

Texto, cena e a formação pela experiência¹

Mei Hua Soares²

Faculdade Cásper Líbero

Resumo

O presente artigo visa tecer considerações sobre a dimensão formativa envolvida em práticas teatrais aplicadas em aulas de Língua Portuguesa junto a alunos de primeiro ano do Curso de Comunicação (Jornalismo). Partindo de reflexões sobre o saber proveniente da experiência, de Jorge Larrosa Buendía, e da observação/pesquisa de processos de leitura e criação em grupos teatrais paulistanos, o texto busca relatar possibilidades existentes no entrecruzamento de elementos do campo teatral, literário e jornalístico.

Palavras-chaves: formação; teatro; texto; comunicação; jornalismo.

Cada manhã, recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.

Walter Benjamin

Durante a programação e o preparo de aulas de Língua Portuguesa para o Curso de Comunicação (turmas de primeiro ano de Jornalismo), quase sempre se instaura o dilema sobre qual ensino enfatizar na formação superior: o voltado estritamente à aprendizagem técnica e utilitária (nesse caso, referente à língua) ou aquele que se volta à formação mais humanista e abrangente? A polarização já anuncia que o diálogo entre ambos seria o melhor caminho, mas, em geral, há muitas dúvidas quando as aulas se voltam à perspectiva formativa mais ampla.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, no XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre e doutora em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Comunicação (Jornalismo) da Faculdade Cásper Líbero.

No que diz respeito às disciplinas “adjacentes”, ou seja, disciplinas que não abordam conteúdos específicos da área escolhida, mas que a elas dão suporte (como acontece com as aulas de Língua Portuguesa), talvez seja possível lidar com essa perspectiva mais humanista e formativa de modo mais efetivo.

Tateante, em busca de didáticas e estratégias metodológicas que sustentem as práticas, o ensino que se volta à formação humanizada e sensível corre o risco de se tornar subjetivo ou “místico” demais. No entanto, questionando quais atividades se revelam mais significativas (conforme relatos e avaliações dos próprios discentes envolvidos), aquelas que se estruturam considerando as dimensões artísticas e coletivas são as mais citadas.

Mas em que consistiria esse adjetivo “significativo”?

Pelo excesso de informação a que são submetidos os graduandos de Comunicação, grande parte jovens recém-saídos do ensino médio ou dos cursos de preparação para o vestibular, ou pela ausência de tempo para reflexão – tempo necessário para a maturação e para a divagação –, é perceptível que a torrente de conteúdos apresentados aos alunos se revela por vezes inócua. O tempo regulamentar das aulas pautado pelo limitado número de horas, a extensa programação curricular alternada com as exigências de estágio e de produção de trabalhos, entre outras demandas que acometem alunos e alunas, são fatores que também contribuem para que o ensino-aprendizagem seja pautado por um ritmo frenético, mas, talvez, pouco substancial. Quando é possível romper minimamente com essa dinâmica veloz e incessante, por intermédio de ações ou atividades que a ela se contrapõem, existe a possibilidade de algo significativo ocorrer. Algo passível de ser lembrado, a que se permite a atribuição de sentido. Um conhecimento adquirido pela transmissão ou pela experiência conjunta.

Walter Benjamin, ao localizar o romance moderno como o indício que culminaria na “morte da narrativa”, discorre sobre um saber proveniente da experiência, uma experiência passada de geração em geração, por intermédio de narrativas e histórias da tradição oral transferidas no boca a boca, em geral envolvendo trabalhos manuais ao longo da escuta. Esses momentos de troca serviam para fortalecer os vínculos entre os humanos próximos, mas também para preservar o que era importante a ser disseminado entre os mais velhos e os mais novos. As histórias sofriam modificações, mas mantinham seu intuito de perpetuar uma experiência coletiva válida entre seres humanos. Benjamin percebeu esse caráter

importante da narrativa e da experiência por ela desencadeada justamente pelo seu reverso: o silêncio. Ao observar soldados que voltavam das guerras, notou que eles voltavam calados, incapazes de transformar em narrativa as atrocidades vivenciadas no *front*³. Esse mutismo, segundo essa concepção, seria o sintoma da extinção da narrativa e, por consequência, da experiência coletiva.

