

Teatro e educação: da imersão no texto à emersão de subjetividades nos subtextos

Dione Pizarro¹

Esta vida que vives agora e que já viveste, deverás vivê-la mais uma vez e inumeráveis vezes ainda; e não haverá nada de novo nela, mas cada dor, cada prazer, cada pensamento e cada suspiro, e tudo que existe de indizivelmente pequeno e grande na tua vida deverá retornar a ti.

(NIETZSCHE, *A gaia ciência*)

Resumo

Neste artigo apresento uma reflexão sobre a formação de leitores/autores a partir do fazer teatral e, lendo relatos de experiências com alunos de Ensino Fundamental, parto para pensar as práticas curriculares. Desse processo de reflexão, destaco algumas motivações que levam o teatro a aflorar afetividades quando da vivência do texto e do subtexto proporcionados pela prática teatral; e, portanto, acredito ser o teatro uma ferramenta eficaz quando nos propomos a uma formação integral e ética dos estudantes.

Palavras-chave

Teatro; leituras; alteridade.

Abstract

This paper presents a reflection on readers'/authors' education through theatrical performance. In addition to that, framed on experience reports written by students from elementary school, I also

discuss curriculum practices. Within this reflection process, I focus on some motivations that trigger affectivity in the theater due to the experience lived with the text and subtext provided by theatrical practice. Therefore, I regard the theater as an effective tool for an ethical and integral education.

Keywords

Theater; readings; alterity.

Por duas vezes vivi a experiência teatral com alunos do Ensino Fundamental II e Médio em escola pública e particular. Embora tenha atuado brevemente como atriz e tenha tido um rápido contato autodidata com o teatro de Stanislavski e Brecht, muito do conhecimento que adquiri veio da prática e da análise das experiências com os alunos. Há 29 anos, iniciei a carreira de magistério em uma cidade pequena do interior de São Paulo, lugar onde o teatro praticamente inexistia. Montei na escola um grupo de teatro com alunos da antiga sétima série. Depois vieram outros, de séries anteriores e posteriores. Logo comecei a notar uma mudança nesses alunos em relação à interpretação e à produção de textos e, especialmente, nas atitudes tanto na sala de aula quanto nos outros espaços da escola. O teatro e as apresentações musicais passaram a ser, ali, uma prática cotidiana. E a prática teatral acabou ganhando o sentido² do desenvolvimento não apenas do ator, do espetáculo como fim, mas também do processo de atuar voltado para a formação de leitores/autores. Respalhada especialmente nessa experiência e em outras que

1 Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: dionepizarro@gmail.com

2 Na primeira fase do teatro brechtiano, o que importa é justamente a percepção dos atores, alunos por excelência, em relação ao processo da representação, observando as várias etapas da experiência de estar no lugar do outro. Nesse processo, seria inevitável a experiência do ensino/aprendizagem (BRECHT, 1967).

não relato aqui, coloco-me ao lado daqueles que propõem que as artes cênicas entrem no currículo das escolas, como prática cotidiana. Na disciplina de Arte, o teatro já consta como proposta oficial, junto à dança e à música, mas raramente se efetiva, a não ser em parcas e passageiras experiências. No entanto, não vou discorrer sobre a proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desse processo de vivência, somado ao estudo de autores que pensam o currículo escolar, vem a proposta dessa reflexão: como a vivência do teatro pode fazer pensar em outra lógica de relação com o conhecimento, uma experiência para pensar outro currículo escolar, voltado para a formação de leitores/autores; para uma formação ética – antinazista ou não fascista. Como a prática teatral pode iluminar as práticas nas relações entre alunos e professores e entre os conhecimentos formais e não formais em outras disciplinas. Para tanto, como se trata de apresentar uma experiência pessoal com o fazer teatral, nesse momento vou apenas esboçar o diálogo possível com alguns teóricos.

Começemos com a formação de leitores/autores. Segundo De Certeau (1994), na representação teatral há uma efetivação — pelo ato de falar — do sistema linguístico que atua nas suas possibilidades, pois a língua só se torna real no ato de falar. Portanto, a apropriação da língua efetiva-se quando o locutor a fala. Do mesmo modo que os fatos – linguísticos ou não – são atualizados e presentificados pela representação, uma vez que voz e corpo são os instrumentos básicos da *performance* do homem. Nesse sentido, a prática do falar e do exercício de compreensão de textos, na escola, caminharia com os exercícios de voz e o acompanhamento do corpo na representação verbal. Nesse processo, o educando teria a possibilidade de exercitar os vários turnos da fala de um texto, a exemplo de narrador e personagens, e a compreensão das variadas etapas de leitura ganharia mais eficácia, como propôs Brecht no seu teatro didático (1967, p. 98).

