

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THIAGO DE CASTRO LEITE

Teatro como experiência formativa:
um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt

São Paulo

2016

THIAGO DE CASTRO LEITE

Teatro como experiência formativa:
um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.77
L533t Leite, Thiago de Castro
Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt / Thiago de Castro Leite; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.
112 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Teatro 2. Educação 3. Experiência formativa 4. Arendt, Hannah
5. Sentido formativo 6. Teatro na escola I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.

LEITE, Thiago de Castro. **Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/___

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a).: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a).: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus avós (in memoriam) Batista e Cida e à minha mãe Lúcia, por serem os primeiros a me apresentarem o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe por partilhar comigo do mundo e dividir angústias e alegrias ao longo dos dias, por compreender os momentos de silêncio em frente a livros, papel e caneta. E por significar uma das razões de ser de minha existência nesse mundo.

À minha querida família, composta por pessoas tão especiais e singulares. Pelo carinho e cuidado para com minha mãe e comigo ao longo de minha formação. Rita, Biro, Ronaldo, Fernando, Russo, Orminda e tantos outros: Obrigado!

Ao querido Prof. José Sérgio, pela paciência, pelos ensinamentos, por compartilhar de palavras e de ações, por ser um exemplo de amor à tarefa de inserir os novos num legado comum e significar uma grande inspiração enquanto professor e pensador da educação. Agradeço pelas provocações e por auxiliar em meus exercícios de pensamento, por acreditar que eles poderiam adquirir uma forma singular. Creio que, aos poucos, minha voz começa a ressoar para além de mim mesmo.

Agradeço aos amigos queridos que me acompanharam, que fizeram com que essa aventura de pensamento ganhasse novas perguntas, novos trajetos, novos horizontes. João e Rodrigo, irmãos de caminhada, com que compartilhei inúmeros momentos deste percurso e que me alimentaram com suas questões, suas ideias e sua poesia teatral.

Agradeço à Crislei, amiga mais que especial, parceira, companheira, irmã, um alguém que tornou o fim desse Mestrado um dos melhores momentos desta trajetória. Obrigado pelo carinho, por partilhar sorrisos, produções cinematográficas, dadinhos, danças e ideias mirabolantes.

À Alline, pelas leituras atentas e generosas desse trabalho, pelos cafés, risadas e conversas sobre Arendt, sobre ideias, sobre angústias. Obrigado pelas provocações e por lançar perguntas que me colocavam em movimento.

À Gisela, pela maravilhosa companhia, ao lado de Crislei e Fernanda, na etapa final deste trabalho. Pelos cafés, pelas risadas, por tornar os dias de trabalho na FEUSP leves e felizes.

Aos queridos amigos do Grupo de Estudos sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC), por partilharem suas ideias, suas leituras e seus olhares singulares ao longo de 5 anos. Vocês têm papel fundamental nas palavras que aqui serão compartilhadas.

Ao meu grande amigo e irmão Filipe Dalmatti, o Fifo, e à querida Ana Paula, por cederem tão carinhosamente espaço em sua casa, pelas conversas sobre tudo, pelas sessões de

“cinema ostentação”, pelas boas risadas e também pelos dias de angústia. Obrigado por serem tão generosos e parceiros.

Aos queridos amigos Anyele, Marília, Bianca, Vanessa, Daniele, Marcelo, Léo, Felipe, por terem me recebido inúmeras vezes em seus lares, nessas idas e vindas entre Tatuí e São Paulo. Por serem pessoas que admiro e adoro estar ao lado, por me apresentarem pontos de vista singulares sobre o mundo.

Aos funcionários da FEUSP por toda atenção e generosidade ao longo dessa trajetória.

À Profa. Maria Lúcia Pupo, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação e por representar uma grande parcela de minha formação na Escola de Comunicações e Artes e de minha paixão pelos assuntos que tangem Teatro e Educação.

Ao Maurício Liberal Augusto pelas várias conversas pós GEEPC e também pelas valiosas contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

Por fim, agradeço àqueles que fizeram com que as primeiras perguntas que nos movem surgissem ainda embrionárias na Escola Estadual Chico Pereira, André, Julio, Cia Pereirão de Teatro. Aos que direta ou indiretamente atravessaram meu caminho e contribuíram ao longo desta jornada, obrigado.

O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo.

Hannah Arendt

RESUMO

LEITE, Thiago de Castro. **Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 112 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho pode ser caracterizado como um exercício de compreensão. Trata-se de um exame das reverberações provocadas pela obra de Hannah Arendt em nosso modo de conceber as relações entre educação e linguagem teatral e, em especial, em nosso modo de refletir acerca do potencial formativo da experiência teatral dentro do ambiente escolar. Ao conceber a educação como uma tarefa voltada para a inserção das novas gerações num legado de significados compartilhados, Hannah Arendt nos provoca a pensá-la sob a perspectiva do mundo. Assim para além de compreender que educar crianças e jovens consiste em prepará-los para viver, treinando habilidades e competências para que realizem inúmeras tarefas no mundo, Arendt identifica a atividade educativa como uma forma de apresentação do mundo, uma tentativa de familiarização com as experiências e obras que o constituem e que nos foram legadas por nossos antepassados. No que toca à linguagem teatral, os indícios encontrados em sua obra nos levam a sugerir a existência de uma especificidade para o teatro que reside na oportunidade para que aqueles que participam do evento artístico olhem para o mundo que é revelado na cena e possam pensar sobre ele, examiná-lo e atribuir-lhe algum sentido. Nesse encontro entre um alguém que representa ações humanas e um alguém que pode delas fruir como espectador, instaura-se uma oportunidade para a emergência de exercícios de compreensão sobre o próprio mundo. É por essa razão, por tais aspectos serem intrínsecos à linguagem teatral, que nosso percurso se dedica a pensá-la dentro do ambiente escolar, ou seja, como um ponto de vista sobre o mundo, como uma forma de inserir as novas gerações num legado comum. Todavia, essa inserção não consiste apenas em apresentar informações sobre o mundo humano, não diz respeito à somente conhecer o que nele ocorre, mas configura-se como uma chance de pensar sobre o mundo, ressignificando-o e, nesse processo, sendo transformado por ele. Um encontro afetivo entre as novas gerações e o legado de experiências e obras que constituem o mundo, ou seja, uma experiência formativa.

Palavras – Chave: Teatro. Educação. Experiência formativa. Hannah Arendt. Sentido formativo. Teatro na escola.

ABSTRACT

LEITE, Thiago de Castro. **Theater as a formative experience: a dialogue with the thought of Hannah Arendt**. 112 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This dissertation can be characterized as an exercise of understanding. It brings an analysis of the reverberations of Hannah Arendt's work in our way of conceiving the relationships between education and theater language, especially in our way of thinking about the formative potential of the theatrical experience in school environment. When conceiving education as a task dedicated to the insertion of new generations in a legacy of shared meanings, Hannah Arendt causes us to think education in a world perspective. Hence, more than understanding that teaching children and youngsters consists in preparing them to live, training their skills and competences so that they can do several activities in the world, Arendt identifies education as a form of world presentation, an attempt of familiarizing students with the experiences and works which constitute the world and that our ancestors left us as a legacy. Regarding theatrical language, evidence found in her work allows us to suggest the existence of specificity for theater, which lies in the opportunity, for those who participate in the artistic event, to look to the world that is revealed in scene and think about it, examine it and assign it meaning. In this meeting between someone who represents human actions and someone who enjoys them as a spectator, it is possible to find the opportunity for understanding the world itself. For this reason, for such aspects are intrinsic to the theatrical language, our journey is dedicated to think it in the school environment, as a point of view on the world, as a form to enter new generations in a common legacy. Nevertheless, this insertion not only consists in presenting information about the human world, identifying what happens on it, but also consists in a chance to think about the world, assigning new meanings to it and, in this process, being changed by it. An affective encounter between new generations and the legacy of experiences and works that constitute the world: a formative experience.

