

CONJUNCTIO OPPOSITORUM E RELAÇÕES DIALÓGICAS EM SALA DE AULA: O SER VIVENTE NO MUNDO, O ESTAR COM O OUTRO

Giovanna Bastos Lisboa (Universidade de Brasília –UnB)¹

Lidia Olinto (Universidade de Brasília – UnB)²

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

Conjunctio oppositorum; Docente; Educação democrática; Fazer teatral; Escuta.

ABSTRACT

To navigate between what was structured in rehearsals (such as scores, lines of action, texts) and the irrepressible truth of the unpredictability of the theatrical event presents as a big challenge to actors and actresses. This research parts of the understanding that the teaching work fits in the category of “performance” (SCHECHNER, 2003). So, a teacher, in a class, needs to navigate between the aspects

¹Giovanna Lisboa é graduanda em licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília.

²Lidia Olinto tem Mestrado e Doutorado em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pós-Doutorado pela UnB. Atualmente é professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB e da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes.

of structure (lesson plans) and spontaneity (what is exchanged with the students here and now). Hereupon, the goal in this work is to articulate how the understanding of the concept of “*Conjunctiooppositorum*”, used by Grotowski (1987) to express the structure-spontaneity paradox in the theatrical work, can help in the creation of democratic and dialogical teaching spaces, in line with the propositions of Ranci re (2020), Freire (1987) and hooks (2017).

KEYWORDS

Conjunctiooppositorum; Teacher; Democratic Education; Theatrical work; Listening.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo articular o trabalho docente com a concepção de *conjunctiooppositorum* de JerzyGrotowski (1987), em prol de uma educa o democrática e dialógica. Ao entender a prática docente como performance (SCHECHNER, 2003) ou teatralidade/espetacularidade (BIÃO, 2009), abrem-se possibilidades para a explora o das dimensões estrutura/espontaneidade, t picas do fazer teatral para o trabalho da pessoa docente. A afeta o mútua destes dois saberes e práticas se mostra proveitoso para a cria o de um espaço democrático em sala de aula e a manuten o de uma atentividade porosa por parte da pessoa docente, desembocando numa rela o dialógica entre docente e discentes.

As ideias de “ser vivente no mundo”, e o “estar com outros” surgem primeiramente advindas da bibliografia de Paulo Freire e ganham espaço no título desta pesquisa pelo fato de tanto o trabalho docente quanto o trabalho teatral serem práticas diretamente ligadas   intera o entre pessoas. Não se faz teatro sem o outro, não se ensina para uma sala vazia. E por existirem outros sujeitos nestes espaços, por instaurar-se um ambiente de convívio entre seres, não há como encarar estes como seres passivos e silenciados. Há sempre uma troca, e para essa troca ser dialógica e democrática se espera o entendimento do outro como um ser vivente no mundo, como aqueles que experienciam a realidade e interferem nela. Diante disto, além de uma pesquisa sobre a dimensão da sala de aula ou a dimensão do teatro, este artigo   acima de tudo sobre o convívio.

2. RELAÇÕES HORIZONTALIZADAS EM SALA DE AULA

Indo contra à uma concepção “bancária” (1987) de educação, uma educação que contempla o corpo discente como “recipientes a serem ‘enchidos’” (FREIRE, 1987, p. 28), Freire entende que o ato de ensinar precisa ser maleável, de acordo com a realidade, e de maneira a contemplar a existência de diversos sujeitos em sala de aula. O ato de ensinar não estará na transmissão de conhecimento, mas em “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 17), em conjunto com o corpo discente.

Nisto, entender-se como sujeito é entender-se como alguém que não pode se desassociar do mundo. Assim como o ambiente interfere no sujeito, o ser vivente também interfere no mundo. Esta perspectiva supera a passividade almejada da “educação bancária”, para entender o sujeito como aquele que tem capacidade de provocar mudança no mundo.

