

## UM SENTIDO PARA O TEATRO NA ESCOLA: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt

Thiago de Castro Leite (USP)<sup>1</sup>

Este artigo discute o sentido do fazer teatral na escola, bem como sua relevância na escolha das práticas metodológicas. Neste intuito, mobilizamos o pensamento de Hannah Arendt, mais especificamente sua compreensão sobre o papel da educação: inserir as novas gerações em um legado histórico e cultural comum, um mundo de significados compartilhados. A partir do pensamento da autora, propomos identificar algumas especificidades da instituição escolar, bem como da linguagem teatral, almejando atribuir um sentido a esta arte enquanto atividade educativa. Por fim, apresentamos uma experiência teatral realizada num colégio de ensino fundamental na cidade Boituva, interior do estado de São Paulo, a qual acreditamos contribuir para a discussão aqui proposta.

Sentido; Educação; Teatro na escola; Hannah Arendt.

### A MEANING FOR THE THEATER IN THE SCHOOL: A dialogue with Hannah Arendt's view

This article discusses the theater meaning in school, also its relevance for the choices of methodological practices. Thus, we employ the Hannah Arendt's view, specifically her understanding on the education role: to insert the new generations in a common historical and cultural legacy, a world of shared meanings. Our purpose is to identify some school particularities, as well as theatrical language, assigning a meaning to this art as an educational activity. Finally, we report a theatrical experience conducted in a primary school in Boituva city, in the state of São Paulo, contributing to the discussion proposed here.

Meaning; Education; Theater in the school; Hannah Arendt.

Pensar o como fazer, preocupar-se com quais procedimentos devem ser aplicados para que ao fim de uma determinada atividade educativa alguns frutos possam ser colhidos, faz parte do trabalho de todo professor, ainda mais se tratando de uma área de atuação - o teatro - que, aos poucos, ganha espaço dentro da instituição escolar. Todavia, não nos parece menos fundamental problematizar antes em nome de quem realizamos nossas escolhas metodológicas. Embora seja possível notar desde as séries iniciais da educação básica a utilização da linguagem teatral como meio para uma infinidade de coisas, seja para festejar uma data comemorativa, seja para tratar de algum tema específico de outra disciplina, perguntamo-nos se não caberia olhar para o teatro como fim em si mesmo. Como compreender a prática teatral dentro do espaço escolar como atividade que proporciona aos alunos uma experiência formativa? O que nos interessa, nesse primeiro momento, é identificar que para além das preocupações metodológicas de como se trabalhar teatro dentro da escola, há um aspecto fundamental e anterior que não deve ser esquecido ou posto de lado: o sentido de exercermos tal atividade no espaço escolar.

Esse sentido, a nosso ver, antecipa a própria atividade, revela a razão de ser de nossas práticas em sala de aula e, evidentemente, interfere e transforma o modo como pensamos nosso fazer artístico com os alunos. Poderíamos nos perguntar

ainda: Mas o sentido não está na própria prática? Não fazemos teatro porque nos faz bem? Por que desenvolve nossa expressividade e sensibilidade? Do ponto de vista do desenvolvimento individual de cada aluno, talvez pudéssemos elencar tais características, mas será que a escola deveria se preocupar apenas com esses aspectos? Afinal, qual o papel da escola e do teatro que se faz dentro dela na formação das crianças e jovens que nela estão inseridos? No intento de iluminar essas questões, nossa primeira preocupação neste ensaio é pensar um sentido para a instituição escolar que ultrapasse a lógica do desenvolvimento de competências e habilidades individuais e que, a partir de então, nos permita olhá-la do ponto de vista do mundo que temos em comum, um mundo de significados compartilhados.

Enquanto lugar de formação, a escola insere as crianças e os jovens em um mundo comum, em que as obras, feitos e palavras dos homens que nele habitaram e habitam podem ser lembradas e tomadas como objeto de estudo. Desse modo, ela possibilita aos alunos que se familiarizem com esse espaço e compreendam-no como seu mundo. Ao selecionar aquilo que deve ser apresentado aos alunos, a escola - e por conseguinte o professor enquanto membro dessa instituição - opera com uma atitude de proteção a esse legado, permitindo que ele continue a existir à medida que é apresentado aos alunos. Assim, para além do

desenvolvimento individual ao longo do processo de formação de cada aluno, a escola tem papel fundamental na proteção daquilo que, de maneira compartilhada, julgamos relevante perpetuar em face do ir e vir de gerações.

Esse mundo de que tratamos é compreendido por Hannah Arendt como um artifício humano, como aquilo que nos coloca em relação com os outros, um espaço-entre. Nesse sentido, ele sempre se interpõe entre as singularidades humanas: é sobre ele que falamos, agimos e criamos nossas obras.

Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral para a vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre (*in-between*), o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDT, 2010, p. 64).

Um mundo criado por mãos humanas e constituído pelas interações que os homens estabelecem entre si, que nos coloca em relação não somente com os que nos são contemporâneos, mas com as gerações que se foram e com as que ainda estão por vir. Por ser construído para durar e permanecer para além de cada vida humana, ele possibilita uma temporalidade a nossas ações e permite que constituamos uma memória, uma dimensão de profundidade a nossa existência.

