

BONFITTO, Matteo. **Do Nascimento do Olhar: em busca das práticas de Cultivo. Pontes Latentes entre as Artes da Cena e a Educação.** São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP; Professor Livre-Docente MS5-1. Ator-Performer, Diretor e Pesquisador Interdisciplinar.

RESUMO: Quando vistas a partir do horizonte das práticas performativas, as experiências cênicas podem cobrir um amplo *spectrum* de possibilidades que incidem sobre a educação em diferentes níveis. Se por um lado *educare* ou *educere*, raízes da noção de educação, remetem a processos que criam condições para o nascimento de experiências, percepções e elaborações, por outro as práticas performativas e cênicas podem funcionar, ao mesmo tempo, como gatilhos e destiladores de tais processos. Assim, o educar passa a poder ser não um campo de normatização e controle, mas um ato criativo que busca capturar tudo o que nos mobiliza, construtivamente. Fica a pergunta: devemos aplicar ou cultivar tais práticas?

PALAVRAS-CHAVE: Olhar, Cultivo, Artes da cena, Educação.

On the emergence of the Gaze: In Search for the Practices of Cultivation.
Latent Bridges between Performance Arts and Education

ABSTRACT: When perceived through the horizon of performative practices, the experiences produced by performance arts can cover a large spectrum of possibilities which impact education on many levels. If on the one hand *educare* or *educere*, roots of the notion of education, refer to processes that create the conditions for the emergence of experiences, perceptions and elaborations, on the other performative practices can function, at the same time, as triggers as well as distillators of such processes. In this respect, to educate can become not a territory of controlling and normatization but a creative act that tries to capture everything that moves us, in a constructive way. A question remains: shall we either apply or cultivate such practices?

KEYWORDS: Gaze, Cultivation, Performance arts, Education.

Tarde do dia 10 de Outubro de 2017, 15:54. Sento diante do computador, olhando para uma página branca, em silêncio. Antes de tocar qualquer tecla, tento perceber esse ato de escritura como uma oportunidade, a oportunidade de olhar para fenômenos, processos e questões de maneira particular. Olhar novamente inclusive para o que chamo normalmente de Eu. Surge, então, a necessidade de buscar ir além da transmissão de saberes supostamente já construídos.

Penso ser importante dar muitos passos para trás, para talvez criar condições para voltar a me espantar. Espanto. O espanto como, ao mesmo tempo, ato e efeito de deslocamento, que me coloca em um território desnaturalizado. Assim, ao invés de abordar diretamente a relação entre teatro e educação, começarei falando sobre as orquídeas.

Para que orquídeas possam surgir a partir do plantio é preciso conhecer a espécie, o seu habitat de origem e suas necessidades naturais. Orquídeas podem ser cultivadas em vasos, placas de xaxim ou fibra de côco, e ainda em madeira ou árvores, terra ou pedra. Podem florir uma vez ao ano. Dentre os fatores que influenciam o seu crescimento estão a água, luminosidade natural ou artificial, temperatura ambiente, ventilação e adubação.

Diante dessas informações, pode-se dizer que, se por um lado, elas são extremamente úteis para o cultivo de orquídeas, por outro elas não se referem, ou mesmo escondem, outros processos, invisíveis, que entram em jogo nesse caso. A percepção do grau de humidade, a percepção do momento exato em que é necessário trocar de recipiente, o reconhecimento da necessidade de troca de fertilizantes estão entre esses fatores. Mas há outras camadas, ainda mais sutis, como por exemplo o manuseio da planta em si, que envolve a dimensão da relação direta, onde as fronteiras entre planta e plantador parecem se dissolver dinamicamente.

Inúmeras experiências, como aquela do cultivo de orquídeas, envolvem múltiplos processos, que ocorrem simultaneamente. Pode-se reconhecer, assim, complexidades que emerge de maneira dinâmica. Mas o desejo de conhecimento frequentemente busca reduzir tal complexidade, fazendo das experiências e fenômenos algo que se aproxima de um modelo, para assim poder ser transmitido. Lembro-me de Thomas Kuhn nos alertando sobre as experiências de laboratório. O que o professor faz, normalmente, nessas situações, é guiar o olhar dos alunos a fim de verem o que se quer que eles vejam. Há muitas coisas não-ditas envolvidas na reação entre duas substâncias químicas, assim como há muitas coisas não-ditas sobre o

crescimento de uma orquídea. Recuando ainda muitos passos, poderia-se se dizer: há muitas coisas não ditas sobre o nascimento de um olhar.

