caminhos de raciocínio, numa suposta hierarquia de inteligências.

A prática explicadora, esta prática de “transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2020, p. 19), faz parte de uma concepção muito comum do que seria o processo de ensino, todavia, esta ideia parte do pressuposto de desigualdade de inteligências. E um ensino baseado na premissa de que inteligências são diferentes acaba por instaurar um processo de embrutecimento:

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (...) O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. *Agora, ele vai aprender.* (RANCIÈRE, 2020, pp. 23 e 24, grifo nosso)

Esta postura explicadora se desdobra em embrutecimento porque dissemina a ideia da aprendizagem como um acontecimento reservado ao momento da aula, assim como a ideia de que não se pode buscar conhecimento sozinho. Quando se fala em embrutecer, se refere a uma imersão tão profunda na crença de que não se aprende sem “mestre explicador”, que a inteligência da pessoa discente se torna completamente subordinada à inteligência da pessoa docente:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. (RANCIÈRE, 2020, p. 31)

O movimento contrário ao embrutecimento é a emancipação intelectual: “o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma” (RANCIÈRE, 2020, p. 32). Logo, o “mestre emancipador” terá um papel bem diferente de simplesmente explicar. Um mestre emancipa outra pessoa ao “fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua” (RANCIÈRE, 2020, p. 64).

Com isso, o alicerce do pensamento de Jacotot para o Ensino Universal torna-se a percepção de que “todos os homens têm igual inteligência” (RANCIÈRE, 2020, p. 38). Uma vez que se parte da ideia de que toda ação humana é resultado de inteligência, chega-se à

conclusão de uma igualdade de inteligências⁴. Sendo assim, não existe diferença entre a inteligência de um ferreiro ou qualquer outro tipo de trabalhador braçal para o conhecimento de um intelectual, um acadêmico.

Se o trabalho da pessoa docente está na emancipação e se a inteligência do acadêmico para o do de um ferreiro não é diferente em grau, cabe entender que se pode ensinar o que se ignora. A pessoa discente tem capacidade de aprender para além do conhecimento da pessoa docente, e o papel deste está em instigar essa vontade de busca do conhecimento. Então, para ser mestre, só será necessário estar emancipado também, ou seja, estar consciente da capacidade de sua própria inteligência e da inteligência do outro. E como qualquer um pode se emancipar e disseminar a ideia de igualdade de inteligências, também pode-se ser “mestre ignorante”. O ensinar estará apenas no ato de “questionar sobre tudo o que se ignora” (RANCIÉRE, 2020, p. 53) para então se aventurar na busca pelas respostas de suas próprias questões, num “exercício autônomo de sua inteligência” (RANCIÉRE, 2020, p. 53).

Desta forma, a pessoa docente, como maneira de sempre continuar a reconhecer a igualdade de inteligência, não possui o intento de verificar *o que* a pessoa discente aprendeu, mas *se* aprendeu, se dirigiu sua atenção para a busca. O próprio movimento de utilizar de sua própria inteligência para buscar conhecimentos se torna mais importante do que a verificação do conteúdo que foi aprendido e em que magnitude foi aprendido. Isto parte da ideia de que a preguiça e a distração são os verdadeiros males que minam a inteligência de cada um. Na verdade, o que é acreditado comumente como desigualdade nas inteligências tem muito mais a ver com a vontade e a necessidade de utilização de inteligências:

É inútil discutir se sua inteligência “menor” [dos homens do povo] é um efeito da natureza ou da sociedade: eles desenvolvem a inteligência que suas necessidades e circunstâncias exigem. Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua; vê o que fizeste e o que *podes* fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em seu caminho. (RANCIÉRE, 2020, p. 79, grifo do autor).

Desta forma, Rancière traça as primeiras lições de emancipação intelectual, principalmente relacionada à postura de docente. Em um resumo: o trabalho principal da pessoa docente é, então, emancipar. Para isto, precisa-se de si mesmo estar emancipada. A emancipação é a compreensão da potencialidade de toda e qualquer inteligência, assim como a inteligência de si. Logo, sempre estão em situação de igualdade e o processo de aprendizagem, aquisição de

⁴ Quando Rancière (2020) fala em igualdade de inteligências, entende-se não que as inteligências são as mesmas, mas apenas uma recusa a uma valoração de inteligências.

conhecimento é mútuo, uma via de mão dupla. Esta compreensão dispensa a antiga noção da necessidade de um mestre que explicasse conhecimentos. Pode-se aprender de maneira independente e pode-se ensinar aquilo que não se sabe, afinal ensinar, primordialmente, é emancipar.

1.3. bell hooks: viver e escutar

bell hooks⁵ tem uma escrita única que nos envolve facilmente, nos leva pouco a pouco às suas lembranças. Quando menos espero, já sinto como se eu própria tivesse tido aula com bell hooks e consigo imaginar claramente o andamento de suas aulas. E nesta sensação, sinto que há algo primordial a se falar antes de articular seu pensamento em si: as suas origens e seu trajeto, que se relacionam diretamente com seu raciocínio e não há como dissociá-los.

Uma das experiências mais singulares que hooks nos apresenta em seu livro foi a de sua vida escolar inicial, durante um período de segregação nos EUA. A autora conta que foi ensinada a princípio em escolas para negros, onde era costume a relação muito natural dos conteúdos escolares com o cotidiano e a luta antirracista. Eventualmente, na sua vida escolar básica, as políticas de integração se iniciam e bell hooks passa a frequentar uma escola integrada. A nova escola é uma grande ruptura naquilo que entende por ensino. As perspectivas de ensino de seus novos professores se diferenciavam drasticamente de sua experiência anterior. As atitudes autoritárias dos professores e o silenciamento dos alunos parecia uma tentativa de manutenção do poder hegemônico.

O atrito destas duas experiências tão distintas da vida de bell hooks estimulam sua ideia de sala de aula onde o entusiasmo deve ser imprescindível:

Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. (HOOKS, 2017, p. 16)

Dito isto, a questão está em como se dá o entusiasmo em sala de aula. Costuma-se achar que o professor é o único responsável pela sala de aula, responsável por ditar o ritmo, o caminho, o ambiente. Provavelmente trata-se de algum resquício da concepção bancária da educação, conceito que hooks aborda ligeiramente, em que se pensa o corpo discente composto

⁵ bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é costumeiramente referenciada com letras minúsculas por pedido público da autora de manter sua obra e seu trabalho em evidência ao invés de sua pessoa ou seu nome.

por seres passivos. No movimento contrário, hooks (2017) articula a criação de uma comunidade em sala de aula. Toda e cada pessoa presente divide entre si a responsabilidade por cuidar e incentivar o entusiasmo, horizontalizando as relações existentes em sala de aula. E para este movimento o espaço de fala é fundamental:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida (HOOKS, 2017, p. 18).

Parte da dificuldade de horizontalizar as relações na sala de aula é por conta de um corpo discente que ainda entende os professores como os únicos responsáveis pela aula e o movimento de horizontalizar as relações se mostra uma tarefa complicada. Ainda existe um apego às maneiras convencionais de ensino. hooks (2017) sugere que esta tomada de posição deva acontecer nos primeiros momentos de um curso, na tentativa de criar uma comunidade dentro de sala de aula: “O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida – de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 203).

O intento da criação de uma comunidade em sala de aula também é a compreensão de que o trabalho do professor não é um trabalho estritamente intelectual ou solipsista. O trabalho do professor está em lidar com os outros, em estar com outras pessoas, em trabalhar com outras pessoas. E se a sala de aula é espaço onde todos os presentes se dedicam num esforço coletivo para o acontecimento do aprendizado, também se entende que irá surgir aprendizagem por meio de trocas, por conhecer outras percepções de mundo, outras experiências. E o professor não estará isento de também se reatualizar, de continuar aprendendo:

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar *juntos*, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado (HOOKS, 2017, pp. 204 e 205).