Além disso, a experiência com a prática teatral leva-me a associar os pressupostos da cena brechtiana à prática de sala de aula, dada a sua importância no desenvolvimento emocional dos alunos e no momento em que a alteridade se dá pelo conhecimento de si e do outro consubstanciado em ato, assim como a do ator nasce no momento em que ele se reconhece no outro.

Logo, a arte é o momento apoteótico do conhecimento. Mesmo que, muitas vezes, seja efêmera na apresentação, como nos espetáculos. É a explosão de todo o conhecimento formal e da observação ou do sentimento, que é também conhecimento individual do mundo. Conhecimentos em turbilhão que vão revolvendo as vísceras e conectando todos até a catarse; não a emoção que retira a possibilidade de crítica do sujeito, mas aquela que nasce do princípio do distanciamento, próprio da arte de narrar, e igualmente aproveitado por Brecht quando do combate à emoção barata em épocas de aprisionamento do sujeito. Assim, todo o conhecimento se transforma em símbolos: olfato, cores, formas, palavras.

Lembremos: no teatro, a palavra, esse símbolo complexo da comunicação, por suas infinitas possibilidades, é dotada, então, de significados tantos que, somados à experiência de cada sujeito, abrem-se para uma leitura outra, única. E mais: sem eliminar as demais possibilidades de compreensão e sem colocar o leitor na esfera do certo e errado. A dialética proposta por Brecht é solicitada constantemente no processo de leitura, tão discutido por teóricos da alfabetização, do letramento, qualquer que seja a nomenclatura pedagógica.

Na arte, cada cor, cada traço, cada palavra serão sempre únicos. Não há cópia, embora possa haver a apropriação de partes, de estilos. Mas nunca será apenas cópia, uma vez que sempre lhe é solicitado, como critério para adentrar no universo artístico, aquele olhar único, original e transgressor da realidade. É um momento antropofágico e autofágico. E cada palavra lida, dita; cada traço; cada cor, todos são *feti* (do latim *fetus* = feto), produto da concepção gerada no ventre do artista. Nas artes cênicas, a antropofagia e a autofagia acontecem ao mesmo tempo e tornam, então, possível a alteridade. No ato antropofágico, comemos do outro o que nos fortalece e damos ao outro — a personagem — o que somos. Para dar ao outro o que somos, praticamos constantemente a autofagia.

No teatro, a leitura é deglutida com todos os órgãos do corpo, é saboreada – do palato ao estômago, de onde, ruminada, transforma-se em outras palavras, em gestos, em sudorese. E podemos, portanto, concluir que o resultado é a autoria assinada.

Nesse processo de criação em artes cênicas, dois momentos, creio, merecem destaque: o subtexto e a construção das persona-

gens. Todos os demais: sonoplastia, cenário, iluminação, figurino são consequências desses e vão sendo construídos com a leitura e a encenação. São momentos de aprendizagem da estética e da interpretação do texto, uma vez que os responsáveis por essas partes do espetáculo devem ter o conhecimento do texto, dos perfis das personagens, da transitoriedade dos tempos e dos espaços da história que serão representados na estreiteza de um palco, seja ele alternativo ou não, e no presente efêmero do espetáculo.

Neste momento, podemos fazer uma reflexão sobre as práticas educativas. Entre as variáveis que abordam o fazer teatral (interpretação, subtextos, construção de personagens, luz, música, cenário, vestuário, maquiagem) há uma circularização de saberes, como diz Barthes, quando fala de uma das esferas artísticas, a literatura. (BARTHES, 1982, p. 18).

E esse intercâmbio de saberes proporcionado pela prática teatral pode levar-nos a pensar a prática educativa como a metáfora do rizoma deleuziano-guattariano, pois ela possibilita a “multiplicidade de saberes” com “policompreensões e conexões infinitas”, sem a hierarquia entre conhecimentos formais e informais. Ou seja, podemos pensar a prática teatral como proposta de uma educação não disciplinar, em que a função da escola seria “transmitir conhecimentos e formar integralmente a pessoa” (GALLO, 2001, p. 17-33).

Retornemos ao processo de leitura. O aprendiz não será levado a decorar o texto de antemão. Com a leitura, solitária e coletiva, o texto vai sendo gravado na memória e sempre cavando espaço para o surgimento de novas possibilidades, novas relações e interpretações. Ao final do processo, cada ator sabe todo o texto, cada fala de todas as personagens. O texto fica marcado no corpo e pode ser dito em um gesto, em um músculo tensionado.

