

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES DRAMÁTICAS

Magda Beatriz Oliveira Steffens

Devir professora: Acontecimentos teatrais em sala de aula.

Porto Alegre, dezembro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES DRAMÁTICAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Orientação Márcia Donadel

Devir professora:
Acontecimentos teatrais em sala de aula.

Magda Beatriz Oliveira Steffens

Dezembro, 2014.

Resumo

O trabalho trata de um processo de tornar-se professora, uso a palavra *devoir* por considerar tal processo sempre inacabado. Considerando a disciplina de Estágio I, do curso Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um rito de passagem, a partir da narrativa dessa vivência como professora estagiária de teatro no Colégio de Aplicação com uma turma de sétima série do ensino fundamental, é abordado o conflito entre a teoria sobre como se ensina teatro, como o teatro me foi ensinado durante a graduação e a minha prática como professora. O estágio teve a capacidade de jogo, na concepção de Ryngaert, como a principal noção a ser desenvolvida, e o jogo em si é problematizado enquanto principal metodologia de ensino do teatro, através do diálogo com Ryngaert e Viola Spolin. Outros caminhos possíveis surgem do encontro com as filosofias da diferença, especificamente na relação que Sílvia Gallo faz entre a educação e o pensamento de Gilles Deleuze. Tal perspectiva coloca a aprendizagem na ordem dos afetos, prioriza o outro com suas diferenças em lugar de enfatizar métodos que pressupõem caminhos e indivíduos ideais. Assim como a filosofia é aqui a arte da invenção, ensinar também o é, uma busca no sentido de inventar, criar possibilidades, desenvolver potencialidades e singularidades no lugar de massificar, enquadrando sujeitos em modelos de saber preestabelecidos em realidades distantes.

Palavras-chave:

Pedagogia teatral; filosofia da diferença; jogos teatrais.

SUMÁRIO

Introdução.....	5
1. O jogo em Ryngaert e Spolin.....	12
1.1. O jogo em Ryngaert.....	17
1.2. O jogo em Viola Spolin	
1.3.Principais diferenças e semelhanças entre Ryngaert e Spolin.....	22
2. A filosofia da diferença em Gilles Deleuze e a educação.....	26
2.1. Deleuze e a diferença.....	27
2.2. Deleuze e a interface com a educação a partir de Sílvia Gallo.....	31
3. O jogo pensado a partir da diferença: uma superação de modelos.....	38
3.1. Vivências da graduação e do estágio: o aluno do ideal à ruptura.....	38
3.2. Por uma metodologia do sensível.....	43
3.3. A aula de teatro como acontecimento.....	49
4. Considerações finais.....	50

1 - Introdução:

A inquietação quanto à pedagogia teatral parte da minha própria experiência como aspirante a atriz sendo uma pessoa predominantemente tímida e insegura, com poucas habilidades físicas, péssima coordenação motora, voz embargada e tendência a me inferiorizar perante os outros.

Iniciei a graduação em teatro na UFRGS sem praticamente nenhuma experiência anterior, tendo sido aprovada na prova específica graças à ajuda na preparação da partitura que recebi de um amigo diretor. Tinha como principais referências em atuação a televisão e o cinema, com o que tinha a ideia geral de que uma atuação seria tanto melhor quanto mais realista fosse.

Ao longo do curso, fui percebendo a diferença entre mim e os colegas, notando neles habilidades físicas e técnicas durante os jogos. Na época as qualidades dos colegas me pareciam muito mais talento do que experiência. Não entendia como os jogos feitos em aula me ajudariam a aprender. Havia um forte clima de competição e exibicionismo no ar. Sentia-me grande parte do tempo muito mais sendo avaliada do que sendo ensinada ou aprendendo. Em muitos jogos era uma das primeiras a errar e ter que sair fora, por insegurança e por pouca habilidade. Minhas improvisações eram cada vez mais travadas pelas críticas do professor e dos colegas. Perdi minha incipiente espontaneidade, justo o que eu procurava no teatro, ao me deparar com verdades sobre como se faz teatro, que pareciam conhecida de quase todos e não de mim. Essa situação me trouxe bastante sofrimento, por que acreditei, em muitos momentos, não ter o talento necessário para fazer teatro.

Por muita determinação segui o curso, e fui conquistando algumas habilidades de autopreservação psíquica. No segundo ano da graduação, ouvi de um professor, pela primeira vez, que teatro se aprende, que teatro é também técnica e treinamento. A partir daí, e pela postura encorajadora deste professor, Francisco de Assis Almeida Júnior, comecei a voltar a ter prazer no teatro e a acreditar que eu poderia também aprender. Tive então algumas experiências

positivas atuando e voltei a entrar em crise quando me deparei com a disciplina Estágio I.

A primeira dificuldade foi eleger uma noção teatral para trabalhar. Perguntava-me se seria capaz de não infligir aos alunos o mesmo sofrimento que vivenciei, sendo avaliada e tendo que focar em alguma noção teatral, algo que me parecia muito fugidio. O que eu sabia tão bem a ponto de poder criar no outro? Tudo o que eu conhecia de algum modo pareceu neste momento muito frágil. A ponto de desistir, entreguei um planejamento apontando “o espaço como indutor do jogo” como a noção a ser desenvolvida. O tema surgiu ao vivenciar uma aula do professor Sérgio Lulkin, na qual experimentamos improvisar pelos corredores da Faculdade de Educação da Ufrgs o espaço como indutor do jogo, depois de termos lido e discutido o capítulo com este nome do livro *Jogar e Representar* de Ryngaert. Um de cada vez, escolhemos diferentes espaços e nos colocamos de forma improvisada compondo imagens em meio aos passantes. É sempre fascinante a poesia que surge na ausência da pretensão. Do nada, da não combinação, do agora e da entrega, belos quadros e também alguns bastante vazios e artificiais surgiram para reforçar em mim a ideia de que há um estado no qual a arte se faz presente, e esse estado prescinde do que Ryngaert chama de capacidade de jogo.

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. Essa capacidade se apóia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira da situação. Ela não abrange a totalidade da arte do ator, mas é seu componente fundamental, interessante de ser desenvolvido no não-ator (Ryngaert, 2009, p. 55).

Apostei no jogo, procurando acreditar que o próprio ato de jogar poderia desenvolver a capacidade de jogo. Ingrid Koudela, em seu livro *Jogos Teatrais*, defende a presença desse princípio no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (2009, p. 43). No entanto, mantive a opinião baseada na minha vivência, de que diversos jogos em determinados contextos mais classificam e excluem do que

estimulam a experimentação e o risco. Talvez por muitas vezes não ser dada a ênfase suficiente no objetivo do jogo, que Spolin define como Ponto de Concentração, ou por que esta capacidade de focar nesse ponto, não esteja presente, dada em todos os alunos ou acessível em qualquer circunstância como a autora pressupõe.

Também mantive presente que o jogo colocado em um contexto de atividade obrigatória, como componente da aula de uma disciplina obrigatória na escola, perde em um de seus aspectos mais fundamentais, que é a participação espontânea.

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural (HUIZINGA, 1980, p. 10).

O professor e historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945) trata o jogo como fenômeno cultural para além da racionalidade, uma vez que está presente entre os animais, e se justificaria pelo prazer que proporciona, deixando de atender à qualquer função lógica ou utilitária pretendida por diversos ramos do conhecimento que tentaram explicar o jogo. O jogo existiria antes da própria cultura, como um recorte no espaço e no tempo, no qual há liberdade para evasão da vida real.

Munida dessas premissas, fui para a sala de aula com um forte desejo de proteger os alunos que se pareciam comigo. Já na primeira aula, frente à resistência geral dos alunos diante das propostas de jogo, ora pelo fechamento, ora pelo deboche, ora pela dispersão, senti vontade de impôr tarefas complexas que os amedrontassem e me colocassem em um lugar de poder. Sentia-me completamente fragilizada diante de doze alunos com idade entre doze e quinze anos. A mim, pareciam quarenta.

A turma 71 A do Colégio de Aplicação da UFRGS era composta por cinco meninos e sete meninas, sendo a metade da turma nova na escola, sem qualquer vivência anterior em teatro, enquanto a outra metade já era da escola e tinha aulas de teatro desde a quinta série. Alguns alunos sustentavam uma postura

mais inibida, como eu, outros de mostravam bastante exibidos e habilidosos, e ainda outros que não pareciam nem uma coisa nem outra. As diferenças me pareciam a princípio inconciliáveis. O fracasso sucessivo em diversas tentativas de jogo me fez questionar profundamente sua validade enquanto método sistematizado eleito favorito para o ensino de teatro durante a minha graduação. Quanto mais levava métodos para a sala de aula, menos as coisas funcionavam.

Com isso, fui instigada a me aprofundar no estudo dos jogos teatrais. Encontrei uma boa perspectiva histórica e também um ponto comum entre Ryngaert e Viola Spolin, que é o fato de ambos estabelecerem pré-requisitos para que ocorra o jogo.

Ryngaert enumera ao longo do capítulo “A capacidade de jogo” do livro *Jogar, representar* (2009, p. 52-61) as competências esperadas do jogador como sendo presença, escuta, ingenuidade, reação e imaginação, cumplicidade e júbilo. Já Viola Spolin trata do jogo como o primeiro dos sete aspectos da espontaneidade, esta sendo a premissa fundamental do sistema de jogos teatrais. Já o segundo aspecto da espontaneidade, intitulado Aprovação/Desaprovação, estabelece uma condição prévia ao jogo, visto que enfatiza a necessidade de um sentimento de liberdade pessoal para ser possível jogar.

Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas. (SPOLIN, 2006, p. 6)

Entendi então, que precisava dar conta de construir as bases do jogo, e que esse era o trabalho mais difícil e mais importante. Passava por conquistar confiança, pela minha entrega, pela minha humildade de esvaziar-me de verdades sobre métodos e sobre o próprio teatro e correr o risco de embarcar nas proposições indiretas e um tanto caóticas dos alunos. Nesse ponto comecei a perceber frágeis momentos de descobertas inomináveis. Acontecimentos nos

transformavam.

Ao buscar caminhos teóricos, lendo sobre educação, deparei-me com autores como Sílvio Galo, autores brasileiros que pensam a educação a partir da filosofia da diferença, especialmente a partir de Deleuze. Debrucei-me ainda em Gilberto Icle, que em seu texto *“Problemas teatrais na educação escolarizada: Existem conteúdos teatrais?”* desenvolve a noção teatral como instrumento para uma pedagogia teatral afinada com a filosofia da diferença, colocando à prova os conceitos teatrais fixos, apresenta a noção teatral como puro movimento e construção coletiva. Busco a compreensão e a aplicabilidade da noção, sem cair no erro de apenas colocá-la no lugar palavra conceito.

A partir da filosofia da diferença, comecei a ler o meu sofrimento durante a formação em teatro e a angústia que sentia com a ideia de ensinar, como frutos de uma expectativa idealizada de conhecimento como algo dado, preciso e completo, exatamente a visão do paradigma cientificista e positivista: a lógica de um sujeito ideal, de um método ideal, próprios da filosofia da representação. A questão pessoal tomou então uma proporção filosófica, não por isso distante da psicologia, mas próxima a ela no que ela tem de social, no que ela própria se apoia na filosofia da diferença.

Esta perspectiva coloca a aprendizagem na ordem dos afetos, prioriza o outro com suas diferenças em lugar de priorizar métodos que pressupõem caminhos e indivíduos ideais. Assim como a filosofia aqui é a arte da invenção, ensinar também é inventar, criar possibilidades, desenvolver potencialidades e singularidades no lugar de massificar enquadrando sujeitos em modelos de saber preestabelecidos em realidades distantes legitimadas pelo poder dominante.