Keywords: Theater. Education. Formative experience. Hannah Arendt. Formative meaning. Theater at school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT	14
1.1. Sobre a natalidade e o mundo comum	18
1.2. Sobre a dupla responsabilidade que a educação nos convoca a assumir	26
1.3. O papel da escola na inserção dos novos no mundo	32
2. UM LUGAR PARA O TEATRO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT	43
2.1. Sobre o domínio da arte e suas modalidades artísticas	44
2.2. A especificidade do teatro sobre o prisma arendtiano	54
2.3. Antígona e Esperando Godot: dois exemplos distintos de representação	66
3. TEATRO NA ESCOLA: UMA POTENCIAL EXPERIÊNCIA FORMATIVA ...	75
3.1. O teatro como um ponto de vista sobre o mundo	77
3.2. Naqueles tempos em Pau D'algo: uma experiência teatral na escola	87
3.3. Por um encontro afetivo entre as novas gerações e o mundo	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105

APRESENTAÇÃO

Quem acorda o sol quando dorme em sua cama abrasadora?
 Por que se suicidam as folhas quando se sentem amarelas?
 Por que vivem em farrapos todos os bichos-da-seda?
 De que cor é o perfume do pranto azul das violetas?
 Ou o que vejo de longe é o que ainda não vivi?
 A quem posso perguntar o que vim fazer nesse mundo?
 PABLO NERUDA

O que pode uma pergunta? O que ela nos provoca?

Quando questionamos algo ou interpelamos alguém, procuramos uma resposta. Buscamos compreender aquilo que não está claro; almejamos encontrar um sentido para uma determinada ação; investigamos o que está fora de nós mesmos, algo que não possuímos e que iluminamos ao formular uma frase findada com um ponto de interrogação. Assim, ao perguntarmos “que horas são?” esperamos descobrir qual medida de tempo configura o momento específico de nossa questão. Ao questionarmos “por que um determinado sujeito agiu de maneira violenta?” buscamos encontrar as razões que o levaram a realizar tal ação. Quando procuramos o significado de um determinado símbolo ou de um acontecimento específico, esperamos compreender o que quer que tenha se passado diante de nossos olhos. Independente da questão a ser formulada, as perguntas nos indicam terrenos desconhecidos que nos fazem sair de onde estamos, movendo-nos para um novo lugar.

De fato, as perguntas têm o dom de nos colocar em movimento, de nos impulsionar para a reflexão, para uma aventura de pensamento. Uma aventura que, se em princípio aponta para um lugar específico e almeja um ponto de chegada, em seus meandros acaba atravessada por inúmeras outras questões. Nesse percurso ela se transforma e, ao chegar a seu término, embora vincule-se ao seu elemento desencadeador, muitas vezes se revela como um caminho em direção a algo inteiramente novo. Assim ocorre na ciência ou na poesia, em todos os esforços no sentido de se buscar compreender e reconhecer o porquê das coisas que nos rodeiam existirem ou o destino do que ainda não conhecemos.

Assim também o é em nossa pesquisa. Afinal, são perguntas que nos incitam a pensar, a refletir sobre teatro e educação, escola e experiência formativa. São elas que nos indicam territórios a percorrer e que, de modo geral, nos auxiliam a compreender aquilo que nos intriga e que ansiamos encontrar. É, portanto, a partir delas que apresentamos o que aqui se passará.

Nossa aventura de pensamento tem início no âmbito da educação, mais especificamente, no exame da compreensão de Hannah Arendt sobre a atividade educativa. Afinal, quais são os princípios que estruturam a concepção de educação da autora? Porque seu ponto de vista sobre a educação torna-se relevante para os caminhos a serem traçados aqui? Em linhas gerais, pretendemos identificar como os conceitos de natalidade e mundo comum concretizam-se no pensamento de Arendt e qual a relevância desses para sua concepção de educação. Ainda percorrendo esse território, deparamo-nos com outras questões: qual é a responsabilidade que cada um desses conceitos nos convida a assumir? E, enquanto instituição concebida para cuidar da educação das novas gerações, qual é o papel da escola sob um prisma arendtiano? Nosso esforço em respondê-las acaba por traçar uma rota que nos possibilita ver a atividade educativa sob um ângulo distinto: uma educação que, para além de focalizar o indivíduo, coloca em evidência o mundo e a necessidade de sua conservação e renovação em face do ir e vir de gerações.

Tendo passado pelo território da educação, lançamo-nos ao âmbito da criação artística, mais especificamente da linguagem teatral. Perguntamo-nos: como Arendt concebe o âmbito da arte? Como a autora compreende as diversas linguagens por meio das quais os produtos artísticos ganham forma? E, com relação ao teatro, o que seu pensamento nos provoca a examinar no que concerne à especificidade desta linguagem? Ao propor essas perguntas tomando como referência o pensamento de Arendt não pretendemos abordar aspectos técnicos da criação artística, mas sim os potenciais sentidos imbricados em seu aparecimento no mundo e as possibilidades de reflexão proporcionadas ao espectador no ato de fruí-la.

Por fim, nossas últimas questões se darão num campo híbrido, em que teatro e educação dialogam e que, integrados ao ambiente escolar, podem instaurar uma experiência formativa. Resta-nos, portanto, compreender: o que chamamos de experiência formativa? Como ela se configura? Como esta experiência pode se constituir no espaço escolar a partir da linguagem teatral? Para responder a essas questões, voltamo-nos para as possíveis funções – de ator e espectador - assumidas por um aluno em uma aula de teatro e perguntando-nos, também, qual é a relevância do professor para o estudo e prática da linguagem teatral na escola. Nesse percurso visitaremos a narrativa de uma experiência teatral realizada em uma escola de ensino fundamental no interior de São Paulo, não visando expô-la como modelo a ser seguido ou como forma bem-sucedida de trabalho, mas iluminando-a no intuito de compreender os aspectos que estavam em jogo em seu desenvolvimento. É mediante aos caminhos expostos e visitados que propomos entender como o teatro pode constituir-se como

uma experiência formativa, como um encontro afetivo entre as novas gerações e o mundo que compartilhamos.

É, pois, este o trajeto a percorrer, o caminho por onde traçamos nossa rota e por onde nossa aventura de pensamento começa. São essas perguntas que se constituem como pontos de partida para os lugares a serem visitados. Aquilo com o qual nos deparamos na tentativa de respondê-las, ao caminhar pelos meandros de cada uma delas, só é possível definir e distinguir quando chegado ao termo de nosso percurso. Logo, como um olhar estrangeiro que tudo vê e procura caminhar com cuidado para não cair ou ser surpreendido por algum perigo em terras desconhecidas, seguiremos. Também como um viajante que conta sua aventura, ressignifica os caminhos por onde passou e tenta a eles atribuir um sentido, lançamo-nos nessa aventura de pensamento. Ainda assim, mesmo que os caminhos explicitados e as companhias que nele surgirem levem-nos a tecer uma determinada compreensão, restará àqueles que nos acompanham por estas palavras lê-las a partir de seu ponto de vista singular, transformá-las e, quem sabe, serem provocados a refletir sobre sua razão de ser.

Iniciemos, então, essa caminhada, pois as perguntas já estão a nos impulsionar, já pedem de nós um deslocamento, um mover-se em direção aos lugares que elas nos revelam, aos pensamentos que elas nos proporcionam. Portanto, coloquemo-nos em movimento, lancemo-nos em busca de respostas que nos permitam atribuir sentido aos impulsos que disparam nosso caminhar.

1. UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

A obra de Hannah Arendt tem sido, no decorrer das últimas décadas no Brasil, objeto de estudo em várias áreas do conhecimento. É possível observar sua repercussão nas Ciências Sociais (PAOLI, 1991; TELLES, 1990), no Direito (LAFER, 1997), na Filosofia Política (CORREIA, 2002, 2007, 2015; DUARTE, 2000) e mais recentemente na Filosofia da Educação (ALMEIDA, 2011; CARVALHO, 2013). Nesse último caso, tem se mostrado cada vez mais frequente a investigação de conceitos específicos que estruturam sua compreensão sobre educação, tais como: natalidade, autoridade, política e amor ao mundo.