No cenário contemporâneo, discorrer sobre em que consistiria uma experiência significativa – com espectro formativo – não parece muito simples. Aparentemente, a comunicação humana, especialmente a efetuada por intermédio dos aparatos tecnológicos, nunca foi tão eficaz. Muito se fala, sobre diferentes assuntos, com muitas pessoas. Por vezes, simultaneamente. No entanto, a rapidez com que as trocas comunicativas são realizadas, o igualmente efêmero desaparecimento das informações e a necessidade constante (quase patológica) de acompanhar “tudo ao mesmo tempo agora” indica outro diagnóstico paradoxalmente próximo do mutismo citado por Benjamin. Se antes o silêncio era sintoma do vazio deixado pela guerra, o excesso de comunicação no contemporâneo pode anunciar uma ausência de experiências significativas. Gilles Lipovetsky e Jean Serroy apontam, por exemplo, a solidão e o consumismo enquanto características da cultura hipertecnológica ao discorrer sobre o conceito de cultura-mundo:

Jamais na história da humanidade os homens tiveram tanta possibilidade de estar conectados uns com os outros pelas redes de comunicação e jamais tiveram um sentimento tão forte de isolamento. É esse estado de solidão e miséria subjetiva que fundamenta, em parte, a escalada consumista, que permite à pessoa oferecer a si mesma pequenas felicidades como compensação pela falta de amor, de laços ou de reconhecimento. (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p.56)

Considerando que tais conformações alteram os modos de percepção, de leitura e de aprendizagem, como lidar com esses aspectos técnicos e estruturantes⁴ da contemporaneidade em sala de aula?

³ No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. (...) Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano. (Benjamin, 1994, p.198)

⁴ A técnica, que antigamente era englobada pelas civilizações das quais fazia parte, tornou-se o elemento estruturante que se infiltra em todas as dimensões da vida social, cultural e individual: nada mais escapa à Técnica, à qual devemos nos adaptar permanentemente e que se impõe como estilo de vida, modo de pensamento, conjunto de símbolos. (Lipovetsky e Serroy, 2011, p.43)

Algumas experimentações metodológicas se revelaram potentes no sentido de repensar as trocas comunicativas que buscam contemplar a dimensão formativa. Círculos de leitura (em voz alta, durante a própria aula) de diferentes gêneros literários; elaboração de crônicas e contos a muitas mãos; adaptação de contos de autores conhecidos e dos próprios alunos para a linguagem fílmica; apresentação de relatos identificados com temáticas tratadas em obras literárias lidas. Foram muitas as tentativas de se romper com a frieza e rigidez das relações estritamente técnicas. Mas a que o presente artigo pretende abordar refere-se à linguagem e ao texto teatrais como dispositivos para alimentar a formação dos alunos de Comunicação.

Partindo de premissas obtidas ao longo de tese de doutoramento (sobre práticas de leitura em grupos de teatro) e do conteúdo programático curricular, duas leituras dramáticas foram realizadas ao longo de parte das aulas de Língua Portuguesa: *O beijo no asfalto*, de Nelson Rodrigues e *O grande círculo da ideologia*, da Cia. do Latão. *O rei da vela*, de Oswald de Andrade, foi encenada parcialmente por alunos organizados em pequenos grupos. A proposta envolvia o entrecruzamento de *O rei da vela* e fatos jornalísticos contemporâneos a partir da análise do viés político presente na peça. As experimentações foram especialmente interessantes pelo fato dos alunos se colocarem fora de uma zona confortável, ou seja, assumindo riscos (por não serem atores, por não serem tão familiarizados com a linguagem teatral), mas tendo como trunfo a possibilidade de errar (a máxima oswaldiana, a “contribuição milionária de todos os erros”, foi um pressuposto de trabalho). Além das peças citadas, outra foi solicitada como leitura complementar – *O furo no casco*, de Chico de Assis – assistida, juntamente com a encenação de *O grande círculo da ideologia*, no teatro do Espaço Pyndorama, em espetáculo da Cia. Antropofágica, grupo teatral paulistano.