Ainda, em De Certeau (op. cit.) encontrei, a propósito do uso da língua nas práticas cotidianas, as características que podem subsidiar a importância do texto teatral para a formação de leitores nas escolas. O autor propõe um modelo para a prática da língua em seus “contextos de uso” (*contexts of use*). Coloca o ato de falar, a prática da língua, como efeito do contexto do uso, na “sua relação com as circunstâncias” (Ibidem, p. 95). É, então, no “uso da língua na relação

com outras práticas não linguísticas” que as Artes Cênicas encontram seu lugar adequado. Como diria o teórico.

Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem do enunciado, e secundariamente do uso, um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do “contexto”, do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (produzir língua e modificar a dinâmica de uma relação), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela. Pode-se tentar aplicar o seu modelo a muitas operações não linguísticas, tomando como hipótese que todos esses usos dependem do consumo (Ibidem, p. 96-97).

O consumo que se faz da língua dá-se em sua imbricação com outras práticas não linguísticas, posto que esteja em relação ao ato de falar e ao ato do gesto. Os corpos andam, dançam, habitam, caem, levantam, matam, morrem, amam etc. Retomemos, mais uma vez, o dizer do autor francês: “Os contextos de uso (*contexts of use*), colocando o ato na sua relação com as circunstâncias, remetem aos traços que especificam o ato de falar (ou prática da língua) e são efeitos dele.” (Ibidem, p. 95).

Associemos: para atuar, é preciso visualizar um espaço onde a história acontece. Um espaço que, embora caracterizado pelos cenários, é, no entanto, sempre muito maior do que o espectador pode ver no palco. Está mais na atuação do ator a visualização do espaço do que na imaginação do cenário, embora a imaginação seja a ferramenta básica para construir o espaço. É o modo como agem as personagens, suas falas, que dá a dimensão de espaço e tempo. Há, então, “a instauração de um presente pelo ato do ‘eu’ que fala, e ao mesmo tempo, pois o presente é propriamente a fonte do tempo, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um ‘agora’ que é presença no mundo.” (Ibidem, p. 96). De Certeau, indiretamente, está conceituando a forma teatral e solicitando das práticas teatrais estratégias para a aprendizagem.

O espaço do palco é um território composto de tantos outros lugares. As fronteiras são múltiplas e nem sempre bem delimitadas ou permanentes. Ao contrário, elas se desenham ao longo do espe-

título das vidas representadas. E as vidas têm cor, têm cheiro, que só serão vistos e sentidos através do texto interpretado e experimentado. Afinal, como nos ensina Benjamin (1996, p. 197-221) em “O narrador”: a experiência não é o passaporte para a sabedoria?

Na experiência da leitura dramatizada, o subtexto³ vem antes de cada frase dita, de cada palavra. Cada vocábulo traz em si um significado único no contexto da frase e da obra. Os subtextos, no início das leituras, podem ser longos, mas, no decorrer dos ensaios, transformam-se em relâmpagos na memória. Podem ser sintetizados em uma única palavra não dita.

Não dita, mas sentida. Fica o sentido de um antes e de um depois. Cada fala é consequência de um passado e vislumbre do futuro. O ator sabe o futuro da personagem, mas à personagem só é possível prever o futuro pelo que foi no passado e pelo que é no presente. Para tanto, lemos. Ruminamos o texto. Cada ator e cada atriz dizem sobre as particularidades físicas e psicológicas de cada personagem e sobre como se relacionam com os outros. A construção da personagem e dos subtextos pressupõe o diálogo entre muitas variáveis, criando possibilidades de construir e conceituar o outro. Não a reificação do outro, mas a complexidade do outro. Não como alguém diferente de mim, pois o outro é alguém – nas suas diferenças, por suas diferenças.

Todo gesto nasce do texto lido e falado e do subtexto apalavrado na cena, que não será anunciado. O subtexto é da ordem do prosôdio de cada um. Por isso cada representação do mesmo texto é única, diferente do dia anterior. É o subtexto – as subjetividades – que impulsiona e faz significar o gesto, a fala, a serem anunciados. A deixa é a intersubjetividade – momento em que o texto enunciado pelo outro solicita entrar em cena.

É muito interessante quando começamos a ler os diálogos em voz alta, nos ensaios, antes de irmos para a atuação no palco. Nos diálogos da obra, vamos descobrindo os personagens e os gestos dos

atores na relação com o outro. “O texto exige a implantação de um interlocutor (real ou fictício) e, por conseguinte, a contribuição de um contrato relacional ou de alocação (a pessoa fala a alguém)”, segundo De Certeau (op. cit., p. 96). São interlocutores nesse contrato relacional: ator/autor, ator/personagem, personagem/personagens, ator/ator.