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

Por outro lado, se o mundo e a realidade sofrem contínua intervenção do ser humano então, da mesma forma, o mundo não é estático. Ou seja, deixa ser inexorabilidade para ser passível de mudança. Sendo passível de mudança, cabe a nós, seres viventes do mundo, mudá-lo. E nisto, encontra-se a eticidade intrínseca do sujeito: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 2011, p. 13).

Como sujeitos, entende-se então que existe algum tipo de igualdade nos sujeitos na sala de aula, seja pessoa docente ou pessoa discente. Logo que todos têm a mesma possibilidade de pensar, de ter opiniões, de passar por experiências e de agir sobre o mundo. Se a educação é para a liberdade como Freire idealiza, a verticalização dos sujeitos em sala, a dicotomia estanque entre “educador” e “educando” precisa ser, em

alguma medida, superada, para se entender que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 33).

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

Superado esta hierarquia, a educação precisa se concentrar muito mais em se tornar diálogo, espaço onde se pode compartilhar percepções de mundo. Ainda assim, Freire (1987) nos atenta para o conteúdo programático que continua como responsabilidade da pessoa docente. Contudo prevê uma escolha de conteúdo programático que não se desassocie do corpo discente. A pessoa docente deverá estar em diálogo com o corpo discente mesmo antes do momento de aula.

Freire (2011) analisa a autoridade da pessoa docente em contraposição ao autoritarismo. A “autoridade democrática” (FREIRE, 2011, p. 64) é uma autoridade com apreço à liberdade e incentivo à autonomia. Exige transbordar abertura, generosidade e respeito para as pessoas discentes. A autoridade democrática preza pelo diálogo aberto, pela “abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2011, p. 80). Também preza pelo exercício da liberdade uma vez que só se encontra a liberdade ao exercê-la, desenvolvendo autonomia: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2011, p. 63). Assim, vai se construindo uma pedagogia para autonomia, visto que pouco a pouco, no incentivo à liberdade, a pessoa discente exerce sua liberdade, toma responsabilidade por suas ações, entende seu exercício ético no mundo.

Jacques Rancière, por outro lado, analisa uma educação emancipadora sob a perspectiva da “igualdade de inteligências” (RANCIÈRE, 2020, p. 12). Demonstra que a prática explicadora se mostra mais usada no ensino tradicional. Esta prática se baseia num pressuposto de desigualdade de inteligências e consiste apenas em “transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2020, p. 19).

Esta percepção instaura um processo de embrutecimento ao corroborar com a ideia da aprendizagem como um acontecimento reservado ao momento da aula e que não se pode buscar conhecimento sozinho. Quando se fala em embrutecer, se refere a uma imersão tão profunda na crença de que não se aprende sem “mestre explicador”, que a inteligência da pessoa discente se torna completamente subordinada à inteligência da pessoa docente. Só se aprende aquilo que é explicado e não há aprendizado motivado pela curiosidade e autonomia.

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

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

Desta forma, a pessoa docente, como maneira de sempre continuar a reconhecer a igualdade de inteligência, não possui o intento de verificar *o que* a pessoa discente aprendeu, *mas se* aprendeu, se dirigiu sua atenção para a busca. O próprio movimento de utilizar de sua própria inteligência para buscar conhecimentos se torna mais importante do que a verificação do conteúdo que foi aprendido e em que magnitude foi aprendido. Isto parte da ideia de que a preguiça e a distração são os verdadeiros males que minam a inteligência de cada um.

Já bellhooks³ pensa a função do entusiasmo dentro da sala de aula. Costuma-se achar que o professor é o único responsável pela sala de aula, responsável por ditar o ritmo, o caminho, o ambiente. Contrapondo isto, hooks (2017) articula a criação de uma comunidade em sala de aula. Toda e cada pessoa presente divide entre si a responsabilidade por cuidar e incentivar o entusiasmo, horizontalizando as relações existentes em sala de aula. E para este movimento o espaço de fala e troca é fundamental.