O objetivo deste artigo, no entanto, é pensar essas práticas pedagógicas que envolvem o texto dramático (ou dramatúrgico) e a linguagem teatral a partir do que foi pesquisado junto aos grupos teatrais. Recuperar os elementos e as descrições das práticas observadas durante os ensaios e leitura – sob a ótica da experiência fundamentada em reflexões de Jorge Larrosa Buendía – pode oferecer subsídios para se pensar as práticas formativas aplicadas em aulas de cursos de Comunicação.

Teatro e experiência

Entre 2010 e 2014, foram acompanhadas as práticas de leitura e ensaios de duas companhias teatrais paulistanas (Cia. Antropofágica e Cia. Paidéia). Ambas mantêm em seus procedimentos e processos a perspectiva da formação enquanto elemento que engendra o fazer teatral. Esses dois grupos teatrais paulistanos foram subsidiados pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo em diferentes edições. De acordo com a pesquisa, que envolveu levantamento e estudo dos projetos ganhadores no Acervo de Fomento ao Teatro, foi constatado que o traço formativo, embora não decorra do próprio programa, é viabilizado por ele. Não são todos os grupos fomentados que se voltam para a formação, mas, de algum modo, mesmo quando a preocupação formativa não é explícita, clara, alguns fatores auxiliam na presença de um espectro formativo, de estudo, de pesquisa em quase todos os grupos teatrais que veem seus projetos selecionados. O próprio edital da Lei de Fomento enfatiza o caráter de pesquisa, a partir de um projeto, de um tema que norteará as ações teatrais ao longo de seu desenvolvimento. Com seus projetos minimamente sustentados por um programa como esse, torna-se possível que um grupo mantenha – além do fazer teatral em si – uma perspectiva formativa contínua, o que implica muitas vezes em atividades a ela relacionadas (seminários, palestras, oficinas, diálogos, ciclos fílmicos, debates etc.) que acabam reverberando entre o público.

Dentre essas ações formativas, está a leitura. As leituras nas práticas coletivas teatrais em questão adquirem contornos específicos em virtude do contexto em que estão inseridas e do propósito a que servem, mas, conforme nossa hipótese podem, em alguma medida, fornecer dados ou elementos para se pensar as leituras coletivas realizadas em aulas de Língua Portuguesa dos cursos de Comunicação.

Uma característica dessas práticas teatrais de leitura aponta para uma formação fundada a partir da *experiência*, que, por sua vez, geraria um saber proveniente da experiência. Utilizamos esse termo em referência a Walter Benjamin, mas também em relação às reflexões de Jorge Larrosa Bondía sobre esse tipo de formação. Flávio Desgranges também oferece contribuições para nosso estudo sobre a experiência teatral em sua dimensão educativa ao lidar com o conceito de “estetização do olhar”⁵.

⁵ Desgranges discorre sobre como, durante uma visita a um museu, os visitantes puderam lançar um olhar sensível ao entardecer, visto pela janela, pelo treino do olhar: “Afastei-me da janela, sentei-me em um dos bancos próximos e me ative à reação das pessoas, à relação que estabeleciam com a paisagem que surgia pela vidraça, enquanto pensava na faculdade da arte de nos sensibilizar, em como a contemplação daquela sequência de quadros havia provavelmente estimulado os visitantes a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como a relação com as obras propiciava, ainda que por instantes, que os contempladores fruissem a existência como uma experiência artística” (Desgranges, 2006, p.27).