Embora não seja - como ela própria assevera - “uma educadora profissional”, Hannah Arendt escreveu dois textos em que o tema da educação aparece de forma central: “Reflexões sobre Little Rock”¹ e “A Crise na Educação”². No primeiro deles, suas reflexões foram movidas por uma experiência política crucial na década de cinquenta: os esforços para a integração de crianças negras em escolas norte-americanas marcadas pelo segregacionismo, como era o caso da Little Rock High School. Embora o texto apresente uma discussão ambientada no contexto escolar, seu principal foco de atenção não é a escola, mas o fato de que com essa medida, pensa Arendt, os adultos acabam por transferir às crianças a resolução de problemas políticos que eles próprios não conseguem resolver, como a questão racial na sociedade norte-americana. No segundo texto, ensaio no qual a autora desenvolve mais detidamente sua visão sobre o sentido da atividade educativa, seu pensamento se volta para a análise de elementos fundamentais da educação que foram engolfados pela *crise* do mundo moderno³.

Preliminarmente, vale ressaltar que a noção de crise, em Arendt (2009, p. 223), não se associa, como é comum, com o que é da ordem do decadente ou do catastrófico. Por crise, ela identifica o momento em que as respostas “que nos apoiávamos de ordinário” não cabem mais, pois perderam seu sentido e a capacidade de iluminar o presente, criando impasses. Eis, então, que esses impasses oferecem aos homens a oportunidade de pensar - a refletir acerca de algo novo - e “exigem respostas novas ou velhas, mas de qualquer forma julgamentos diretos”. Em face de tal concepção, uma crise só se configura como algo desastroso “quando

¹ “Reflexões sobre Little Rock” (In: *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004).

² “A crise na educação” (In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009).

³ Vale ressaltar que para Arendt o “mundo moderno” não equivale ao que ela entende por “era moderna” ou por modernidade. A autora afirma que “cientificamente, a era moderna que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (ARENDDT, 2010, p. 7).

respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (ARENDT, 2009, p. 223). E Arendt não abdica de pensar. Sua reflexão em “A crise na educação” é bem definida:

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

Essa dupla questão, tratada na argumentação de Arendt, não pretende propor respostas práticas no que concerne a procedimentos pedagógicos, nem tampouco definir um novo objetivo ou uma nova finalidade para a atividade educativa. Ela, antes, procura atribuir um sentido a essa tarefa, em face da oportunidade “proporcionada pelo próprio fato da crise - que dilacera fachadas e oblitera preconceitos - de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu” (ARENDT, 2009, p. 223). Com efeito, é preciso deixar claro, no pensamento da autora, há uma sutil, mas substancial diferença no uso das noções de **finalidade e sentido**.

Por finalidade, Arendt compreende um objetivo previsto de antemão que indica a que um objeto ou atividade serve, como nos processos por meio do qual damos forma a alguma coisa. Vejamos, por exemplo, a construção de uma cadeira. Tendo em vista essa finalidade – a fabricação de um artefato voltado a um uso predeterminado - a madeira é extraída de uma árvore e transformada mediante a força e habilidade das mãos humanas. Utiliza-se em sua fabricação outros materiais, como pregos e cola, *para que* as partes de sua estrutura possam ser fixadas umas às outras. À medida que esse processo cessa e chega a seu fim - de antemão previsível -, o objeto cadeira é tomado como meio para um novo fim, qual seja, sentar. Assim como o fim do martelo é pregar, o do prego é adentrar a superfície da parede para sustentar, por exemplo, um relógio, um relógio para ver as horas. Pensar em finalidade é sempre pensar *para que serve* algo. A finalidade é, portanto, categoria típica da atividade do *homo faber*⁴, aquele que fabrica objetos que dão durabilidade ao mundo que habitamos. Ela está relacionada aos processos de fabricação de objetos e artefatos de uso que, quando prontos, constituem-se em algo a ser utilizado para outro fim.

⁴ Sobre a atividade do *homo faber*, a fabricação (work), trataremos de maneira mais explícita no decorrer de nossa argumentação.

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

Arendt chama a atenção para o fato de que, na medida em que tais distinções são esquecidas, os sentidos correm o risco de serem degradados em fins. De modo que o problema revela-se na “natureza do quadro de referência categórico de meios e fins, que transforma imediatamente todo fim alcançado nos meios para um novo fim, como que destruindo assim o sentido onde quer que este se aplique” (ARENDR, 2009, p. 115). No intuito de iluminar como ocorre essa possível degradação dos sentidos em fins, convocamos o belo conto de Shaun Tan, “O búfalo do rio”:

Quando eu era criança, um grande búfalo do rio vivia no terreno baldio no fim da nossa rua, aquele que ninguém cortava a grama. Ele ficava a maior parte do tempo dormindo e ignorava qualquer um que passasse, a não ser que nós resolvêssemos parar e pedir conselhos. Aí ele se levantava bem devagar, erguia a pata esquerda e apontava exatamente a direção certa. Mas ele nunca dizia para o que estava apontando, ou até onde tínhamos de ir, ou o que devíamos fazer ao chegar lá. Na verdade, ele nunca dizia nada, pois os búfalos do rio são assim: eles odeiam conversar.

Para muitos de nós, isso era frustrante. Quando alguém pensava em “consultar o búfalo”, nosso problema costumava ser urgente e requeria solução imediata. A gente acabou parando de visitá-lo, e acho que pouco tempo depois ele foi embora: ficamos só com a grama alta.

É uma vergonha, sabe, porque sempre que seguíamos a pata pontuda dele nos surpreendíamos, aliviados e satisfeitos com o que encontrávamos. E toda vez a gente dizia exatamente a mesma coisa: “Como é que ele sabia?”. (TAN, 2012, p. 6)

É como se, no constante desejo de encontrar meios para resolução de problemas, ou mesmo uma utilidade para todas as atitudes e criações que realizamos, deixássemos de lado

aquilo que nos movia de início para tal realização. Porque um sentido, assim como a pata do búfalo, não nos revela aonde chegar, até onde ir, ou ainda o que devemos fazer “ao chegar lá”, ele apenas indica um princípio em nome do qual agimos ou nos explicita o significado de um ato passado. Essa possível degradação dos sentidos em finalidades, nos parece clara nas palavras de Shaun Tan, tanto pelo fato das pessoas procurarem o búfalo quando seus problemas eram urgentes e requererem solução imediata, quanto pelo fim das visitas ao búfalo e seu definitivo desaparecimento. Usando ainda da metáfora de Tan, talvez o que reste quando esses sentidos forem degradados em fins, seja só a grama alta, onde, então, estava posto aquilo que nos movia.

No âmbito da atividade educativa, tal constatação também pode ser aplicada, uma vez que, em grande proporção, os estudos voltados para o ato de educar dedicam-se a questões metodológicas ou, ainda, a uma melhor produtividade e desempenho na aprendizagem, como se apenas esses aspectos realmente solucionassem os problemas alojados na educação. Preocupam-se em questões como *para que educamos?* ou *como devemos educar?*, muitas vezes em detrimento da pergunta: *em nome de quê educamos?*

Se a primeira questão volta-se para algo que está projetado no futuro, um fim para o ato de educar e a segunda aos meios de fazê-lo, esse último questionamento trata de algo que antecede a própria atividade educativa, os princípios em nome dos quais dedicamos nossos esforços na educação das novas gerações e que, fundamentalmente, atribuem significado a essa tarefa. Evidentemente, não queremos dizer aqui que pensar o *como* e o *para que* não tenha sua relevância, afinal, essas perguntas, de certa forma, auxiliam na escolha das atitudes a serem tomadas na atividade educativa. Entretanto, o que Arendt nos chama a atenção é que os problemas alojados na educação não devem ser apenas respondidos do ponto de vista da utilidade ou daquilo que funcionará ou não; que o sentido não pode ser esquecido ou esvaziado, assim como aconteceu com o búfalo do rio.