E é do ponto de vista do mundo que Hannah Arendt nos convida a pensar sobre o sentido da atividade educativa. Embora não fosse uma pensadora específica do campo da educação, Arendt, em “A Crise na Educação” (2009), observa que as atenções dedicadas à educação, em sua maioria, estão pautadas no excessivo zelo para o como fazer para educar nossas crianças e jovens, muitas vezes em detrimento da preocupação com o em nome do quê nos dedicamos a essa tarefa. É por esse motivo que a mobilizamos para pensar o sentido de nossa prática. Arendt afirma que o papel da educação é inserir os novos em um mundo de significados compartilhados, na tentativa de fazê-los familiarizarem-se com esse espaço e a ele atribuírem significado. Nessa perspectiva, a educação comporta a esperança de que ao compreenderem o mundo como seu lar, os recém-chegados - as novas gerações - possam se responsabilizar por ele, de modo a conservá-lo e renová-lo.

Se, então, partimos da premissa de que a educação aparece não somente como forma de desenvolvimento de habilidades e competências individuais, mas como possibilidade de conservar

aquilo do mundo que julgamos relevante, de fazer com que as obras, feitos e palavras que o constituem continuem a existir, qual o papel do teatro nessa perspectiva? Em que medida as metodologias da prática teatral desenvolvidas e pensadas para o ambiente escolar corroboram para uma inserção no mundo especificamente humano?

O que pretendemos aqui é chamar atenção para o fato de que embora o trabalho com teatro na escola possa contribuir para o desenvolvimento individual de cada aluno, seja em seu potencial criativo ou em sua expressividade e percepção sensório-motora, ele ainda diz respeito a um mundo de significados compartilhados, e como tal, precisa falar em nome desse mundo. Assim, a seguir dividiremos nossa reflexão em duas partes: dedicamo-nos, primeiramente, a pensar - sob o prisma arendtiano - qual o papel da instituição escolar e, por conseguinte, da especificidade da linguagem teatral dentro dela; e, num segundo momento, a apresentar uma experiência teatral específica realizada numa escola de ensino fundamental na cidade de Boituva, interior do estado de São Paulo, a qual julgamos contemplar algumas das questões expostas em nossa argumentação. Com tal percurso, vislumbramos reforçar a relevância do sentido, do constante exercício de se pensar em nome de quê fazemos nossas escolhas metodológicas.

#### PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DE HANNAH ARENDT

A obra de Hannah Arendt tem sido, no decorrer das últimas décadas no Brasil, objeto de estudo em várias áreas do conhecimento. É possível observar sua repercussão nas Ciências Sociais, no Direito, na Filosofia Política e mais recentemente na Filosofia da Educação. Nesse último caso, tem se mostrado cada vez mais frequente a investigação de conceitos específicos que estruturam sua compreensão sobre educação, tais como natalidade, autoridade, política e amor ao mundo.

Embora não seja - como ela própria assevera - “uma educadora profissional”, Hannah Arendt escreveu dois textos em que o tema da educação aparece de forma central: “Reflexões sobre Little Rock” e “A Crise na Educação”. No primeiro deles suas reflexões foram movidas por uma experiência política crucial na década de cinquenta: os esforços para a integração de crianças negras em escolas norte-americanas marcadas pelo segregacionismo, como era o caso da Little Rock High School. Embora o texto apresente uma discussão ambientada no contexto escolar, seu principal foco de atenção não é a escola, mas o fato de que com essa medida, pensa Arendt, os adultos acabam por transferir às crianças a resolução de problemas políticos que eles próprios não conseguem resolver, como a questão racial na sociedade norte-americana. No segundo texto, ensaio no qual desenvolve mais detidamente sua visão sobre o sentido da atividade educativa,

seu pensamento se volta para a análise de elementos fundamentais da educação que foram engolfados pela crise do mundo moderno. Segundo Arendt o “mundo moderno” não equivale ao que ela entende por “era moderna” ou por modernidade. A autora afirmar que, “cientificamente, a era moderna que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDR, 2010, p. 7).

A noção de crise, em Arendt, não se associa, como é comum, com o que é da ordem do decadente ou do catastrófico. Por crise, ela identifica o momento em que as respostas “que nos apoiávamos de ordinário” não cabem mais, pois perderam seu sentido; um momento em que a tradição, advinda do passado, perdeu a capacidade de iluminar o presente, criando impasses. Eis, então, que esses impasses oferecem a oportunidade de levar os homens a pensar – a refletir acerca de algo novo - e “exigem respostas novas ou velhas, mas de qualquer forma julgamentos diretos”. Em face de tal concepção, uma crise só se configura como algo desastroso “quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (ARENDR, 2009, p. 223). E Arendt não abdica de pensar. Sua reflexão em A crise na educação é bem definida:

O que importa em nossa argumentação é uma dupla questão. Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais os motivos reais para que, durante décadas, se pudesse dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (ARENDR, 2009, p. 234).

Essa dupla questão, tratada na argumentação de Arendt, não pretende propor respostas práticas no que concerne a procedimentos pedagógicos, nem tampouco definir um novo objetivo ou uma nova finalidade para a atividade educativa. Ela, antes, procura atribuir um sentido a essa tarefa. Com efeito, é preciso deixar claro, no pensamento da autora há uma sutil, mas substancial diferença no uso das noções de “finalidade” e “sentido”.