O francês Gilles Deleuze é por excelência o filósofo da diferença. Viveu entre 1925 e 1995, suicidou-se. Militante no movimento de Maio de 68, professor de filosofia, criou a sua própria. Escreveu diversos livros, entre eles o emblemático *“O Anti-Édipo”* em parceria com Félix Guatarri, que aponta o complexo de Édipo, considerando-o como uma das grandes formas de controle social adotadas pelo capitalismo, um pecado sujo escondido que instiga a culpa e o consumo pela busca de uma redenção fora do sujeito. Deleuze é o principal filósofo com que dialogam Sílvio Galo e Regina Schöpke.

Para Deleuze, não é possível controlar como alguém aprende. Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação, e não passa, portanto, de uma ficção (GALLO, 2003, p. 14).

Portanto, trata-se de um movimento de busca de libertação do conhecimento, de permitir o ato de criação do conhecimento sem falsas expectativas de resultados preestabelecidos, já que passamos de um modelo de reprodução para um modelo de criação.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da vivência da disciplina Estágio I, através de uma narrativa dos principais acontecimentos e processos de subjetivação disparados pela tentativa de desenvolver a noção teatral de jogo. Foi realizada uma cartografia e promovido o diálogo entre os dois autores que tratam da pedagogia teatral com quem mais teve contato, que são Viola Spolin e Jean-Pierre Ryngaert, e os autores brasileiros que tratam da filosofia da diferença na educação a partir de Deleuze, com destaque para Sílvia Galo e Regina Schöpke.

1. O jogo em Ryngaert e Viola Spolin

Jean-Pierre Ryngaert e Viola Spolin são duas importantes referências para o uso do jogo no ensino do teatro, constantes da bibliografia indicada na graduação, e nesses autores me baseei para o planejamento do Estágio I. Segue uma breve contextualização histórica de cada autor.

A introdução da edição da Cosac Naify de 2009 do livro *Jogar, representar* de Ryngaert, traz o texto *Por uma pedagogia do teatro*, de Maria Lúcia Barros Pupo, que remonta a história do uso do jogo no teatro, na vertente francesa. Segundo a autora, tudo começa com um movimento de busca por renovação no teatro, na década de 30, iniciada por Jacques Copeau, que buscava a sistematização da formação teatral, abrangendo aspectos pedagógicos e éticos. A expressão jogo dramático, usada no início do movimento, é atribuída a Léon Chancerel, que trabalhava com Copeau e engajou-se na difusão do teatro entre jovens, em meios pouco convencionais para época, como zonas rurais e subúrbios (Ryngaert, 2010). Puppó afirma que se tratava de uma improvisação teatral cercada de regras precisas, com o seguinte objetivo:

“Quando jogos dramáticos eram propostos, a expectativa era de que os jovens, ao invés de copiarem gestos, entonações, movimentos do professor, fossem levados a encontrar por si mesmos as características das situações e personagens experimentados” (Ryngaert, 2010, p. 12).

Com Ryngaert, a prática do jogo dramático ingressa no meio acadêmico e inicia sua trajetória teórica com o livro *O jogo dramático no meio escolar*, de 1977. A partir do segundo livro do autor, *Jogar, representar*, de 1985, o termo “jogo dramático” praticamente desaparece e a palavra jogo parece dar conta de uma nova demanda percebida por Ryngaert, que seria colocar o jogo além da pretensão de carreira artística teatral, sendo o desenvolvimento da capacidade de jogo o elemento central (Ryngaert, 2010).

Viola Spolin é a criadora de um método de preparação para o teatro improvisacional, surgido dentro do movimento Off-off Broadway nos E.U.A. nos anos sessenta, que buscava novas formas de fazer teatro, em oposição ao *show*

business. A base de seu trabalho é prática, sendo os fundamentos estabelecidos no próprio sistema, sendo o único referencial teórico o trabalho de Neiva L. Boyd.

Ingrid Koudela conta do encontro com o sistema de Viola Spolin. Conta que, em busca de uma sistematização para o ensino do teatro em nível de graduação e pós-graduação na Universidade de São Paulo, surge um grupo de pesquisa, integrado por importantes nomes da área, como Maria Lúcia Barros Pupo, Ingrid Dormien Koudela, Betriz Angela Cabral Vaz e Sandra Chakra. O grande achado do grupo, ao fazer um levantamento bibliográfico no exterior, foi o livro *Improvisation for the Theatre*, de Viola Spolin: “A preocupação em buscar uma sistemática para o ensino do teatro encontrou significado quando a devoração antropofágica do livro de Spolin abriu o caminho para a descoberta do outro” (Koudela, 2009, p. 15).

1.1. O jogo em Ryngaert

O jogo em Jean-Pierre Ryngaert é abordado aqui a partir de seu segundo livro, *Jogar, representar*, escrito em 1985. O autor inicia anunciando o risco do histrionismo na formação e na educação em artes dramáticas. Afirma haver pouco entendimento entre os que não levam a sério tal empreitada e os que trazem um excessivo peso pedagógico. A intenção é promover, no contexto das oficinas teatrais, ficções que tragam a reflexão acerca do sujeito, mais do que reproduzir simulacros e repetições que seriam apenas a superfície do teatro. Ao falar do jogo, aproxima-o da terapia, da seguinte forma:

Atualmente é difícil não considerar a busca individual, a importância dada à "biografia" de cada um no grupo de jogo. A busca de soluções pessoais para um bem-estar imediato modificou as oficinas de formação e, às vezes, aprimorou as imagens do mundo que se esperava fazer surgir. Portanto trataremos de terapia se encararmos como tal uma busca de equilíbrio entre o fora e o dentro, entre o interior e o exterior, e o jogo como um insubstituível espaço intermediário. O interesse pelo jogo provém dessa situação de entre-lugar, nem no sono nem na realidade, mas uma zona intermediária que autoriza a multiplicação de tentativas com menores riscos (Ryngaert, 2009, p. 24).

A análise do fenômeno teatral é feita a partir do jogo, e, no âmbito da formação, o autor não se fixa à representação teatral, atribuindo o mesmo estatuto a espectadores e atores. "Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia, desequilibra o jogo (Ryngaert, 2009, p. 33)." Considera inútil a oposição entre processo e produto, entre exercício e representação, quando se trata de formação.

O jogo é trazido como uma experiência no mundo em um espaço intermediário, já que jogar é fazer, mas sem o risco do real. Ryngaert apreende de Winnicott que jogar é uma terapia em si e que é preciso admitir que o jogo está sempre a ponto de se transformar em alguma coisa assustadora. Considera uma confusão o fato de se tentar tirar qualquer viés psicológico e afetivo da prática teatral, sob pena de ela tornar-se psicodrama. O autor admite estar num espaço que acessa a imaginação e os afetos, e que a vida emocional dos participantes tende a se fazer mais presente no jogo do que os problemas de ordem social.

No entanto, o jogo está em uma posição privilegiada: "O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo no âmago do campo cultural (Ryngaert, 2009, p. 41)." Ao longo da obra, Ryngaert afirma que o formador não é terapeuta, mas não exclui o caráter terapêutico do jogo.

No capítulo intitulado "A capacidade de jogo", Ryngaert fala dos modelos implícitos de bons e maus jogadores, e, em geral, isso depende da bagagem profissional do ator. Contudo, pode haver atores experientes que têm dificuldade de jogar, sendo atores e não-atores equiparados nesse quesito. De início, são enumerados os obstáculos ao jogo, os quais o autor afirma serem tão perniciosas quanto mais alimentam a ilusão de que há jogo quando há apenas um simulacro.

O primeiro obstáculo apresentado é a inibição. Ryngaert aponta essa paralisia como talvez a dificuldade mais comum dos jogadores, especialmente dos iniciantes. Seria a impossibilidade de suportar a angústia do olhar do outro, ou de parecer ridículo ao próprio olhar. Ao mesmo tempo em que derrubar a inibição é uma das funções do jogo, ela também impede que ele aconteça. É apontada como uma solução possível o uso de jogos de interação que favoreçam as personalidades mais reservadas. Às vezes a inibição pode aparecer em formas indiretas, adolescentes podem afirmar que aquilo que está sendo proposto é bobo, ou não serve para nada. Ryngaert alerta para o fato de que expressões

gratuitas e sem objetivo remetem à loucura. Daí a necessidade de clareza no propósito das atividades.

A recusa da expressão pode traduzir falta de confiança em si, falta de confiança no grupo ou falta de clareza sobre o que está em jogo. Seja qual for a situação, Ryngaert aponta o fator tempo como essencial: “Deve ser possível reservar a cada um o direito ao retraimento e ao silêncio, o direito a uma expressão mínima, patamares que elavam à manifestação sem risco de julgamento ou de condenação. (Ryngaert, 2009, p. 46)”. O autor defende ainda que, para afastar a inibição inicial de maneira durável, os desafios devem ficar claros, para que a abertura ao exterior tenha sentido para os participantes. “A capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca que paira no ar. Ela se manifesta quando a ocasião real permite representar para si diante dos outros, fora de qualquer noção de prova ou exercício” (Ryngaert, 2009, p. 47).

Intitulado *Extroversão*, o segundo obstáculo apontado por Ryngaert é o cabotismo, que consiste no desejo de brilhar a qualquer preço, tão radicalmente prejudicial à capacidade de jogo e mais difícil de se medir do que a inibição. Traduz-se em uma grande agitação, nunca leva em conta a existência de parceiros, e tem sua recompensa no riso dos outros. Normalmente reproduz os modelos de massa da mídia, condutas estereotipadas ou cópias de alguma esquete. Mesmo das formas mais espalhafatosas, o cabotismo tende a agradar. O desejo de fazer rir é legítimo, no entanto é também expressão da inquietação diante do olhar do outro e a necessidade de aprovação. O histrionismo causa estragos, reduz o jogo, acaba com a possibilidade de invenção. Cabe ao condutor da oficina mostrar que em uma oficina de teatro não se trata de aprender truques e relançar sempre o jogo. “O aumento da capacidade de jogo começa com a aceitação da experiência sensível” (Ryngaert, 2009, p. 49).

A *Negação do jogo* é o terceiro obstáculo, está presente quando os jogadores recorrem a elementos externos ao jogo, dirigem-se à platéia, interrompem com algum questionamento, enfim, de alguma forma trazem de volta a “realidade”. “Esse engajamento parcial é a prova da existência de um espaço intermediário específico no jogo, que é vivido perigosamente pelos participantes. O abandono total a um “estado de jogo” não é vivido facilmente por um adolescente ou um adulto que não tem tal hábito de concentração (Ryngaert, 2009, p. 49)”. A autor afirma ainda que a capacidade de engajamento cresce

conforme as razões para a concentração no jogo são compreendidas. O jogo existe precisamente por esse estado precário de tensão do jogador, como se ele estivesse completamente imerso, mas que pode sair a qualquer momento daquela situação.

O *savoir-faire limitado* ocupa a quarta posição de obstáculo ao jogo. Ryngaert fala do quão limitador pode ser o fato de jogador reproduzir seus aprendizados técnicos, mostrando que sabe fazer teatro, de boa-fé, no entanto se retirando de qualquer possibilidade de risco e reinvenção no jogo. Esse obstáculo tende a desaparecer com o tempo e a experiência. Ryngaert afirma que do interior do jogo o indivíduo é capaz de tomar consciência dessa dificuldade. “O jogo é um fenômeno precário, constantemente ameaçado pela rotina e por múltiplos artifícios, e é indispensável tomar consciência dessas ameaças (Ryngaert, 2009, p. 52)”.