Por essa razão, mais do que discutir e problematizar por que “Joãozinho não sabe ler”, Arendt (2009, p. 221-247) trata da responsabilidade que assumimos – ou não – na apresentação do mundo para as novas gerações. E nesse sentido a autora é taxativa ao dizer que a educação “tornou-se um problema político de primeira grandeza”. Pensar por esse ângulo significa tomar a atividade educativa como uma questão pública, ou seja, que não deve ser relegada somente a especialistas da pedagogia, embora esses possam também trazer contribuições. Este fato faz com que não apenas pais e educadores devam se preocupar com a inserção dos novos no mundo, mas impele que todos dediquemos atenção a essa tarefa, pois “é por meio da educação que cada comunidade introduz as novas gerações em seu modo

específico de existência” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

As questões emergidas da reflexão de Arendt dizem respeito à própria relação entre os homens e o mundo que habitam – nesse caso levamos em consideração tanto a relação com o espaço, quanto com o tempo – e sua responsabilidade para com as novas gerações. Se nossa forma de relação com o mundo está pautada em critérios utilitaristas e numa preocupação exagerada com a satisfação de necessidades vitais reais ou inventadas, o que notamos é que esse tipo de relação invade a atividade educativa. Mas então, em face de tal constatação, o que nos resta? Como lidar com o fato de que nossa forma de relação com o mundo interfere diretamente nos critérios que elegemos para a tarefa de educar os novos? Como vimos, o fato da crise abre-se como uma possibilidade de nos colocar a pensar. Não há qualquer certeza ou uma resposta correta preestabelecida. Precisamos voltar os olhos para o fenômeno em si e tecer julgamentos.

Assim, no intuito de compreender melhor como Arendt concebe a atividade educativa, nossa análise se divide em três momentos específicos: parte de duas noções centrais para a autora - **natalidade** e **mundo comum** -, aborda a dupla responsabilidade que esses dois conceitos nos convocam a assumir e reflete sobre o papel da escola na inserção dos novos no mundo. Embora sua obra trate de outras questões também relevantes, nossos esforços voltam-se para a reflexão dos conceitos e aspectos aqui delimitados, os quais julgamos fundamentais para o desenrolar desta pesquisa.

1.1. Sobre a natalidade e o mundo comum

[...] somos do mundo, e não apenas estamos nele; também somos aparências, pela circunstância de que chegamos e partimos, aparecemos e desaparecemos; e embora vindos de lugar nenhum, chegamos bem equipados para lidar com o que nos apareça e para tomar parte no jogo do mundo.

HANNAH ARENDT

Examinar a noção de natalidade e de mundo comum se faz necessário visto serem, ambos, os extremos que tencionam a compreensão de Hannah Arendt sobre educação. Embora outros conceitos possam vir a ser citados e tomados no intento de esclarecer as questões expostas aqui, tratar especificamente da natalidade e da relação desta com o mundo dos homens parece-nos fundamental, principalmente ao nos depararmos com a afirmação de Arendt sobre o que ela julga ser a essência da educação: “A essência da educação é a

natalidade, o fato de que seres nascem para o **mundo**” (ARENDDT, 2009, p. 223, grifo nosso). Tal afirmação apresenta-se, então, como impulso inicial para nossa explanação.

Mas, afinal, o que significa a natalidade?

Todo ser vivo, enquanto membro de uma determinada espécie, nasce para a vida. Uma vida biológica inserida num ciclo vital, aquilo que os gregos denominavam *zoé*. Nascer, crescer e morrer são condições às quais, enquanto viventes, todos – plantas, animais e homens – estamos sujeitos. Entretanto, existe um fator que diferencia os homens dos outros organismos que nascem para a vida. Eles nascem também para o mundo como forma especificamente humana de existência, a qual os gregos denominavam *bíos*. Um mundo constituído de histórias, artefatos, línguas, obras de arte, modos de agir, enfim, um legado que foi criado por mãos e experiências humanas e que não se limita às estratégias de sobrevivência de um organismo. O nascimento de um ser humano é, de fato, o surgimento de uma novidade radical. Algo que, até então, nunca existiu e que vem ao mundo como forma singular. Uma singularidade que jamais houve e jamais haverá igual. Assim, cada ser humano é um puro começo, a fundação de algo novo.

O nascimento é, também, uma aparição. Ele inaugura uma linha de vida própria, faz aparecer o inédito no mundo. Permite romper com o passado, introduzindo um princípio de descontinuidade no tempo e na história. Se ao nascerem os homens aparecem, a morte biológica de cada indivíduo marca seu desaparecimento do mundo. Tornando, portanto, a existência humana limitada por um começo e um fim, por um aparecimento e desaparecimento em relação a um mundo que continua a existir. Logo, para além da simples repetição da espécie, o nascimento humano se configura como algo especificamente atrelado ao mundo. Cada ser humano distingue-se de todos os outros. É único e a narrativa que se configura ao longo de sua existência, “sua história de vida”, não pode ser equiparada a nenhuma outra. Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*, numa das breves histórias presentes nessa obra, revela-nos:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar

perto pega fogo. (GALEANO, 2014, p. 13)

Essas pequenas *fogueirinhas*, como nos diz Galeano, aparecem e desaparecem, cada qual de maneira singular, e sua chama se estende entre o nascimento e a morte, entre o início e o fim da existência a qual dizem respeito. Como são singulares, cada forma especificamente humana de existência, ao findar-se, torna possível a constituição de uma história identificável, uma narrativa tecida por suas obras, atos e palavras no transcurso de tempo entre sua chegada e partida do mundo, seu nascimento e morte. Assim, cada *bíos* pode ser escrito (*graphein*), configurando uma *biografia*, o relato de uma vida que se encerra com seu desaparecimento do mundo, como uma espécie de ponto final. Somente os homens são capazes de tecer essa história identificável, pois, diferentemente de outros animais, eles não vêm ao mundo como simples repetição de uma espécie.

Por aparecerem como entes únicos, os homens constituem o mundo como uma pluralidade de seres singulares, pois compartilham um espaço comum com outros tantos homens e suas narrativas individuais, tecidas por seus atos e palavras, se entrelaçam, formando um verdadeiro *mar de fogueirinhas*. Essa pluralidade diz respeito ao fato de serem eles iguais e distintos ao mesmo tempo. Segundo Arendt (2010, p. 219),

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas.

Nesse sentido, a metáfora de Galeano é precisa, embora representemos, juntos, um *mar de fogueirinhas*, na medida em que somos seres singulares e distintos, “cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras”, não existindo “duas fogueiras iguais”. Desse modo, a natalidade, o fato de uma existência singular vir ao mundo pelo nascimento, significa, também, que essa existência adentra a própria pluralidade dos homens. Sozinho, o homem não haveria de ter espectadores para aquilo que realiza e, tampouco, para compartilhar de uma realidade tangível. Afinal, tudo aquilo que vemos, ouvimos, tocamos e dizemos só torna-se real à medida que outros também podem fazer o mesmo e afirmá-lo, de modo compartilhado, através de cada ponto de vista singular. Arendt (2014, p. 35) chama atenção para o fato de que “nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador”. Portanto, “nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é

próprio para ser percebido por alguém”, ou seja, a pluralidade “é a lei da Terra” (ARENDT, 2014, p. 35). Da mesma forma que o ator depende de um espaço cênico para aparecer, de outros atores e de espectadores para entrar em cena, “cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como a locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracenam e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência” (ARENDT, 2014, p. 38). A realidade, então, depende das inúmeras existências singulares que aparecem e são observadas entre si, constituindo a pluralidade humana, o *mar de fogueirinhas*.

O novo ser singular adentra o mundo como um estrangeiro e precisa de tempo para familiarizar-se com esse espaço, chegando a compreendê-lo como seu próprio lar e, portanto, vendo-se capaz de nele agir⁵. Esse agir nada mais é do que a capacidade de reafirmar o novo, de realizar o impensável através dos atos e palavras e só pode ocorrer em meio a esse *mar de fogueirinhas*, a pluralidade dos homens. Assim como o nascimento, agir no mundo traz algo da ordem do imprevisível e desencadeia algo que até então não existia. Arendt assinala que agir “em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDT, 2010, p. 221, grifo da autora). Portanto, da mesma forma que chegamos ao mundo como uma novidade, também somos capazes de instaurar novos começos, iniciar algo no mundo.

A natalidade, que se revela no nascimento humano e no agir de cada ser singular na pluralidade dos homens, só é possível por habitarmos um mundo durável que permanece como elo entre o aparecimento e o desaparecimento de cada singularidade, o início o ponto final de cada existência individual.