O espanhol Larrosa frisa justamente a formação que advém não mais do par ciência-técnica, ou do teoria-prática, mas do par experiência-sentido⁶, o que na área de artes ou das humanidades pode ser bastante revelador. Não se trata de deixar de lado a técnica, o espírito científico, as teorias e práticas, mas ajustar o olhar na direção do que agrega sentido através da experimentação, por intermédio da experiência vivenciada pelo indivíduo (ou pelo coletivo). Entretanto, se Larrosa afirma ser a experiência fundamental para a formação e a transformação do indivíduo, assinala, em contrapartida, a sua parca ocorrência. Para ele, a experiência só se torna possível mediante um contexto propício. Para tanto, tece quatro apontamentos a respeito da experiência que a elucidam enquanto fenômeno cada vez mais raro:

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é *necessário separá-la da informação*. (...) Em segundo lugar, a experiência é *cada vez mais rara por excesso de opinião*. (...) a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (...) Em terceiro lugar, a experiência é *cada vez mais rara por falta de tempo*. (...) Em quarto lugar, a experiência é *cada vez mais rara por excesso de trabalho*. (LARROSA, 2002, p.22-23, grifos nossos)

Ao observar os quatro apontamentos e tentar relacioná-los ao nosso objeto de estudo, verifica-se nas práticas dos grupos teatrais analisados uma tendência ao atendimento dessas questões que circundam um determinado tipo de formação, o movido pela experiência/ experimentação. Parece claro tanto aos diretores como aos integrantes a distinção entre a experiência teatral em si e a enorme quantidade de informações e dados que a circunscrevem. Se, por um lado, a leitura, o treino do corpo, da voz, o manejo de instrumentos e objetos são necessários, não são, no entanto, confundidos com o fenômeno teatral em si, nem com a experiência decorrente dele (ou dos elementos mobilizados por ele). O saber da experiência não é o texto, a peça, a música, mas o encontro desses elementos com o “conjunto de recepção do indivíduo” (referenciais, sensibilidade no momento, associações, atribuição de sentido etc.). A experiência, ou a propensão a ela, parece estar mais latente no contexto teatral que no institucional. Isso talvez se deva ao fato

⁶ “Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. (...) Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (...) exploremos juntos outra possibilidade, digamos mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. (LARROSA, 2002, p.19).

do teatro envolver o despertar dos sentidos para o sensível. Já nas aulas regulares (principalmente as do ensino superior), privilegia-se o conhecimento técnico-científico ou a teoria-prática, pouco ou nada contemplando ao par experiência-sentido.

O excesso de opinião parece ser uma tendência constantemente combatida nos grupos de teatro. Em função do seu caráter político, sua ênfase no estudo e na pesquisa aliada organicamente ao fazer teatral, os integrantes passam a debater e a questionar muitas coisas, o que é bastante saudável e, inclusive, desejável. No entanto, conforme a fala de uma das atrizes entrevistadas, muita leitura, muita reflexão política, pode gerar uma autocrítica que acaba por ocasionar entraves à criação. O excesso de informação ou de criticidade no momento da criação cênica pode atrapalhar a espontaneidade. Existe uma nítida preocupação com esse assunto quando um dos diretores comenta que os improvisos são essenciais, assim como o clima descontraído, as brincadeiras, o espaço para o descompromisso e o ócio. Segundo ele, nesses momentos é que podem surgir grandes criações, *insights* cênicos. Na graduação parece haver a polarização disso: ou há descontração demais beirando a permissividade ou só se obedece ao estudo burocratizado⁷. Raros são os momentos em que se permite a criação (ou ócio criativo), seja de que ordem for, pois isso implica no terceiro fator pontuado por Larrosa: o tempo. O tempo institucional, como já mencionado, é pautado por horários rígidos, é um tempo altamente controlado e controlador. Se compararmos com o tempo destinado aos processos teatrais, verificaremos que este último é expandido, ao passo que o primeiro é comprimido. No teatro de grupo (ao menos nos observados) há espaço para o erro, para o desvio, para as tentativas e fracassos, enfim, para experimentações. Ao acompanhar as madrugadas de ensaios (com duração de doze horas seguidas) e estudos dos grupos, ou dias inteiros dedicados ao fazer teatral (música, corpo, criação cênica, leituras, conversas etc.), é possível vislumbrar um ambiente propício à experiência de que fala Larrosa.