Olhar. Olhar não como exploração do sentido da visão, simplesmente, mas como catalisador que articula o tato, a sensação, a cognição, o pensamento e a ação. O olhar é visto aqui, ao mesmo tempo, como agente de uma escavação que nos permite encontrar algo que perturba a causalidade. Ao mesmo tempo, olhar não como processo desencantado, que reduz tudo ao familiar e ao já conhecido mas que preserva com cuidado o lugar do espanto. Olhar como bisturi que disseca a dimensão material e imaterial das experiências. Olhar como teatro.

Uma pergunta quase inevitável surge aqui: em que medida essas considerações permeiam a noção de *theatron* surgido na Grécia Antiga, ou seja, teatro como lugar da onde se vê? E em que medida o que se vê ou se percebe é condicionado por fatores psicológicos, sociais e culturais? Independente das inúmeras e contrastantes possibilidades de resposta para essa pergunta o ponto a ser reconhecido e ressaltado aqui não é a existência do teatro, mas a existência de muitos e muitos teatros, cada um com o seu horizonte perceptivo, cada um movido pelo desejo e necessidade de instauração de um certo tipo de experiência.

Recuando uma vez mais: de que teatro estamos falando? De qual noção de teatro estamos falando? De fato, o tipo de experiência que o Grupo Malayerba busca instaurar é diferente do tipo de experiência que o Yuyachkani busca instaurar, que é muito diferente, por sua vez, da experiência que Peter Brook, Bob Wilson ou Jan Fabre buscam instaurar. Poderia-se observar aqui que o que agrega as criações feitas por tais artistas e grupos é a noção de espetáculo, mas quando examinado de maneira mais atenta, percebemos que os olhares que permeiam tais manifestações são significativamente diferentes e produzem experiências igualmente contrastantes.

Mais um passo para trás. A própria noção de teatro é uma construção. A busca pela utilização do termo teatro como categoria se fragiliza, por exemplo, quando nos deparamos com manifestações provenientes de diferentes culturas, como o Nô japonês, o Topeng Balinês ou o Kathakali Indiano. A utilização de tal termo nesses casos é fruto sobretudo de projeções que reduzem o estranho ao familiar, feitas por artistas e críticos europeus e norte-americanos. Na verdade essas são manifestações permeadas por uma camada estética elaborada mas que estão a serviço de uma experiência específica, que se diferenciam dos pressupostos relacionados com a noção de obra de arte no assim chamado Ocidente.

Um esclarecimento se faz necessário: quando me refiro ao termo Teatro estou na verdade me referindo ao campo das Artes da Cena. Uso o termo Artes da Cena ou Artes Cênicas ao invés de Teatro nesse escrito na medida em que tais artes envolvem manifestações, que, apesar de relacionadas, se diferenciam do Teatro em suas concepções mais convencionais. Desse modo, fazem parte desse campo, além do teatro, também as artes do Circo, do Mimo, da Ópera, da Dança, e da Performance, dentre outras.

Seguindo o mesmo estranhamento feito em relação ao teatro, como nomear as práticas feitas pelos Sufis como dança? Ou ainda a Tarantella em sua origem como dança? Como nomear as práticas espirituais provenientes de diversas culturas como performances? Tais perguntas, mais do que polemizar simplesmente, visam chamar a atenção para os processos de construção do olhar, uma vez que tais processos são vistos aqui como uma conexão profunda entre o teatro e a educação.

Educação. Um novo recuo. De qual noção de educação estamos falando? Se pensarmos nos termos *educare* ou *educere*, raízes da palavra educação, eles remetem a processos que criam condições para o nascimento de experiências, percepções e elaborações. Mas quando observadas na prática - e aqui utilizo o exemplo brasileiro - o educar se manifesta frequentemente como um campo de normatização e controle, de transmissão

de um saber apaziguado já conhecido, que se limita a impor obrigações e tarefas repetitivas, fruto de um pensamento instrumental e utilitário. Com raras exceções, que ocorrem normalmente em escolas privadas acessíveis a poucos, elaborações feitas sobre a educação como as de Paulo Freire, Anísio Teixeira, John Dewey, ou mesmo Edgar Morin, dentre muitos outros, permanecem no terreno do desconhecido ou irrelevante.