O nascimento e a morte de seres humanos não são simples ocorrências naturais, mas referem-se a um mundo no qual aparecem e do qual partem indivíduos singulares, entes únicos, impermutáveis e irrepetíveis. O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e desaparecimento; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final. Sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um imutável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais. (ARENDT, 2010, p. 119)

⁵ O ato de agir entre os homens é identificado por Arendt, em *A condição humana* (2010), na ação política e se insere, bem como o trabalho (*labor*) e a fabricação (*work*), nas atividades humanas da *vita activa*. Sobre esses conceitos trataremos mais adiante.

Conceito caro ao pensamento de Arendt, o mundo – morada construída pelos homens – não é semelhante à Terra ou à natureza. Ele, antes, se relaciona com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que o habitam (Cf. ARENDT, 2010). É produto do artificialismo humano e apresenta como característica uma durabilidade que supera o tempo da vida dos próprios seres humanos que o criaram, portanto, pode perpetuar ao ir e vir de gerações. Segundo Arendt,

O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas. Se a natureza e a Terra constituem, de modo geral, a condição da *vida* humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição na qual essa vida especificamente humana pode estar em casa na Terra. (ARENDT, 2010, p. 167, grifo da autora)

A criação de um mundo artificial frente às intempéries da natureza, do sempre corrente ciclo vital, confere ao homem um lugar, até certo ponto, protegido. Esse espaço permite que sua vida se desenrole de maneira mais estável e possibilita que suas obras, atos e palavras possam perdurar mais que a fugacidade de sua existência individual. É a edificação de um mundo humano que o distingue de todos os outros organismos vivos. Visitando novamente a obra de Galeano, destacamos de outra passagem um diálogo travado entre pai e filho sobre a origem do mundo: “— Mas papai — disse Josep, chorando — se Deus não existe, quem fez o mundo? — Bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando — Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros” (GALEANO, 2014, p. 14).

A resposta dada ao filho, pelo pai, ilustra bem a compreensão de mundo a qual Arendt nos convida a pensar. Um artifício humano fabricado pelos homens através dos materiais extraídos da natureza e que tem como característica ser algo mais durável que a vida de seus autores. Um mundo de coisas, que se distingue da natureza por ser criado exatamente para enfrentá-la, para configurar um lar humano sobre a Terra, um lugar em que os homens possam se sentir em casa. Nas palavras de Ítalo Calvino, em *As cidades invisíveis*: “O homem que cavalga longamente por terrenos selvagens sente o desejo de uma cidade” (CALVINO, 2003, p. 12). E esse desejo não está atrelado apenas a um espaço físico, mas a tudo o que constitui o mundo humano, tanto sua materialidade quanto as relações estabelecidas entre os homens que o habitam, pois tudo o que os homens realizam também o integra. Toda e qualquer relação estabelecida entre os homens para com esse espaço lhe atribui algum tipo de sentido.

Enquanto algo material, o mundo se configura como palco dos atos e palavras de cada ser singular, na teia de relações a que estes estão ligados. Nesse sentido, ao tentar descrever o

mundo esforçamo-nos em relatar tanto sua materialidade quanto as realizações que lhe empregam significado. Retornemos a referência de Calvino. Na obra já citada, a personagem Marco Polo trata de descrever as cidades pertencentes ao imperador Kublai Khan. Inicialmente, ao invés de relatar a paisagem natural vista, suas palavras narram as edificações fabricadas por mãos humanas e as relações estabelecidas com essas.

Inutilmente, magnânimo Kublai, tentarei descrever a cidade de Zaíra dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. **A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado:** a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balastra em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura da balastra e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoia a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe. **A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que refluí das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão,** escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 2003, p. 15, grifo nosso)

A afirmação de que o que constitui a cidade são “as relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado” nos é aqui valiosa, uma vez que o que compreendemos como mundo diz respeito a relação de sua materialidade com os acontecimentos que lhe dão significado, a distinção de ser algo especificamente humano. Um artifício durável que, embora possa se desgastar no transcurso do tempo, permanece em face da ida e vinda de novos seres singulares. Um espaço, como a cidade de Zaíra, que contém o passado “como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas”, em tudo aquilo que os homens criaram e realizaram.

Porque se configura como lugar estável e durável, o mundo precisa constantemente ser reafirmado enquanto espaço comum e apresentado aos novos para que o legado que o compõe possa continuar a existir. Essa apresentação vai além de ensinamentos que garantem a perpetuação da espécie, como a própria luta pela subsistência. E vai além porque se afirmamos que, enquanto formas singulares de existência, habitamos um mundo artificial, um

espaço constituído de obras, feitos e palavras realizados pelos homens, cada novo ser tem o direito de reconhecer-se enquanto herdeiro e futuro agente desse espaço, comum a todos aqueles que vieram antes de nós e aos que ainda estão por vir. O que nos liga e nos aproxima uns dos outros é essa relação intrínseca que temos com o espaço de nossa existência, lugar onde compartilhamos significados à medida que nos relacionamos através de atos e das **palavras**. Esta era razão pela qual os gregos distinguiam-se de outros *animais*: os humanos são dotados de *logos*⁶, de linguagem, da palavra.

Na *Política*, Aristóteles (1999, p. 146) afirma que “o homem é, por natureza, um animal político” – e não simplesmente social⁷ -, porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais possuem voz (*phoné*) e com ela exprimem dor e prazer, mas o homem possui a palavra e, com ela, exprime o conveniente e o inconveniente, o justo e o injusto. Possuir uma opinião acerca desses assuntos e exprimi-la de maneira compartilhada é o que torna possível a vida política e, dela, somente os homens são capazes. Somente uma existência singular “pode distinguir-se e comunicar-se a si mesma e não meramente comunicar alguma coisa — sede ou fome, afeição, hostilidade ou medo” (ARENDRT, 2005, p. 190). É por meio dos atos e das palavras que cada ser humano pode revelar-se enquanto sujeito, enquanto forma de existência singular que adentra a teia de relações humanas, o *mar de fogueirinhas*. Arendt afirma que,

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exhibir ou ocultar -, está implícita em tudo o que esse alguém diz e faz. (ARENDRT, 2010, p. 224)

Essa revelação só pode ocorrer em meio à pluralidade dos homens, o *quem* alguém é só se revela a outros. E “embora ninguém saiba quem revela quando desvela a si mesmo no feito ou na palavra, deve-se estar disposto a correr o risco de se desvelar” (ARENDRT, 2010, p. 225). Logo, somente porque somos dotados de linguagem e capazes de nos revelarmos e nos relacionarmos por meio das palavras e dos atos, conseguimos estabelecer relações comuns com o espaço que habitamos, pois a maior parte destes atos e palavras “*refere-se* a alguma realidade objetiva mundana” (ARENDRT, 2010, p. 228, grifo da autora).

⁶ Tomamos aqui duas das definições de *logos* apresentada por CHAUI (2002, p. 504), descrita como palavra, linguagem.

⁷ Pois todo animal gregário - como as abelhas ou as formigas - vive também de forma associada, mas não política.

Tudo o que pertence a esse mundo nos condiciona, influencia a forma pela qual vivemos e nos relacionamos. E isso é simplesmente notado no que concerne à constante evolução tecnológica. Rapidamente percebemos exemplos na maneira pela qual nos relacionamos com as coisas do mundo, seja com o advento dos computadores, da internet ou com o uso do celular. Tudo aquilo que é fabricado por mãos humanas acaba por condicionar a própria existência dos homens. Cada nova invenção humana, portanto, renova a materialidade do mundo comum e, de maneira concomitante, condiciona a existência daqueles que a utilizam.

Olhando ao longo da história, se em determinado momento o meio de transporte entre cidades era realizado somente por carros de boi ou carroças com cavalos, com o advento do automóvel, cada vez menos nota-se a utilização deste tipo de transporte. E aqui não pretendemos qualificar como bom ou ruim, rápido ou lento; só utilizamos esse exemplo para tentar elucidar o quão somos condicionados por tudo o que aparece no mundo. Logo, enquanto eclosão do novo, a natalidade representa a chegada de uma nova existência a um mundo repleto de coisas que condicionam a vida humana, como o fato de sentarmos à mesa para comer uma refeição ou utilizarmos pratos e talheres para essa tarefa.