Desde a distribuição dos papéis entre os atores, eu costumo já solicitar que, no próximo encontro, eles me deem um perfil da personagem. Então, é comum que se apresentem caricaturas, estereótipos dos personagens do livro indicado. Trago um exemplo do último trabalho realizado com alunos – *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna: uma das personagens, Eurico Árabe, é apresentada como um avaro; e outra, Pinhão, como um ingênuo, ao passo que Caroba é aquela esperta que quer apenas a porca que guarda o dinheiro de Eurico. Ao longo das leituras, os alunos foram percebendo como a personagem foi se construindo na vida, pela vida. E novos contornos foram surgindo. As falas iam mudando de tons, os gestos deixavam antever o passado e o futuro de cada personagem. Ao longo das leituras, as personagens vão se desconstruindo e sendo reconstruídas. Os resultados foram reveladores: a porca de Eurico é mais que apenas o tesouro de um avaro. É a solidão de um homem que perdeu a esposa, seu amor, sua ideia de “completude”. Pinhão nem é ingênuo, nem é um falso ingênuo: é, antes, alguém que se sente explorado, como toda sua família, e quer o tesouro que julga ser o pagamento do trabalho nunca remunerado. Não há dicotomia entre bom e mau.

Nesse contexto de descobertas, nasceu o momento para um questionamento mais profundo: as relações entre os homens e deles consigo mesmos, bem ao compasso do postulado brechtiano sobre o teatro didático para atores iniciantes. Por fim, os atores chegam à conclusão de que Caroba é, sim, esperta: é aquela que, observando tudo e todos, aprendeu a aceitar aquele homem avaro, por compreen-

3 “Subtexto – aquilo que não é dito explicitamente no texto dramático, mas que se salienta na maneira pela qual o texto é interpretado pelo ator. [...] esta noção foi proposta por Stanislavski, para quem o subtexto é um instrumento psicológico que informa sobre o estado interior da personagem, cavando uma distância significativa entre o que é dito no texto e o que é mostrado na cena. O subtexto é o traço psicológico ou psicanalítico que o ator imprime a sua personagem durante a encenação.” (PAVIS, 1999, p. 368).

der sua solidão. Tem a sensibilidade, ou melhor, o conhecimento da vida, que faz que saiba compreender a todos sem, no entanto, ser subserviente aos desejos do outro.

E assim, nessa vivência do texto, os alunos foram descobrindo que, em cada personagem, havia um pouco de cada um. Novos subtítulos foram feitos para encontrar, em suas próprias vidas, emoções, experiências que dessem sustentação a cada fala. Novos espaços foram desenhados. No cenário, previamente construído, uma cadeira mudou de lugar várias vezes para a movimentação dos atores, para a caracterização das personagens e dos lugares da história. A sonoplastia testou novos sons. Novas cores foram experimentadas na iluminação. Mas a fala e o gesto dos atores é que possibilitaram ao espectador vislumbrar o contexto: tempo, espaço da história e das emoções. Emoções com passado, presente e vontade de futuro. Emoções que nem sempre vêm da fala. Porém, da leitura. Leitura contextualizada. E intertextualizada, visto que o estudo de uma peça exige do leitor a leitura de outros textos: o momento em que a história acontece, com seus figurinos e cenários de época, o estilo do autor e o contexto temporal — enfim, uma gama de conhecimentos que proporcionem o espetáculo.

O leitor/ator é, então, capaz de dançar. Dançar no texto ruminando. Dançar no palco com todo o corpo: a fala, o olfato, os ouvidos. Um leitor/dançarino nietzschiano.¹

É nesse contexto de leitura e vivência que podemos falar de alteridade. E por que falar em alteridade? Porque o homem, com todas as características de cidadania, só existe em relação ao outro. E porque é fundamental que a escola, como dito por Hannah Arendt (2001, p. 238-239), embora não seja o mundo e não deva fingir sê-lo, assuma a responsabilidade por ele. E porque essa falta de alteridade já nos levou ao irracionalismo dos fascismos, em que o outro é o inimigo e deve ser, portanto, abolido, extirpado, para que possamos ser. Essa falta de alteridade da qual foram vítimas, entre tantos, Arendt e Benjamin.

Mesmo nos diálogos, há sempre a possibilidade de tomar as falas ou os discursos em monólogos. Também o ator, a exemplo dos fascistas, pode deixar escapar as outras vozes, mas a proposta é que o exercício da leitura possa desvelar as intenções do texto e colocar o

indivíduo sempre em relação ao outro e a si mesmo. Mesmo nos monólogos, no teatro, a relação do ator é sempre com o outro. Ator/autor, ator/personagem, ator/espectador e — por que não dizer também — ator/ator, uma vez que a leitura do texto, as personagens e os subtítulos são construídos coletivamente.