O quarto e último apontamento de Larrosa é um tema que apresenta desdobramentos mais sérios. Quando se debate a finalidade de formação superior, a

⁷ Na passagem da escola básica, do ensino médio para o ensino superior, há o pressuposto da aquisição paulatina de conhecimento. No entanto, esse conhecimento, que é relativamente cíclico, acaba se afastando da experiência, pois atende a uma determinada ordem e permanência, conforme afirma Larrosa: “Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (...) Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas de professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência”. (LARROSA, 2002, p.23).

orientação recai na preparação profissional e técnica, ou seja, uma formação especialista, voltada para a inserção no mercado de trabalho. Com essa exigência – institucional, familiar, social e econômica – o jovem quase não encontra espaço (físico, psicológico, temporal) para uma formação que vise outros elementos voltados para a aquisição de um saber de experiência, mais sensível, criativo, humano. Pensando nisso, ao tomar contato com jovens integrantes das companhias que, apesar desse panorama desfavorável, insistem em fazer parte e permanecer em grupos teatrais que não oferecem “garantias profissionalizantes”, remuneração (presente ou futura) ou mesmo perspectivas posteriores de inserção no mercado cultural (televisivo), torna-se inevitável a reflexão a respeito do que os move, do que os impulsiona a continuar. Talvez a resposta esteja justamente no que o próprio Larrosa ressalta ao discorrer sobre o sujeito da experiência:

(...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. (...) Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.25)

O ambiente teatral favorável parece também se estender para a recepção constante de obras (teatrais, literárias, cinematográficas). Os integrantes dos grupos são submetidos a constantes recepções, seja de cenas dos colegas, seja de grupos convidados. Flávio Desgranges, em estudo sobre a recepção e a experiência teatral, salienta a “estetização do olhar” (DESGRANGES, 2005) do receptor (espectador, leitor) que se estabelece durante a recepção da obra, o que, segundo ele, engendra a dimensão pedagógica.

O exercício constante da contemplação – de peças, de leituras – provoca uma postura diferente, o que foi perceptível nos jovens integrantes dos grupos teatrais. Há um olhar, uma escuta treinada tanto para a recepção como para a criação. Essa constante movimentação e alternância de papéis sugerem desenvoltura, facilitação da criação e familiarização com os processos de recepção e de atuação. Nesse contexto, a leitura surge mais fluida, apropriada e orgânica, surge como potência passível de desencadear uma experiência válida.

A palavra experiência vem do latim *experiri* (provar, experimentar). O radical *periri* também está presente em *periculum* (perigo), cujo sentido assemelha-se a “corte” ou “perda” (*fading*), sugeridos como metáfora da fruição literária por Roland Barthes em contraposição ao prazer (situado numa zona de conforto para o leitor). A experiência está, portanto, atrelada ao risco, à desestabilização, a algum “perigo”. Além de envolver em seu cerne um perigo, o arriscar-se, encontra lugar no *entre*, na passagem de algum ponto a outro. Pressupõe ainda, em alguma medida, uma transformação, interna ou externa, significativa. A partir da definição de experiência de Heidegger (“Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”), Larrosa salienta outro “componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação” (LARROSA, 2002, p.25).