Da mesma maneira, não há como criar uma comunidade em sala de aula sem o vislumbre da diversidade de histórias, trajetórias e pontos de vista de que convive ali. É imperativo encarar a subjetividade destas pessoas. Quando abrimos espaço na sala de aula para as falas de indivíduos, abrimos espaço para que as experiências pessoais de cada pessoa adentrem e se relacionem com os assuntos tratados em sala de aula.

Contudo, a maneira com que esse espaço deve ser usado é cauteloso. hooks (2017) discute suas ideias de educação no intuito de criar espaços pedagógicos onde toda voz tenha um espaço e seja valorizada, mas a fala da experiência não deve ser subterfúgio para o silenciamento de outros, para instituir verdades absolutas ou para descarrilhar em conversas desprendidas. A fala da experiência pode e deve ser usada em prol da aprendizagem, para aprofundar discussões e refletir sobre o agir no mundo:

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar. (...) Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos (HOOKS, 2017, p. 114).

Criar um ambiente para que todos falem também é propiciar a experiência para as pessoas discentes de ouvirem umas às outras com respeito. Um tipo de escuta para se reconhecer valor intelectual no saber da experiência do outro e não somente no seu, e entender-se como todos comprometidos com a aula: “Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros (...) nos torna mais conscientes uns dos outros. (...) A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 247).

Para além disso, a urgência por parte do corpo discente de achar espaços na sala de aula para o saber da experiência se vincula diretamente com o anseio por um saber acadêmico que os guie neste mover pelo mundo: “Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global da vida” (HOOKS, 2017, p. 33), um conhecimento que afete sua práxis – seu agir e refletir o mundo.

1.4. Verbos: Mudar, Emancipar-se, Falar; Viver

Este capítulo parece ecoar muitas ideias e conceitos parecidos. As vozes dessas pessoas se encontram em muitos lugares, e acabam por convergir em questões de suma importância. O que vejo de conciliador entre estes pensamentos é, principalmente, as relações em sala de aula, a relação com a pessoa discente. Todos estes pensamentos me guiam a refletir sobre a presença de um ser outro, dentro da sala de aula, ser que não eu, professora. Todos, de alguma maneira, usando palavras diferentes, clamam pelo entendimento da pessoa discente como sujeito, e por

sujeito, quer-se dizer, como ser que tem subjetividade, ideias, opiniões, e saberes prévio ao momento da sala de aula.

Para concluir este capítulo, sigo a linha que bell hooks já toca singelamente sobre o que tange às falas experienciais da pessoa discente em sala de aula. hooks (2017) já aborda como a perspectiva da pessoa discente não se restringe apenas a seu conhecimento atrelado a sua percepção individual, decorrente de sua experiência subjetiva como indivíduo singular, mas também de uma perspectiva ligada a um contexto muito mais extenso (relacionado a seu nicho étnico e socioeconômico). Neste entendimento, podemos fazer uma conexão com a ideia de “lugar de fala” de Djamila Ribeiro.

Ribeiro (2019) nos demonstra como estrutura socioeconômica do contexto histórico e as especificidades culturais do meio em que uma pessoa vive determinam as dimensões do seu lugar de falar e desdobramentos políticos da mesma. O lugar de fala de um sujeito ajuda a localizar os discursos e as experiências como resultado de condições estruturais de determinado grupo social, em vez de apenas experiências resultantes de trajetórias individuais:

(...) quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades. (RIBEIRO, 2019, p. 29)

Quando se há um sujeito abordando suas experiências em sala de aula não há como desassociá-lo de seu “locus social”, isto é, do grupo em que este sujeito se insere; pois condiciona algumas experiências compartilhadas. A fala da experiência da pessoa discente auxilia no reconhecimento e abordagem de problemas de classe, étnicos e de gênero estruturais da sociedade. Ribeiro (2019) admite que, ainda assim, existe a dimensão subjetiva das pessoas, ou seja, cada pessoa experiencia situações da vida de maneira única. Porém, isso não pode se perder de vista que pessoas de grupos sociais específicos (de etnia, de classe, de gênero, de sexualidade) compartilham determinadas experiências que, se analisados em conjunto, denunciam opressões estruturais vivenciadas por esses grupos sociais.

Ao reconhecer o “lugar de fala” e evidenciar a subjetividade da pessoa discente, nos afastamos lentamente daquilo que Chimamanda Adichie (2019) chama de “perigo da história única”. Ao mesmo tempo que se abordam problemas estruturais de grupos sociais, entende-se as minuciosidades de cada vivência, de maneira a fugir de generalizações que invisibilizam a fala de certos grupos sociais.

Desse modo, reconhecer os diversos lugares de fala é também entender que a pessoa docente não está em posição privilegiada de conhecimento. Não há como entender certas questões acerca de assuntos de alguns grupos sociais, sem se levar em consideração que existe um “ponto de vista [que] não pode ser adquirido por meio dos livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade” (HOOKS, 2017, p. 123). Encarar os lugares de fala, assim como as perspectivas individuais de cada pessoa discente dentro de sala de aula, é reconhecer que a pessoa docente, em sua posição de “quem ensina”, também continuará aprendendo com o outro, com cada discente enquanto sujeito único e ao mesmo tempo aprenderá em mesma medida do corpo discente, pelo lugar de fala de cada pessoa, abarcando vivências específicas de nichos sociais específicos.

2. PUXAR E EMPURRAR: A ESPONTANEIDADE E A ESTRUTURA

Será que temos tempo para mais uma lembrança?

Eu e Ady precisávamos fazer uma cena⁶. Será que já o apresentei? De qualquer jeito, Ady Estellita é meu companheiro tem alguns anos. Companheiro em vários sentidos, principalmente de cena. Mas sim, nós precisávamos fazer uma cena. Nós tracejamos a cena, levantamos nossas ações e desenhamos nossos caminhos até o encontro. Digo o encontro porque o ápice da cena em questão era um abraço que se dilatava num desabraço. Este desabraçar consistia em pequenas ações muito bem postas. O rosto que se afastava primeiro, junto logo vinha os ombros, e a parte superior do tronco. Os membros superiores eram os últimos a retornar, tomando o caminho mais longo pelos braços um do outro, até o encostar ser apenas pelas pontas dos dedos. Nosso desenho tinha sido traçado em detalhes. Conhecíamos intimamente o caminho que devíamos proceder e estudamos com afinco a composição do nosso abraço.

Só que, de alguma maneira, algo saiu de nossos planos. Na enfim apresentação, ocorreu algo que não tinha sido desenhado previamente. Algo nos transpassou e nos mudou, e por consequência, expressou sua mudança nesta cena.

Deixe-me explicar. Nosso processo de desenho veio antes de Ady e eu nos entendermos como companheiros. No momento sublime do encontro de cena com o público, as trocas de olhares da vida cotidiana já tinham mudado a natureza de nossa relação. Mesmo que, até o momento, nenhum dos dois tivesse a audácia de transformar estes olhares para algo outro.

Ainda assim, seguimos nosso desenho previsto com o mesmo cuidado cultivado, mas no desabraçar, ocorre uma alteração. Um movimento sutil surge, ecoando os afetos transpassados. Uma diferença até mesmo despercebida pela plateia. No último momento do desabraçar, no lugar de manter os dedos alongados num toque tímido, os dedos de Ady flexionam delicadamente como se ainda não estivesse pronto para soltar. Algo que ele nunca tinha feito até então. Um sutil movimento espontâneo.