Por “finalidade”, Arendt compreende um objetivo previsto de antemão que indica a que um objeto ou atividade serve, como nos processos por meio do qual damos forma a alguma coisa. Vejamos, por exemplo, a construção de uma cadeira. Tendo em vista essa finalidade – a fabricação de um artefato voltado a um uso predeterminado - a madeira é extraída de uma árvore e transformada mediante a força e habilidade das mãos humanas. Utiliza-se em sua fabricação outros materiais, como

pregos e cola, para que as partes de sua estrutura possam ser fixadas umas às outras. À medida que esse processo cessa e chega a seu fim - de antemão previsível -, o objeto cadeira é tomado como meio para um novo fim, qual seja, sentar. Assim como o fim do martelo é pregar, o do prego é adentrar a superfície da parede para sustentar um relógio, um relógio para ver as horas. Pensar em finalidade é sempre pensar para que serve algo. A finalidade é, portanto, categoria típica da atividade do homo faber, aquele que fabrica objetos que dão durabilidade ao mundo que habitamos. Está relacionada mesmo aos processos de fabricação de objetos e artefatos de uso que, quando prontos, constituem-se em algo a ser utilizado para outro fim.

Já o “sentido”, em Arendt, diz respeito à atribuição de um significado a uma determinada atividade ou acontecimento. E, embora esse significado possa sugerir uma direção a seguir, não comporta a visão de um fim preestabelecido. Ele não visa fabricar algo cuja forma final seja de antemão dada, mas simplesmente procura explicitar em nome de quê – e não para quê - agimos ou realizamos tal atividade. Trata-se, pois, de explicitar a “razão de ser” de uma prática social ou de um evento histórico. No caso da atividade educativa, esse sentido se revela na razão pela qual dedicamos nossos esforços em educar os novos. Não encontramos nele o fim último da educação, não perguntamo-nos para quê serve, tampouco empregamos simplesmente uma utilidade a cada novo ser que está para ser educado como fazemos com uma cadeira. Na educação, não tratamos de coisas, mas interagimos com seres dotados de uma existência singular. O sentido, portanto, é aquilo que nos move na realização de uma atividade, mesmo sem termos a certeza de um resultado específico.

No âmbito da atividade educativa nota-se que, em grande proporção, os estudos voltados para o ato de educar dedicam-se a questões metodológicas ou ainda a uma melhor produtividade e desempenho na aprendizagem, como se apenas esses aspectos fossem prioritários na formação de crianças e jovens. Preocupam-se com questões como para quê educamos? ou como devemos educar?, muitas vezes, sem ao menos perguntar-se: em nome de quê educamos?

Se a primeira questão volta-se para algo que está projetado no futuro, um fim para o ato de educar e a segunda aos meios de fazê-lo, esse último questionamento trata de algo que antecede a própria atividade educativa, os princípios em nome dos quais dedicamos nossos esforços na educação das novas gerações e que, fundamentalmente, atribuem significado a essa tarefa. Porque, mais que discutir e problematizar por que “Joãozinho não sabe ler”, Arendt (2009, p. 221-247) trata da responsabilidade que assumimos – ou não – na apresentação do mundo para as novas gerações. Pois “é por meio da educação que cada comunidade

introduz as novas gerações em seu modo específico de existência” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

### O PAPEL DA ESCOLA NA INSERÇÃO DOS NOVOS NO MUNDO E A ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM TEATRAL

Os homens, enquanto seres singulares, têm mais que a natureza como morada, mais que modos de sobrevivência a ensinar às novas gerações, têm uma herança histórica comum. A educação, desse modo, possibilita que os recém-chegados ao mundo possam ver e ouvir o que foi legado por outras tantas gerações e que constituí esse espaço tal como ele é. Nela reside a esperança de que os novos, quando familiarizados, possam responder por sua continuidade e renovação, tornando-se responsáveis, também, por transmitir esse legado às futuras gerações que adentram nosso espaço comum. Por isso Arendt assinala que “na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é” (ARENDR, 2009, p. 246).

A escola é uma instituição que criamos para introduzir as crianças num legado comum. Entretanto, ela não equivale ao mundo de fato, mesmo que, em relação aos novos, em certo sentido, o represente. Em nome do estado, a instituição escolar convoca aqueles que estão para serem inseridos no mundo a tomarem um lugar em que poderão dedicar-se a olhar para esse mundo, parte a parte, compreendendo-o como espaço legitimamente humano. Segundo Masschelein e Simons, “mantendo-nos atentos ao vocabulário arendtiano, a escola pode ser considerada aqui como uma mesa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 186). Uma mesa em que o mundo se apresenta, pois as obras, feitos e palavras que o compõe são postos “em cima da mesa” e transformados em um assunto comum. Esses assuntos podem ser tratados longe da esfera de que fazem parte, ou seja, são retirados do âmbito ao qual dizem respeito - seja da atividade do trabalho que garante a manutenção da vida, da fabricação de artefatos duráveis ou da teia de relações entre os homens - e tomados como objeto de estudo, de compreensão. Assim, uma garrafa com água - ao ser posta “em cima da mesa” - pode ser analisada para além de um produto a ser consumido pelo animal humano. Ao ser retirado do âmbito ao qual está inserido, esse objeto adquire mais que uma simples utilidade, se coloca como testemunha do mundo construído pelos homens.