Ao ator, à atriz, aos artistas de teatro, a inclinação à experiência aparece como condição. Suas práticas estão fundamentadas na transição de um personagem a outro, na alternância de tramas, de sensações e de vivências (fictícias e não fictícias). O convite à experiência, no teatro, é ponto pacífico. Se elas serão de fato experiências válidas, não se sabe. Mas o impulso está dado. A educação superior também pode (e por vezes o faz, geralmente em eventos isolados) impulsionar experiências significativas a alunos e professores. Existem experiências interessantes que geram desdobramentos valiosos. Talvez falte à educação especialista, dado seu caráter institucional e burocratizado, a paixão⁸, descrita por Larrosa como traço fundamental do sujeito da experiência.

Gaston Bachelard, ao examinar elementos relacionados à formação do espírito científico, chama a atenção para um primeiro obstáculo que consistiria numa “experiência primeira” isenta de juízos críticos (BACHELARD, 1996 [1938]). Apesar de ser uma base insegura sobre a qual a ciência não poderia erguer suas colunas, a ausência dela provavelmente implica em mera repetição de fórmulas e dados. Há, portanto, segundo esse raciocínio, uma *necessidade de se experimentar* mesmo aquilo que já foi experimentado ou

⁸ Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (...) O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também a sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. (LARROSA, 2002, p.26)

provado por outrem. Seria essa uma mola propulsora do espírito científico. Antonio Candido, retomando as ideias de Bachelard, realça outro ponto desvelado pelo filósofo francês com vistas à reflexão sobre as funções da literatura⁹, além de confirmar a função social da literatura (a de humanização do sujeito) e ao salientar a necessidade de ficção e fantasia presente no ser humano:

A produção e a fruição desta (da literatura) se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. (CANDIDO, 1972, p.805)

Nesse rol de atividades e produções humanas que atendem à necessidade de ficção e fantasia, também está o teatro. Os jovens que se aproximam dessas formas ficcionais, teatro e literatura, provavelmente estão em busca da humanização, da fantasia, do devaneio e do exercício imaginativo que, em outras atividades, pode se mostrar impedido, tolhido ou descartado. Travar contato com essas formas pode proporcionar, em alguma medida, uma educação sensível, experiencial, por intermédio da ficção e da fantasia que tanto a literatura quanto o teatro suscitam.

Breve relato: (futuros) jornalistas teatrando

Uma das primeiras atividades solicitadas junto às turmas de primeiro ano de Jornalismo foi a leitura de *O rei da vela*. E, em lugar da “prova do livro”, os alunos deveriam apresentar uma cena curta (com duração de cerca de dez minutos) envolvendo os personagens da peça, uma passagem escolhida a partir da leitura em diálogo com algum acontecimento jornalístico ou de repercussão na mídia. Mediante suspiros e rejeições, quase desistimos da (ousada, segundo alguns) proposta. No entanto, mediante votação, a atividade permaneceu (talvez aversão ainda maior à prova). Não chegamos a trabalhar com nenhum

⁹ Interessado em estudar a formação do espírito científico, Gaston Bachelard procurou investigar como ele ia surgindo duma espécie de progressiva depuração, a partir da ganga imaginativa do devaneio, – que seria um estado de passividade intelectual a ser anulado. Mas aos poucos o devaneio lhe foi aparecendo, não apenas como etapa inevitável, ou solo comum a partir do qual se bifurcam reflexão científica e criação poética, mas a condição primária de uma atividade espiritual legítima. O devaneio seria o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e portanto não é uma espécie de resto da realidade; mas estabelece séries autônomas coerentes, a partir de estímulos da realidade. (CANDIDO, 1972, p.806)

elemento teatral até o dia das apresentações. Foi uma boa surpresa: apesar de bastante nervosos, alunas e alunos se empenharam na feitura das cenas buscando utilizar recursos teatrais bastante interessantes (imagens, trilha sonora, figurinos, objetos de cena, estética melodramática ou realista etc.). Tanto as apresentações quanto a recepção foram estimulantes. Na rodada de comentários pós-cenas, aqueles que se mostraram indispostos ante a proposta inicial chegaram a agradecer.