⁶ Cena esta que compôs o espetáculo *Cenas Cruzadas*, apresentado uma única vez em junho de 2015.



Figura 3 - Um sutil movimento espontâneo. Registro: Fernanda Resende.

2.1. Cena: a estrutura e a irrepetibilidade

No capítulo anterior, foi criado solo fértil para pensar a educação teatral. Criou-se esse terreno estável baseado nas falas destes escritores e escritoras sobre o espaço escolar e as relações horizontalizadas entre pessoas docentes e pessoas discentes. Já neste capítulo, há primeiramente um debruçar sobre o ofício da pessoa intérprete e as várias camadas da cena teatral. Tendo em vista o alicerce de ambos os trabalhos docente e teatral, parte-se para ponderação dos afetos que ambas as áreas imprimem uma na outra, mutuamente.

Diferente de outras modalidades artísticas, tais como pintura ou cinema, o teatro não é mediatizado por tecnologias como filmagens, gravações e fotografias. Trata-se de um acontecimento em que se divide espaço-tempo com a plateia, restaurando a prática ancestral de convívio. E costumeiramente, espetáculos teatrais são repetidos em re-apresentações, fazendo com que o ofício de intérprete se relacione diretamente com a repetibilidade. O caminho de uma montagem costuma se dar, geralmente, da seguinte maneira: após alguns ensaios, cria-se um desenho de cena, algo como uma trilha ou caminho, e logo, treina-se a repetição daquilo acordado, para ser reproduzido a cada apresentação.

De modo geral, nos ensaios, os artistas, além de criarem sua performance para um espetáculo (quando não é o caso da existência de um repertório fixo), têm como objetivo central treinar para a reprodução/“re-presentificação” diante do público, quer dizer, criar meios para repetir essa performance a cada nova apresentação. (...) Desse modo, os atores/bailarinos/etc. preparam-se para repetir/reproduzir/“representificar”, ao longo da temporada de um espetáculo, um pré-determinado grupo de

ações/falas/movimentos/qualidades de ordem psíquico-emocional/etc. (OLINTO, 2010, p. 13)

Olinto (2018) reflete sobre o trabalho de repetição do intérprete a partir de Walter Benjamin para discorrer sobre o conceito de “reprodutibilidade técnica”. Articula que a reprodutibilidade da interpretação teatral vai no caminho oposto ao conceito da reprodutibilidade técnica analisada por Benjamin. Essa se refere muito mais a gêneros artísticos, como cinema e televisão, que utilizam de tecnologia para a reprodução de um desempenho interpretativo, como filmagens e afins⁷, acabando por não ocorrer diferenciação entre suas várias reproduções. Por esta perspectiva, a reprodutibilidade teatral já é considerada como não-técnica e essencialmente artesanal. Logo, a reprodutibilidade teatral depende da ação humana passível de mudança a cada repetição.

De acordo com Dubatti, o teatro é um acontecimento de instauração ontológica, e um acontecimento provocado pelo trabalho humano, pela práxis: “um ente complexo que se define como acontecimento, que se constitui historicamente no acontecer; é algo que ocorre graças à ação do trabalho humano” (2016, p. 30). Quando fala em acontecer, está se referindo ao momento breve de existência do teatro. O breve e efêmero momento ontológico quando o acontecimento teatral passa a existir no mundo e logo cessa. Dubatti (2016) articula que o acontecimento teatral é um acontecimento com três dimensões: da *poiesis*, da expectativa e do convívio. No sentido em que existe dois entes, o ente poiético e o ente espectador – um age poiéticamente e o outro expecta. Estes dois entes dependem do convívio, necessitam que compartilhem um espaço-tempo de maneira presencial, num gesto ancestral de se reunir⁸. A dimensão convivial é a que mais interfere na reprodutibilidade, logo que depende das leis da cultura vivente: “é efêmero e não pode ser conservado” (DUBATTI, 2016, p. 32). O acontecimento teatral ocorrerá no fugaz momento presente e logo cessará.

O acontecimento convivial, baseado no que acontece aqui e agora, “possui uma dimensão de imprevisibilidade” (DUBATTI, 2016, p. 49). Dependerá de circunstâncias do momento, das pulsões humanas, das habilidades da pessoa intérprete e artista de teatro. É notável a criação de

⁷ Jorge Dubatti (2016) utiliza o termo “suportes *in vitro*” para estes tipos de mídias.

⁸ Relembro os leitores que destrincho a teoria de Dubatti durante a pandemia do COVID-19, em 2021. Dubatti escreve *O teatro dos mortos* anteriormente à pandemia e articula as diferenças de convívio e tecnovívio (convívio mediado por tecnologia). Nos tempos em que me encontro, é notável as tentativas de mesclar linguagem teatral e linguagem cinematográfica. Ainda estamos num momento em que não se criou uma base teórica vasta sobre o fenômeno que muitos têm chamado de teatro online ou teatro digital. De qualquer maneira, considerarei tanto o teatro quanto a aula em aspectos conviviais por terem sido os modos que vivenciei com maior qualidade e na esperança desespera de um retorno ao convívio ancestral.

uma diversidade de recursos que intérpretes desenvolvem para auxiliar na navegação pelo desafio da reprodutibilidade teatral.

De maneira a entender esta habilidade e este estudo do artista do teatral, Olinto (2018) ainda explora o pensamento de Heidegger, que contrapõe concepção moderna de técnica com a acepção do termo na Antiguidade grega. Para Heidegger, o conceito original do grego (*tékhne*) não teria a conotação de um controle total, ou manipulação para chegar-se à resultados pré-concebidos, mas sim da ideia de técnica como “um meio de liberação, de desabrigar algo que não é inteiramente dominável, nem totalmente reconhecível *a priori*.” (OLINTO, 2018, p. 15).

Ao encarar desta maneira as técnicas no campo teatral, é possível entender que a habilidade de um intérprete de “reproduzir” seu próprio desempenho a cada reapresentação, mesmo que não de maneira minimamente igual – já que se mostra uma tarefa impossível pelas leis da cultura vivente –, também é um tipo de *tékhne*. As diversas e distintas técnicas teatrais voltadas para repetição do desempenho, então, teriam em comum o propósito de “aflorar no ‘aqui, agora’ da cena, uma experiência que é, em certa medida, nova e única, e que estaria além da técnica em si” (OLINTO, 2018, p. 15). É possível observar uma diversidade de possibilidades de dispositivos que auxiliam os intérpretes a reproduzir, ou melhor, “representificar” o acontecimento cênico, indo desde a memorização de textos e criação de partituras psicofísicas complexas.

Mesmo se apresentando como um objetivo em certa medida utópico, tendo em vista o caráter de irrepetibilidade intrínseca ao teatro, ainda nos aventuramos a reproduzir a experiência cênica. Assim, nota-se variados métodos, sistemas e até estratégias pessoais que guiam os intérpretes na reprodutibilidade do acontecimento teatral, cada um com suas especificidades e fazendo uso de um léxico específico (partitura, marcação, linha de ações, estrutura e etc.), delineando aqui o que é constituído como o aspecto de estrutura e precisão no trabalho teatral.