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

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar *juntos*, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. (HOOKS, 2017, pp. 204 e 205).

Assim, não há como criar uma comunidade em sala de aula sem o vislumbre da diversidade de histórias, trajetórias e pontos de vista de que convive ali. É imperativo encarar a subjetividade destas pessoas. Quando abrimos espaço na sala de aula para as falas de indivíduos, abrimos espaço para que as experiências pessoais de cada pessoa adentrem e se relacionem com os assuntos tratados em sala de aula. A fala da experiência pode e deve ser usada em prol da aprendizagem, para aprofundar discussões e refletir sobre o agir no mundo:

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. (HOOKS, 2017, p. 114).

Criar um ambiente para que todos falem também é propiciar a experiência para as pessoas discentes de ouvirem umas às outras com respeito. Um tipo de escuta para se reconhecer valor intelectual no saber da experiência do outro e não somente no seu, e

³bellhooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é costumeiramente referenciada com letras minúsculas por pedido público da autora de manter sua obra e seu trabalho em evidência ao invés de sua pessoa ou seu nome.

entender-se como todos compromissados com a aula: “Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros (...) nos torna mais conscientes uns dos outros. (...) A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 247).

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

3. VERBOS: MUDAR, EMANCIPAR-SE, FALAR; VIVER

Os pensamentos destes autores e autora se encontram na ideia das relações em sala de aula, a relação de docente-discente. Todos estes pensamentos me guiam a refletir sobre a presença de um ser outro, dentro da sala de aula, ser que não eu, professora. Todos, de alguma maneira, usando palavras diferentes, clamam pelo entendimento da pessoa discente como sujeito, e por sujeito, quer-se dizer, como ser que tem subjetividade, ideias, opiniões, e saberes prévio ao momento da sala de aula.

Já que fala-se sobre subjetividade, cabe adicionar algumas considerações sobre a relação entre experiência individual com grupos sociais. Neste entendimento, podemos fazer uma conexão com a ideia de “lugar de fala” de Djamila Ribeiro. Ribeiro (2019) nos demonstra como estrutura socioeconômica do contexto histórico e as especificidades culturais do meio em que uma pessoa vive determinam as dimensões do seu lugar de falar e desdobramentos políticos da mesma. O lugar de fala de um sujeito ajuda a localizar os discursos e as experiências como resultado de condições estruturais de determinado grupo social, em vez de apenas experiências resultantes de trajetórias individuais:

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

Quando se há um sujeito abordando suas experiências em sala de aula não há como desassociá-lo de seu “locus social”, isto é, do grupo em que este sujeito se insere; pois condiciona algumas experiências compartilhadas. A fala da experiência da pessoa discente auxilia no reconhecimento e abordagem de problemas de classe, étnicos e de gênero estruturais da sociedade. Apesar de cada pessoa experimentar situações da vida de maneira única, dada a sua subjetividade, não se pode perder de vista que pessoas de grupos sociais específicos (de etnia, de classe, de gênero, de sexualidade) compartilham determinadas experiências que, se analisados em conjunto, denunciam opressões estruturais vivenciadas por esses grupos sociais. Ao mesmo tempo que se abordam problemas estruturais de grupos sociais, entende-se as minuciosidades de cada vivência, de maneira a fugir de generalizações que invisibilizam a fala de certos grupos sociais.

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

4. VERBOS PUXAR E EMPURRAR: A ESPONTANEIDADE E A ESTRUTURA NO TEATRO

Tendo criado este solo fértil para pensar a educação teatral, esse terreno estável baseado nas falas destes escritores e escritoras sobre o espaço escolar e as relações horizontalizadas entre pessoas docentes e pessoas discentes, parte-se para um debruçar sobre o ofício da pessoa intérprete e as várias camadas da cena teatral.