Chegado nesse ponto podemos nos perguntar: se as noções de teatro e de educação são construções sociais, culturais e políticas, por onde seguir a fim de fazer da relação entre esses dois territórios algo potencialmente transformador? Os caminhos são inúmeros nesse caso. Aqui uma possibilidade será abordada, a partir da noção de “cultivo”.ⁱ

Práticas de Cultivo: Ética, Atenção e Percepção

O Cultivar, partindo de nossas orquídeas, pode ser visto como um processo que tem não somente etapas, mas diversas camadas, que passam por um saber que se constrói e se manifesta na processualidade da relação direta. Há assim uma espécie de lapidação da percepção que atravessa o contato entre o cultivador e a planta, nesse caso a orquídea.

Uma nova pergunta pode ser feita aqui: processos de lapidação perceptiva não permeariam de maneira profunda seja as práticas teatrais ou cênicas seja aquelas educacionais? A fim de buscar refletir sobre essa questão, examinarei, ainda que brevemente, alguns aspectos envolvidos no que chamo aqui de lapidação perceptiva, dentre eles a atenção. De fato, é possível reconhecer o papel fundamental exercido pela atenção nesse caso, e nesse sentido, algumas noções nortearão esse exame. Assim, primeiramente abordarei a atenção a partir da noção de fluidez, tal como proposta por Mihaly Csikszentmihalyi.

Fluidez é o termo escolhido por ele para definir o que centenas de pacientes haviam sentido quando estavam absolutamente envolvidos no que faziam. Graças à pesquisa feita por Csikszentmihalyi, é possível ver que a

fluidez pode permear muitas atividades humanas, desde aquelas privadas até aquelas sociais, do tempo livre ao sexo às práticas religiosas. Em seus estudos, ele revela que a fluidez emerge de atividades autotélicas. Como mencionado por Csikszentmihalyi, o termo “autotélico” deriva das palavras gregas auto (relacionado a si próprio), e telos (objetivo, meta), e se refere a uma atividade independente, que se basta por si só: “a atividade nesse caso não é executada com a expectativa de um benefício futuro, mas simplesmente porque o seu fazer em si é a gratificação” (Csikszentmihalyi, 1990: 178).

Em outras palavras, a ação executada por uma pessoa que experiencia a fluidez tem isso como seu único objetivo, ou seja, quando a pessoa é totalmente absorvida pela ação ou acontecimento em que está inserida. Mas para que uma atividade seja autotélica, uma grande quantidade de atenção – referida por Csikszentmihalyi como energia psíquica – necessita ser ativada e colocada em prática.

Com relação à atenção, o aspecto a ser destacado aqui é uma conexão fundamental entre o estado de absorção e a atenção, através da qual habilidades ou potencialidades humanas podem ser expandidas. Através da exploração da atenção envolvida na fluidez, novas percepções de realidade podem ser vivenciadas nesse processo, propiciando descobertas criativas em muitos níveis.

Outra abordagem relevante sobre a atenção está relacionada com a noção de “Cognição Inventiva”. Nela, a atenção é vista como uma competência que deve ser construída. Como sabemos, os problemas de atenção comparecem na escola, na clínica, nos ambientes de trabalho e no contexto familiar. É cada vez mais frequente o diagnóstico de TDA – transtorno de déficit de atenção - que tem como sintomas o baixo rendimento na realização de tarefas, a dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, quadro esse associado a hiperatividade e à impulsividade.

Propõe-se, assim, nesse caso, uma ampliação do conceito de atenção em relação ao ato de prestar atenção a tarefas e de buscar informações. O problema de atenção é substituído, nessa abordagem, pelo problema da própria aprendizagem da atenção.

Muitas são as contribuições relacionadas ao aprendizado da atenção. H. Bergson, por exemplo, ao apontar a relação entre atenção e duração, geradora de um tipo de atenção suplementar, reconhece nessa última uma qualidade particular que não se confunde com aquela voltada para a vida prática. A atenção na vida prática é utilitária e está voltada para as atividades ordinárias da vida cotidiana. Já a atenção suplementar caracteriza um mergulho na duração, sendo evidenciada, segundo Bergson, sobretudo nas artes e na filosofia.

Depraz, Varela e Vermersch (2002; 2003) propõem, igualmente, uma contribuição original ao estudo da atenção a partir do conceito de devir-consciente, visto como ato de tornar explícito, claro e intuitivo algo que nos habitava de modo pré-reflexivo, opaco e afetivo. Trata-se de examinar a experiência humana em seu caráter de atividade, de prática, ressaltando seu caráter mutável e fluido. A inspiração de Depraz, Varela e Vermersch é o método da *epoché* - entendido como suspensão de juízo - formulado por E. Husserl e desdobrado por Merleau-Ponty. Esse método envolve a suspensão da atitude que consiste em realizar juízos sobre o mundo. Procurando propô-lo como um método concreto, os autores elaboram uma prática fenomenológica que se dá em três gestos ou atos: suspensão, redireção e deixar vir. A suspensão da atitude cognitiva de juízo, pode emergir de um acontecimento especial, que interrompe o fluxo cognitivo habitual. Um dos exemplos mais reveladores dados por eles é a surpresa estética. A arte pode, Segundo eles, mobilizar e desenvolver, em sua aprendizagem, uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta. Está envolvida aí uma aprendizagem da sensibilidade.