2.2. Outra cena: a espontaneidade e a presença cênica

Da mesma maneira, existe um conjunto de conceitos, opostos à ideia de reprodução/repetição, relacionados àquilo que não é programado e planejado, aquilo que foge ao controle da estrutura pré-concebida. Conceitos como presença cênica, improviso, espontaneidade, vida e outros, que se referem a uma qualidade de presença típica da experiência teatral, para que a cena não se torne apenas uma mera execução mecânica de uma estrutura pré-concebida. Esta ideia de espontaneidade/presença/vida tem muitas nomenclaturas correspondentes: termos intimamente relacionados às especificidades de cada gênero teatral ou

prática cênica singular. Fabião (2010), por exemplo, articula essa dimensão como uma suspensão do comportamento cotidiano. Uma “atentividade” ao que acontece ao seu redor em um dado momento ou “uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvaír” (FABIÃO, 2010, p. 322).

Em meu cotidiano, costumo utilizar das ideias de jogo e disponibilidade. Johansson (2014), ao explicar o termo *disponibilité* de Lecoq (termo geralmente traduzido como *neutralidade*), nos atenta a um estado de prontidão, em relação ao outro, que infere um estado ativo: “um estado de prontidão que evoca os potenciais criativos e a capacidade de invenção dos intérpretes, uma condição ativa de resposta, seja ela física, verbal, emocional ou psicológico, ao jogo de cena” (JOHANSSON, 2014, p. 27).

Já Spolin (2015), que articula sistemas para o ensino do teatro, entende o jogo como um espaço onde o intérprete-aluno pode se envolver livremente, de maneira a desenvolver habilidades sem que se perceba. A autora analisa a interpretação a partir do nível da intuição e entende a espontaneidade, vital para a cena, como uma capacidade de agir *intuitivamente* àquilo que acontece à sua frente. O jogo cria um ambiente em que o intérprete-discente possa apenas vivenciar o momento, tornando-se uma habilidade a ser aprendida intuitivamente. Para entender melhor essa ideia, eu, particularmente, gosto de pensar assim:

Um grupo. Um jogo de bola. O objetivo do jogo é apenas que a bola se mantenha em movimento entre os jogadores. As pessoas estão imersas no jogo. Estão todas empenhadas em continuar o fluxo da bola, que é arremessada continuamente.

Aqui os integrantes não se importam com quem recebe a bola mais vezes. Ou se a bola está sendo arremessada de uma determinada maneira. Não se pensa na melhor ordem de integrantes que a bola deve passar.

O que importa é que a bola continue a se locomover de mão em mão, fluidamente.

O espírito do jogo envolve um não pensar, um não controlar. É apenas um movimento de receber aquilo, da maneira que está e em troca, dar aquilo que se tem. É deixar aquilo passar por si e agir conforme o objetivo comum dita. No ato de jogar, as pessoas de um grupo compactuam a seguir as mesmas regras e aspirar o mesmo objetivo e nisto, as vozes de controle e apropriação são abafadas. O mais importante é a perpetuação do jogo: “na verdade, o jogo só acontece quando os jogadores se abandonam e se entregam a ele. Assim, o ‘sujeito’ do jogo não

são seus jogadores, mas é através deles que o jogo se manifesta” (JOHANSSON, 2014, p. 25). O jogo continua naturalmente. Quando menos se espera, uma cena se instaura.

Neste momento, o indivíduo está presente. Deixando que o acontecimento aconteça e aberto para que aquilo o atravesse. Ao se comportar assim, quando se põe pra fora, se ex-põe, se põe disponível, o intérprete se permite escutar aquilo que está à sua volta. Quando se coloca a escutar, a se abrir, a estar disponível, convida os parceiros de cena também a participar, jogar junto.

Lembro que esta ideia de espontaneidade concebe não apenas esta dimensão imprescindível ao trabalho teatral, mas também abarca as improvisações que surgem como resposta a erros e imprevistos durante a cena, que inevitavelmente acontecem. Além disso, também é o aspecto principal de alguns tipos de gêneros teatrais, os chamados gêneros de improviso. Nesses gêneros a espontaneidade/improvisação/jogo não apenas impede que o desempenho fique mecanizado, como é o foco central do acontecimento cênico.

2.3. Grotowski: coexistência

Iniciei esse capítulo compartilhando o processo de minha cena com Ady para demonstrar de maneira palpável estas duas dimensões do trabalho cênico. Para demonstrar como criamos nossa linha de ações, e como foi nossa guia no trabalho de repetição. E para também demonstrar nosso processo de entender os tempos e pulsações de um gesto quando se é traçado nosso desenho cênico. Ainda assim, o gesto singelo, de afetos transpassados... O movimento de dedos não planejado que se curvam intuitivamente no lugar de se manterem alongados é um indício de espontaneidade, um vestígio de vida.

Recordo dos ecos sobre experiência de Larrosa e seus desdobramentos no aspecto da irrepitibilidade do teatro. Para Larrosa (2011), se a experiência é “isso que me passa”, nesta passagem eu, sujeito da experiência, não posso passar intocado desta experiência. No movimento de passagem, eu me transformo. Nesta lembrança em específico, é notável como as transformações dos afetos pontuaram diferenças na cena. Que aquela estrutura preparada tem uma sutil mudança graças a um vestígio de transformação do sujeito em cena, como os afetos que atravessam aquele sujeito também pôde atravessar sutilmente a cena, mesmo que por um tênue gesto. Em parte, uma repetibilidade perfeita no trabalho teatral não é possível porque estamos sujeitos a constantes (trans)formações.

De qualquer maneira, ambas as dimensões existem simultaneamente no trabalho cênico, mesmo sendo observável, na multiplicidade de gêneros e práticas teatrais, manejos específicos desses dois aspectos da atuação, tendo até gêneros teatrais que buscam a primazia de uma dimensão em detrimento da outra, como é o caso dos já mencionados gêneros de improviso.

Em prol de uma articulação teórica, entende-se a divisão de termos de estrutura e espontaneidade como na imagem a seguir.



Figura 4 - As duas dimensões do trabalho cênico. Fonte: OLINTO, 2018.

Contudo, Olinto (2018) demonstra que ambos sempre estão presentes em cena ao comparar algumas formas teatrais que buscam a predileção de qualquer dessas duas dimensões cênicas:

(...) a reprodução/repetição de elementos psicofísicos, mesmo nos casos de um alto grau de codificação e precisão, de algum modo se articula com algum nível de improvisação/espontaneidade, ou seja, de adaptação ao momento em cena, àquilo que não estava previsto ou que é único naquela experiência também única. E vice-versa. (OLINTO, 2018, p. 22)

A análise de alguns aspectos identificáveis nos estilos improvisacionais, que envolvem a criação de uma personagem-tipo (tipificação), a aquisição de um vocabulário de movimento, de expressões verbais ou um uso específico da voz/corpo/mente, demonstraria a presença de algum nível de estruturação prévia da atuação. (OLINTO, 2018, p. 23)

Assim dizendo, em fenômenos cênicos que prezam por uma pura espontaneidade, existe sempre algum “nível de reprodutibilidade/formalização/estruturação” (OLINTO, 2018, p. 23), mesmo em propostas performativas em que se evita qualquer tipo de estrutura logo que almeja

uma ação direta e espontânea sobre a realidade, seja por aquisição de um vocabulário físico ou por ser algum tipo de reprodução de ações já cristalizadas no comportamento cotidiano.

E ainda da mesma maneira, sempre haverá algum vestígio de improvisação na interpretação de estilos teatrais onde há uma extrema “valorização de códigos psicofísicos pré-elaborados e de precisão formal” (OLINTO, 2018, p. 25), como o Kabuki e o Nô. Sempre haverá algum resquício, algo nos mínimos detalhes que foge à estrutura pré-concebida, mesmo que só possa ser percebido pela própria pessoa intérprete. Neste sentido, mesmo que pareça igual, cada apresentação será única porque haverá estas pequenas oscilações invisíveis ao público.