Diferente de outras modalidades artísticas, tais como pintura ou cinema, o teatro não é mediatizado por tecnologias como filmagens, gravações e fotografias. Trata-se de um acontecimento em que se divide espaço-tempo com a plateia, restaurando a prática

ancestral de convívio. E costumeiramente, espetáculos teatrais são repetidos em re-apresentações, fazendo com que o ofício de intérprete se relacione diretamente com a repetibilidade. O caminho de uma montagem costuma se dar, geralmente, da seguinte maneira: após alguns ensaios, cria-se um desenho de cena, algo como uma trilha ou caminho, e logo, treina-se a repetição daquilo acordado, para ser reproduzido a cada apresentação.

De modo geral, nos ensaios, os artistas, além de criarem sua performance para um espetáculo (quando não é o caso da existência de um repertório fixo), têm como objetivo central treinar para a reprodução/“re-presentificação” diante do público, quer dizer, criar meios para repetir essa performance a cada nova apresentação. (OLINTO, 2010, p. 13)

Olinto (2018) reflete sobre o trabalho de repetição do intérprete a partir de Walter Benjamin para discorrer sobre o conceito de “reproduzibilidade técnica”. Articula que a reproduzibilidade da interpretação teatral vai no caminho oposto ao conceito da reproduzibilidade técnica analisada por Benjamin. Essa se refere muito mais a gêneros artísticos, como cinema e televisão, que utilizam de tecnologia para a reprodução de um desempenho interpretativo, como filmagens e afins⁴, acabando por não ocorrer diferenciação entre suas várias reproduções. Por esta perspectiva, a reproduzibilidade teatral já é considerada como não-técnica e essencialmente artesanal. Logo, a reproduzibilidade teatral depende da ação humana passível de mudança a cada repetição.

Afinal, de acordo com Dubatti, o teatro é um acontecimento de instauração ontológica, e um acontecimento provocado pelo trabalho humano: “um ente complexo que se define como acontecimento, que se constitui historicamente no acontecer” (2016, p. 30). Quando fala em acontecer, está se referindo ao momento breve de existência do teatro. O breve e efêmero momento ontológico quando o acontecimento teatral passa a existir no mundo e logo cessa. Na teatro, existe dois entes, o ente poético e o ente espectador – um age poeticamente e o outro especta. Estes dois entes dependem do convívio, necessitam que compartilhem um espaço-tempo de maneira presencial, num gesto ancestral de se reunir⁵. A dimensão convivial é a que mais interfere na

⁴Jorge Dubatti (2016) utiliza o termo “suportes *in vitro*” para estes tipos de mídias.

⁵Relembro os leitores que destrincho a teoria de Dubatti durante a pandemia do COVID-19, em 2021. Dubatti escreve *O teatro dos mortos* anteriormente à pandemia e articula as diferenças de convívio e tecnovívio (convívio mediado por tecnologia). Nos tempos em que me encontro, é notável as tentativas de mesclar linguagem teatral e linguagem cinematográfica. Ainda estamos num momento em que não se criou uma base teórica vasta sobre o fenômeno que muitos têm chamado de teatro online ou teatro digital.

reprodutibilidade, logo que depende das leis da cultura vivente: “é efêmero e não pode ser conservado” (DUBATTI, 2016, p. 32).

O acontecimento convivial, baseado no que acontece aqui e agora, “possui uma dimensão de imprevisibilidade” (DUBATTI, 2016, p. 49). Dependerá de circunstâncias do momento, das pulsões humanas, das habilidades da pessoa intérprete e artista de teatro. E é notável a criação de uma diversidade de recursos que intérpretes desenvolvem para auxiliar na navegação pelo desafio da reprodutibilidade teatral.