O diálogo entre ator e personagem é sempre um momento rico, pois que, deixando-os aflorar dos subterrâneos da memória, surgem os sentimentos necessários ao desenvolvimento dos sentidos da fala e do gesto. Para compreender a personagem, é preciso compreender sua relação com as outras personagens e compreender a si mesmo.

Stanislavski escreveu, a propósito da memória para construção de personagens, em resposta à pergunta se era possível uma pessoa ser duas personalidades contrastantes, o seguinte:

Para começar, o ator não é nem uma, nem a outra. Ele tem, em sua própria pessoa, uma individualidade interior e exterior que pode ser vividamente, ou indistintamente desenvolvida. É possível que não haja, em sua natureza, nem a vilania de um personagem, nem a nobreza de outro. Mas sementes dessas qualidades lá estarão, porque temos em nós os elementos de todas as características humanas, boas e más. [...] Desse modo a alma da pessoa que ele interpreta será uma combinação dos elementos vivos do seu próprio ser. [...] Aprendam a usar suas memórias emocionais. (STANISLAVSKI, 1976, p. 197).

Em nenhum momento pensei nas práticas teatrais como momentos de *pseudopsicanálise* nas escolas. Porém, vou buscar, em uma obra de psicanálise, respaldo para explicar a transferência de emoções, de experiências do ator para a personagem; e também o seu contrário, como momento oportuno de alteridade. Embora a psicanálise utilize a metáfora do teatro para explicar a transferência psicanalista/psicanalisado, o que não acontece na transferência entre ator e personagem, até porque se, no primeiro caso, há, de fato, duas pessoas, aqui há apenas o ator, embora em diálogo com o outro, a personagem, e consigo mesmo.² Além do diálogo do ator com a personagem, há também o diálogo entre as personagens. Todas são construídas em relação às outras, como na vida real nós também nos desenvolvemos uns em relação aos outros. Os atores/alunos vão aprendendo que não existe uma *estrela*, que a personagem principal não deve aparecer mais que

as outras; antes, um só existe na medida em que outros permitam sua existência, de acordo com Brecht (op. cit., p. 208).

O processo de transferência como o proposto por Koltai (2000) encontra ressonância na construção do personagem, uma vez que, nesse emprestar ao personagem as nossas emoções, há sempre um movimento de troca entre ator e personagem. Através da transferência, vai se dando uma identificação entre ambos, um movimento de estranhamento e semelhança. Para emprestar ao outro o que se é, faz-se necessário o trabalho de introspecção, donde a alteridade é possível, pois que, no encontro entre ator e personagem, entre dois desconhecidos, que serão unidos pela transferência, há aceitação das particularidades de ambos. No teatro, nossas dores, nossas alegrias, nossos traumas são expostos através das personagens, as quais também nos protegem.

Portanto, em se tratando de alteridade, no sentido de colocar em xeque a segregação e o racismo, tão comuns em todos os lugares, e mais visíveis entre crianças e adolescentes – posto que ainda mais transparentes –, uma analogia com a psicanálise, creio, possa ser eficiente. Como, no teatro, descobrir o estrangeiro em nós?

Onde se lia “psicanálise”, em Koltai (op. cit.), tomei a liberdade de ler “prática teatral”, quando da transferência de experiências do ator para a personagem e, claro, quando das experiências da personagem para o ator.

Na transferência no ato de representação teatral, dois desconhecidos: ator e personagem encontram-se, e o primeiro deve emprestar ao segundo suas experiências de vida, pois é nesse momento que a fala e as expressões corporais serão geradas, inseparavelmente. E é por isso que ela, “a transferência, oferece a oportunidade de se descobrir o estranho em si mesmo, permitindo que, um por um, cada ator faça a sua experiência do estrangeiro no encontro com o outro”. (Ibidem, p. 125).

Nesse percurso, o aluno descobre ou interpreta o desejo da personagem. Mas há também o seu desejo de pessoa a ser desvendado. E o ator vai, no processo de transferência, solicitando, de si e do outro, questões que colocam esses desejos em diálogo.

A transferência no teatro acontece quando se solicita do ator que ele revele, a si mesmo, sua experiência, para a expressividade das

falas e dos gestos da personagem, o que pode significar uma mudança de posição em relação a esse desejo do outro — o outro que existe em si mesmo e o outro exterior (as personagens). Ao distanciar-se da personagem, porque não é, como disse Brecht, momento de ser apossado pelo outro, e, sim, de interpretar o outro, o aluno vai se (re)conhecendo nas particularidades dos outros e nas suas e “não mais necessita esperar que do outro venham receitas, demandas, autorizações, respostas para viver e gozar” (Ibidem, p. 124). A transferência, no ato de representar, pode levar o aluno a “encontrar seu próprio destino, aceitar suas particularidades, sua parte de um outro gozo, e dos outros, pois não precisará mais rejeitar esse heterogêneo sobre os outros.” (Ibidem). E a partir daí é que podemos pensar “uma outra lógica, não mais baseada na segregação”, de acordo com Koltai (Ibidem).