Portanto não há como se desprender de qualquer uma destas duas dimensões do trabalho cênico. O que vai existir são infinitas (ou quase) possibilidades de combinações entre essas duas dimensões, a da estrutura e a da espontaneidade. Intérpretes, grupos e companhias teatrais aprendem a navegar entre a existência desses aspectos do fazer teatral. A coexistência destes é explicada por Olinto como uma antinomia ou enantiódromia: “um relacionamento paradoxal no qual duas instâncias conceitualmente contrárias, pragmaticamente coexistem e se retroalimenta” (OLINTO, 2018, p. 26). E esta ideia de opostos complementares, coexistindo, afetando um ao outro, é utilizada especialmente por Grotowski, que utiliza da terminologia *Conjunctio Oppositorum* (GROTOWSKI, 2010, p. 171), ou seja, conjuntos opostos que se complementam:

O fluxo espontâneo do corpo está encarnado nesses detalhes: eles são mantidos, permanecem, apesar da espontaneidade. Por isso, começamos procurando os detalhes precisos com os atores, porque se essa precisão não existe, nada pode ser feito, ou então irá transformar-se em uma espécie de plasma. Na vida, todas as nossas reações se compõem de detalhes precisos. Mas tanto na vida, quanto na criação, o que é importante é não limitar o número desses detalhes. (GROTOWSKI, 2010, p. 173)

Dizer que se trata de um *conjunctio oppositorum* entre espontaneidade e disciplina ou, antes, entre espontaneidade e estrutura, ou em outras palavras ainda, entre espontaneidade e precisão, seria um pouco como usar uma fórmula ária, calculada. No entanto, do ponto de vista objetivo, é precisamente isso. (GROTOWSKI, 2010, p. 174).

Richards (2014) alude à imagem das margens de um rio, para demonstrar o papel de ambas as dimensões para o trabalho da pessoa intérprete. Logo que um rio sem margens, se torna “inundação, pântano” (RICHARDS, 2014, p.22). E ainda reitera a natureza oposta complementar da espontaneidade e estrutura: “o equilíbrio da vida cênica só pode aparecer a partir da luta entre essas duas forças opostas.” (RICHARDS, 2014, p. 22).

Na prática, os limites de cada aspecto não são tão nítidos, logo que há um afeto mútuo entre um e outro, e não há como separá-los racionamento em momentos completamente distintos do trabalho cênico. Por esta lógica, a ilustração desta dimensão paradoxal se expressa melhor na figura a seguir, numa coexistência em mesma área.

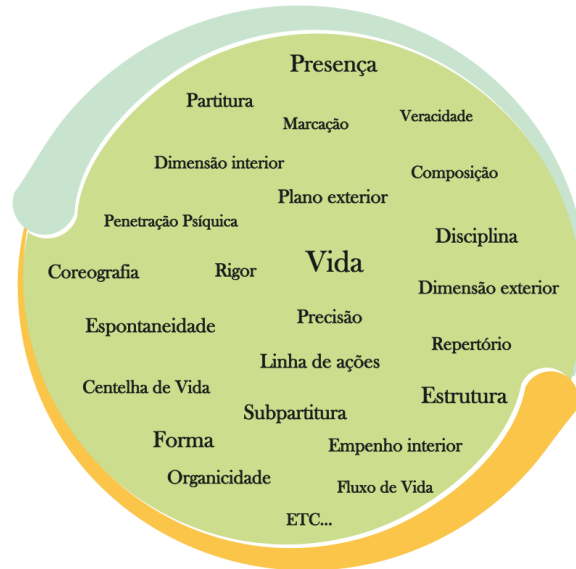


Figura 5 - Estrutura e espontaneidade coabitam. Fonte: OLINTO, 2018.

2.4. Aula/Cena; Cena/aula

“Ensinar é um ato teatral”. Foi o que disse hooks (2017, p.21).

De acordo com Schechner (2003), performances “são feitas de pedaços de comportamento restaurado” (p. 28). Comportamento restaurado é um comportamento baseado em ações feitas anteriormente. Por exemplo, no teatro, como mencionado antes, existe a criação de uma estrutura cênica, e o intérprete costuma ensaia-la e repeti-la. Este ato de ensaio, de repetição e re-presentificação se constitui num comportamento restaurado, um comportamento “duplamente exercido” (SCHECHNER, 2003, p. 27) baseado no treino de sua repetição.

Contudo, Schechner nos mostra que comportamento restaurado não se trata apenas no sentido de teatralidade. Demonstra também que toda ação é, em algum nível, comportamento restaurado. Já que, da mesma maneira, são comportamentos aprendidos e repetidos: “Mesmo quando me sinto ser eu mesmo, completamente, e agindo de modo livre e independente, apenas um pouco mais de investigação revelará que as unidades de comportamento vividas por mim não foram inventadas por mim” (SCHECHNER, 2003, p. 34). A rotina, os hábitos e mesmo o trabalho acabam por se consistir num treino de ações. Obviamente, a vida cotidiana não se trata

apenas de repetições invariáveis, mas há um rearranjo, uma decupagem de comportamentos que já foram criados e exercidos.

Pensando assim, fica muito claro como a ação de ensinar é um tipo de comportamento restaurado restaurado (duplamente). Faz-se um plano de aula e planos de curso, estuda-se e desenvolve-se didáticas, posturas, gesto, estratégias de ensino que compõem uma espécie de partitura a ser reproduzida em sala de aula. Tudo isso se torna um comportamento restaurado restaurado, e conseqüentemente, na percepção de Schechner (2003), uma performance. Isto abre caminho para uma concepção do fazer docente como performance, uma concepção do fazer docente que o aproxima das artes cênicas, especialmente do teatro.

Já Bião (2009), pela perspectiva da etnocologia, entende que há “teatralidade” em todas as interações humanas. O teatro está relacionado a ação de olhar, a expectativa do outro. Pois bem, Bião articula que as ações humanas sempre são organizadas em função do olhar de outros: “toda interação humana ocorre porque participantes organizam suas ações e se situam no espaço em função do olhar do outro” (BIÃO, 2009, p. 35). Contudo, nesta teoria, a teatralidade os limites entre expectativa e ação não são tão nítidos, incorrendo num revezamento sem consciência aos indivíduos de ator e espectador. Distinguindo dessa terminologia, existe a “espetacularidade”, na qual a diferença está na “consciência reflexiva” (BIÃO, 2009, p. 35) entre quem atua e quem observa. Dentro dessa perspectiva de a sala de aula parece flutuar tanto no conceito de “teatralidade” e “espetacularidade”.

Entendendo as ações e relações instauradas em sala de aula como performance ou mesmo como espetacularidade, abre-se a possibilidade de pensar o paradoxo de estrutura/precisão e espontaneidade/improviso dentro do trabalho de docente. Dito isto, a dimensão de estrutura no fazer docente se mostra nitidamente, já que o trabalho da pessoa docente envolve os planejamentos de curso e de aula. Muitas vezes, faz-se um caminho, um tracejado de ações e falas. Planeja-se o fluxo da aula, às vezes nos mínimos detalhes, dando a impressão de que o trabalho docente se relaciona exclusivamente com a dimensão da estrutura: se tudo estiver bem estruturado e for seguido à risca, vai tudo sair “nos conformes”.

Mas é aí que existe o engano. Porque assim como o teatro, o “ritual laico” da aula é resultado da somatória de uma atividade com o encontro humano, e conseqüentemente, haverá gestos, ações, falas que vão fugir à estrutura pré-concebida. Então, além de pensar no planejamento e na estrutura de uma aula, a pessoa docente lida com os imprevistos do cotidiano escolar, e especialmente com o fator convivial, que balança as estruturas previamente elaboradas: os

planos de aula. A pessoa docente precisa lidar com as pessoas discentes e, nessa troca, o conhecimento pode ser mutualmente construído ou ser uma mera reprodução mecânica de uma partitura “morta”, da mesma forma como o teatro pode ser “morto” (BROOK, 1970, p. 9). Uma aula mecânica que não torna o acontecimento em “experiência” de fato, na forma como comenta Larrosa (2011).