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

Ao encarar desta maneira as técnicas no campo teatral, é possível entender que a habilidade de um intérprete de “reproduzir” seu próprio desempenho a cada reapresentação, mesmo que não de maneira minimamente igual – já que se mostra uma tarefa impossível pelas leis da cultura vivente –, também é um tipo de *tékhne*. As diversas e distintas técnicas teatrais voltadas para repetição do desempenho, então, teriam em comum o propósito de “aflorar no ‘aqui, agora’ da cena, uma experiência que é, em certa medida, nova e única, e que estaria além da técnica em si” (OLINTO, 2018, p. 15). Assim, nota-se variados métodos e sistemas que guiam os intérpretes na reprodutibilidade do acontecimento teatral, cada um com suas especificidades e fazendo uso de um léxico específico (partitura, marcação, linha de ações, estrutura e etc.), delineando aqui o que é constituído como o aspecto de estrutura e precisão no trabalho teatral.

Da mesma maneira, existe um conjunto de conceitos, opostos à ideia de reprodução/repetição, relacionados àquilo que não é programado e planejado, aquilo que foge ao controle da estrutura pré-concebida. Conceitos como presença cênica, improviso, espontaneidade, vida e outros, que se referem a uma qualidade de presença

De qualquer maneira, considerarei tanto o teatro quanto a aula em aspectos conviviais por terem sido os modos que vivenciei com maior qualidade e na esperança desespera de um retorno ao convívio ancestral.

típica da experiência teatral, para que a cena não se torne apenas uma mera execução mecânica de uma estrutura pré-concebida. Esta ideia de espontaneidade/presença/vida tem muitas nomenclaturas correspondentes: termos intimamente relacionados às especificidades de cada gênero teatral ou prática cênica singular. Fabião (2010), por exemplo, articula essa dimensão como uma suspensão do comportamento cotidiano. Uma “atentividade” ao que acontece ao seu redor em um dado momento ou “uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvair” (FABIÃO, 2010, p. 322).

Ainda, Johansson (2014), ao explicar o termo *disponibilité* de Lecoq (termo geralmente traduzido como *neutralidade*), nos atenta a um estado de prontidão, em relação ao outro, que infere um estado ativo: “um estado de prontidão que evoca os potenciais criativos e a capacidade de invenção dos intérpretes, uma condição ativa de resposta, seja ela física, verbal, emocional ou psicológico, ao jogo de cena” (JOHANSSON, 2014, p. 27). No ato de jogar, as pessoas de um grupo compactuam a seguir as mesmas regras e aspirar o mesmo objetivo e nisto, as vozes de controle e apropriação são abafadas. O mais importante é a perpetuação do jogo. Quando menos se espera, uma cena se instaura.

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

Ambas as dimensões (estrutura e espontaneidade) existem simultaneamente no trabalho cênico, mesmo sendo observável, na multiplicidade de gêneros e práticas teatrais, manejos específicos desses dois aspectos da atuação. Em prol de uma articulação teórica, entende-se a divisão de termos de estrutura e espontaneidade como na imagem a seguir.



Figura 1 - As duas dimensões do trabalho cênico. Fonte: OLINTO, 2018.

Olinto (2018) demonstra que, apesar destes aspectos serem articulados em categorias divididas, não há como dissociá-los um do outro. Ou seja, ambos sempre estão presentes em cena mesmo em estilos teatrais que prezam pela primazia de um dos aspectos. Mesmo em fenômenos cênicos que prezam por uma pura espontaneidade, existe sempre algum “nível de reprodutibilidade/formalização/estruturação” (OLINTO, 2018, p. 23), seja por aquisição de um vocabulário físico ou por ser algum tipo de reprodução de ações já cristalizadas no comportamento cotidiano. E da mesma maneira, sempre haverá algum vestígio de improvisação na interpretação de estilos teatrais onde há uma extrema “valorização de códigos psicofísicos pré-elaborados e de precisão formal” (OLINTO, 2018, p. 25). Sempre haverá algum resquício, algo nos mínimos detalhes que foge à estrutura pré-concebida, mesmo que só possa ser percebido pela própria pessoa intérprete. Neste sentido, mesmo que pareça igual, cada apresentação será única porque haverá estas pequenas oscilações muitas vezes invisíveis ao público.