Não por acaso a estrutura escolar se organiza em diferentes componentes curriculares, os quais comportam, cada um, olhares distintos sobre o mundo humano. Cada um desses componentes, então, passa a propor diferentes formas de ver o espaço de nossa existência, seja a partir de um ponto de vista biológico, matemático, geográfico, histórico, literário ou artístico. Cada componente também lida com uma forma de apresentação, de

acordo com sua especificidade. No campo da literatura, por exemplo, o material de estudo, o objeto de investigação são as obras escritas, poemas, crônicas, romances, os períodos aos quais elas fazem parte e o significado que carregam ao longo do percurso histórico. Já nas ciências são átomos, moléculas e células. A escola tenta, de certa forma, por meio de seus componentes curriculares dar conta de uma parcela relevante do que foi descoberto pelos homens, de suas criações e das ações que fizeram do mundo o que ele é hoje.

Assim, na medida em que os recém-chegados reconhecem e, aos poucos, atribuem significado a essas pequenas partes do mundo colocadas “em cima da mesa”, começam a “falar a mesma língua” do mundo, traduzindo os elementos que o compõe e, por vezes, propondo novos sentidos a eles. Ao professor cabe a escolha das partes que serão fruídas, que, então retiradas de variados contextos, podem ser analisadas e observadas. Em todo caso, o que está em jogo não são apenas os novos significados possíveis, mas a chance de que ao entrarem em contato com tudo o que é posto “em cima da mesa”, os recém-chegados possam reconhecer o mundo como seu mundo. No intento de compreendermos melhor essas questões, cabe observarmos um excerto de “As Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino:

Recém-chegado e ignorando as línguas do Levante, Marco Polo só podia se exprimir extraindo objetos de suas malas: tambores, peixes salgados, colares de dentes de facoqueros e, indicando-os com gestos, saltos, gritos de maravilha ou de terror, ou imitando o latido do chacal e o pio do mocho.

Nem sempre as relações entre os diversos elementos da narrativa resultavam claras para o imperador; os objetos podiam significar coisas diferentes: uma fâretra cheia de flechas ora indicava a proximidade de uma guerra, ora uma abundância de caça, ou então a oficina de um armeiro; uma ampulheta podia significar o tempo que passa ou que passou, ou então a areia, ou uma oficina em que se fabricavam ampulhetas.

Mas o que Kublai considerava valioso em todos os fatos e notícias referidos por seu inarticulado informante era o espaço que restava em torno deles, um vazio não preenchido por palavras. As descrições das cidades visitadas por Marco Polo tinham esse dom: era possível percorrê-las com o pensamento, era possível se perder, parar para tomar ar fresco ou ir embora rapidamente.

Com o passar do tempo, nas narrativas de Marco, as palavras foram substituindo os objetos e os gestos: no início, exclamações, nomes isolados, verbos secos; depois, torneios de palavras, discursos ramificados e frondosos, metáforas e imagens. O estrangeiro aprendera a falar a língua do imperador, ou o imperador a entender a língua do estrangeiro (CALVINO, 2003, p. 43).

Em certa medida, a passagem de Calvino nos serve como metáfora dessa inserção dos novos no mundo pela escola. Para apresentar ao imperador Kublai Khan o mundo que conhecera, Marco Polo

expressa-se dispondo objetos de sua mala. E, embora cada objeto carregasse em si uma determinada materialidade, suas significações poderiam variar de acordo com o local onde foram encontrados e sob os diversos contextos em que estavam inseridos, como uma fâretira cheia de flechas ora indicava a proximidade de uma guerra, ora uma abundância de caça, ou então a oficina de um armeiro. Da mesma forma, ao tomar como objeto de estudo uma garrafa com água, podemos elencar inúmeras possibilidades de leitura, seja da composição química da água, das formas do recipiente onde ela se encontra ou ainda de sua importância para a vida na Terra. Podemos citar, também, outro fator importante: mesmo que, ao apresentar esses objetos, Marco Polo descrevesse as partes e lugares de onde foram retirados cada um deles, nunca encerrava a compreensão do imperador. Pelo contrário, o que Kublai Khan julgava valioso era o espaço que restava em torno deles, um vazio não preenchido por palavras. Mais que limitar qualquer possível nova compreensão sobre as cidades visitadas, a exposição de Marco Polo tornava possível percorrê-las com o pensamento, convidava o imperador a observá-las, analisá-las e assim atribuir algum sentido a elas.

As pequenas partes do mundo apresentadas na escola aos recém-chegados carregam em si o mesmo princípio. São evocadas no intuito de que, ao percorrê-las com o pensamento, os alunos possam gerar uma compreensão do mundo no qual ainda são estrangeiros. E com o passar do tempo, na medida em que vão se familiarizando com o espaço que temos em comum, assim como na relação entre Marco Polo e o imperador Kublai Khan, as palavras substituem os objetos e os gestos: no início, exclamações, nomes isolados, verbos secos; depois, torneios de palavras, discursos ramificados e frondosos, metáforas e imagens. Como se ao final da formação escolar, os recém-chegados e seus professores passassem a falar a mesma língua.