O que há de essencial na articulação dos pensadores mencionados no capítulo anterior (Freire, Ranciére e hooks) é a perspectiva de que o espaço da sala de aula não deve ser território tirânico e frio de docentes “despejando” conhecimento de modo automático, e sim ser um espaço compartilhado e de aprendizado mútuo entre sujeitos. Ou seja, é do encontro de várias pessoas que surge um elemento potencializador de momentos espontâneos: o encontro, o atrito, o confronto, o convívio. De forma análoga ao acontecimento teatral, em sala de aula não se pode prever, predizer inteiramente o que vai surgir da relação com outros entes: corpo discente, outras pessoas “em cena”, a “plateia” do professor. Quer dizer... Será mesmo plateia? Ou mesmo, que tipo de plateia?

E é nesse mesmo sentido que hooks compara o ensino com o teatro, nos alertando que “para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a ‘plateia’, de pensar na questão da reciprocidade. (...) esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornas partes ativas no aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 22). Quer dizer, a aula não acontece sem a presença e a relação com as pessoas discentes. Assim como o teatro só é teatro se existe a expectativa de uma plateia. É primordial que exista um campo de troca entre estas duas presenças em ambos os acontecimentos.

2.5. Expect-ação: Corpo discente

Quando me propus a escrever sobre o paradoxo da estrutura e espontaneidade do trabalho docente e comparar estes dois trabalhos só havia pensado, primeiramente, na dimensão cênica do fazer docente e esqueci de me perguntar sobre a dimensão cênica da pessoa discente neste cenário. Eu acabei por imaginar, imprudentemente, um corpo discente como plateia. E uma plateia de uma concepção mais obsoleta: como uma plateia imóvel e passiva. Consequentemente, também estava pensando em pessoas discentes imóveis e passivas. Nenhum dos casos é factível.

Como vimos no capítulo anterior, é necessário certa horizontalização para uma educação libertadora, emancipadora e democrática. É necessário o relacionamento dialógico. É necessário encarar o fato irredutível de que as pessoas discentes são agentes ativos da

aprendizagem, assim como a pessoa docente, mesmo que de maneiras diferentes. Similarmente, vemos a contemplação de uma plateia não-passiva também nas teorias (e práticas) teatrais contemporâneas.

2.5.1. Rastros contemporâneos

Como mencionado anteriormente, Dubatti (2016) articula o teatro a partir de três dimensões intrínsecas ao acontecimento teatral: poiética, expectatorial e convivial. A maneira como estas três dimensões influenciam uma à outra desemboca num outro entendimento da expectativa no teatro, principalmente ao se dar conta da dimensão convivial. A dimensão do convívio significa entender o acontecimento teatral como um espaço-tempo compartilhado entre agente poiético e agente expectador, e conseqüentemente infere que há as possibilidades de trocas entre ambos, e não uma expectativa passiva: “O convívio multiplica a atividade de dar e receber a partir do encontro, do diálogo e do mútuo estímulo e condicionamento, por isso está ligado ao acontecimento da companhia” (DUBATTI, 2016, p. 32). A companhia desta territorialidade possibilita trocas que não são possíveis em outras mídias: “O espectador pode gritar para o ator de cinema que vê na tela, mas este não está ali e, portanto, não pode responder dialogicamente” (DUBATTI, 2016, p. 130). Isto inclui que a experiência da plateia não é unicamente de “ver”, mas “viver” aquele acontecimento. É uma expectativa dialógica que multiplica a construção de *poiesis*:

O teatro é um lugar para viver, segundo o conceito de convívio e cultura vivente, e a *poiesis* não apenas é olhada ou observada, mas vivida. A expectativa, portanto, deve ser considerada sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar, em todas as esferas das capacidades humanas, pelo ente poético em convívio com os outros (DUBATTI, 2016, p. 37).

Semelhantemente, Pais (2018) articula que os afetos são partilhados tanto por intérpretes quanto pelas pessoas que compõem o público, e se atravessam num relacionamento dialógico. Entender a expectativa como aspecto imprescindível ao acontecimento teatral não será apenas pela ideia do encontro, mas porque haverá uma “performatividade dos afectos, partilhada por actores e público” (PAIS, 2018, p. 13). Ou seja, a afetividade formada pelo público também “re-afeta” a cena: “a transmissão dos afectos do público tem conseqüências estéticas” (PAIS, 2018, p. 13). Para isto, alerta também que é preciso entender a plateia como um ente complexo e não como uma entidade universal, como uma massa uniforme onde “faz ‘colapsar’ as diferenças sociais, sexuais, étnicas e de género dos indivíduos que o constituem” (PAIS, 2018, p. 20). Pensar assim é reduzir o expectador em “expectador ideal”, um expectador despido de

subjetividades. Nos afetos atravessados entre pessoas plateia e pessoas intérpretes, não há como negar as subjetividades de cada indivíduo, não é massa que reage invariavelmente à cena.

E já no contexto brasileiro, Boal é outro autor que desvirtua a ideia de público como apenas quem vê a cena passivamente. Ao utilizar o termo “expect-ator” (BOAL, 2012, p. 9) infere que há um movimento em conjunto de agir e observar, de expectar e atuar: a pessoa da plateia não é apenas quem vê e não é passiva. Em *Jogos para atores não atores* (2012), Boal se utiliza de uma fábula chinesa para demonstrar o teatro como movimento conjunto de ação e expectativa. Conta a história antiga da primeira mulher que teria “descoberto” o teatro quando finalmente entende que seu filho, corpo nascido de seu próprio corpo, é outra pessoa, ainda que tivesse passado tanto tempo entendendo que aquele outro ser era parte dela, ela mesma. No movimento de observar esse ser (que era tanto ela quanto não o era), ela executa a ação e o observar da ação ao mesmo tempo. Se encontra, assim, na situação de espect-atriz.

E é nesse movimento simultâneo de expectativa e ação no qual, para Boal, se encontra o teatro: “O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo!” (BOAL, 2012, p. 20). Este entendimento de espect-ator não pode ser separado da concepção de teatro político de Boal e é um movimento duplo, praticado também por artistas da cena: “Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores que devem por sua vez ser também espectadores” (BOAL, 2019, p. 169). Neste sentido, entende a expectativa também como parte de um movimento para a reflexão da ação, se aproximando da ideia que Paulo Freire faz de práxis⁹, de agir sobre o mundo e refletir sobre essa ação:

“No sentido mais arcaico do termo, porém, teatro é a capacidade dos seres humanos (...) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã” (BOAL, 2012, p. 14).

O pensamento destes autores afasta a concepção arcaica de plateia que apenas observa, sem se envolver ou interferir e ampara o paralelo de sala de aula com cena, estando em conformidade com a educação refletida por Freire, Ranciére e hooks, que contempla a ação e intervenção das pessoas discentes.

⁹ Lembrando, Freire diz que a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 19). Quando Freire se refere a práxis, está se referindo à práxis segundo a teoria marxista, isto é, uma relação dialética entre o ser humano e a natureza. Tal práxis assume a ideia do ser humano como um ser histórico-social, um ser que passa por transformações conforme também transforma o mundo ao seu redor.