Portanto não há como se desprender de qualquer uma destas duas dimensões do trabalho cênico. O que vai existir são infinitas (ou quase) possibilidades de combinações entre essas duas dimensões, a da estrutura e a da espontaneidade. A coexistência destes é explicada por Olinto como uma antinomia ou enantiodromia: “um relacionamento paradoxal no qual duas instâncias conceitualmente contrárias, pragmaticamente coexistem e se retroalimentam” (OLINTO, 2018, p. 26). E esta ideia de opostos complementares, coexistindo, afetando um ao outro, é utilizada especialmente por

Grotowski, que utiliza da terminologia *ConjunctioOppositorum* (GROTOWSKI, 2010, p. 171), ou seja, conjuntos opostos que se complementam:

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

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

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



Figura 2 - Estrutura e espontaneidade coabitam. Fonte: OLINTO, 2018.

5. AULA/CENA; CENA/AULA

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

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

Contudo, Schechner nos mostra que comportamento restaurado não se trata apenas no sentido de teatralidade: toda ação é, em algum nível, comportamento restaurado. Já que, da mesma maneira, são comportamentos aprendidos e repetidos: “Mesmo quando me sinto ser eu mesmo, completamente, e agindo de modo livre e independente, apenas um pouco mais de investigação revelará que as unidades de comportamento vividas por mim não foram inventadas por mim” (SCHECHNER, 2003, p. 34). A vida cotidiana se trata de um rearranjo, uma decupagem de comportamentos que já foram criados e exercidos.

Pensando assim, fica muito claro como a ação de ensinar é um tipo de comportamento restaurado (duplamente). Faz-se um plano de aula e planos de curso, estuda-se e desenvolve-se didáticas, posturas, gesto, estratégias de ensino que compõem uma espécie de partitura a ser reproduzida em sala de aula. Tudo isso se torna um comportamento restaurado, e conseqüentemente, na percepção de Schechner (2003), uma performance.

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

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

Mas a realidade nem sempre se mostra assim. Porque da mesma maneira como o teatro, o “ritual laico” da aula é resultado da somatória de uma atividade com o encontro humano, e conseqüentemente, haverá gestos, ações, falas que vão fugir à estrutura pré-concebida. Então, além de pensar no planejamento e na estrutura de uma aula, a pessoa docente lida com os imprevistos do cotidiano escolar, e especialmente com o fator convival, que balança as estruturas previamente elaboradas: os planos de aula. A pessoa docente precisa lidar com as pessoas discentes e, nessa troca, o conhecimento pode ser mutuamente construído ou ser uma mera reprodução mecânica de uma partitura “morta”, da mesma forma como o teatro pode ser “morto” (BROOK, 1970, p. 9).

O que há de essencial na articulação dos pensadores mencionados anteriormente (Freire, Ranciére e hooks) é a perspectiva de que o espaço da sala de aula não deve ser território tirânico e frio de docentes “despejando” conhecimento de modo automático, e sim ser um espaço compartilhado e de aprendizado mútuo entre sujeitos. Ou seja, é do encontro de várias pessoas que surge um elemento potencializador de momentos espontâneos: o encontro, o atrito, o confronto, o convívio. De forma análoga ao acontecimento teatral, em sala de aula não se pode prever, predizer inteiramente o que vai surgir da relação com outros entes: corpo discente, outras pessoas “em cena”, a “plateia” do professor. Quer dizer... Será mesmo plateia? Ou mesmo, que tipo de plateia?

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

de uma plateia. É primordial que exista um campo de troca entre estas duas presenças em ambos os acontecimentos. Que se contraponha a estrutura e a espontaneidade do trabalho da pessoa docente.