Portanto, à medida que os novos são apresentados a esses assuntos comuns e, aos poucos, apropriam-se deles, podem reconhecer o mundo como seu próprio lar. Nesse sentido, assim como Marco Polo retira os objetos de sua mala, o professor assume a responsabilidade de “trazer à mesa” essas pequenas partes do mundo para serem compartilhadas. Nas palavras de Arendt: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 2009, p. 239).

É como se, ao dizer à criança que isso é o nosso mundo, o professor mostrasse essas pequenas partes que o compõe. E isso significa também revelar aquilo que julgamos belo ou não, justo e injusto, e as obras, feitos e palavras dignas de serem lembradas pelo bem que causaram ou pelo completo oposto. Visitemos agora “O Livro dos Abraços” de Eduardo Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2014, p. 15).

Colocar o mundo “em cima da mesa” significa olhá-lo tal como é, deixando aberta qualquer possibilidade futura do que pode vir a ser. Nessa fruição do espaço de nossa existência, cada recém-chegado pode encher-se de beleza, como o menino Diego na breve história de Galeano, ou ficar estarecido com as atrocidades que os homens foram capazes de fazer, se tomarmos como exemplo os campos de concentração nazistas ou os porões da ditadura brasileira. Portanto, é preciso deixar claro, a escola procura apresentar o que temos em comum e não moldar o que as novas gerações que adentram o mundo farão com ele.

Mas porque falarmos dessa estrutura escolar e de como podemos compreender a escola a partir do pensamento de Arendt? Nosso interesse nessa exposição se dá no intento de, em face de tais características, identificarmos a responsabilidade que o teatro deve assumir enquanto experiência formativa. Qual parte do mundo ele traz à tona aos alunos e o que de específico oferece enquanto experiência formativa? Esforcemo-nos em compreender, aos olhos de Arendt, qual a especificidade do teatro enquanto linguagem artística.

Identificada como arte performática, em que o produto artístico não se configura como um objeto material da mesma forma que em outras linguagens como a pintura, a escultura ou mesmo a fotografia, o teatro só ocorre quando um alguém realiza uma ação a um outro alguém, quando um ator se revela a um espectador. E este produto artístico tem uma duração específica, um início e um fim, uma exibição que se desfaz quando esse ator finaliza sua ação e o espectador se retira. De modo que essas duas figuras complementam-se, ator e espectador dão sentido um ao outro em meio ao acontecimento teatral. Embora essa produção artística precise de um espaço “não-público” para ser preparada, ela não diz respeito somente a constituição de uma coisa, ou seja, algo material que ganha forma à medida que seu criador opera sobre alguma matéria da natureza, como um artista plástico utiliza a argila para criar uma máscara. Portanto, não se constitui na materialidade de objetos físicos que podem ser vistos mesmo sem a presença de seu criador. No teatro não é uma coisa que é fruída por espectadores, mas um alguém em atividade. Seu

“material” consiste em sons, gestos e palavras, e “a reificação e a manufatura (workmanship) necessárias são mínimas” (ARENDDT, 2010, p.212). Tomemos como referência um trecho do conto “O artista da fome” de Franz Kafka:

Naquela época a cidade inteira se ocupava com o artista da fome; a cada dia de jejum o público aumentava; todos queriam ver o artista da fome pelo menos uma vez por dia; nos últimos dias havia quem passasse o dia inteiro sentado diante da pequena jaula; à noite também havia visitação, à luz de tochas, para aumentar o efeito; nos dias bonitos a jaula era transportada ao ar livre, e então eram principalmente às crianças que exibiam o artista da fome, enquanto para os adultos ele não era mais do que um passatempo, com o qual se entretinham porque era moda, as crianças olhavam-no impressionadas, de boca aberta, com as mãos dadas para vencer o temor, enquanto o homem, pálido, vestindo um abrigo escuro, com costelas muito protuberantes, desprezando até mesmo uma cadeira, ficava sentado na palha, com um aceno polido de cabeça, respondia perguntas com um sorriso forçado e estendia o braço por entre as barras, para que pudessem sentir com as mãos sua magreza, quando então ele se recolhia uma vez mais em si mesmo, não se preocupava com mais ninguém, nem mesmo com as graves badaladas do relógio, que era o único móvel no interior da jaula, mas apenas olhava para o vazio com os olhos semicerrados e de vez em quando bebericava um gole d’água para umedecer os lábios (KAFKA, 2013, p. 373).

O que Kafka nos descreve não é um objeto definido, mas características especificamente humanas que se dão nos atos e realizaoes do artista que executa uma determinada atividade. O artista da fome nada mais faz que jejuar, nessa tarefa realiza pequenos gestos, alguns movimentos e, mesmo em silêncio, comunica uma série de significaoes àqueles que o observam. Os produtos de sua arte são verbos e não substantivos, isto é, são realizaoes como ficar sentado na palha, responder perguntas com um sorriso forçado e estender o braço por entre as barras. Talvez possamos dizer que uma certa materialidade de sua exposição reside em seu próprio corpo e nas características que lhe são inerentes, a figura do homem pálido, vestindo um abrigo escuro e com costelas protuberantes. Assim, o que o espectador v  não são objetos criados pelas mãos de um alguém que fabrica alguma coisa, mas o desempenho de um artista que realiza algo. De modo que no texto de Kafka todos queriam ver o artista da fome pelo menos uma vez por dia, e não somente os objetos que dispunha na jaula.