Por aparecer no mundo como estrangeiro, cada recém-chegado deve ser inserido nele, a fim de reconhecê-lo como **seu** lugar, tecendo uma compreensão própria desse espaço. Em Hannah Arendt, esse compreender não, necessariamente, finda à medida que achamos um significado plausível para as experiências que vivenciamos, pois sempre poderemos gerar novas compreensões sobre os acontecimentos que nos ocorrem no espaço do mundo. Nas palavras da autora:

Compreender é infundável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos. É a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. (ARENDR, 2008a, p. 331)

O exercício de compreender, que nos acompanha ao longo de nossa existência, significa um esforço de reconciliarmos-nos com a realidade, com aquilo que fazemos e sofremos, um esforço de familiarizarmos-nos com o mundo, de tentar compreendê-lo como sendo nossa casa. É reconhecendo o mundo como algo criado por outros homens também singulares, e vendo-se também capaz de tais realizações que os novos podem tomar seu lugar nesse espaço.

Por essa razão, a tarefa de inserir as novas gerações no legado que constitui o mundo convoca-nos a assumir, segundo Arendt, uma dupla responsabilidade. Vejamos, então, a que esta se refere.

1.2. Sobre a dupla responsabilidade que a educação nos convoca a assumir

Quando Arendt afirma que a essência da educação é a natalidade, nada mais faz que voltar nossos olhos ao fato primeiro de que a educação só existe porque novos seres vêm ao mundo e, mais que treiná-los para sobreviverem enquanto organismos vivos, a educação tem a tarefa de apresentar-lhes o mundo, levando-os a fruir desse legado e a compreender que as experiências e realizações dos homens o constitui tal como ele é. Esse fato, segundo Arendt (2009), convoca todos àqueles que já estão inseridos nesse espaço, e se dedicam a essa tarefa, a assumir uma dupla responsabilidade: tanto pelo mundo quanto pelas novas gerações que nele adentram.

Essa dupla responsabilidade diz respeito a dois cuidados específicos: a proteção de um mundo que é velho e que constantemente precisa ser posto em ordem para que não desapareça; e um cuidado para com o novo que emerge de cada nascimento, que precisa ser preservado e, aos poucos, familiarizado com esse mundo. Portanto, o que está em jogo nesse duplo compromisso são a durabilidade e a continuidade do mundo e a possibilidade de que as novas gerações se desenvolvam e sejam inseridas num legado comum. Quiçá, quando então familiarizadas com esse legado, poderão assumir a responsabilidade de conservá-lo e renová-lo. Por essa razão, a autora assevera:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem: com efeito podem entrar em mútuo conflito. (ARENDR, 2009, p. 235)

Embora ambas as responsabilidades estejam atreladas a uma atitude de proteção, Arendt afirma que elas não são a mesma coisa, podendo até entrar em conflito. Isso porque suas distinções implicam em diferentes modos de cuidado. Em primeiro lugar, a responsabilidade pelo mundo diz respeito ao compromisso que assumimos especificamente

em relação à sua durabilidade, sua conservação e renovação, de forma que ele continue a existir e que essa continuidade não se configure como simples reprodução e repetição. Significa, ainda, tomar para si o cuidado para com um espaço que nos é comum, conservando aquilo que julgamos relevante permanecer como parte integrante deste mundo e, sobretudo, renovando-o por meio de novas obras, novos atos e novas palavras.

No que diz respeito à atividade educativa, a cada nova geração que adentra esse mundo, somos convocados a novamente olhar para o espaço de nossa existência, para as criações e realizações que a ele dão forma e significado, e proteger aquilo que julgamos digno de continuar a existir para que não pereça, não caia no esquecimento. Somos chamados a pensar sobre nosso mundo e, ao elencar as partes que aos nossos olhos dá sentido a ele, apresentá-lo, para que os novos possam, com o tempo, perceber esse mundo como sua casa e compreender nosso modo específico de existência. Segundo Arendt (2009, p. 243):

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que nunca possa, é claro, ser assegurado.

Nesse sentido, não se trata de ensinar aos recém-chegados nossos projetos de transformação do mundo, apresentando um ideal de futuro e esperando que realizem o que sonhamos. Podemos familiarizá-los com o passado, com as coisas e acontecimentos que constituem esse espaço comum, oferecendo-lhes a chance de *deitar raízes*⁸ nesse lugar. Somente conhecendo-o e apropriando-se dele os novos podem torná-lo seu mundo, responsabilizando-se por sua continuidade e renovação. Portanto, encontramos na essência da atividade educativa uma estreita ligação com o passado, pois ela tem papel fundamental na conservação das obras, feitos e palavras que julgamos dignas de permanecerem no espaço de nossa existência.

Visitemos mais uma vez *As cidades invisíveis* de Ítalo Calvino (2003, p. 30):

- Você avança com a cabeça voltada para trás? – ou então: - O que você vê está sempre às suas costas? – ou melhor: - A sua viagem só se dá no

⁸ A expressão *deitar raízes* é tratada aqui como um “atribuir sentido”, onde cada ser humano pode compreender o mundo como seu próprio lar. Nas palavras de Arendt (2004, p. 166), o modo “de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos”.

passado?

Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

O excerto de Calvino parece iluminar algumas questões aqui expostas. Kublai Khan pergunta a Marco Polo se “sua viagem só se dá no passado”, se o que ele vê “está sempre a suas costas”, se o mercador “avança com a cabeça voltada para trás”. No quadro do pensamento arendtiano, talvez pudéssemos transpor as mesmas perguntas para aqueles que assumem a responsabilidade por apresentar o mundo às novas gerações. As narrações de Marco Polo ao Khan tratam de apresentar lugares até então desconhecidos pelo imperador. Em suas descrições, Marco Polo parte daquilo que julga mais relevante e que, a seus olhos, dá significado aos lugares por onde passou. Podemos dizer que assim também o faz aqueles que tomam parte da inserção das novas gerações no mundo.

Entretanto, mesmo que o que esteja em jogo seja o passado, seja a conservação daquilo que, até aqui, deu sentido a nosso mundo, a cada vez que esse passado é apresentado, se redimensiona, tal como nas palavras de Marco Polo: “o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado”. A cada novo reconhecimento desse passado, a cada novo sentido atribuído àquilo que pelos recém-chegados era desconhecido, um mundo de significados se constitui e com isso o ser singular a quem ele é apresentado se transforma, passando a se sentir menos estrangeiro cada vez que “reencontra um passado que não lembrava existir”, que descobre uma nova parte do mundo.

Por haver tal ligação, Arendt assevera que a educação carrega em si uma dimensão conservadora, pois em face da urgente renovação do mundo dos homens, apresenta aos novos um mundo que é, e sempre será, mais velho que eles próprios. Ao mostrar as obras, feitos e palavras que constituíram o mundo até então, a atividade educativa dedica-se a fazer com que todas essas coisas que dão sentido ao mundo humano possam continuar a existir. Esse é um ato de proteção aos feitos que merecem ser lembrados, para que resistam ao tempo, ao ir e vir de gerações.

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja

tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (ARENDR, 2009, p. 242)

Se não tivéssemos um apreço pelo legado que constitui o passado do lugar que habitamos, talvez não conseguíssemos *deitar raízes* em nosso próprio mundo, identificando-o como espaço especificamente humano. O cuidado com as coisas do mundo permite, ao mesmo tempo, que aquilo que nos liga a nossos antepassados e aos que nos sucederão continue a existir; permite, também, que haja um elo entre cada existência humana e, assim, que nos compreendamos enquanto seres singulares ao invés de mera repetição da espécie. Se educar as crianças e os jovens fosse apenas o treinamento das técnicas e habilidades para sobrevivência na natureza, sem o incessante esforço de apresentação de um mundo artificial, criado por mãos e experiências humanas, então nos igualaríamos a tantas outras espécies animais. Espécies que preparam suas novas gerações para conseguir alimento ou fugir de perigosos predadores, tratando-os como mais um ser vivo no ciclo vital.