6. EXPECTAÇÃO: CORPO DISCENTE

A dimensão do convívio no teatro envolve a concepção de um espaço-tempo compartilhado entre agente poético e agente expectador, e conseqüentemente infere em possibilidades de trocas entre ambos, e não uma expectativa passiva: “O convívio multiplica a atividade de dar e receber a partir do encontro, do diálogo e do mútuo estímulo e condicionamento, por isso está ligado ao acontecimento da companhia” (DUBATTI, 2016, p. 32). A companhia desta territorialidade possibilita trocas que não são possíveis em outras mídias: “O espectador pode gritar para o ator de cinema que vê na tela, mas este não está ali e, portanto, não pode responder dialogicamente” (DUBATTI, 2016, p. 130). E isto inclui que a experiência da plateia não é unicamente de “ver”, mas “viver” aquele acontecimento. É uma expectativa dialógica que multiplica a construção de *poiesis*:

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

Semelhantemente, Pais (2018) articula que os afetos são partilhados tanto por intérpretes quanto pelas pessoas que compõem o público, e se atravessam num relacionamento dialógico. Entender a expectativa como aspecto imprescindível ao acontecimento teatral não será apenas pela ideia do encontro, mas porque haverá uma “performatividade dos afectos, partilhada por actores e público” (PAIS, 2018, p. 13). Ou seja, a afetividade formada pelo público também “re-afeta” a cena: “a transmissão dos afectos do público tem conseqüências estéticas” (PAIS, 2018, p. 13). Para isto, alerta também que é preciso entender a plateia como um ente complexo e não como uma entidade universal, como uma massa uniforme.

E já no contexto brasileiro, Boal é outro autor que desvirtua a ideia de público como apenas quem vê a cena passivamente. Ao utilizar o termo “expect-ator” (BOAL, 2012, p. 9) infere que há um movimento em conjunto de agir e observar, de esperar e atuar: a pessoa da plateia não é apenas quem vê e não é passiva. Em *Jogos para atores*

nãotores (2012), Boal se utiliza de uma fábula chinesa para demonstrar o teatro como movimento conjunto de ação e expectativa. Conta a história antiga da primeira mulher que teria “descoberto” o teatro quando finalmente entende que seu filho, corpo nascido de seu próprio corpo, é outra pessoa, ainda que tivesse passado tanto tempo entendendo que aquele outro ser era parte dela, ela mesma. No movimento de observar esse ser (que era tanto ela quanto não o era), ela executa a ação e o observar da ação ao mesmo tempo. Se encontra, assim, na situação de espect-atriz.

E é nesse movimento simultâneo de expectativa e ação no qual, para Boal, se encontra o teatro: “O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo! (BOAL, 2012, p. 20). Ainda adiciona mais, é um movimento duplo, praticado também por artistas da cena: intérpretes também exercem a ação de expectar. Neste sentido, entende a expectativa também como parte de um movimento para a reflexão da ação, se aproximando da ideia que Paulo Freire faz de práxis⁶, de agir sobre o mundo e refletir sobre essa ação: “Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã” (BOAL, 2012, p. 14).

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

7. CONJUNCTIO OPPOSITORUM EM SALA DE AULA

Como se sabe, existe uma dimensão latente de estrutura no trabalho docente. Em nosso sistema de ensino, nos deparamos com a necessidade de criar provas e outros métodos de avaliações. Além disso, os planejamentos se mostram como uma delineação do andamento do curso e da aula. No sistema de educação brasileiro, antes dos planejamentos de curso, ainda há documentos e projetos que precedem o planejamento de aula da pessoa docente, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como muitos outros. Por mais que não sejam guias a serem seguidos rigorosamente ou nem sejam tão assertivos

⁶ Lembrando, Freire diz que a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 19). Quando Freire se refere a práxis, está se referindo à práxis segundo a teoria marxista, isto é, uma relação dialética entre o ser humano e a natureza. Tal práxis assume a ideia do ser humano como um ser histórico-social, um ser que passa por transformações conforme também transforma o mundo ao seu redor.

estruturalmente, esses tipos de documentos normativos já norteiam algumas diretrizes para a sala de aula, delineando currículos, competências e ações. Tudo isto são aspectos muito importantes do trabalho docente para não deixar o caminhar da aula sem objetivo, solto.