Dito de outra forma, antes de lidar com coisas, o teatro diz respeito às aoes humanas. Sua materialidade não está em um objeto definitivo, mas na exposição de um determinado agente, o ator. Enquanto prática dentro do ambiente escolar, a atividade teatral oferece a seus participantes a

oportunidade de experienciar dois lugares distintos: ora o papel de ator, ora de espectador. Se enquanto atores os alunos realizam aoes, vivenciam princípios técnicos e interagem entre si em meio a exercícios práticos, enquanto espectadores observam, examinam e tecem compreensões sobre o que lhes foi apresentado.

Levando em consideração o fato de que o teatro somente se materializa nas aoes de um alguém, nos parece pertinente pensar que as partes do mundo apresentadas por essa linguagem dizem respeito, exatamente, às aoes humanas realizadas em nosso mundo comum. Aoes que julgamos relevantes “trazer à mesa” e analisar como objeto de estudo. No intento de elucidar tal pensamento, demonstrando uma possibilidade de experiência formativa a partir do teatro, relatamos uma experiência teatral realizada dentro de uma instituição escolar no interior do estado de São Paulo.

### **“NAQUELES TEMPOS EM PAU D’ALHO”: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NA ESCOLA**

“Naqueles tempos em Pau D’alho” foi o nome dado ao exercício c nico realizado durante o ano de 2011 com alunos de 6  a 8  anos do Colégio Anglo de Boituva, em que, amparados pelo estudo da figura do narrador tratada por Walter Benjamin, configuramos um processo de criação artística num diálogo entre escola e comunidade. O Colégio, situado na cidade Boituva, interior de São Paulo, fica localizado no bairro Pau D’alho. O projeto desenvolvido consistiu em visitar os moradores do bairro onde a escola está inserida e ouvir deles histórias vivenciadas naquele espaço. Num segundo momento, o grupo de alunos se dedicou a criar um exercício c nico a partir dessas histórias e rerepresent -las aos moradores. O ponto comum entre os habitantes e os alunos da escola era exatamente o espaço, lugar que continha uma infinidade de significados para a comunidade que o habitava. Nosso anseio, mais que informar os alunos sobre as histórias daquele lugar, era de fazê-los também atribuir algum sentido a ele a partir do diálogo com os moradores.

Quando o projeto foi proposto aos alunos, houve um retorno bastante positivo sobre a possibilidade de conhecer e criar um trabalho sobre aquele lugar e sobre as histórias que ali se passaram. Mais que ter uma história para representar, se estabeleceu um interesse pelos “mistérios” daquele espaço, lugar em que os alunos passam a maior parte de seus dias. A proposição foi feita juntamente com questões sobre o que conheciam daquele espaço antes da escola existir, ou se já ouviram falar de alguma história que acontecera ali. Alguns levantaram possíveis histórias ouvidas em casa por algum parente e rapidamente o grupo estava tomado por um momento de contação de causos que lhes eram familiares sobre aquele espaço ou mesmo sobre

outros lugares. Ao reconhecer naqueles alunos o desejo de descobrir os significados existentes naquele lugar e de recriá-los, demos início à preparação para as primeiras entrevistas.

A primeira entrevista foi feita no dia 11 de fevereiro de 2011. Antes, tivemos três encontros. No primeiro foi realizada a proposição do projeto e nos dois seguintes iniciamos a preparação para as entrevistas. Chamamos de preparação não um direcionamento das questões a serem feitas, mas um levantamento do que suscitava curiosidade nos alunos. Para isso, nos dedicamos a observar o espaço físico da escola e depois o do bairro e discutimos sobre duas imagens de narrador: a do Marinheiro Comerciante, que relata os inúmeros lugares por que passou e as aventuras e fatos de suas viagens; e a do Camponês Sedentário, que por viver sempre no mesmo lugar, é capaz de narrar com propriedade a origem e as transformações ocorridas nesse espaço ao longo dos anos. Nesse momento eles puderam falar suas opiniões sobre cada figura e sobre o que achavam mais interesse em ambas. Cabe destacar que ao fim da conversa todos concordavam que as duas imagens tinham pontos em comum. O primeiro deles a ser levantado foi a memória e o segundo foi a incerteza das histórias que contavam, pois ambos, para eles, sempre apresentavam histórias com algo de extraordinário. Um terceiro ponto era o prazer que ambos sentiam em contar suas experiências, seja falando de um mesmo lugar, seja de lugares diversos e, por fim, o último ponto foi a oralidade, pois a maioria das histórias contadas por ambos não estão registradas em algum papel ou vídeo, mas se dão da memória para a linguagem oral. A partir desses aspectos nos preparamos para a primeira entrevista. Como seria a primeira experiência do grupo em visitar os moradores, decidimos ir juntos em uma das casas. Fizemos uma primeira abordagem numa casa vizinha à escola perguntando aos moradores se poderiam nos contar suas histórias, eles aceitaram de muito bom grado e, assim, organizamos nossa primeira visita.