Em cada pedaço do mundo humano encontramos diferentes línguas, diferentes costumes, diferentes modos de agir. E cada parte vive numa constante luta para não perecer, para não se tornar obsoleta, para não se esvaziar em meio a tantas novas criações. Por isso, o cuidado com o mundo trata da apresentação daquilo de que ele é feito, das experiências que tivemos até o presente, dos modos de nos relacionarmos, das possibilidades encontradas ao longo da história para o viver junto. Por exemplo, se uma criança pergunta a um adulto o porquê de determinada atitude, como a criação de leis que regem nosso viver juntos ou o fato de elegermos representantes que governam e administram nossas cidades, o adulto talvez possa dizer que aqui é assim que fazemos, que nessa parte do mundo que habitamos é dessa forma, que nos organizamos e nos relacionamos, que no futuro a criança poderá até criar outras formas de relação, mas, primeiramente, deve saber que até este momento, fizemos desse jeito e que foi por nos relacionarmos assim que conquistamos muitas coisas e perdemos outras. E, por fim, quando for sua hora de responder por este espaço, a escolha ficará por sua conta.

Em determinado aspecto, a educação convoca os adultos a se responsabilizarem pelo mundo, por esse espaço comum que compartilhamos com gerações passadas e com as que ainda virão, e, por outro - tão importante quanto -, deve cuidar do desenvolvimento das novas gerações, dos recém-chegados a esse mundo. E essa responsabilidade pelo desenvolvimento da criança é distinta da que assumimos para com o mundo. Arendt nos revela que a criança precisa ser protegida do mundo, tanto para que se desenvolva, quanto para que não precise

assumir a responsabilidade por um mundo em que ainda não está plenamente inserida. Se por um lado é o desenvolvimento vital que está em jogo, pois esse novo ser singular necessita de auxílio para se alimentar e se locomover e de proteção contra qualquer perigo que possa colocar em risco sua vida; por outro é a familiarização com o mundo humano que ganha enfoque: o aprender a falar, a se comunicar por gestos, a tomar pequenas atitudes que, de certo modo, já são significadas por outros tantos seres singulares, e assim, capazes de serem compreendidas e comunicadas.

Esse cuidado com o novo ser singular guarda, então, duas características essenciais: sempre parte de um alguém já familiarizado com o mundo e, em geral, encontra lugar no âmbito privado do lar. No intuito de elucidar tais características, tomemos como referência um excerto da obra de José Mauro de Vasconcelos *O meu pé de laranja lima*:

LÁ EM CASA cada irmão mais velho criava um mais moço. Jandira tomara conta de Glória e de outra irmã que fora dada para ser gente no Norte. Antônio era o quindim dela. Depois Lalá tomara conta de mim até bem pouco tempo. [...] Depois então vinha o meu irmãozinho Luís. Esse quem tomava mais conta dele era Glória e depois eu. (VASCONCELOS, 1975, p. 13, grifo do autor)

Embora no texto de Vasconcelos a relação de cuidado seja estabelecida entre irmãos, não podemos deixar de notar que, necessariamente, é sempre um mais velho, de certa forma um pouco mais familiarizado com o mundo, que toma conta de um mais novo. É sempre um ser singular já inserido que assume a responsabilidade pela nova geração e, no caso da obra de Vasconcelos, essa atitude se repetia a cada novo irmão que nascia. Afinal, essa dimensão do cuidar de uma vida é tanto maior quanto mais nova é a criança. Outro aspecto aparente no excerto é a precisão quanto ao local onde se dá esse cuidado, o âmbito privado do lar. Nesse sentido, a frase do personagem que narra a história é clara e evidente: “Lá em casa cada irmão mais velho criava um mais moço”. Para Arendt, esse é o lugar apropriado para que a criança possa se desenvolver protegida do mundo público⁹. Segundo a autora:

Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Eles encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar. Isso é verdade não somente para a vida da infância, mas para a vida humana

⁹ Ressaltamos que essa cisão que Arendt faz entre cuidar da criança e do mundo é analítica, uma vez que o cuidado para com ambos sempre se mescla na concretude de cada caso real.

em geral. Toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída. (ARENDR, 2009, p. 235-236)

Evidentemente, essa delimitação do espaço privado do lar como lugar adequado para o desenvolvimento do recém-chegado pode não condizer totalmente com a realidade das famílias contemporâneas que, cada vez mais cedo, colocam suas crianças em instituições como creches e escolas de educação infantil. Ainda assim, nessas instituições, o que está em jogo inicialmente é o cuidado com a vida que, só gradativamente, irá ceder espaço para o cuidado com o mundo. Podemos citar exemplos simples desse cuidado que, por mais banal que pareça, esclarece e materializa essa ideia de proteção. Seja pelo cuidado com a exposição ao sol, ao frio, ao excesso de ruídos do espaço público, durante os primeiros meses de desenvolvimento de uma criança, em geral, os adultos que respondem por ela, cuidam para que essa exposição não ocorra ou seja reduzida. A preocupação com quais vacinas tomar, qual alimento ingerir, quais lugares frequentar, todas essas atitudes revelam um primeiro cuidado com a vida humana que adentra o mundo, todas do ponto de vista do desenvolvimento biológico da criança.

Por outro lado, à medida que a criança se desenvolve e adquire certa autonomia para determinadas tarefas, como se locomover, se alimentar, os cuidados vão sendo readequados de acordo com as necessidades surgidas. Se esse cuidado para com a criança inicialmente está atrelado a seu desenvolvimento físico, aos poucos vai tomando outras formas, como o compartilhamento de uma linguagem comum, por exemplo, a fala. As crianças aprendem a falar um determinado idioma, ao longo de seus primeiros anos, repetindo palavras que em geral são proferidas por seus responsáveis. Em cada parte do mundo, em cada idioma falado, cada ser singular que nasce é inserido num modo específico humano de comunicação.

Ao longo da apropriação da fala, do idioma da parte do mundo ao qual a criança é inserida, esse cuidado vai ganhando outros contornos, como a escolha das palavras que serão apresentadas e seus significados. Em termos gerais, todo esse processo de cuidado com a vida biológica e de iniciação aos modos de agir e às linguagens e significados já dados no mundo, como nos exemplos aqui expostos, representa uma das primeiras responsabilidades dos adultos para com esses recém-chegados e que, na maioria das vezes, ocorre no âmbito privado do lar. É esse cuidado que está em jogo e que, para Arendt, faz parte da essência da atividade educativa.

Portanto, a dupla responsabilidade requerida por Arendt, para todos aqueles que

tomam parte na inserção dos novos no mundo, diz respeito a uma proteção do velho, das coisas e realizações que constituem um mundo comum, que nos vincula a nossos antepassados e às futuras gerações, e ao cuidado com o novo que emerge de cada nascimento humano. O risco do mútuo conflito, dito anteriormente, decorre da possibilidade de que, sem a mediação de um alguém já inserido, as realizações e experiências humanas que dão sentido ao mundo se percam, pereçam em face do novo, pois se não apresentadas como algo importante na constituição do mundo humano, talvez passem despercebidas pelas novas gerações. Do mesmo modo, o cuidado para com os novos seres singulares que nascem requer um espaço protegido, onde suas vidas possam se desenvolver e sua inserção a uma linguagem comum inicia-se, evitando os riscos e perigos existentes no mundo público.

Assumir essa dupla responsabilidade a que somos convocados - pela vinda de novas singularidades ao espaço comum de nossa existência - apresenta-se como algo fundamental e inerente à atividade educativa. Não à toa, Arendt é enfática ao afirmar que qualquer pessoa que se negue a assumi-la “não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2009, p. 239). Por fim, na medida em que a criança se desenvolve e vai sendo familiarizada com o mundo de coisas e experiências humanas, inserida numa linguagem comum, essa dupla responsabilidade adquire outras formas. Da casa a criança passa para outro espaço, que ainda não se configura como o mundo de fato, mas que, em certo sentido, o representa: a escola.

1.3. O papel da escola na inserção dos novos no mundo

Como já dito, os homens, enquanto seres singulares, têm mais do que a natureza como morada, mais do que modos de sobrevivência a ensinar às novas gerações, têm uma herança histórica comum. A educação possibilita que os recém-chegados ao mundo possam ver e ouvir o que foi legado por outras tantas gerações e que constitui esse espaço tal como ele é. Nela reside a esperança de que os novos, quando familiarizados, possam responder pela continuidade e renovação do mundo, tornando-se responsáveis, também, por transmiti-lo às futuras gerações que adentrarem nosso espaço comum.