Considerados os obstáculos, Ryngaert passa a visitar os aspectos do movimento do jogo em curso. Afirma haver jogo quando em uma improvisação ou representação, os jogadores dispõem de espaço suficiente para que haja algum nível de invenção e prazer. O jogo dependeria de uma capacidade:

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. Essa capacidade se apoia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira da situação. Ela não abrange a totalidade da arte do ator, mas é seu componente fundamental, interessante de ser desenvolvido no não ator (Ryngaert, 2009, p. 54).

As competências que se espera do jogador são: presença, uma qualidade misteriosa relacionada de alguma forma à concentração; a escuta, que exige estar totalmente receptivo ao outro; a ingenuidade, que estaria em o ator prescindir de qualquer artifício e deixar-se surpreender pelo parceiro; reação, imaginação, caracterizada como a disponibilidade e capacidade de reação frente a mínima variação percebida. A última competência chamada de cumplicidade e júbilo, seria o prazer gerado pela cumplicidade que nasce do entendimento entre os jogadores

quando mobilizadas as capacidades de escuta e reação. Nessa perspectiva, o autor define o jogador da seguinte maneira:

“O jogador é aquele que “se experimenta” multiplicando suas relações com o mundo. Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar. Ela desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes (Ryngaert, 2009, p. 61).

O jogo é tido como um recurso contra rotinas, preconceitos e respostas prontas para situações novas ou medos antigos. “O espírito de jogo, por sua vez, consiste em considerar toda nova experiência como positiva, quaisquer que sejam os riscos a que ela nos expõe.” (Ryngaert, 2009, p. 61). No entanto, o autor não espera que o espírito de jogo esteja dado em algum momento, diferente disso, prevê diferentes níveis de possível envolvimento no jogo.

Em função dos objetivos estabelecidos e do desejo individual, cabe a cada um ousar ou não ousar engajar-se no jogo. É o jogador, e somente ele, que avalia progressivamente a medida do que pretende jogar, das zonas em que pretende investir, das etapas que lhes são necessárias. Sempre que possível dou indicações bem abertas para que possam ser reservados cantos de sombra, degraus, recuos. Ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens. Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor (Ryngaert, 2009, p. 64).

O jogo nos escapa, é puro movimento. O jogo do formador em Ryngaert, parece ser o malabarismo com os obstáculos, com a escolha dos jogos, com os diferentes tempos, o da aula, o de cada um, na busca pelo próprio movimento do jogo, esse estado entre o real e o imaginário no qual a razão não impera sozinha.

1.2. O jogo em Viola Spolin

No livro *Improvisação para o teatro* de Spolin, temos o jogo abordado como um dos aspectos da espontaneidade. A espontaneidade é trazida como a manifestação do nível intuitivo, considerado mais vital que os níveis físico e o intelectual, sendo necessário o envolvimento destes três níveis no processo de aprendizagem.

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. [...] É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (Spolin, 2010, p. 4).

Os jogos são considerados pela autora como uma “forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (2010, p. 4). O objetivo no qual o jogador deve constantemente se concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Com isso temos que os sete aspectos da espontaneidade apontados pela autora estão intrinsecamente relacionados entre si, são considerados condições para o jogo, e serão também analisados aqui.

O segundo aspecto da espontaneidade é intitulado Aprovação/Desaprovação e enfatiza a necessidade do sentimento de liberdade pessoal para ser possível jogar. Ao mesmo tempo que o jogo pode trazer o intuitivo à tona, para se poder jogar a autora aponta a necessidade prévia de liberdade pessoal. Afirma ser necessário sentir-se parte do mundo e se buscar com isso o contato direto com o ambiente, que deve ser investigado aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para lidar com o ambiente leva a adquirir autoconsciência e auto-expressão, que seriam necessidades básicas comuns a todos nós, e indispensáveis para a expressão teatral. Ao mesmo tempo, a autora reconhece a raridade da presença deste sentimento.

Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação

de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas (Spolin, 2006, p. 6).

O terceiro aspecto da espontaneidade é a expressão de grupo. Para Viola, o relacionamento de grupo saudável depende de um trabalho interdependente com total participação individual e contribuição pessoal. Já o quarto aspecto da espontaneidade é a plateia, considerando-a parte concreta do treinamento teatral. É o membro de mais reverência e sem ele não há teatro. São os avaliadores do trabalho e dão significado ao espetáculo.

Quando se compreende o papel da plateia o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno ator começa a ver os membros da plateia não como juizes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência (Spolin, 2010, p. 11).

Por isso, a autora defende que a abordagem do relacionamento com a plateia não pode ser relegado a uma conversa no último minuto antes de uma apresentação. A plateia deve ser considerada um problema como todos os outros, a ser abordado a desde da primeira sessão de trabalho.

As técnicas teatrais ocupam o quinto aspecto da espontaneidade. Spolin defende que, longe de serem sagradas, são técnicas de comunicação que modificam-se em função do tempo e do espaço. Acredita que se as técnicas teatrais estão separadas da experiência, é criada uma barreira artificial.

Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. Os jogo teatrais fazem isso (Spolin, 2010, p. 13).

A transposição do processo de aprendizagem para a vida diária figura como o sexto aspecto da espontaneidade. As propostas devem ser feitas de modo que o aluno as absorva e carregue consigo para a vida diária.

Por causa da natureza dos problemas de atuação, é imperativo preparar todo equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento, o contato puro e direto com o mundo exterior (Spolin, 2010, p. 13).

O sétimo e último aspecto da espontaneidade é a fisicalização. A autora afirma que usa o termo fisicalização indicando a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal, em oposição a abordagem intelectual e psicológica. A fisicalização oferece ao aluno uma experiência concreta e proporciona o vocabulário para uma relação objetiva entre professor e aluno. Fala da necessidade de se encorajar a expressão física. Diz que a realidade só pode ser física, e que através do físico encontra-se o caminho para o intuitivo e

[...] talvez para além o próprio espírito do homem. [...] Estamos interessados somente na comunicação física direta; os sentimentos são um assunto pessoal. Quando a energia é absorvida num objetivo físico não há tempo para sentimentos (Spolin, 2010, p. 14).

Justifica a afirmação dizendo que não importa o quanto um aluno possa analisar e desenvolver um caso em torno de seu papel, se ele não conseguir comunicá-lo fisicamente, terá sido inútil à forma teatral. Afirma que o teatro não é uma clínica.

Além dos sete aspectos da espontaneidade, para entender o jogo no sistema da autora, é preciso entender seus conceitos de *técnica de solução de problemas*, o de *ponto de concentração*, *a avaliação e a instrução*.

A *técnica da solução de problemas* oferece um foco mútuo para professor e aluno. Elimina a necessidade de o professor usar critérios pessoais nas avaliações. Não haveria um modo certo de resolver um problema, a solução é

peçoal. Segundo a autora, todas as distorções de caráter e personalidade dissipam-se vagarosamente, pois a verdadeira auto-identidade é muito mais excitante do que a falsidade da rejeição, do egocentrismo, do exibicionismo e a necessidade de aprovação social. É um sistema de aprendizado não verbal. Projeção da voz, caracterização, ação, tudo pode ser trabalhado sob a forma de problema. Há envolvimento com o problema e não com aquilo que é pessoal, não havendo juízos de valor, há confiança e desprendimento artístico. (Spolin, 2010, p. 20).

O *ponto de concentração (POC)* é o problema dado ao aluno para resolver. A busca pela solução ocupa a mente eliminando medos e resistências. “O ponto de concentração libera a força grupal e o gênio individual” (Spolin, 2010, p. 20). O envolvimento com o POC absorve as necessidades subjetivas e liberta para o relacionamento. Isso torna possível a ação e elimina do palco dramaturgia, emoção e psicodrama. Os problemas são solucionáveis e estão fora do ator, com isso a solução de problema após problema vai gerando confiança no esquema de trabalho.

A *avaliação* é realizada depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. Neste momento é estabelecido um vocabulário objetivo e comunicação direta. Isso se conseguiria com uma atitude de não-julgamento e auxílio grupal. Spolin afirma sobre o jogador que: “quando ele está na plateia, avalia seus companheiros jogadores, quando ele é o jogador, ouve e permite que os colegas na plateia o avaliem, pois está entre amigos” (2010, p. 24). O professor diretor junto com a plateia deve avaliar objetivamente o jogo, com perguntas do tipo: “A concentração foi completa ou incompleta? Eles solucionaram o problema? Comunicaram ou interpretaram? Ele mostrou quem era?” Essa formulação correta das perguntas evitaria pessoalizações, como os comentários do tipo, gostei ou não gostei, ninguém faria isso nessa situação, etc. “O aluno da plateia não compara, compete ou faz brincadeiras; ele deve avaliar o problema de atuação apresentado e não o desempenho de uma cena” (Spolin, 2010, p. 25).

A autora reconhece a dificuldade no estabelecimento desta relação: “Aceitar uma comunicação direta, sem interpretação e suposição, é difícil para os alunos no início do trabalho. Pode ser necessário trabalhar arduamente para se atingir isto” (Spolin, 2010, p. 25). Pode dificultar mais a avaliação o fato de os alunos a confundirem com crítica, ou ainda se não tiver sido compreendido qual o

ponto de concentração, ou seja, o que exatamente avaliar. Aos poucos compreende-se que a avaliação é uma parte importante no processo e vital para a compreensão do problema, tanto para o jogador quanto para a plateia.

A *instrução* é um guia para trabalhar com o problema e, como num jogo de bola, uma vez compreendida é aceita pelo aluno. Deve ser empreendida sempre que o aluno se desvia do ponto de concentração (olhe para a bola!), no momento em que o aluno está em ação. É o professor diretor trabalhando o problema junto com o aluno, fortalecendo o seu vínculo com o grupo. É um comando a ser obedecido. São dados exemplos como: "Compartilhe o quadro de cena!", "Compartilhe sua voz com a plateia!", "Você andou através de uma mesa!", "Estabeleça contato!". A instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo.

A autora sugere ainda que separação dos grupos se dê preferencialmente na forma de contagem, que é aleatória, evitando dependências entre os membros do grupo, proporcionando que todo se relacionem com todos, e evita o provável desconforto em demorar para ser escolhido para participar de algum grupo. Enfatiza também que a apresentação do problema deve ser dada de forma rápida e simples. "Se houver confusão, a Avaliação tornará inteiramente claro para aqueles que são mais lentos para compreender" (Spolin, 2010, p. 28).

Parece fundamental a questão de se evitar o mostrar "como" se resolve um problema, já que no como reside a criação de cada aluno a partir da sua estrutura individual, devendo o estímulo ser no sentido da experimentação. Evitar o uso de termos técnicos também favorece o movimento de autodescoberta, melhor dizer para que nos deixem ouvir sua voz do que falar em projeção, uma vez que o rótulo é estático e impede o processo. Outro pressuposto fundamental do método é que o "como" um problema é solucionado, deve acontecer no palco aqui e agora, sem qualquer combinação prévia, como num jogo. Planejar equivale a representação, impedindo um comportamento de palco espontâneo.

Quase sempre, um aluno novo na oficina de trabalho de teatro pensa que se espera dele que "desempenhe". Às vezes, o próprio líder do grupo está confuso sobre esse ponto [...]. Com alunos novos, planejar anteriormente resulta em falta de jeito e temor; com os talentosos, resulta na continuação de seus velhos padrões de trabalho. Em ambos os casos muito pouco é aprendido, pois no

melhor dos casos o aluno continua debatendo-se contra velhos quadros de referência e atitude preestabelecidas (Spolin, 2010, p. 31).