O trabalho de análise das obras e da construção de personagens pelos atores inscreve-se na lógica da desconstrução proposta por Derrida e coloca em xeque os binarismos tão comuns: belo/feio, bom/mau, bem/mal, bandido/mocinho, masculino/feminino. Ou seja, o teatro é um momento singular para desfazer o texto, analisar profundamente, abalar verdades arraigadas (LOURO, 2001, p. 548).

Cada ator contém em si a personagem, que só se faz representação a partir do outro – personagens e atores –, o estranho, o diferente, o oposto. É daí que brota a possibilidade de romper com os binarismos, posto que a complexidade de ambos – personagem e ator – é exposta para dar sentido à representação.

Como a proposta aqui não é formar atores – o que, todavia, pode acontecer, e é bom que aconteça –, a aula de teatro não pode simplesmente deixar o estranhamento de lado e esperar que cada um em sua casa componha a personagem como *l'he convier*. A leitura a que nos reportamos nesta apresentação faz-se a partir desse estranhamento e da leitura coletiva voltada à desconstrução ou análise profunda do texto.

As personagens, construídas no subtexto, que acabam sendo da ordem privada, do fórum íntimo do ator, são antes trabalhadas, desconstruídas, analisadas, dissecadas em grupo.

Enfim, as personagens não são partes do ator, mas, para que o ator se relacione com elas, é preciso conhecê-las; e, para respeitá-las,

é preciso aceitá-las; e, para compô-las, é preciso conhecer a si mesmo. Com certeza, e a prática me possibilita a afirmação, os alunos que participaram dessas experiências se tornaram sujeitos mais compreensivos com os outros e mais seguros consigo mesmos.

A mudança na postura dos alunos/atores, nos poucos exemplos a seguir, corrobora o exposto acima. Uma das alunas que integrava o grupo não falava, tinha medo de expor suas ideias. Passou a fazê-lo sem a agressividade que lhe era peculiar e que lhe doía até o ponto de abandonar a sala de aula. Outro aluno, vítima de segregação e agressão pelos colegas, pela sua timidez e pela fala difícil, não só partiu para o enfrentamento direto, como passou a intervir nas aulas, perguntando e falando de si e do que sabia, diante da perplexidade dos outros, e, portanto, conquistou mais respeito. Fez novos amigos, principalmente entre os alunos/atores. Essas mudanças de postura foram resultados da construção dos perfis das personagens e dos subtextos e também consequência dos exercícios realizados antes dos ensaios de leitura e de palco. Momentos que, embora tivessem exigido dos alunos muita disciplina, foram agradáveis. Aliás, a disciplina é fundamental para o ator, mesmo porque de cada um depende a atuação dos outros. Não a disciplina tão apregoada que exige dos alunos o silêncio, a submissão mouca e sonolenta diante de um monólogo interminável. No teatro, todos os passos – da leitura aos ensaios e ao espetáculo – exigem uma disciplina férrea, como tão bem exposto por Stanislavski:

Aqui ficamos nós sentados, à espera, enervados, irritados e “parece que estou um pouquinho atrasado”. Nós todos chegamos aqui cheios de entusiasmo pelo trabalho que nos aguardava e, agora, graças ao senhor, todo esse ânimo destruiu-se. É difícil despertar a vontade criadora: matá-la é fácil. Quando interfiro no meu próprio trabalho, isso é comigo, mas que direito tenho eu de atrasar o trabalho de uma equipe inteira? O ator, como o soldado, deve submeter-se a uma disciplina férrea. (STANISLAVSKI, op. cit., p. 31).

E também é pela disciplina que o ator depois poderá tirar o proveito da fala, do corpo, sem se cansar. Então, poderá brincar. Pode brincar porque, se é texto apropriado, desloca-se no palco como proprietário do espaço, movimenta o corpo como Isadora Duncan,

sem esforço, porque o texto está gravado no corpo todo, e não é preciso temer o esquecimento.³ Faz-se necessário, portanto, discorrer um pouco sobre alguns exercícios realizados durante as oficinas de teatro, os quais foram importantes para o ator, auxiliando tanto na sua desenvoltura como aluno, quanto no desenvolvimento como pessoa. Esse desenvolvimento que faz dele alguém mais seguro e, talvez, mais feliz.