Contudo, este tipo de estrutura não precisa ser visto como limitante, mas sim, um potencializador de espontaneidade. A perspectiva de *Conjunctiooppositorum* é muito valorosa neste sentido por entender que a espontaneidade e a estrutura não são entes separados, são dimensões que coabitam e se contagiam. Por exemplo, no teatro, ocorre frequentemente de, durante o ensaio, algum intérprete adicionar uma pausa não esperada, uma palavra, um comentário, uma *gag*. E este momento se tornar tão interessante que acaba entrando na estrutura. É um fragmento de espontaneidade que posteriormente acabou se tornando parte da estrutura. Da mesma maneira, estruturas antes rígidas de um texto ou de ações se metamorfoseiam em outras estruturas devido a pequenos gestos de espontaneidade. Da mesma forma, na escola, a pessoa docente, que busca uma educação para a liberdade, entende que essas estruturas precedentes à sala de aula podem ser remodeladas e subvertidas para as necessidades contemplativas do corpo discente.

Por isso, o ensinar se torna esse movimento de puxar e empurrar, ir e vir, entre os conhecimentos relevantes para uma existência em sociedade, em relação ao mundo material e imaterial, um movimento de seguir o caminho estruturado, assumir as espontaneidades surgidas e reaver a estrutura. E o ensinar está em como mediar esses conhecimentos de forma não mecânica, ou não bancária. Assim, a espontaneidade pode ser encarada não apenas como algo inevitável, mas como potencial e estratégia contra um embrutecimento no ensino.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembro que inicio esta escrita “preparando o terreno”, através da reflexão uma educação democrática e dialógica. O terreno criado por pensadores como Freire, hooks e Ranciére mostra a urgência por certa horizontalização em sala de aula. Uma educação que contemple as vontades e saberes das pessoas discentes. Busca-se aulas que atravessem as pessoas discentes, que possam lhes interessar, e que assim, se ponham, conversem, escutem uns aos outros, troquem com outros. Isto só é possível a partir da atenciosidade ou de uma disponibilidade talvez muito próxima do jogo teatral.

As teorias de expectativa auxiliam a entender o papel ativo do corpo discente em sala de aula. Os afetos da performance da pessoa docente atravessam as pessoas discentes, que desenvolvem outros afetos que atravessarão a pessoa docente em performance/aula. Durante a aula, precisa existir o movimento de ação, escuta, expectativa, reflexão. A pessoa docente, da mesma maneira que a discente, precisa exercer a expectativa. Expectar as pessoas discentes, para aprender com elas, adaptar suas estruturas, conhecer outros mundos, e se abrir para outras percepções.

Aproximar a prática teatral e mais ainda, a ideia do *Conjunctiooppositorum* do trabalho docente gera uma disposição a traçar partituras de ação dentro da sala de aula que não são sufocantes ou opressivas. Da mesma forma que a pessoa intérprete se atém a sua estrutura, sua partitura ou sua linha de ações porque estas dão concretude ao seu trabalho, também não abre mão da disponibilidade inerente ao que há de mais básico no teatro: a capacidade de escutar o outro. Assim, a pessoa docente pode tomar proveito dessa concepção de opostos complementares, destas duas existências que se afetam mutuamente para potencializar uma aula fluída, porosa e maleável. Pode se aventurar no planejamento de caminhos por onde a aula corre, mas cultivar uma disponibilidade para as pulsões de vida que o ato de se relacionar com o outro incorre. O puxar e empurrar destes caminhos planejados com as pulsões espontâneas do contato potencializam uma aula que pode atravessar as experiências dos entes da aula em mesma medida que também é atravessada pelas experiências além-sala de aula.

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

REFERÊNCIAS CITADAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

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

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. Tradução do Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: **O Percevejo** – Revista de Teatro, Crítica e Estética, UNIRIO, Ano 11, n. 12, pp. 25-50, 2003.