Cabe ressaltar uma diferenciação feita pela autora ao final de seu livro *Improvisação para o teatro*, na seção *definição de termos*, entre jogo e jogo dramático. O jogo é definido como “uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos; seguem lado a lado com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando. Já o jogo dramático é identificado da seguinte maneira: Atuar e/ou viver através de velhas situações de vida (ou de outra pessoa) para descobrir como se adequar a elas; jogo comum entre crianças de maternal quando procuram tornar-se aquilo que temem, ou admiram ou não entendem; o jogo dramático, quando continuado na vida adulta, resulta em devaneios, identificação com personagens de filmes, teatro e literatura; elaborar material velho em oposição a uma experiência nova; viver o personagem; pode ser usado como uma forma simplificada do psicodrama; não é útil para o palco.

O sistema desenvolvido por Viola Spolin parece respingar de alguma maneira em todo trabalho com jogos teatrais, dada sua popularidade e aparente facilidade de aplicação que talvez se deva ao fato de a apresentação do livro ser na forma de um manual. No entanto, há um conjunto de valores e pressupostos implícitos que são fundamentais para o sistema que, se ignorados, podem distorcer muito o objetivo traçado pela autora na criação do sistema. Abordarei essa questão no capítulo 3.

1.3. Algumas diferenças e semelhanças entre as concepções de jogo de Ryngaert e Spolin

Considero relevante apresentar um pequeno panorama entre os autores por entender que quando se fala em jogo teatral há diferentes entendimentos acerca de seus fundamentos. Além disso, quando o ensino de teatro ingressa na máquina escola, o jogo teatral entra na lógica educacional calcada essencialmente na filosofia da representação, trazendo o risco de gerar distorções dos objetivos do jogo.

Entendo que Ryngaert defenda o desenvolvimento de uma capacidade de

expressão de si pelo teatro:

Por isso o que me importa é questionar essa relação com o teatro e com a ficção. Não gostaria que essa relação fosse compreendida como aprendizagem de simulacros , como repetição, dentro de um quadro fechado, de situações artificiais destinadas a estimular a habilidade de jogar papéis sociais ulteriores. [...] Ao contrário, desejo que o surgimento de ficções suscite uma reflexão sobre a interioridade do sujeito e sua expressão, sobre a manifestação de emoções e de sensações em formas codificadas (Ryngaert, 2009, p. 24).

Já lendo Viola Spolin, tenho a sensação de as pessoas estarem a serviço do teatro, mais do que ele a serviço das pessoas, especialmente pela ênfase na infalibilidade de sua metodologia e por excluir do contexto dos jogos teatrais qualquer conteúdo emocional, postura bastante diversa da de Ryngaert.

Nesses últimos anos, com a evolução das práticas, enfatizei o engajamento dos participantes no jogo, assim como a carga emocional indispensável para que a imaginação escape do lugar-comum, se confronte declaradamente com os clichês e aborde os problemas de frente (Ryngaert, 2009, p. 37).

As tabelas a seguir reúnem as citações que me levaram a essa percepção.

O jogo

Ryngaert	Spolin
Critica a redução dos desafios do jogo a alguns objetivos técnicos (2009, p. 21)	Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar (2010, p. 4)
O jogo é um fenômeno precário, constantemente ameaçado pela rotina e por múltiplos artifícios, e é indispensável tomar consciência dessa ameaças (2009, p. 52)	A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador está livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher (2010, p. 4).
[...] dizemos que há jogo, quando numa improvisação e/ ou representação, os	O intuitivo só pode responder no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento

jogadores, mesmo assumindo o que está previsto na encenação ou no roteiro, dispõem de espaço suficiente entre as engrenagens, para que a invenção e o prazer possam penetrar, assim dando a impressão de reinventar o movimento no próprio momento em que o efetuam (2009, p. 54).	de espontaneidade, quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta, que está em constante transformação (2010,p. 4)
--	---

Espontaneidade

Ryngaert	Spolin
A capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca que paira no ar.. Ela se manifesta quando a ocasião real permite representar para si diante do outros, fora de qualquer noção de prova ou exercício (2009, p. 47)	O objetivo no qual o jogador deve constantemente se concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade (2010, p. 5).
Questionando a afirmação recorrente de que a improvisação faz o sujeito liberar sua riqueza oculta, porque permite a espontaneidade, Ryngaert afirma que a confrontação com objetivos artísticos e as incorporações do acaso dão acesso a possibilidades das quais o jogador nem sempre tem consciência, que podem não ter nada de inéditas, mas simplesmente não serem comuns. (2009, p. 97)	Através da espontaneidade somos reformados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos padrões [...] é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela (2010, p. 4)

Terapia

Ryngaert	Spolin
A trama do jogo se constitui no intervalo, a partir de materiais informes, de pulsões criativas, motoras e sensoriais. Do mesmo modo que o analista não interpreta esses materiais produzidos pela experiência individual, o formador não escolhe os “jogos certos, nem os assimila a um conjunto de técnicas teatrais. Oferecedor de jogo, mais do que condutor do jogo, jogador ele próprio, no sentido de que corre os mesmos riscos vivendo experiências paralelas às dos participantes, o formador não é terapeuta. No entanto ele não exclui as funções terapêuticas do jogo (p. 42). :	Não devemos nos preocupar com os sentimentos que o ator utiliza no palco. Estamos interessados somente na comunicação física direta; os sentimentos são um assunto pessoal. Quando a energia é absorvida num objeto físico, não há tempo para “sentimentos”. [...] o teatro não é uma clínica [...] o artista capta e expressa um mundo que é físico (p. 14).
Em função dos objetivos estabelecidos e do	É axiomático que o aluno que resiste em

<p>desejo individual, cabe a cada um ousar ou não ousar engajar-se no jogo. É o jogador, e somente ele, que avalia progressivamente a medida do que pretende jogar, das zonas em que pretende investir, das etapas que lhes são necessárias. Sempre que possível dou indicações bem abertas para que possam ser reservados cantos de sombra, degraus, recuos. Ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens. Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor. (2009, p. 64)</p>	<p>trabalhar com o POC (ponto de concentração) nunca será capaz de improvisar e será um eterno problema disciplinar.</p>
--	--

Improvisação

Ryngaert	Spolin
<p>Trabalhando com variáveis, a improvisação encoraja o desenvolvimento da flexibilidade da imaginação e opõe-se ao sistematismo. Por sua ancoragem na afetividade, a improvisação não nega qualquer conduta racional, mas estimula, no contexto de uma formação, a tomar consciência do papel do inconsciente e do sensível na relação do sujeito com o mundo. (2009, p. 97)</p>	<p>A improvisação em si não é um sistema de treinamento. Ela é um dos resultados do treinamento. [...] Quando a improvisação se torna um fim em si mesma, ela pode matar a espontaneidade (2010, p. 39)</p>

O formador

Ryngaert	Spolin
<p>O formador deve distribuir a fala, sem monopolizar, ousar proibi-la sem ferir quem ia falar, dar aos participante o direito ao mal-estar e ao silêncio (2009, p. 259)</p>	<p>O procedimento para o professor-diretor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente o tempo todo (2010, p. 9)</p>

Munida de diferentes e importantes aspectos das teorias desses dois autores, passo ao embasamento filosófico do encontro que promoverei entre esses autores e a prática do estágio no capítulo 3.

2. A filosofia da diferença em Gilles Deleuze e a educação

Buscando refletir a formação em teatro pela qual passei e transcender a imagem dualista que tinha de alunos, generalizando, inibidos e exibidos, encontrei na filosofia de Deleuze a diferença como regra e novas abordagens possíveis para o problema dessa pesquisa.

Deleuze não escreveu diretamente sobre educação, no entanto foi professor de filosofia por cerca de quarenta anos, lecionando inicialmente no ensino médio e depois em universidades. Em uma série de entrevistas intitulada “Abecedário Deleuze”, realizada por Claire Parnet, entre os anos 1988 e 1989, a entrevistadora lhe pergunta, quando recém havia se aposentado, se sentia falta de dar aulas. Em sua resposta afirma que não, já que uma aula requer momentos de inspiração, que dependem de um tipo de ensaio do professor. Diz que foi muito feliz dando aulas, mas que naquele momento estava satisfeito quanto a isso e envolvido com os problemas próprios à atividade da escrita.

Deleuze refere longos ensaios para pequenos momentos de inspiração e de entusiasmo. “É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho, é preciso ensaiar, preparar”. Apesar de todo o preparo, Deleuze não ambicionava aulas que absorvessem a todos a todo momento, afirma que o objetivo de uma aula não é ser totalmente entendida, e assim explica:

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula cada grupo cada estudante pega o que lhe convém. Não há uma lei que diga o que é interesse de quem. [...] Uma aula é emoção (Deleuze, 1989).

Assim como Deleuze serviu-se de muitos outros filósofos para criação de sua filosofia, alguns filósofos da educação passaram a servir-se de seus conceitos para também criar outros. Ressalta-se que não falamos do conceito como ele se apresenta na lógica da representação, prestando-se a generalizações: “[...] o conceito é o instrumento, por excelência, da generalidade e, por isso mesmo, abarca sob um mesmo signo todos os objetos que se assemelham, ficando a diferença aí anulada em sua força singular” (Shopke, 2004, p. 41). No âmbito da

filosofia da diferença, usando os termos de Foucault, o conceito é um dispositivo, ou um agenciamento, um operador que faz algo acontecer. “ O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite de novo pensar” (Gallo, 2003, p. 52).

2.1. Deleuze, a representação e a diferença:

Tive meu primeiro contato com a filosofia de Deleuze quando cursava psicologia, e desde então, ficou latente o desejo de me aprofundar. Foi extremamente libertador perceber o quanto o tempo todo parece haver uma verdade que eu não conheço, um ideal que preciso atingir e o quanto isso gera culpa, frustração e ausência do aqui e agora, me transforma em objeto do sistema que precisa de sujeitos utilitários. A diferença permite que eu me veja diferente, singular, única e me encoraja a viver plenamente o que sou agora. Torna-me imune a comentários do senso comum, como por exemplo “Tu faz teatro!? Mas tu é tão quietinha!”.

Para se falar em filosofia da diferença é preciso falar da filosofia da representação. A base da representação vem de Platão, segundo Regina Schöpke, só escapam ao platonismo as filosofias da imanência pura: dos estóicos a Espinoza ou Nietzsche.

Schöpke explica que, para Platão somente a razão pode ter conhecimento do ser, o qual não é passível de apreensão pelos sentidos. Há o mundo sensível (material e mutável, das cópias) e o inteligível (as essências, das ideias, imutável, modelar) (Schöpke, 2004). No mundo sensível, haveriam somente cópias do mundo inteligível. Nessa perspectiva, todo o conhecimento pertence ao mundo das ideias. Roberto Machado afirma nesse sentido, que “Em vez de ser um estímulo, o sensível é um obstáculo ao pensamento” (Machado, 2010, p. 42).

Assim, tanto melhor o conhecimento quanto mais afastado do mundo material e do corpo, através do qual se apreende o sensível. Bastante próximo ao pensamento religioso e a outras formas de controle social, o conhecimento (colocado como uma verdade imutável) está para além dos simples mortais, chegará mais perto do conhecimento aquele que renunciar ao mundo sensível, ou seja, ao mundo material e ao próprio corpo.