Para o primeiro encontro, combinamos com os alunos que levaríamos coisas para comer e beber na casa da moradora. Assim, depois da conversa, realizaríamos um café compartilhado. Na casa morava um casal com uma filha e mais duas netas. A moradora que mais nos contou lembranças foi a filha. Como a casa era pequena nos assentamos na calçada e nos degraus da entrada. Inicialmente, ficaram para a entrevista a mãe, uma prima e a filha. Aos poucos esse número foi aumentando, pois outros parentes e vizinhos iam adentrando a casa e participando da conversa. Éramos ao todo 35 pessoas, entre moradores, alunos e professor. Em princípio, não tínhamos dimensão do que representariam esses encontros. A conversa começou meio tímida, pois a moradora estava com um pouco de vergonha, mas aos poucos foi se tornando cada vez mais familiar. Ao falar do espaço

que sofreu inúmeras transformações com o tempo notava-se um afeto, um apego, um estado de presença que chamava a atenção. Como haviam várias pessoas participando da conversa, acabamos ouvindo sete moradores, uma delas já nem morava mais ali, mas guardava com carinho as lembranças do que vivenciara. Os alunos, entregues ao que lhes era dito, perguntaram, comentaram, riram, sentiram medo, passearam por brincadeiras de criança e lendas como a da mula sem cabeça e do Saci, e ainda puderam ver algumas fotos do lugar onde a escola está construída antes mesmo dela existir.

Luciana: Deixa eu contar da minha irmã, a minha irmã, na época ela tinha uns 12 anos. Ela namorava um cara que tinha uns 18. Aí, Ela tava no muro namorando. Ela tava de costas para o pasto. De repente o namorado dela ficou olhando, e de repente veio uma bola de fogo de lá do pasto, ela chamou ele e ele ficou olhando. E a bola tava vindo, quanto mais chegava perto da cerca aquela bola ia crescendo, aí quando chegou perto da cerca aquela bola virou e era a mula sem cabeça, e é verdade esta história, ela conta, não to inventando. Na época, quando aconteceu, veio aquele cavalo, virou, era só fogo saindo da cabeça, ela ficou em pânico, não sabia se saía com ele dali. - Vamos Marquinho, vamos! E ele: Não Lê, vamos se esconder pra gente poder ver. E o cavalo (a mula) saiu correndo pelo pasto. E ela viu, é verdade, não to inventando. Ela conta isto, é uma história que aconteceu: a mula sem cabeça (MORADORA DA PRIMEIRA CASA VISITADA).

Feita a primeira entrevista, o encontro seguinte foi dedicado a analisar o que tínhamos ouvido. Os alunos tinham muito o que dizer. Do encontro, das histórias, do espaço, das imagens. A experiência da primeira visita, como já dito, foi muito mais significativo do que tínhamos previsto. Elencamos tudo o que nos foi relatado e a partir de então, antes de fazer a segunda visita, iniciamos pequenos exercícios de construção de imagens pelos espaços da escola. Dividimo-nos em cinco grupos e sorteamos cinco espaços diversos da escola para que fossem construídas essas imagens. Fotografamos cada imagem e a partir delas, num segundo momento, demos continuidade à construção das cenas. Esse primeiro exercício teve como intuito uma aproximação com o material que nos foi tão valioso, e em seguida demos continuidade às visitas aos moradores.

Para a segunda visita não houve nenhuma prévia com o morador, solicitando que conversasse com os alunos. Dividimo-nos em dois grupos e, com câmeras nas mãos, seguimos ao encontro dos moradores. O que notamos a partir dessa segunda visita foi que muitas das histórias se repetiam, alguns elementos se modificavam e novos relatos eram apresentados. Alguns espaços também eram constantemente descritos, como o riacho que passa por trás da escola, a rua em que acontecia a Festa de Cosme e Damião, a ladeira em que as crianças brincavam de carrinho de roleman, o pasto que um

dia fora repleto de pés de café. Nesse momento ainda fizemos o registro em vídeo e áudio, a partir o que coletamos o depoimento de dona Lurdes: “Tinha uma festa ali, que era a de Cosme e Damião, era ali na esquina, e lotava de criançada. Veio até o prefeito uma vez aí” (MORADORA ENTREVISTADA NA SEGUNDA VISITA).

Ao todo foram realizadas cinco visitas aos moradores. A partir da terceira, como o número de casas era muito grande para o tempo que tínhamos de aula, nos dividimos em trios. Para as últimas três visitas, o exercício solicitado era o de não levar qualquer gravador ou câmera filmadora, mas de ouvir o que lhes era contado e depois transcrever aquilo que lembravam. Numa dessas últimas visitas, os alunos encontraram um senhor que era jornalista e que sabia muitos detalhes do bairro, inclusive mostrou a eles várias fotos e pediu para que quando fossem apresentar o espetáculo a ser criado que o avisassem, pois ele gostaria de entrevistá-los. Desses últimos encontros, os grupos trouxeram várias histórias, que, transcritas por eles, se juntaram ao restante do material coletado. Após a última entrevista, iniciamos o processo de seleção dos relatos.