2.5.2. Afetos atravessados: aula-cena

Por último, destrincho alguns aspectos de estrutura e espontaneidade do trabalho docente para fazer o paralelo com o trabalho cênico. Para tanto, irei refletir sobre o cotidiano docente e terei como recorte a escola pública, de níveis de Ensino Médio, logo que tive mais contato com essa faixa etária durante minhas experiências no estágio obrigatório, ou como parte do projeto de extensão do Departamento de Artes Cênicas: os Cursos Livres¹⁰.

Como mencionado anteriormente de maneira rápida, existe uma dimensão latente de estrutura no trabalho docente. Em nosso sistema de ensino, nos deparamos com a necessidade de criar provas e outros métodos de avaliações. Os planejamentos se mostram como uma delimitação do andamento do curso e da aula. É uma dimensão do trabalho importante para não deixar o caminhar da aula sem objetivo, solto. A palavra estrutura é interessante para se usar nesta etapa do trabalho, porque ajuda a criar a imagem de um esqueleto, uma coluna vertebral, de um alicerce que dê forma e sustente o que vier depois.

Apesar de parecer rígido e poder soar como limitante, a estrutura não precisa ser uma prisão, o planejamento de aula não existe para ditar de modo inflexível o caminho a ser seguido em aula. Grotowski (2010) nos alerta que:

[o trabalho de intérprete] não é possível sem uma plena preparação, porque o ator pensará sempre ‘o que devo fazer’, mas pensando ‘o que devo fazer’ vai se perder. Portanto, é preciso preparar bem aquele *hic et nunc*. É justamente aquilo que hoje chamamos de partitura (2010, p. 131).

A estrutura é fato importante para o acontecimento presente, para que não se perca em pensamentos de “qual será o próximo passo?”. O primeiro traçado de caminho já existe, e por isso, dá espaço para outras pulsões surgirem sem comprometer o que já foi construído.

A perspectiva de *Conjunctio oppositorum* é muito valorosa neste sentido por entender que a espontaneidade e a estrutura não são entes separados, são dimensões que coabitam e se contagiam. E que é importante para compreender tanto o trabalho cênico como o docente. Por exemplo, ocorre frequentemente de, durante o ensaio, algum intérprete adicionar uma pausa não esperada, uma palavra, um comentário, uma *gag*. E este momento se tornar tão interessante

¹⁰ O Cursos Livres do CEN é um projeto de extensão em que estudantes de Artes Cênicas ministram oficinas de teatro para a comunidade. Passei três semestres (1/2018, 2/2018, 1/2019) ministrando aulas pelos Cursos Livres, exclusivamente para adolescentes. Neste projeto, tive a chance de acompanhar uma turma de adolescentes dentro do Instituto Federal de Brasília, onde também concluí o primeiro estágio obrigatório (1/2019) do curso de licenciatura de Artes Cênicas.

que acaba entrando na estrutura. É um fragmento de espontaneidade que posteriormente acabou se tornando parte da estrutura. Da mesma maneira, estruturas antes rígidas de um texto ou de ações se metamorfoseiam em outras estruturas devido a pequenos gestos de espontaneidade.

De maneira análoga, isso corre no trabalho docente. Apesar do planejamento de aula parecer um trabalho solipsista, rígido e fixado, ele pode não ser encarado assim. hooks (2017), por exemplo, propõe a inclusão do corpo discente no planejamento de aulas. Lembro que a autora está se referindo a experiência de ensino superior, onde já é mais orgânico essa inserção do corpo discente nas decisões de temáticas e andamento das aulas. Talvez não seja possível integrar a opinião do corpo discente no planejamento de curso facilmente. Por estarem acostumadas ao um sistema que dificilmente as incluem neste planejamento, pessoas discentes geralmente resistem a compartilhar suas opiniões sobre temáticas de discussão, estilos de aula, etc.

Contudo, uma prática que não costuma existir no Ensino Médio e pode ser um primeiro passo em direção ao que propõe hooks é demonstração de programas de curso para inserção da opinião do corpo discente no planejamento das aulas. Em minha trajetória na Educação Básica, como estudante, nunca tive acesso a um plano de curso. Mas, dependendo da escola, sabia que seguiriam fielmente a estrutura do livro ou apostila, então poderia prever os assuntos que seriam discutidos. Saber quais são as próximas temática já afetava minha presença em sala de aula, eu já me animava ou desanimava. A apresentação de antemão dos assuntos das próximas semanas pode se tornar um incentivo para que discentes reflitam sobre os assuntos e cheguem mais engajados nas aulas.

Ainda assim, existem questões específicas que cercam a Educação Básica. No sistema de educação brasileiro, há documentos e projetos que precedem o planejamento de aula da pessoa docente, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como muitos outros. Por mais que não sejam guias a serem seguidos rigorosamente ou nem sejam tão assertivos estruturalmente, esses tipos de documentos normativos já norteiam algumas diretrizes para a sala de aula, delineando currículos, competências e ações. Novamente, este tipo de estrutura não precisa ser visto como limitante, mas sim, um potencializador de espontaneidade. E aqui entra novamente a ideia de uma estrutura que é afetada pela espontaneidade: a pessoa docente, que busca uma educação para a liberdade, entende que essas estruturas precedentes à sala de aula podem ser remodeladas e subvertidas para as necessidades contemplativas do corpo discente.

Quanto à situação específica do Ensino Médio, período especialmente importante para aqueles que gostariam de adentrar a educação superior, existe a necessidade de ponderar outra questão que deve ser levada em consideração: não se pode perder de vista a preparação para concursos de entrada do ensino superior. Esse fator impõe certas estruturas ainda mais duras em termos de conteúdo e forma, e que precedem o trabalho da pessoa docente. Por isso, o ensinar se torna esse movimento de puxar e empurrar, ir e vir, entre os conhecimentos relevantes para uma existência em sociedade, em relação ao mundo material e imaterial. E como passar esse mediador desses conhecimentos de forma não mecânica, ou não bancária, torna-se um grande desafio.

Nesse sentido, a espontaneidade pode ser não algo inevitável, mas compor estratégia contra um embrutecimento no ensino, uma vez que imprevistos participam fortemente do cotidiano do ensino. As condições precárias de trabalho, infraestrutura insuficiente e turmas grandes são circunstâncias que potencializam exponencialmente a ocasião de imprevistos. E organicamente, a pessoa docente acaba desenvolvendo um senso de improviso latente para lidar com conjunturas tão desfavoráveis. Problemas assim são tão estruturais no nosso sistema de ensino que a improvisação ganha um aspecto de estrutura dentro da docência, porque docentes já preveem vários tipos de respostas improvisadas, caso ocorra algum dos diversos imprevistos possíveis. Sempre lembro de uma professora que tive durante minha trajetória da História, que aconselhava o corpo discente a preparar planos alternativos à apresentação de slides durante os seminários por conta das constantes quedas de energia na Universidade de Brasília. Ainda adicionava que esse tipo de operação precisava ser natural para quem tinha desejo de ser docente; sempre será necessário um plano alternativo.

Além disso, no ofício da docência, a dimensão da espontaneidade está também numa certa qualidade de presença específica, próxima da cena. Trata-se daquela “atentividade” que nos fala Fabião (2010), um tipo de suspensão de comportamento cotidiano, em que não se age mecanicamente nem se deixa atrapalhar por raciocínios paralisantes ou distrações. Como nos explicita a autora, este tipo de “fluxo” está presente na prática de várias ocupações profissionais, incluindo aí a profissão de docente. Como um trabalho primordialmente de relação com outros, esta “atentividade” está muito relacionada à escuta ao outro.