Dentre as cópias existentes no mundo sensível, Schpoken fala das cópias bem fundadas e cópias mal fundadas, os simulacros. O simulacro é a negação da

cópia, negação do modelo, é uma imagem sem semelhança com o modelo. A cópia é a imagem semelhante ao modelo. O exemplo da autora é impecável:

Deus fez o homem a sua imagem e semelhança, mas pelo pecado, o homem passou a ser a imagem sem semelhança: o homem é um simulacro. O simulacro é construído por uma diferença, uma disparidade em relação ao modelo, mas ainda produz um efeito de semelhança externa ao modelo (Schöpke, 2010).

O filósofo Roberto Machado atenta para ao fato de que Deleuze não reconhece a oposição entre mundo sensível e mundo inteligível como a principal dualidade do platonismo. A principal dicotomia se dá no interior do mundo sensível, quando Platão opõe as cópias (possuem uma similitude exemplar de um original idêntico) e os simulacros (similitude imitativa de uma cópia mais ou menos semelhante): “[...] a distinção entre o modelo e a cópia só adquirem sentido em função dessa dualidade, pois seu principal objetivo é produzir um critério de seleção entre as cópias e os simulacros [...]” (Machado, 2010, p. 45).

O critério de seleção tende a confundir-se com os valores morais do contexto em questão. “Um juízo de valor, não distante da moral, próprio da razão, seleciona e condena aquilo que não se assemelha a um modelo prévio. Diferença em Platão é o monstro que não obedece ao modelo, ao mesmo, precisa ser encurralado, mantido longe” (Schöpke, 2004). A filósofa esclarece a questão identificando a razão com a moral:

É claro que existe uma forma de “razão-moral” que determina que só se deve ser levado em consideração aquilo que está compreendido em um modelo específico, prefigurado. Essa é uma maneira de exclusão premeditada daquilo que a razão não pode apreender – dada sua estrutura absolutamente lógica (Schöpke, 2004, p. 23).

Schöpke mostra que quando não há um modelo, a razão rejeita como ilógico. Por isso pensar é impossível na representação, é simples reconhecimento, transformar algo novo em algo que já sei. Escravo da razão, pensamento se torna

reconhecimento. A representação está ligada a uma forma específica de funcionamento da razão. “Pensar significa, enfim, atingir a máxima força criadora – capaz de produzir algo de original num mundo que persegue, como ideal, a igualdade e a semelhança (vide o senso comum)” (Schöpke, 2004, p. 23).

Na filosofia platônica e em toda filosofia da representação, que é a dominante, o pensamento é tratado como reconhecimento, identificação com o que já é, e reconhecimento do que já é. Schöpke ressalta ainda que é mais fácil reconhecer do que criar. A razão é representativa e opera com a linguagem, que generaliza e exclui o singular e o inexprimível. Tomás de Aquino diz que “representar significa conter a semelhança da coisa a ser reconhecida” (Schöpke, 2004, p. 39).

A autora ressalta ainda a posição de Nietzsche, que definiu sua tarefa como filósofo a de “subverter o platonismo” (Machado, 2010, p.43): Temos um estímulo nervoso e o transformamos em imagem, depois transformamos a imagem em som e temos a linguagem. O conhecimento é suposto, já que nos relacionamos com imagens e não com o mundo em si. “O problema, no entanto, estaria no fato de tomarmos as metáforas pelas coisas e mesmas e supormos conhecer o mundo quando não temos dele senão imagens” (Schöpke, 2004, p. 39).

Em seu artigo *Deleuze e o mundo dos simulacros*, Schöpke fala da necessidade da reconhecimento, para que não aconteça de a cada novo encontro com um objeto ele parecer outro, residindo o problema na confusão entre reconhecer e pensar, já que o pensar é por si criativo, um potência da razão. (Schöpke, 2012).

A visão de Nietzsche sobre a relatividade do conhecimento é destacada por Schöpke: “E é também nesse sentido que o conhecimento em Nietzsche, nada mais é do que a produção de um território à parte – construção humana que tende a igualar o não-igual, excluindo as diferenças individuais e os acontecimentos singulares” (Schöpke, 2004, p. 40).

Segundo Machado, Nietzsche é um dos filósofos fundamentais com quem Deleuze pensa, ao lado de Bergson e Espinoza, lembrando que ele lê e incorpora outros filósofos, recriando e relacionando, por colagem, pensamentos de dentro e de fora da filosofia, a fim de afirmar um pensamento que prime a diferença sobre a identidade (Machado, 2010).

Temos assim, tudo o que for diferente, sejam pessoas, coisas, processos,

reduzidos ao mesmo, a algum modelo, enquadrado e classificado, sistematicamente ignorado em sua singularidade; a diferença é simplesmente descartada. Temos assim, pensando com Foucault, uma massa homogênea que se entende como modelo e exclui, vigiando e punindo aquele que difere.

Machado afirma que o principal objetivo da leitura deleuziana de Platão é afirmar os direitos dos simulacros reconhecendo neles uma potência positiva, dionisíaca, capaz de destruir as categorias de original e cópia. O autor prossegue explicando a glorificação deleuziana dos simulacros, que consiste em considerá-los uma maquinaria, uma potência positiva, que quando não é mais recalcada pela ideia, é a própria coisa. Logo, o simulacro, a imagem demoníaca, a imagem sem semelhança, é a diferença (Machado, 2010, p. 48).

Nas palavras de Gallo, “a exemplo de Nietzsche, Deleuze quer inverter o platonismo: ao invés de buscar o sol de uma ideia única, divertir-se com as sombras da caverna” (2003, p. 34). Transcende as divisões do ser, a dicotomia platônica, a dialética hegeliana, as categorias duais de ser e não ser, para dizer do Ser que ele possui uma só voz, que se multiplica e diferencia em múltiplas tonalidades. A intuição aqui é uma ideia clara, o trabalho de um pensamento que articulando multiplicidade de conceitos, intui novos conceitos (Gallo, 2003). Mas afinal, o que quer a filosofia da diferença?

“Fazer do pensamento um “modo de existência, uma “máquina de guerra nômade” cujo maior desafio é permanecer livre dos modelos da representação, livre da Moral que tornou o pensamento um beato companheiro dos poderes vigentes” (Schöpke, 2004, p. 29).

Schöpke, chama atenção para a fala de Deleuze, de que o pensamento é de caráter extraordinário, impelido por alguma necessidade, algum tipo de violência nos leva a uma busca, nos retirando da tendência recognitiva, não é uma tendência natural. É mais fácil reconhecer do que criar (Schöpke, 2004, p. 32).

Deleuze e Guattari afirmam que vivemos sob o império da opinião, a pretensa verdade única que tenta dominar o caos que é a multiplicidade de possibilidades. A fuga no pensamento único é aparente, o caos continua aí, não há como vencê-lo, mas como conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas. Gallo fala de possíveis recortes no caos apontados por Deleuze:

Há três ordens de saberes recortam o caos, produzindo significações: a filosofia, que cria conceitos; a arte que cria afetos, sensações; e a ciência, que cria conhecimentos. Cada uma é irreduzível às outras e elas não podem ser confundidas, mas há um diálogo de complementariedade, uma interação transversal entre elas (Gallo, 2003, p. 60).

Sendo a filosofia a arte de criar conceitos, o autor traz a discussão da necessidade de se conceitualizar o conceito, já que aqui não o conceito não é algo dado e não questionado como se fez ao longo da história da filosofia. “O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário ele é justamente aquilo que nos põe a pensar” (Gallo, 2003, p. 52).

Assumindo a filosofia de diferença como paradigma, passemos a visitá-la na educação.

2.2. Deleuze e a interface com a educação a partir de Sílvio Gallo

Optei por acompanhar a filosofia da diferença em Deleuze, a partir de autores que falam diretamente sobre educação. Sílvio Gallo é um dos filósofos brasileiro que estuda há longa data o assunto, e me pareceu o que melhor poderia conversar com a proposta desse trabalho.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber que regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma decisão premeditada do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para adestrar um povo de pensadores, adestrar o espírito (Deleuze apud Gallo, 2003, p. 81).

Apropriado de Deleuze, Gallo defende que, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Explica isso afirmando que, se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora.

Cada um estabelece uma relação única com um signo, produz algo diferente nesse encontro o aprender é da ordem do singular. Múltiplas aprendizagens acontecem, em uma mesma aula, pois são múltiplos os alunos e que cada um aprende do seu jeito. Por isso, uma relação com um signo sempre gera diferença, e não o mesmo, como espera em geral toda a pedagogia escolar com sua “maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série”. (Gallo, 2012, p.8)

Em Schöpke encontramos que “o pensamento é de caráter extraordinário, impelido por alguma necessidade, algum tipo de violência nos leva a uma busca, nos retirando da tendência cognitiva, não é uma tendência natural. É mais fácil reconhecer do que criar” (2004, p. 35).

Operando por deslocamentos, Sílvio Gallo toma diferentes conceitos de Deleuze e os desloca para o plano de imanência que é a educação. O primeiro deslocamento traz a filosofia da educação como criação conceitual.

Ao falar sobre a *Filosofia da educação como criação de conceitos*, Gallo aponta que a tradição da filosofia da educação no Brasil tem sido refletir sobre os problemas educacionais. O filósofo é um criador, não um reflexivo, a todos os envolvidos na educação cabe refletir. É também uma perspectiva da filosofia da educação é fazer dela um dos fundamentos da educação, fornecendo suas bases: o autor não acredita na potência de velhos conceitos ressuscitados fora de contexto. O autor diz do filósofo da educação: “É um pensador, um criador de conceitos que dão consistência a acontecimentos no campo educacional, sem perder a infinitude do caos em que mergulha, já que é esse infinito o que permite a criatividade, que permite que conceitos sempre novos possam brotar do plano da imanência (Gallo, 2003, p. 69).”

Uma “educação menor” é um título que vem do termo literatura menor, criado por Deleuze e Guattari para falar da obra de Kafka. As características principais de uma literatura menor são a desterritorialização da língua. Toda língua é imanente de uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, levando-

nos a novos agenciamentos.

Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2003, p. 78).

A educação menor está no âmbito da micropolítica. Se na literatura e língua desterritorializa, na educação são os processos educativos.

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura constituir-se como uma imensa máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (Gallo, 2003, p.79).

Pensando na literatura menor, Gallo passa a conceber uma educação maior, a instituída, e outra menor, máquina de resistência. A educação maior é a dos grandes projetos, diretrizes nacionais instituídas. A educação menor é ato de revolta e resistência contra políticas impostas, um ato de singularização, opera no âmbito da micropolítica, na sala de aula pela ação cotidiana, em oposição à macropolítica dos distantes documentos e gabinetes.

Retomando a metáfora, o professor profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo (Gallo, 2003, p. 78).

A *Desterritorialização* que na literatura menor se dá pela língua, no deslocamento para a educação se dá pelos processos educativos. A educação

menor enquanto enunciadora do que ensinar, como, quem e por que ensinar, constitui-se uma grande máquina de subjetivação, de controle, de produção de indivíduos em série.

A educação maior enquanto máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponde uma aprendizagem. Mas se como traz Deleuze a aprendizagem não é algo controlável, sempre há como resistir à máquina. Gallo traz a baila a possibilidade de desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas naqueles contextos.

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferença. Desterritorializar. Sempre (Gallo, 2003, p. 81).

Quanto à ramificação política, a desterritorialização abre espaço para o educador militante ter suas ações no âmbito da micropolítica. A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não estando interessada em propor qualquer tipo de totalidade, impor soluções. Importa viabilizar mais e mais conexões, a lógica é a do rizoma. Todo ato da educação menor toma um valor coletivo. Uma ação implicará muitos indivíduos e toda singularização será ao mesmo tempo coletiva. “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (Gallo, 2003, p. 82).