Num segundo momento, com essas mesmas turmas, já no segundo semestre, realizamos as leituras dramáticas de duas peças, conforme mencionado anteriormente. Um capítulo do livro *A construção da personagem*, de Constantin Stanislavski, sobre a leitura dramática foi sugerido como apoio e complementação. Já havíamos realizado outras leituras em sala (crônicas, poemas, contos), mas as inflexões, as intenções, a prosódia das falas se mostravam peculiares. Lidar com a voz e suas modulações, com as pausas e silêncios, com o ritmo de cada enunciado foi um aprendizado importante e difícil. Em outros momentos ficava bastante acentuada a dificuldade de lidar com o corpo. Acostumados às carteiras e à docilização, os corpos precisaram de um impulso extra por parte dos envolvidos.

Já a escuta consistiu em um dos elementos mais exercitados. O trabalho constante com a escuta do outro é, a meu ver, fundamental para a formação dos futuros jornalistas. O respeito pela narrativa do outro, pela trajetória alheia foi um dos pontos mais trabalhados durante as atividades. Um texto da docente e pesquisadora Regina Dalcastagnè se revelou interessante para a maioria, na medida em que abordava questões referentes à representatividade de minorias e de vozes ausentes no campo literário, o que propiciou um longo debate sobre as vozes que são encobertas nos discursos jornalísticos. Constantemente orientados a manter a neutralidade em seus discursos, os jornalistas precisarão muitas vezes escolher de que maneira escrever tal enunciado, de que modo abordar tal assunto, a quem conferir mais ou menos legitimidade. Essas foram questões que vieram à tona.

Num terceiro momento, eles apresentariam mais uma cena, agora escolhida a partir de uma lista de peças (brasileiras e estrangeiras). Concomitantemente à elaboração das cenas, marcamos uma aula no espaço-sede de um dos grupos teatrais em que realizei a pesquisa de doutorado. A ida ao teatro não era obrigatória, mas lemos um dos textos que seriam apresentados pela companhia. No dia da apresentação, marcado por forte chuva, a maior parte dos alunos apareceu no teatro e tomou contato com o ambiente cênico. Não que eles já não conhecessem espaços assim, mas ali, juntos, assistindo às cenas da peça lida e

comentada anteriormente, algo se operou entre nós. Uma espécie de rito, tão comum na esfera teatral.

Essa pontual ida ao teatro proporcionou experimentações mais livres nas cenas dos alunos e alunas. Alguns consideraram importante o eixo cultural e artístico perpassar as disciplinas técnicas na formação do especialista de comunicação. Lidando com o teatro alternativo, com o teatro de grupo, ainda se pôde pensar, a partir do micro, o aspecto macro das políticas públicas culturais. Em síntese, os elementos formativos mais trabalhados nessas propostas envolvendo teatro foram a escuta atenta, a leitura em roda, a disponibilidade do corpo, predisposição à ação, a instauração de um tempo mais distendido durante a encenação, recepção e debate.

Considerações

Buscando escapar da ausência de experiências significativas e ressignificar o que é lido e trabalhado em sala de aula, o teatro e o texto dramático/dramatúrgico podem, assim como outras tantas possibilidades, engendrar práticas formativas válidas não só junto a alunos de cursos superiores, mas em qualquer agrupamento humano. Aproximando-se da narrativa oral passada de geração em geração, o teatro também pode consistir em importante dispositivo de manutenção, disseminação e enriquecimento desse saber proveniente da experiência coletiva e até mesmo como dispositivo de resistência ou de contraposição ao esvaziamento de sentido percebido no contemporâneo.

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política (Vol.1). 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, São Paulo, 1972.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.
- LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.
- LIPOVETSKY, G. e SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