Organizado um roteiro das histórias que foram coletadas, começamos a experimentá-las em jogos que mais adiante configurariam a cena. Os primeiros jogos propostos com as narrativas, como a primeira experimentação que fizemos logo após a primeira visita, foram dedicados à construção de imagens estáticas. Os alunos, divididos em grupos, ocupavam os espaços da escola com essas imagens, tentando recriar excertos do roteiro que tinham organizado. Em seguida, propomos jogos sonoros, construindo sons que ambientavam cada história e que seriam justapostos às imagens criadas anteriormente. Após esta etapa, empregamos movimento às imagens estáticas e, por fim, a palavra. Ao longo desse processo, em nenhum momento definimos que aluno faria qual personagem, todos faziam tudo, e aos poucos, foi se configurando naturalmente uma distribuição das personagens que cada um representaria no exercício cênico. Ainda assim, houve situações em que as personagens foram trocadas e diferentes alunos puderam experimentá-las. Seguindo essas etapas de criação, a estrutura cênica foi definida e realizada pelos espaços da escola. Por fim, organizamos uma temporada de apresentações aos moradores do bairro, aos demais alunos do colégio e aos pais e familiares.

O projeto relatado, ainda que de maneira resumida, nos interessa pelo seguinte aspecto: apresenta uma tentativa de atribuição de sentido ao mundo de significados compartilhados tendo como ponto de vista a linguagem teatral. Mais que desenvolver técnicas expressivas, nossa preocupação consistia, a partir do diálogo entre os alunos e a comunidade, na ampliação do vínculo que eles tinham com aquele espaço, compreendendo as experiências que já se passaram naquele lugar.

Nossa intenção era inseri-los num legado que se não apresentado, poderia deixar de existir. Os registros coletados, como fotografias e as próprias narrativas, não somente diziam respeito à estrutura física daquele espaço, mas também, sobretudo, às relações que eram estabelecidas entre os homens que ali habitavam.

A possibilidade de fazer com que os alunos passassem pelos lugares de espectadores e de atores e, ao fim, tecessem uma compreensão a partir desses dois pontos de vista, revelou-se uma potente experiência formativa. Nela vislumbrávamos que os alunos pudessem atribuir um sentido a um mundo de significados que os rodeava e que, em certa medida, dizia respeito à própria instituição escolar. Podemos pensar ainda que, talvez, os próprios moradores sentissem a ausência de interlocutores que se interessassem por suas histórias. Nesse sentido, a instituição escolar, enquanto responsável pela conservação de um mundo de significados compartilhados, e mais especificamente a linguagem teatral, possibilitaram uma experiência em que para além dos indivíduos e suas potencialidades individuais, o que estava em jogo era um legado comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso percurso até aqui levou-nos a refletir – a partir do pensamento de Hannah Arendt - sobre o sentido da educação, o papel da instituição escolar e a especificidade da linguagem teatral enquanto atividade educativa. Tentamos pensar como esse sentido interfere e precisa ser ouvido na escolha de uma prática metodológica. Se concordamos com Arendt e compreendemos o sentido da educação como sendo a inserção das novas gerações em um mundo de significados compartilhados, e localizamos a instituição escolar como uma das responsáveis por essa tarefa, podemos nos questionar se o teatro realizado dentro dela também não deve assumir esse papel. Com isso não queremos excluir a ideia de que a atividade teatral pode desenvolver individualmente os alunos que se envolvem com ela. Entretanto, não devemos reduzir a linguagem teatral, bem como os outros componentes curriculares somente a essa dimensão. Pois a questão do sentido não só nos leva a pensar em nome de quê realizamos nossa prática teatral dentro da escola, mas também pode iluminar o como a efetivamos.

Embora seja necessário pensar o como fazer, quais práticas metodológicas seguir, esse pensar não pode deixar de levar em consideração o sentido de tais escolhas, uma vez que sempre diz respeito a uma instituição que tem um compromisso para com o mundo e para com as novas gerações. Assim, o teatro enquanto um componente curricular, ou seja, como proponente de um ponto de vista sobre o mundo, também responde por um legado comum, seleciona aquilo que julga relevante continuar a existir e, fundamentalmente, pode se constituir



como uma experiência formativa, uma experiência em que os alunos possam atribuir significados ao mundo humano.

Por fim, com a exposição que fizemos da experiência teatral realizada com os alunos do colégio na cidade de Boituva, pretendemos elucidar uma dessas escolhas metodológicas em que um determinado legado histórico e cultural estava em jogo e os significados empregados a ele careciam ser apresentados a uma nova geração. Uma proposta

que assumia uma responsabilidade pela conservação de um mundo comum. Evidentemente, não temos a pretensão de insinuar que tal proposição seja uma receita ou um compilado instrutivo a ser realizado dentro da escola. Entretanto, ela nos faz pensar que não podemos deixar escapar a oportunidade de olhar para nossas práticas metodológicas e nos perguntar em nome de quê as elegemos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. (2011). *Educação em Hannah Arendt*. São Paulo: Cortez.

ARENDR, H. (2004). *Reflexões sobre Little Rock*. In: H. ARENDR. Responsabilidade e julgamento. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_ (2009). *A crise na educação*. In: H. ARENDR. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_ (2010). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CALVINO, I. (2003). *As cidades invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo.

GALEANO, E. (2014). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM.

KAFKA, F. (2013). *Obras Escolhidas*. Porto Alegre: L&PM.

MASSCHELEIN, J. e SIMONS, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

<sup>1</sup> Graduado em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo (2009). Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/USP; integra desde 2011 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação da FE/USP.