A concepção tradicional de conhecimento faz sua analogia com o tronco de uma árvore, raízes profundas em um terreno firme, tronco sólido que se ramifica nas mais diversas especializações. Os ramos tem origem comum, mas não se comunicam entre si. Deleuze e Guattari opõe a esse paradigma arbóreo o *rizoma*, tipo de caule em forma de raiz, composto por pequenas raízes emaranhadas que se comunicam de inúmeras formas sem possibilidade de hierarquização, sem paradigma, pois nunca há um rizoma e sim rizomas. Na mesma medida em que o paradigma fechado paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar

pensamentos.

O rizoma rompe com a hierarquização, pedindo uma nova forma de trânsito possível, a qual encontramos na transversalidade, em substituição ao verticalismo e ao horizontalismo. Sobre como pensar um currículo transversal e rizomático, Gallo afirma que seria necessário abandonar qualquer pretensão científica da pedagogia, o processo educativo seria uma heterogênese, processo singular do qual não há como prever o resultado. Também seria preciso deixar a pretensão massificante da pedagogia, o processo seria voltado para a formação de uma subjetividade autônoma, completamente distinta daquela formada pelos processo de subjetivação de massa que vemos hoje, resultantes das pedagogias em exercício. Por último, qualquer pretensão de uno deve ser abandonada. A educação rizomática abre-se para a multiplicidade (2003).

O último deslocamento operado por Gallo, é intitulado *Educação e controle*. A escola é também um mecanismo de controle. Tem a função declarada de formação e informação e de outra parte, traz em sua ideologia a inserção do aluno no seu devido lugar no mundo da produção. É produzido um sujeito adequado à máquina. Gallo toma como referência a obra *Vigiar e Punir* de Foucault para apontar que inclusive a arquitetura da escola está projetada assim como a da prisão, para vigilância e controle dos alunos/prisioneiros (2003).

Todos os olhos que nos vigiam acabam sendo introjetados e acabamos por vigiarmos a nós mesmos. A disciplinarização também se manifesta como forma de controle, o acesso e o domínio sobre um conhecimento fragmentado é mais fácil de controlar. As classes e cadeiras são dispostas de forma a facilitar o controle dos alunos. Há sempre uma ordem implícita, um professor general comandando seus alunos, sob a justificativa de ação pedagógica. A avaliação controla na medida em que classifica e quantifica, sendo o maior dos instrumentos de poder e controle, já que submeter-se é condição para a aprovação (Gallo, 2003).

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre.

A partir dessa perspectiva de educação passo a cartografar vivências da graduação e do estágio, seguindo linhas não-lineares de caminhos percorridos entre signos, representações, modelos e diferenças em busca do teatro, busca movida por afeto, com todo o mistério que pode constituir um afeto.

3. O jogo pensado a partir da diferença: uma superação de modelos

Tabus acerca do teatro, a abertura inerente à arte, gera um modelo de aula e consequentemente de aluno adequado a esta aula. A aula se baseia em partes do que ensinam Ryngaert, Viola, diferentes diretores... E por estarmos imersos na representação, o que podia ser muito rico pode se transformar em um modelo massificante e excludente de aula, que valoriza determinadas condutas e exclui a diferença.

3.1. Vivências da graduação e do estágio: o aluno do ideal à ruptura

Parto aqui para um movimento de abertura para a vida, compartilhando algumas vivências que dizem muito sobre mim, sobre minhas fragilidades e desejos. Talvez nunca tenha desejado algo tanto quanto essas duas coisas: fazer teatro e ser professora de teatro, e, na mesma proporção do desejo, encontrei minhas limitações e fragilidades, chegando ao ponto de me perguntar se meu desejo mais profundo não seria o de me confrontar com essas limitações e poder fazer alguns acordos com elas.

Primeiro semestre no curso de teatro. Uma turma muito descontraída, em sua maioria pessoas extravagantes, chamativas, poderosas, cheias de si, pareciam muito alegres e comunicativos. Eu vivia um momento interno muito intenso de busca por autenticidade, e tinha como questão de honra não tentar ser “como eles” só para “entrar na turma”. Carregava o peso da descoberta de a vida toda ter tentado ser igual às pessoas com quem convivia, para ter aceitação, e de estar distante próprios desejos, às vezes não sendo capaz de compreendê-los. Decidida a ser autêntica, naquele momento a autenticidade significava ser um tanto quieta, medrosa, fechada, e insegura, o que me manteve à margem da galera durante praticamente todo o curso.

É doído estar nesse não-lugar, mas me dava força pensar que o teatro poderia me ajudar a descobrir o que mais havia em mim. Mais do que isso, achava que poderia me ajudar a encontrar maneiras de expressar e confiança para expressar o mais que já vivia em mim, ao qual eu não conseguia dar vazão. Com o passar do tempo, percebi que mais do que um não-lugar na turma, parecia haver um não-lugar para mim no teatro, comecei a tomar consciência de um

estereótipo de ator, no qual eu definitivamente não me enquadrava. O modelo que se configurava diante de mim era de uma pessoa de alguma forma espetacular, diferente, “melhor”, “superior”, estrela. Alguém habilidoso, seguro e ágil.

Nesse contexto, os jogos das primeiras aulas de atuação foram verdadeiros martírios. Correr pelo espaço, mudar de direção, pegar a bolinha, ter de ser rápido, ser ágil, parecia a mim um exercício para tornar todos habilidosos, seguros e ágeis, como no modelo de ator que eu andava visualizando. Isso porque havia uma conotação de competição e avaliação, porque pairava no ar um clima de disputa, de cada um querer ser o melhor e “ganhar” o jogo.

Os “bons” no jogo tinham um ótimo desempenho, engajados na contagem da bolinha. A professora gritava: Atenção! Mais rápido! Eu ficava bastante nervosa e aí era mesmo que errava. Quase no final, e algum iniciante como eu deixava a bolinha cair, então o grupo esboçava sua reprovação e o fracassado ia para casa se sentindo um lixo. Para mim era a confirmação de um modelo de ator de alto desempenho.

Em vários outros momentos e contextos, dentro e fora da universidade, participei desse jogo básico usado nas aulas de teatro, e depois que já o dominava um pouco, em muitas ocasiões ele foi prazeroso e se mostrou capaz de gerar uma certa cumplicidade no grupo, além de desenvolver um estado de consciência importante para o ator.

Desse duplo viés que vivi com relação a esse jogo específico, tenho pra mim que uma das tarefas mais complexas ao se dar uma aula de teatro é saber escolher, qual jogo, em que momento, e como apresentá-lo e conduzi-lo nos infinitos contextos possíveis.

Talvez, por conta disso Ryngaert atribui ao formador a responsabilidade de dominar um estoque de propostas de instruções e de jogos, sem pretensão de ter uma receita, mas sabendo jogar com seu estoque. Tão importante quanto dispor dos jogos e instruções é ter um bom planejamento e a capacidade de jogar com ele e de reinventá-lo, adaptando-se às situações (Ryngaert, 2009).

De posse de um estoque de jogos e de um planejamento, remeto a palavra final da escolha ao campo da sensível, o que exige do formador a mesma capacidade que Ryngaert espera do jogador, de levar em conta o movimento em curso, com disponibilidade e potencial de reação às mais sutis modificações (Ryngaert, 2009).

Não sei a autoria do jogo que narrei, mas se analisá-lo a partir do sistema de Viola Spolin, o ponto de concentração seria a tarefa de sustentar a bolinha, e tal ponto seria a garantia para que o jogador “saísse de si mesmo”. Assim, no caso em questão, o ponto de concentração me absorveria a tal ponto, que eu abandonaria qualquer angústia e medo. A autora reconhece que pode haver inúmeras resistências ao ponto de concentração e que vivê-lo efetivamente pode levar tempo (Spolin, 2009).

Contudo, entendo que o ponto principal a tratar a partir desse exemplo, é a existência de um imagem idealizada de ator, um modelo ou estereótipo, ligado ao desempenho e à performance. Somado a isso, há o tabu do talento. O ator modelo é perfeito e o é porque possui talento. A arte do ator traz questões relacionada ao ego, no sentido narcisista do termo. Não foi vã a recomendação de Stanislávski, quando fala da ética teatral: “Aprendam a amar a arte em vocês e não a vocês mesmos na arte (Stanislávski, 2014, p. 357).” Ao falar da ética no teatro, o autor chama atenção para a tentação descomunal de o ator cair na tentação de alimentar uma necessidade constante de ter nutrida sua vaidade pessoal. A justificativa para o perigo seria o fato de o ator estar sempre à vista do público, mostrando suas melhores habilidades, recebendo aplausos e louvores por vezes desmedidos.

Ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de afastar intrigueiros e invejosos do teatro, reconhece que intrigas e maledicências imperam no meio teatral, e ainda que muito será perdoado ao artista de talento, devendo seus defeitos serem neutralizados pelos outros atores, chegando a afirmar que “Se no teatro entra um micróbio perigoso a todo o organismo, é preciso vacinar todo o coletivo com o antídoto, de modo que as intrigas do gênio não possam estragar o bem-estar comum ao teatro” (Stanislávski, p. 2014).

Esse estrelismo contamina o fazer teatral, indo na contra-mão da proposta de vida oferecida pelo jogo, que é viver o momento presente, distanciado de qualquer modelo prévio. A grande mídia se ocupa do endeusamento dos atores, e, seja na universidade ou na escola, essa nuvem paira apontando um modelo de ator de talento, reforçando a confusão: talentoso, gênio forte, habilidoso, os outros se sacrificarem pela estrela...

A percepção que tenho é que as questões apontadas por Stanislávski aparecem no jogo, na forma de uma competitividade não-sadia, e o deturpam em

um ponto fundamental, que é permitir o acesso a um local para além da razão e, portanto, para além de mesquinhas. O jogo deturpado serve para o fortalecimento de modelos ideais de ator, o que por sua vez classifica e paralisa todos onde estão. A ideia de gênio, de talento, parece prevalecer sobre a ideia de que o teatro pode ser aprendido, de que existem técnicas e treinamento. Acredito ser uma incumbência muito importante do professor, já de início, desconstruir esses preconceitos.

Comigo, este esclarecimento se deu quando estava no terceiro semestre, em Atuação III, e o professor Francisco de Assis Almeida Júnior abordou a questão numa roda de conversa. Aquela aula possibilitou o meu grito de liberdade, pude voltar a ter prazer no teatro e a achar que eu poderia fazê-lo bem, mesmo sem me enquadrar no “modelo”. Recentemente, assistindo a uma aula da professora Ana Fucks no Colégio de Aplicação, em uma turma de adolescentes na disciplina eletiva de Palhaço, ouvi duas frases que são uma materialização desse serviço de desconstrução de modelos de bom/ruim e vencedor/perdedor. A professora após dar a instrução de um jogo que era baseado na disputa de um objeto entre duplas, antes da entrega do objeto, lançou a pergunta: “Quem é que ganha no jogo teatral?!” E a resposta simples e clara dos alunos foi: “A plateia!”.

Quando acontece o que Ryngaert chama de cabotinismo, isso parece ser uma manifestação de talento, que em geral, gera ilusões acerca de gênios diante dos quais os outros devem se curvar. Vou usar como exemplo de cabotinismo a segunda aula que dei na disciplina Estágio I.

Um simples alongamento coletivo, em que todos de mãos dadas afastam-se o máximo possível do centro sem soltar as mãos. Um dos jogadores se solta e se joga espetacularmente no chão. Todos riem, eu pergunto se está tudo bem com ele, que responde que sim e retomamos. Na sequência do alongamento mais duas vezes o mesmo jogador, e mais dois que passaram a segui-lo, interromperam o exercício para simplesmente exhibir alguns passos de hip-hop e dar “estrelinha”. Riso e também incômodo no ar.