Nesse ponto, faço referência ainda à minha experiência direta com três atores da companhia de Peter Brook, ocorrida entre 2004 e 2006 em

Paris. Essas experiências, registradas parcialmente em *A Cinética do Invisível*, publicação feita em 2009 em português e recentemente também em inglês, revelaram uma relação profunda entre percepção, atenção e intencionalidade. Em sintonia com as práticas de suspensão de juízo apontadas por Depraz, Varela e Vermersch, Brook, juntamente com seus atores, explorou o que poderíamos chamar de *epochés* teatrais ou cênicas.

Um primeiro aspecto cabe ser destacado. Em contraste com a lógica que normalmente rege a formação dos grupos de teatro pelo mundo, que é aquela da agregação pela semelhança, no caso de Brook a lógica foi aquela da intensificação da alteridade. Ou seja, optou-se no caso de Brook, por agregar formações e sensibilidades muito diversas. Dentre as implicações que emergem dessa escolha, pode-se apontar que, ao trabalhar com atores provenientes de diferentes culturas, ele criou uma situação em que eles deveriam buscar níveis mais profundos de conexão uns com os outros para que uma relação passasse a ser possível. Não era possível para eles se valerem dos próprios clichés, ou das próprias piadas. Como desdobramento desse processo marcado pela diferença, fricções criativas eram exploradas a partir de um tipo de atenção que era produzida não a partir de intenções, mas a partir de intensões, com 's'. Intensões não são pautadas por objetivos estabelecidos a priori mas por um estado de 'presente contínuo'. Nesse caso, a atenção é voltada para o momento presente visto com um dispositivo gerador do que chamei de "centelhas de vida."

Se considerarmos os três casos apontados, algumas observações importantes podem ser feitas. Em todos eles a atenção é vista como um aspecto fundamental do que foi referido como lapidação perceptiva. Seja a noção de fluidez como aquela de cognição inventiva e ainda a das *epochés* teatrais exploradoras de intensões destilam processos perceptivos através de práticas transformadoras em vários níveis. Mas para que a dimensão envolvida nessa transformação possa ficar mais clara é necessário reconhecer que nesse caso a percepção e a atenção fazem parte de uma tríade, que se completa com a inserção da ética como aspecto não menos

importante que os anteriores. Em realidade, trata-se de uma tríade em função do fato desses aspectos serem indissociáveis.

Em outras palavras, para que os processos de lapidação perceptiva se deem, eles requerem a exploração de um certo tipo de atenção que é ativada somente se uma atitude é gerada nos participantes desses processos. Uma atitude que envolve uma busca por experiências que possam gerar não somente um acúmulo de informações ou técnicas aplicáveis, mas, ao mesmo tempo, uma ampliação perceptiva, uma transformação pessoal dos participantes desses processos. Chamo aqui tais processos que emergem da tríade lapidação perceptiva – atenção – ética de práticas de cultivo.

Uma nova pergunta surge aqui. Como as práticas de cultivo, colocadas nos termos já descritos podem funcionar como um elo importante entre o teatro ou as artes cênicas e a educação? Uma consideração importante cabe ser feita: práticas de cultivo devem ser vistas não isoladamente, mas como procedimentos relacionados ao amplo campo dos processos criativos. Ou seja, tal elo produz uma implicação importante, já apontada por Dewey, Merleau-Ponty, Deleuze e Morin, dentre outros: as artes em geral, e nesse caso as artes cênicas em particular, podem inserir a educação no horizonte das práticas criativas, fazendo com que ela não se limite à transmissão de informações, mas que abranja também e sobretudo a instauração de experiências que envolvam ampliações perceptivas e conseqüentemente uma transformação pessoal, e portanto também ética, dos envolvidos em tais práticas.

Vários são os materiais que podem funcionar como ignições ou pontos de partida desse processo: além de textos dramáticos e literários ou jogos, também acontecimentos significativos ocorridos em contextos particulares, memórias pessoais e coletivas, imagens extraídas das artes visuais ou de outras fontes, sonoridades extraídas da música ou de outras fontes, dentre outro.