Falemos um pouco sobre os exercícios de aquecimento e desaquecimento vocais que preparam os atores para o uso intenso da voz, sem causar a fadiga. São exercícios fundamentais para uma fala limpa, harmônica e flexível. A dicção, o volume, a projeção com vigor e precisão proporcionam ao ator/aluno propriedade sobre o que é falado, dão segurança e permitem que ele possa dedicar-se mais às emoções. Os problemas vocais não são raros, principalmente porque o trabalho é realizado com adolescentes. Muitos variam do grave para o agudo, são gogos, tímidos.

A apropriação do texto escrito já, por si mesma, proporciona uma segurança no ato da fala que, complementada pelos exercícios, potencializa a confiança em si. Essa confiança, para além do momento do teatro, chega às salas de aula na forma de texto escrito e na participação oral. O relaxamento e o alongamento da voz preparam a musculatura fonoarticulatória para o bom desempenho da fala. Quando a vibração do som que sai da faringe, do nariz e da boca é ampliada, os músculos movimentam-se, e o texto transforma-se em expressão facial. Alunos puderam constatar as emoções marcadas no rosto. Alguns contaram que fizeram tal exercício em casa, diante do espelho, e ficaram impressionados com os resultados, ao verem a musculatura facial dando sentido à fala. Aprenderam que a voz vem da alma, porque não basta simplesmente ter o texto gravado na memória, e também perceberam que a fala é resultado de um trabalho de ressignificações, o que provocou um diferencial no sentido que cada um dá às experiências vividas. Constataram que timbre e potência, depois de exercitada a voz, vêm das emoções. O eu (ator) e o outro (a personagem) transformaram-se em ato, em palavra dita com todo o corpo. São momentos de disciplina e divertimento, pois que utilizamos canto e trava-línguas para os exercícios. A timidez aos poucos vai embora. Claro que não estamos aqui afirmando

que todos devam ser ousados na fala durante as aulas. Estou falando da timidez dolorida, que não permite que falemos quando queremos falar. Não há mudança nos traços de personalidade; antes, há a reafirmação deles, através da aceitação de si.

Outro exercício que vale ser relatado é o do desequilíbrio/equilíbrio. É um exercício muito difícil, mas é tão especial pelas suas conseqüências, que os alunos querem sempre fazer. Vamos ao “exercício da corda”, de Boal (1982). Pegamos uma corda imaginária, na qual o ator deve andar como um equilibrista. De repente, alguém balança a corda ou grita. Nesses momentos acontecem desequilíbrios que doem o corpo e provocam sustos, gritos, um quase tombo. O ator sabe que não pode cair da corda, não pode sair de cena. E, como a árvore que se verga até o chão quando há forte ventania, o ator/personagem deve voltar ao ponto de equilíbrio. Esse desequilíbrio momentâneo poderá marcar o futuro da personagem, seus atos; mas também tem como finalidade manter o equilíbrio do ator, que representa um outro. Quando voltamos à leitura dos textos, buscamos esses momentos de desequilíbrio e reequilíbrio que acontecem na vida. Os atores relatam seus próprios sustos na vida. Sustos que deixaram marcas. O encontro com suas dores e com as dos outros – das personagens e dos outros atores – faz que aprendam a olhar o outro não mais como um estrangeiro, mas como alguém que, à nossa semelhança, sente, mesmo que em outras experiências, sentimentos tão parecidos.

A última vez que praticamos esse exercício de desequilíbrio/reequilíbrio, uma aluna demandava que eu o fizesse mais vezes. Cansada, perguntei por que tanto. Ao que ela me respondeu:

Você não percebeu que eu estou falando e rindo. Eu não falo nas aulas, levanto a mão e não consigo dizer o que penso. E estou sempre triste, porque, quando não consigo falar, sinto dor e acabo tomando um monte de remédios. Esse é o momento mais importante da minha vida. No começo pensei que nunca conseguiria me expressar e sem perceber estou falando, me comunicando com os outros.

Perguntei, então, se ela resolvera encarar fazer uma personagem. Disse-me que não ainda, mas que queria continuar fazendo os exercícios, acompanhando as leituras e que gostaria de participar da concepção do cenário e do figurino.

O leitor poderá observar que os exercícios selecionados anteriormente estão na esfera da linguagem gestual que, somada à verbal, configurou-se como procedimento concreto no auxílio à interpretação de leitura e na construção da alteridade. Vale acrescentar que a última vez que trabalhei com texto teatral foi a pedido da professora de literatura, que estava realizando a leitura de *O santo e a porca* durante suas aulas, e os alunos tiveram a ideia de montá-la. À guisa de conclusão, foi fala recorrente entre os alunos que a leitura para encenação os levou a verem, na obra, o que de outra forma nunca veriam.