O que esse aluno fazia era muito interessante, era realmente alguém habilidoso e desinibido, no momento errado para o interesse do grupo, uma gracinha, uma exibição, inibia os colegas, especialmente uma boa parte deles que se mostrava bastante intimidada pela circunstância do jogo. Era tido pelo grupo como o melhor no teatro, e eu via muito pouco jogo em suas improvisações, mas

sua postura provocativa, exibida e inclusive o fato de ignorar os outros tentando frequentemente “roubar a cena”, era o que lhe conferia o título de “bom no teatro”.

Concretiza-se, no exemplo acima, uma das máximas da contemporaneidade: “O que aparece é bom, o que é bom aparece” (Debord, 2000, p. 16). Em 1969, Guy Debord publicou o livro *A sociedade do espetáculo, que traz o espetacular como projeto e resultado modo de produção moderno*. Mais importante do que aquilo que é, é aquilo que parece. A afirmação retrata uma sociedade fundada sobre imagens, as quais corromperam a vida real, num movimento em que tudo que era vivido diretamente virou representação. O mentiroso mentiu para si mesmo, passando a considerar mais real a representação do que a vida mesma (Debord, 2000). Instaure-se uma nova ordem social: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre as pessoas, mediada por imagens” (Debord, 2000, p. 14).

Ryngaert dá ainda outro enfoque para a questão: o desejo de fazer rir é legítimo, no entanto, é também expressão da inquietação diante do olhar do outro e da necessidade de aprovação. O histrionismo causa estragos, reduz o jogo e acaba com a possibilidade de invenção. O autor também atribui ao condutor do jogo mostrar que em uma oficina de teatro não se trata de aprender truques, e relançar sempre o jogo. “o aumento da capacidade de jogo começa com a aceitação da experiência sensível” (Ryngaert, 2009, p. 49).

A inquietude diante do olhar do outro e a necessidade de aprovação pode estar presente tanto no histrionismo quanto na inibição. Ryngaert reconhece a influência dos modelos quando diz que o jogador que “quer aparecer” é menos percebido e até julgado positivamente, pois corresponde aos modelos espetaculares divulgados pela mídia (2009, p. 48). O medo e a ansiedade em mim se traduzem em paralisia, e pude ver o mesmo em muitos alunos meus.

A inibição também dificulta o jogo, mas estou procurando ver histrionismo, inibição ou qualquer reação de defesa diante do jogo como inerente ao próprio jogo e por isso superável. E mais que isso, vejo o jogo como um disparador de todas as formas de defesa. O jogo é um paradoxo porque para que as pessoas estejam livres para estar um pouco além do conforto da racionalidade, é preciso passarem pelo medo desse desconhecido, medo que pode torná-las por alguns momentos ainda mais presas. O jogo é uma travessia.

Jogamos ou competimos "por" alguma coisa. O objetivo pelo qual jogamos e competimos é antes de mais nada e principalmente a vitória, mas a vitória é acompanhada de diversas maneiras de aproveitá-la — como por exemplo a celebração do triunfo por um grupo, com grande pompa, aplausos e ovações. Os frutos da vitória podem ser a honra, a estima, o prestígio. Via de regra, contudo, está ligada à vitória alguma coisa mais do que a honra: uma coisa que está em jogo, um prêmio, o qual pode ter um valor simbólico ou material, ou então puramente abstrato. (Huizinga, p. 40).

Se jogamos pela vitória, talvez o jogo teatral realmente acontece quando a vitória desejada seja sobre si mesmo e não em relação aos outros.

Será que ficar livre implica tomar consciência da prisão? Apoio-me em Ryngaert, quando retoma Winnicott: "(...) Mas é preciso admitir que o jogo está sempre a ponto de se tornar alguma coisa assustadora (2009, p. 35). O jogo em si é um fenômeno precário.

Como pistas para superação da inibição, Ryngaert traz como essencial o fator tempo. "Deve ser possível reservar a cada um o direito ao retraimento e ao silêncio, o direito a uma expressão mínima, patamares que elevam à manifestação sem risco de julgamento ou de condenação" (Ryngaert, 2009, p. 46). Afirma ainda que para afastar a inibição inicial de maneira durável, os desafios devem ficar claros, para que a abertura ao exterior tenha sentido para os participantes. "A capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca que paira no ar. Ela se manifesta quando a ocasião real permite representar para si diante dos outros, fora de qualquer noção de prova ou exercício" (Ryngaert, 2009, p. 47).

Quando se fala em jogadores histriônicos e inibidos, há uma dicotomia explícita e a tentação de se colocar um jogador ideal bem no meio entre os dois, em um ponto de equilíbrio. Esse é o movimento clássico do pensamento calcado na representação. Trata-se de um raciocínio claro, objetivo, simples. A aferição de uma consequência lógica: se os dois extremos se fazem obstáculos ao jogo, o meio é o ideal.

Entretanto, pensando que a diferença é a regra, e que uma aula é a promoção de encontros com signos teatrais, não se trabalha mais com qualquer expectativa, mas simplesmente com a realidade da diferença e com todas as possibilidades que tais diferenças trazem à tona.

Os resultados dos acontecimentos, que são os encontros com os signos, não podem ser previstos, muito menos julgados ou medidos por escala alguma. O conhecimento desenvolvido dessa maneira é do campo do rizomático, ou seja, um emaranhado que se comunica por diferentes e inúmeros pontos de contato e sem hierarquia.

O que seriam os obstáculos ao jogo teatral podem ser o material de um jogo em outro nível, do qual nem sempre todos seguem a mesma regra, e no qual, para cada um, é algo diferente que está em jogo. Nunca se trata somente da relação de cada aluno com o teatro, com o professor, com determinado jogo, ou com a turma. Há infinitos outros fatores determinantes a cada momento, os quais não alcançamos. Cada subjetividade tem uma leitura diferente do ambiente e com isso não podemos menos do que admitir o caos e aceitar dançar com ele.

3.2. Por uma metodologia do sensível

Durante todo o primeiro ano da graduação, em geral a aula se constituía de um aquecimento, algum jogo de concentração e depois éramos convidados a improvisar da seguinte forma: um ator devia entrar em cena, executar uma ação e quem desejasse entrava na composição, e assim sucessivamente até que a cena de desenrolasse completamente. Ao final havia uma avaliação. Da professora e dos alunos. Cada detalhe era discutido. Não ficava nem um pouco claro pra mim o que exatamente estava errado, o que exatamente acontecia quando uma improvisação “funcionava”.

Parecia simplesmente que alguns tinham esse poder de improvisar bem e outros não. Naquele momento não podia compreender que as pessoas que iam bem na maioria das vezes estavam repetindo truques e habilidades há tempos conquistadas. A sensação era de que eu deveria saber fazer tudo aquilo. Ainda assim, corajosamente nas primeiras aulas eu entrava nas improvisações correndo todos os riscos porque era maior o desejo de aprender, conseguia abstrair o ar de concurso e de avaliação constante.

Porém, houve um dia em que dois colegas iniciaram uma cena em que os dois faziam movimentos extremamente lentos no próprio corpo, mais no rosto e na cabeça. Recém saída do curso de psicologia, do qual pedi transferência para o

teatro, vi naquele quadro duas pessoas fora de realidade, que seriam consideradas loucas. Estava engajada na luta antimanicomial e queria questionar o que era loucura. Então entrei na cena com o intuito de oprimir a loucura, impondo remédios e exclusão. Os próximos trinta minutos de aula foram dedicados às críticas sobre essa cena.

Parecia que eu tinha cometido um pecado grave contra o teatro. Na fala de alguns colegas, havia uma cena simbolista, poética se desenrolando e eu a transformei em uma cena realista (e parecia ser um grande crime no teatro fazer algo realista). Afirmavam que era preciso ter muito cuidado para não cometer esse tipo de erro. A professora concordou com pesar. Fui julgada e condenada. Até consegui expôr meus argumentos, mas eles pareceram extremamente insignificantes perto das verdades que se me revelavam sobre o teatro.

A partir daí, limitei-me ao extremamente necessário enquanto participação, a fim de evitar mais equívocos e “danos ao teatro”. Não devia mais “ofender” os meus colegas por não saber, esse parecia ser o recado. Eu não sabia nada e tinha que me colocar no meu lugar. O que vinha comigo ali não tinha qualquer valor.

O modelo de aula que estabeleci em meu corpo, tanto pela vivência da universidade como de diversas oficinas oferecidas por diferentes grupos de teatro. Segui, digamos, o procedimento padrão, que consiste em um aquecimento, jogos, improvisação e avaliação.

Passo a narrar a última etapa, a improvisação, de uma aula marcante do estágio. Esta proposta de improvisação, vi ser realizado em uma aula da graduação, aplicado por colegas meus ao ministrarem uma aula para uma turma de ensino médio. Como na ocasião a proposta foi avaliada positivamente pela professora, escolhi usá-lo.

A instrução era: o grupo deve atravessar uma rua carregando um piano. Tiveram alguns minutos para prepararem a cena, o que fizeram apenas verbalmente, como é o mais comum de acontecer.

Uma aluna entrou antes em cena e fez sinal pros carros pararem e depois para os colegas que carregavam o piano passarem. Ficou muito claro que se tratava de uma rua movimentada. Para cada um que carregava o piano ele parecia ter um tamanho diferente. Não houve nada que demonstrasse que se tratava de um piano, e em determinado momento eles deixaram cair o que

carregavam, assustaram-se com isso e saíram correndo, terminando assim a cena.

Durante a avaliação grupo buscou se justificar, afirmando que correram pra não ter que pagar o prejuízo. Perguntei de que forma poderia ficar mais claro que se tratava de um piano, os alunos disseram que com alguém o tocando, ou que ele aparecesse na fala. O resultado da avaliação: Alunos frustrados, o incômodo paira no ar. É injusto pedir que as pessoas façam como elas acham que é pra depois eu e os colegas apontarmos os problemas e pedir que elas repitam. Então, dou uma tarefa, depois digo o que eu queria, algo que eles não fizeram, e os alunos tomam um ar de fracasso, cansaço e apatia.

Na prática não consigo achar possível que se foque só no problema de cena. Acho que isso é muito raro de acontecer. Lida-se com muitas sensações e tarefas, para alguns extremamente estressantes durante essa exposição que é a improvisação e muitas vezes sequer os alunos conseguem tomar consciência do que lhes está sendo dito. Talvez aplicando de forma progressiva o sistema de Spolin, ou alunos se habituem a isso, como a autora prevê, mas em geral, usam-se os elementos do sistema fora de seu contexto.

O método de Viola Spolin é um sistema progressivo, já que o ponto de concentração, seu principal pilar, exige algum tempo e esforço para se estabelecer, e há os chamados exercícios de orientação, que devem ser feitos antes de todos os outros. Ainda assim, acredito que em geral a auto-reprovação pode gritar bem mais alto do que qualquer outra coisa.

Acho que liberdade de experimentar sem julgamento seria o melhor caminho, e o que cada um pode aprender deve partir de um desejo da própria pessoa, que o aluno sinta necessidade daquilo. Talvez perguntar aos alunos sobre algo que quisessem mostrar, e então, a partir do desejo deles de que aquilo ficasse o melhor possível, eu compartilhasse o que conheço.