Lembro que inicio esta escrita “preparando o terreno”, através da reflexão sobre o tipo de educação que busco, que me contempla, que acredito. O terreno criado por pensadores como Freire, hooks e Rancière me mostra a urgência por certa horizontalização em sala de aula. Uma educação que contemple as vontades e saberes das pessoas discentes. Busca-se aulas que

atravessem as pessoas discentes, que possam lhes interessar, e que assim, se ponham, conversem, escutem uns aos outros, troquem com outros. Isto só é possível a partir dessa atentividade, de uma disponibilidade talvez muito próxima do jogo teatral.

As teorias de expectativa auxiliam a entender o papel ativo do corpo discente em sala de aula. Os afetos da performance da pessoa docente atravessam as pessoas discentes, que desenvolvem outros afetos que atravessarão a pessoa docente em performance/aula. E ainda mais, como sujeitos viventes do mundo, a pessoa discente vai ser expect-atriz, assim como a pessoa docente. A ideia de expect-ator, de Boal (2012) se mostra como um paralelo direto a ideia de educador-educando, de Freire (2011), logo que entende esse movimento simultâneo de ver e agir, de aprende e ensinar. Durante a aula, precisa existir o movimento de ação, escuta, expectativa, reflexão. A pessoa docente, da mesma maneira que a discente, precisa exercer a expectativa. Expectar as pessoas discentes, para aprender com elas, adaptar suas estruturas, conhecer outros mundos, e se abrir para outras percepções.

Finalmente, a ideia de *Conjunctio oppositorum*, de uma existência paradoxal de entes opostos-complementares, suporta o pressuposto de uma pessoa docente incompleta, que se adapta, muda, diferencia o ensino para contemplar as subjetividades únicas existentes numa sala de aula. Por mais que a estrutura, a princípio, possa parecer um esqueleto sem vida e estático, na educação, é necessário que a espontaneidade, a imprevisibilidade da vida vá fazendo suas pequenas e graduais modificações nessa estrutura. “O mundo está sendo”, continua a mudar. O ensino como a ação de conhecer o mundo precisa continuar se reinventando para acompanhar as sempre transformativas circunstâncias da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ARREIMATE DA BORDADEIRA

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.”
Paulo Freire

Sou bordadeira emancipada, formada apenas pela experiência. Aprendi a bordar observando minha mãe bordando suas toalhas. Observava os movimentos, observava os formatos que saíam, o jeito preciso e delicado de manusear uma agulha. Toquinho dizia que “com cinco ou seis retas, é fácil fazer um castelo”, e no movimento repetitivo com a linha via imagens surgirem, uma criação era feita. Queria poder criar também, então, sem nenhum acompanhamento peguei agulha, linha e uma toalha. Em pouco tempo, comecei a criar imagens. Somente não soube aprender o arremate por mim mesma, e acabei precisando do auxílio de minha mãe.

Acho que conto esta história para confessar que não sou muito boa em terminar coisas. Encerrar um bordado ou uma escrita parece ser como fechar as possibilidades daquele universo para sempre. Parece que transforma aquilo num trabalho parado, sem vida, fechado. Gosto de pensar que as coisas não ficam prontas. Isso me abre espaço para mudanças, atualizações, melhora e aprendizagem.

Por isso, fico encantada com as ideias de Paulo Freire. E é pensando nos seus escritos que escolho utilizar de “ser vivente no mundo” e o “estar com o mundo”. A ideia de, por sermos seres condicionados, continuarmos aprendendo e mudando por conta de nossas relações com outros. Acredito que a relação com outros sujeitos está nas raízes tanto do trabalho cênico quanto do docente. São trabalhos dialógicos.

E, para falar a verdade, se mostra um processo bem difícil escrever esta monografia. Vos falo do ano de 2021. Já faz mais de um ano que o Brasil está em situação de pandemia devido ao COVID-19. Felizmente, a Universidade de Brasília ainda é uma instituição que entende os desdobramentos sanitários e sócio-políticos que ocorrem durante a pandemia, e ainda está em regime de isolamento social. Por outro lado, escrevo esta monografia estando praticamente apenas em relação a mim mesma. As trocas ainda existem, claro. Troco mensagens virtuais com minha orientadora, com meus parceiros e parceiras de vida artística,

com os discentes das minhas antigas turmas de Cursos Livres. Mas ainda fica o vazio de algo que não vivenciamos há tempos: o *movimento ancestral de convívio*, dividir **tempo e espaço**.

Tanto a prática docente quanto a prática cênica são trabalhos que se relacionam de maneira íntima à presença aurática dos entes e com o movimento, com o estar fazendo. Não há como caber em palavras escritas todas as dimensões do trabalho cênico, nem do docente. Essas articulações racionais não conseguem dar conta dos imprevistos e possibilidades da experiência presencial. Não é possível sair daqui com medidas, receitas ou respostas certas. É necessário agir, procurar os caminhos na prática, atualizar de acordo com cada situação, aprender mais, continuar tentando. Como se agora empurrasse, pra depois puxar de novo, em movimentos às vezes contrários, num paradoxo para achar um equilíbrio, uma maneira de existir junto da estrutura e do improviso.

Quando achamos que nada mais pode nos surpreender, a realidade nos prega uma peça e nos apresenta uma situação como esta. E nisto, docentes se encontram nas situações mais inusitadas possíveis. As aulas mostram desafios que não eram imagináveis antes desta pandemia. E uma crise sanitária como esta acaba por escancarar ainda mais as diferenças sociais da de nosso país. Docentes precisam continuar abertos, em busca de estruturas que os guiem neste tempo difícil, mas continuar disponíveis para as mudanças espontâneas, continuar atentos às necessidades e desejos de discentes, para manter um ensino vivo, democrático e libertador.

Não sei se vocês sabem como funciona arremates de bordados. O do ponto cruz é um dos mais interessantes e dos que mais gosto. Ora, vejam, é como se apenas escondêssemos uma ponta solta, debaixo de outros pontos. E nisto dá-se outras oportunidades. Quando eu menos espero, me dá a vontade de desfazer este arremate, talvez amarrar uma nova linha nesta ponta solta e continuar um trabalho incompleto. Porque uma urgência interna me trouxe circunstâncias novas, porque meu trabalho precisa se reatualizar. Deixo aqui meu arremate (ou a minha ponta solta) sabendo que sempre haverá algo a mais a se aprender. E com muita vontade para novos tempos. .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIÃO, Armindo. Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BROOK, Peter. O Teatro e seu espaço. Petrópolis: Vozes Limitada, 1970.
- DUBATTI, Jorge. O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. Revista Contrapontos, vol. 10, n. 3, pp. 321 – 326, set./dez, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GROTOWSKI, Jerzy. Teatro e Ritual. In: FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla (org.). O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP; Pontedera, IT; Fondazione Pontedera Teatro, 2010.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- JOHANSSON, Felícia. Descrever: Jogo e improvisação teatral em “Pirlimpisquice”, de Guimarães Rosa. Revista Araticum, v.10, n.2, pp. 20-34, 2014.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, pp. 4-27, jul./dez, 2011.
- OLINTO, Lidia. Grotowski, grotowskianos e o paradoxo precisão-espontaneidade. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018.
- PAIS, Ana. Ritmos afectivos nas artes performativas. 1ª ed. Lisboa: Edições Colibri, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- RICHARDS, Thomas. Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas. Tradução do Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.
- SCHECHNER, Richard. O que é performance? O Percevejo: Revista de Teatro, Crítica e Estética, UNIRIO, Ano 11, n. 12, pp. 25-50, 2003.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Referência Filmográfica:

The Hobbit: An Unexpected Journey. Direção: Peter Jackson. Estados Unidos: Warner Bros, 2012. Filme (169 min).