Façamos uma observação: a proposta da prática teatral como desenvolvimento de uma leitura que não traga apenas mais um conhecimento sobre determinado texto, determinado autor não é a mesma proposta brechtiana do teatro pedagógico, no qual o texto é criado com o intuito de fazer que trabalhadores passem a entender sua realidade e intervenham no seu meio. Aqui a proposta é a de que qualquer texto possa ser utilizado para a formação de leitores/autores, ou seja, a leitura que transforma os homens, que os faz pensar sobre si mesmos. Além do quê, como já foi visto, o teatro proporciona um momento singular para o aprendizado da estética, da ética e do desenvolvimento de todo um gestual, que possibilita ao ator dançar a partitura da complexidade da vida revivida e de tantas outras vidas possíveis, como, mais uma vez, ensina Benjamin: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. (BENJAMIN, op. cit., p. 37).

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1982.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v. 1)

- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DUNCAN, Isadora. *Minha vida*. Tradução de Gastão Cruls. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- GALLO, Sílvio Donizette. “Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar”. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KOLTAI, Caterina. *Política e psicanálise: o estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a Educação. *Estudos Feministas*, ano 9, 2. sem. 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimaraes e Cia. Editores, 1976.
- _____. *Obras incompletas*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antonio Cândido de Mello e Souza. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução sob direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- TAKEDA, Cristiane Layher. *O cotidiano de uma lenda: cartas do Teatro de Arte de Moscou*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- Recebido em agosto de 2009 e aceito em junho de 2010.

Notas:

1 Nietzsche, em dois momentos, demonstra o que pensava ser o leitor: aquele que ruma; aquele que dança no texto. No Prólogo de *Genealogia da moral*: “Verdade seja que, para elevar assim a leitura à dignidade de ‘arte’ é mister, antes de mais nada, possuir uma facul-

dade hoje muito esquecida (por isso há-de passar muito tempo antes dos meus escritos serem ‘legíveis’), uma faculdade que exige muitas qualidades bovinas, e não de um homem de fim de século. Falo da faculdade de ruminar.” (NIETZSCHE, 1976, p. 16).

E em *Crepúsculo dos ídolos*: “O que falta aos alemães”, §7. “Não se pode excluir a *dança*, em todas as formas, da *educação nobre*; saber dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras; ainda tenho que dizer que é preciso saber dançar com a *pena* – que é preciso aprender a *escrever*?” (Idem, 1978, p. 335).

2 A *metáfora do teatro* vale-se de um duplo sentido das palavras. Em francês, a palavra *répétition* significa igualmente “repetição” e “ensaio” de teatro, enquanto *première* significa “primeira” e “estreia” de um espetáculo. Segundo Pontialis, é aqui que se conjugam “repetição e primeira vez”. A verdadeira repetição provocada pela transferência é a repetição daquilo que se recusa à memória: a realidade psíquica. A repetição transferencial confronta o analista com a “outra cena”, com o inconsciente como corpo estranho, com aquilo que escapou à representação. (PONTIALIS apud KOLTAI, 2000, p. 130).

3 Isadora Duncan era leitora de Nietzsche, o qual inspirava sua dança e, em seu livro, *Minha vida*, isso aparece:

No início do livro ela escreve a seguinte frase de Nietzsche: “Se a minha virtude é uma virtude de bailarino; se muitas vezes saltei de pés juntos em êxtase de ouro e esmeralda; e se meu Alfa e Ômega é que tudo o que é pesado se torne leve, todo corpo vire bailarino, todo espírito vire pássaro: então, em verdade, é isto o meu Alfa e Ômega.”. Ou, em outro momento: “Minha alma era um campo de batalha onde Apolo, Dionísio, Cristo, Nietzsche e Richard Wagner disputavam terreno uns aos outros”.

Isadora é inspiração para Stanislavski, como ele deixa claro em duas cartas enviadas à bailarina: “A senhora abalou os meus princípios. Desde a sua partida, tenho tentado descobrir em minha própria arte as coisas que a senhora criou na sua. Isto é, algo belo, simples, como a própria natureza.” (TAKEDA, 2003, p. 317); e “A companhia toda está entusiasmada com o novo Sistema e, assim, do ponto de vista de trabalho, o ano inteiro tem sido interessante e importante. A senhora desempenhou um enorme papel nesse trabalho sem saber disso. A senhora me falou muito sobre coisas que agora descobrimos em nossa arte. Agradeço-lhe e à sua genialidade por isso”. (Ibidem, p. 322).