Também me pergunto do porque dessa lógica inversa, de ensinar pela avaliação. É algo como em uma aula de matemática, eu não oferecer um conteúdo, no entanto dar um problema para os alunos resolverem e expôr a todos, dizendo: fulano resolveu, ciclano não resolveu, agora façam de novo. Além do desconforto para quem não resolveu o problema de maneira satisfatória, não se sabe o que levou “fulano” a conseguir e “ciclano” não. “Fulano” adquire um status, e muito provavelmente a forma, o como ele resolveu seu problema, que

seria o aspecto criativo e singular da tarefa, será tomado como modelo pelos “ciclanos”.

Agora consigo visualizar possibilidades que na hora não vi, como por exemplo, durante a própria execução das cena lançar desafios, podia dizer “quero saber o tamanho desse objeto, quero saber que objeto é esse”. Mas na hora, esqueci da instrução durante, que é tão importante no sistema como um todo. Naquele momento só tinha em mente a metodologia que parte do pressuposto que todos são maduros e estão abertos e à vontade para uma conversa franca e construtiva na qual o segredos serão revelados, como se fossem tão valiosos que precisassem de um cerimonial: todos parados tendo uma conversa de avaliação na qual se estabelecem as noções teatrais: poderia ter uma projeção melhor, uma melhor ocupação espacial.

Trata-se de outro ponto importante, o fato de Viola Spolin defender o não uso de termos técnicos, mas sim um vocabulário comum, para evitar rótulos, os quais considera estáticos e impeditivos do processo (2010).

Por exemplo, só quando “deixe-nos ouvir sua voz” for compreendido pelo ator orgânica e dinamicamente, após meses de uso, como sendo sua responsabilidade para com a plateia, é que o termo “projeção” deve ser apresentado a ele (Spolin, 2010, p. 31).

Acontece que é comum sairmos de cara julgando a projeção vocal dos alunos por aí. Durante a avaliação o professor e os colegas dizem o que o grupo deveria ter feito diferente e ainda dá a isso um nome, um título. É o procedimento padrão da construção de conhecimento na filosofia da representação. Há um desespero por consensos, verdades, por atingir objetivos. Tendemos a reduzir o diferente ao mesmo, na medida em que, querendo ou não o grupo que atinge o objetivo passa a configurar um modelo de “como” e obtém um tipo de *status*. Como em qualquer outra área do conhecimento, o domínio dos conceitos diferencia o *expert* do leigo, o domínio do discurso estabelece a distância e as relações de poder.

O teatro mais do que qualquer outra disciplina dá licença a um corpo que talvez nunca tenha experimentado a si nem para si mesmo, que dirá diante de todos os seus colegas. Ryngaert reconhece que o jogo corporal fragiliza os

participantes e empodera fortemente aquele que dá as instruções. Aponta também a necessidade de se estabelecer um clima de confiança, admite a complexidade e o quão vaga é esta tarefa, contudo, defende que a confiança permite ao jogador se arriscar sabendo que não haverá uma censura brutal (Ryngaert, 2009). Entendo, com isso que a confiança passe longe de avaliações e de verdades teatrais, enquanto o acolhimento das experimentações possa ao poucos aproximar a confiança e favorecer cada vez mais experimentações.

Apresentar noções teatrais a partir da “falhas” dos jogadores me parece um cerimonial de empoderamento do saber e do professor. Outra distorção: o sistema de Spolin pretende que a avaliação seja conjunta, de todos os jogadores da plateia e do professor, evitando essa conotação. Sem falar que a autora parte da premissa de o momento da avaliação ser tranquilo por se estar entre amigos, situação que raramente sempre está dada em uma turma de escola.

Outro problema fundamental que identifico é o uso indiscriminado da avaliação proposta por Spolin. E primeiro lugar, dentro de sua metodologia, a avaliação diz respeito a um jogo, não necessariamente a uma improvisação. Para cada jogo, há um ponto de concentração, a avaliação deveria consistir somente em verificar se os jogadores se mantiveram com seu ponto de concentração, com seu problema.

No entanto, o que ocorre em geral, é uma ampliação irresponsável da avaliação, e ela é aplicada a improvisações em geral, que nem sempre partiram de um problema a ser solucionado. O aluno é avaliado acerca de vários aspectos dos quais não foi avisado anteriormente e que muito provavelmente sequer saiba da existência. Acredito que a noção teatral desenvolvida nessa minha aula tenha sido o mesmo que eu sentia quando era aluna: evite entrar em cena pra não passar vergonha.

As menções de Ryngaert que mais se aproximam do que seria uma avaliação, são no sentido de promover a circulação do sentido de uma maneira diferente. Menciona a situação de um grupo desejar refazer sua improvisação após ouvir as impressões dos outros participantes. Afirma que os jogadores apenas se desejarem levam em conta o que ouviram, que permanecem os responsáveis por todas as decisões e podem retomar o trabalho a partir de suas próprias impressões.

O autor atenta ainda para o fato de que refazer dificilmente traz

entusiasmo, sendo mais útil procurar outras formas de motivar a progressão. Nessa procura, Ryngaert afirma esforçar-se para variar as intervenções que se seguem às improvisações. “A verbalização pode ser substituída por jogos dramáticos ou por novas improvisações que fazem circular o sentido diferentemente” (2009, p. 233).

Dentre as variações, o autor enumera as seguintes: ao final de uma improvisação, antes de qualquer troca, solicita aos atores-espectadores uma improvisação que seja a reação ao que acabaram de ver; que criem um ou mais finais diferentes; que retomem personagens interessantes dando-lhes outra direção; que improvisem com um estilo de jogo diferente e, por último, um trabalho com imagens fixas, que expresse o que viram, compreenderam e sentiram. Esta abordagem me parece muito mais produtiva, antes de julgamentos e fechamentos de sentido, gera mais experimentações.

A partir dos exemplos narrados, temos que a lógica da representação “engoliu” a parte boa: a criação foi “escanteada” por essa lógica que de tão naturalizada se faz invisível e nos atravessa a tal ponto que algumas vezes a favorecemos quando acreditamos estar combatendo-a. Ensinamos a fazer arte, que poderia ser a maior das subversões, a partir de modelos preestabelecidos e pretensas verdades.

Parece haver uma triste adaptação do teatro à máquina escola, produtora de “bons” cidadãos em massa, com todos aprendendo a mesma coisa da mesma maneira. Nas palavras de Sílvio Gallo:

A educação maior enquanto máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponde uma aprendizagem. Mas se como traz Deleuze a aprendizagem não é algo controlável, sempre há como resistir à máquina. (2003, p. 81).

O autor afirma ainda que seria necessário abandonar qualquer pretensão científica da pedagogia, o processo educativo seria uma heterogênese, processo singular do qual não há como prever o resultado:

[...] o processo seria voltado para a formação de uma

subjetividade autônoma, completamente distinta daquela formada pelos processo de subjetivação de massa que vemos hoje, resultantes das pedagogias em exercício. Por último, qualquer pretensão de uno deve ser abandonada (Gallo, 2003, p. 80).

Sustentando a pedagogia que procuramos combater, há o alicerce da avaliação. Implicitamente o professor comanda como um general, que detém, além do “conhecimento”, o poder de classificar e quantificar o desempenho do aluno e a submissão é condição para a aprovação (Gallo, 2003).

3.3. A aula de teatro como acontecimento

Em Deleuze temos que há um campo de forças que produz a realidade de cada dia, de cada momento, de uma singular aula. São inúmeros os desejos que pautam essa realidade (ROLNIK, 2006). Qual poderia ser a minha tarefa além de buscar ampliar o alcance dos desejos, possibilitando a criação de mais e outros singulares mundos? Uma aula assim pensada, é a busca por uma passagem, a promoção de um processo, de um acontecimento .

Uma educação pensada a partir da diferença já não seria uma educação do outro, mas uma educação pelo outro, a se dar pelo acontecimento: acontecimento é o momento de passagem do não-saber ao saber, que pode ser mediado por uma singularidade, como um amigo, um professor; ou por uma coisa, como um livro ou um filme (Gallo, 2013).

Da ordem de um tempo que não pode ser medido, o acontecimento aula tem como objetivo promover encontros interessantes, empolgantes, apaixonantes e livres com os signos teatrais. O foco precisa estar no processo, sob pena de encarceramento da liberdade em nome de desempenho. Mais que tudo, humildade para abrir mão do pretense controle sobre o resultado. Em uma aula acontecimento a metodologia será imanente ao grupo, a cada singularidade e estará a serviço da diferença e não de modelos.

Considero digna de ser perseguida a utopia de Viola Spolin, quando diz que “a atmosfera durante as oficinas de trabalho deve ser sempre de prazer e relaxamento” (2010, p. 29), e que “se o ambiente de trabalho for alegre e livre de autoritarismo, todos “entrarão no jogo” e se tornarão abertos como as crianças

“(2010, p. 34). Levo também Ryngaert “no peito”, quando ele diz que:

Frequentemente a angústia de um grupo reflete a angústia do formador. Nota-se que uma atitude pessoal de calma e atenção produz confiança. A aprendizagem do domínio de si mesmo é uma busca constante do formador, ainda que ela nem sempre seja exigida.” (2009, p. 259).

No entanto, mais forte que qualquer coisa, levo comigo a necessidade de efetivamente se viver o momento único que é uma aula, um acontecimento, estando tão aberta quanto possível, respeitando os meus limites e os das pessoas com quem estou envolvida. Qualquer noção teatral perde seu valor na ausência dessa percepção.

4. Considerações finais

Considerando que boa parte do que se pensa sobre educação atualmente é com base na filosofia da representação, entendo que a tendência a criação de modelos de aluno, de aula, as idealizações em geral, são um produto direto dessa forma de pensar. As metodologias criadas por Ryngaert e Spolin assumem uma postura oposta à instauração de modelos, objetivando o aprendizado a partir do jogo e priorizando a autoria das criações dos alunos.

No entanto, a aplicação das referidas metodologias sem considerar as bases do sistema de cada autor, e sem sensibilidade para se perceber o efeitos das metodologias nos alunos, acaba servindo como instrumento de representação, instauração de verdades acerca do teatro e classificações entre os alunos.

A filosofia de diferença é uma mudança de paradigma, na medida em que prioriza o processo ao resultado, e abandona o pretense controle do professor sobre a aprendizagem, considerando o aprender um acontecimento. Promover o encontro com um signo é a tarefa do professor, um encontro interessante, e o resultado vai depender da singularidade de cada um. Julgar o resultado, é tentar reduzir diferença ao mesmo, impedir o pensamento que é criação e não simples reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. E-book disponível em <http://www.grupodec.net.br/> Acesso em 07/11/2014.
- GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso Brasileiro de Educação Básica: Aprendizagem e currículo, 2012. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf
- HUIZINGA, Johan. [1938] **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre/Montenegro: Mercado Aberto/Fundarte, 2002.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MARINHO, Cristiane Maria. **A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil**. 2012. Pós-doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo: Edusp, 2004.
- SCHÖPKE, Regina. **Deleuze e o mundo dos simulacros**. *Revista de Filosofia Ariel* nº 10. Julho de 2012. ISSN 1688-5558. Integrante de la Red Filosófica. Montevideo. Uruguay. Disponível em <https://arielenlinea.files.wordpress.com/2012/06/deleuze-e-o-mundo-dos-simulacros-regina-schc3b6pke-pc3a1g-43-47.pdf> Acesso em 22/11/2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu; KOHAN, Walter O. (Orgs). **Dossiê 'Entre Deleuze e a educação'**. In: Educação e Sociedade v. 26 n. 93. Set./Dez. CEDES; Campinas, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STANISLÁVSKI, Constantin. **La construcción del personaje**. Buenos Aires: Alianza Editorial: 2014.

Abecedário Deleuze. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JagcUtuyd4o>, acessado em 17/11/2014.