Assim como no trabalho de Brook, a alteridade exerce um papel importante nesse caso, uma vez que a escolha de determinados materiais podem funcionar em determinados contextos e grupos mas não em outros. Como apontado anteriormente, as práticas de cultivo implicam em ampliações perceptivas que emergem da relação direta entre os envolvidos, e nesse sentido chegamos ao último aspecto a ser abordado nesse escrito, relacionado à noção de *techné*, sobretudo a partir do ponto de vista de Heidegger.

Para o filósofo alemão, a noção de *techné*, quando vista em sua origem, articula as noções de *praxis* e *poiesis*. *Práxis* e *poiesis* são conceitos que remetem a atividades humanas, a modos de atuação. Contudo, enquanto *práxis* (do grego *prattein*, fazer) está associado com praticar ações, *poiesis* (do grego *poiein*, fabricar) está relacionado com a atividade de construir ações. Dentre as implicações geradas por tais diferenças, é importante ressaltar que *práxis* envolve, a partir de seus pressupostos, ações intencionais, ações que são um meio para um fim. Diferentemente, *poiesis* remete a “ações não intencionais”, a ações através das quais algo é gerado e passa assim a existir. *Poiesis* envolveria, portanto, antes de mais nada, a ação de “trazer algo à tona”. Nesse sentido, é possível perceber uma significativa diferença entre *práxis* e *poiesis*. Apesar dos dois conceitos estarem relacionados com atividades humanas, no primeiro caso objetivos são estabelecidos a priori. Em outras palavras, no desenvolvimento de ações enquanto *práxis* os objetivos são guiados pelos seus fins. Já o desenvolvimento de ações como *poiesis* não envolve uma busca determinada por uma finalidade preestabelecida; sua função emerge do processo de seu fazer. Sendo assim, enquanto ações produzidas como *práxis* podem ser vistas como parte de uma estrutura ou sistema, ações produzidas como *poiesis* são percebidas através de suas qualidades específicas, cada vez que elas se manifestam.

Baseado nas observações feitas, o convite feito nesse caso é o de perceber as práticas de cultivo através da articulação entre os conceitos abordados aqui. Assim, fluidez, cognição inventiva, *epoché* ou suspensão de juízo, práxis e poiesis são vistos como geradores de ampliações perceptivas que envolvem a exploração da atenção e podem levar a uma transformação pessoal dos participantes das práticas de cultivo. Tais práticas, quando exploradas pelas artes cênicas, podem ser profundamente desdobradas na relação com a educação. Mais do que informações, tais práticas visam criar condições para que entremos em contato com a processualidade de experiências.

Bibliografia

Bergson, Henri. *La pensée le mouvant*. Paris: PUF, 1934/1962.

Bonfitto, Matteo. *A Cinética do Invisível. Processos de Atuação no Teatro de Peter Brook*. São Paulo: Perspectiva, 2009; *The Kinetics of the Invisible. Acting Processes in Peter Brook's Theatre*. Frankfurt and New York: Peter Lang, 2016.

Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.

Depraz, N, Varela, F e Vermersch, E. *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia-Amsterdam, Benjamin Publishing, 2003.

Heidegger, Martin. *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Harper & Roll, 1977.

Kastrup, Virginia. "A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva.", in *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez.2004.

Mehler, J. “Conhecer desaprendendo”. Em E. Morin e M. Piattelli-Palmarini (Orgs) A unidade do homem, vol.II – O cérebro humano e seus universais. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1978.

Quilici, Cassiano Sydow. “O Conceito de ‘Cultivo de Si’ e os Processos de Formação e Criação do Ator/Performer.” Artigo publicado nos Anais da Abrace. Porto Alegre: 2011

Varela, F. Sobre a competência ética. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

Yuasa, Yasuo. The Body, Self-Cultivation and Ki-Energy. New York: SUNY, 1993.

ⁱ Duas referências importantes para a exploração da noção de cultivo nesse caso foram: Yuasa, Yasuo. The Body, Self-Cultivation and Ki-Energy. New York: SUNY, 1993; e Quilici, Cassiano Sydow. “O Conceito de ‘Cultivo de Si’ e os Processos de Formação e Criação do Ator/Performer. Artigo publicado nos Anais da Abrace. Porto Alegre: 2011. Apesar de não explorar aqui o conceito de shugyo, conceito esse investigado por Yuasa e utilizado por Quilici, as implicações ligadas a esse conceito serviram de estímulo para o desenvolvimento da reflexão proposta nesse caso.