Até aqui, pudemos identificar na compreensão de Arendt um olhar geral para a tarefa educativa, sempre identificando na figura do adulto, já familiarizado com o mundo humano e

seus significados, o responsável por inserir o recém-chegado num legado comum. Entretanto, cabe ressaltar que existem certas distinções entre a compreensão de educação num âmbito mais geral e da educação escolar. Embora ambas tratem da inserção dos novos num mundo de significados compartilhados, tentaremos mobilizar o pensamento de Arendt para identificar quais características são inerentes à escola e sua relevância tanto na proteção do mundo, quanto no cuidado assumido com as novas gerações. Antes, é preciso deixar claro que não temos a intenção de definir uma melhor ou pior visão de escola. Nosso anseio é por pensar as possibilidades que o espaço escolar pode proporcionar aos recém-chegados no mundo.

A escola é uma instituição que criamos para introduzir as crianças num legado comum. Concomitantemente, é ela que seleciona certos aspectos do mundo que serão apresentadas aos recém-chegados, ou seja, ela identifica e opera na constituição do que é comum, desse mundo que deve continuar a existir. Em nome do mundo público e legitimada pelo Estado, a instituição escolar convoca aqueles que estão para serem inseridos no mundo a tomarem um lugar em que poderão dedicar-se a olhar para esse mundo, compreendendo-o como espaço legitimamente humano.

Não por acaso a estrutura escolar se organiza em diferentes componentes curriculares, os quais comportam, cada um, olhares distintos sobre o mundo humano. Cada um desses componentes, então, passa a propor diferentes formas de ver o espaço de nossa existência, seja a partir de um ponto de vista biológico, matemático, geográfico, histórico, literário ou artístico. Cada componente também lida com uma forma de apresentação, de acordo com sua especificidade. No campo da literatura, por exemplo, o material de estudo, o objeto de investigação são as obras escritas, poemas, crônicas, romances, os períodos aos quais elas fazem parte e o significado que carregam ao longo do percurso histórico. Já nas ciências são átomos, moléculas e células. Portanto, a escola tenta, de certa forma, por meio de seus componentes curriculares dar conta de uma parcela relevante do que foi descoberto pelos homens, de suas criações, experiências e das ações que fizeram do mundo o que ele é hoje. Arendt assinala que “na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é” (ARENDR, 2009, p. 246).

Levando em consideração essa estrutura – que em geral perpassa a instituição escolar -, em que se instaura a possibilidade de ver o mundo a partir de diferentes pontos de vista, através de cada componente curricular, e, “mantendo-nos atentos ao vocabulário arendtiano, a escola pode ser considerada aqui como uma mesa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 186). Uma mesa em que o mundo se apresenta, pois as obras, feitos e palavras que o compõe

são postos “em cima da mesa” e transformados em um assunto comum. Esses assuntos podem ser tratados longe da esfera de que fazem parte, ou seja, são retirados do âmbito ao qual dizem respeito - seja da atividade do trabalho que garante a manutenção da vida, da fabricação de artefatos duráveis ou da teia de relações entre os homens - e tomados como objeto de estudo, de compreensão. Assim, uma garrafa com água - ao ser posta “em cima da mesa” – pode ser analisada para além de um produto a ser consumido pelo animal humano. Ao ser retirado do âmbito ao qual está inserido, esse objeto adquire mais que uma simples utilidade, se coloca como testemunha do mundo construído pelos homens.

Na medida em que os recém-chegados reconhecem e, aos poucos, atribuem significado a essas pequenas partes do mundo colocadas “em cima da mesa”, começam a “falar a mesma língua” do mundo, traduzindo os elementos que o compõe e, por vezes, propondo novos sentidos a eles. Ao professor cabe a escolha das partes que serão fruídas, que retiradas de variados contextos podem ser analisadas e observadas. Em todo caso, o que está em jogo não são apenas os novos significados possíveis, mas a chance de que ao entrarem em contato com tudo o que é posto “em cima da mesa”, os recém-chegados possam reconhecer o mundo como seu mundo. No intento de compreendermos melhor essas questões, cabe retornarmos à obra de Ítalo Calvino (2003, p. 43, grifo nosso):

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

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

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

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

De certo modo, a passagem de Calvino nos serve como metáfora da inserção dos novos no mundo pela escola. Para apresentar ao imperador Kublai Khan as novas cidades que

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

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

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

É como se, ao dizer à criança que isso é o nosso mundo, mostrássemos essas pequenas partes que o compõe. E isso significa também revelar aquilo que julgamos belo ou não, justo e injusto, dignas de serem lembradas pelo bem que causaram ou pelo completo oposto.

Visitemos mais uma vez *O livro dos abraços* de Eduardo Galeano (2014, p. 15):

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

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

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

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

Arendt apresenta, ainda, a escola como aquilo “que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 238). Essa transição se dá no intuito de proteger a criança do mundo e este da criança. Como já visto, enquanto um alguém em formação, em estado de vir a ser responsável pelo espaço de nossa existência, o recém-chegado precisa de proteção para que, primeiramente, seu próprio desenvolvimento vital possa se dar e para que não seja obrigado a responder por um mundo que ainda lhe é estranho. Essa atitude de proteção e conservação não se apresenta como uma forma de impedimento à novidade que cada indivíduo traz consigo e, repetimos, não se empenha em preestabelecer as atitudes que cada um deverá tomar no espaço que nos é comum. Mas, antes, preserva e cuida dessa novidade, introduzindo-a como algo novo no mundo, “que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (ARENDR, 2009, p. 243). Assim, a tensão entre a novidade inerente à natalidade e o mundo permanece constante e inexoravelmente ligada à essência da educação.

Nesse sentido, a escola se aloca entre a privacidade da família e a publicidade do mundo, bem como entre a novidade dos recém-chegados e a herança comum de um mundo que os antecede. E, embora no ambiente escolar esses novos seres singulares convivam uns com os outros e estabeleçam algum tipo de relação, ainda não respondem de fato por seus atos da mesma forma que um adulto e seu convívio não se equipara à vida pública. Assim, a

instituição escolar caracteriza-se como um espaço de suspensão, não é o mundo de fato e, segundo Arendt (2009, p. 238), “não deve fingir sê-lo”, mas também não se trata de um lugar privado como o espaço do lar. Em outras palavras, isso significa que “a escola dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 31). Esse aspecto intrínseco à escola – ser um espaço de suspensão – possibilita, portanto, um tempo em que as “necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças podem ser deixadas para trás” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 31).

Assim, libertos da privacidade de seu lar e protegidos da publicidade do mundo, os novos - enquanto alunos de uma instituição escolar - têm a oportunidade de apreenderem o mundo que se coloca entre eles e as gerações que os antecederam. E, para além, têm na constituição desse tempo a possibilidade de, aos poucos, compreenderem nossa forma específica de existência humana. Talvez, então – esperamos -, finalizada essa etapa, tomem para si a responsabilidade de decidir o que conservar e o que renovar no espaço que temos em comum.

Outro aspecto a se ressaltar é o fato de que a especificidade da atividade educativa que ocorre na escola, assim como as artes performáticas¹⁰ – tema que discutiremos mais adiante -, não se equipara a nenhuma das outras atividades tipicamente humanas que correspondem ao que Arendt denomina por *Vita Activa*, “a vida humana na medida em que está empenhada em fazer algo” (ARENDR, 2010, p. 26). Para a autora, cada uma das dimensões básicas da condição humana – a vida, o mundo e a pluralidade – se encontra prioritariamente ligada a uma atividade - respectivamente o trabalho, a obra e a ação.

O trabalho (*labor*) relaciona-se com o processo vital do homem, com sua luta contínua pela sobrevivência. Por meio dele, o homem produz bens que são consumidos, que garantem a subsistência de cada indivíduo e a perpetuação da espécie, compreendendo, portanto, o metabolismo do homem com a natureza. Ele não, necessariamente, diferencia o homem dos outros animais, pois na medida em que trabalha e consome, o homem é sempre um *animal laborans*, “é, realmente, apenas uma das espécies animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (ARENDR, 2010, p. 104).

Todo trabalho, na medida em que o resultado de seu esforço é consumido tão

¹⁰ Por artes performáticas nos remetemos ao que Arendt denomina por **performing arts** – as artes de desempenho e execução, como o teatro, a música, a dança. Sobre essa definição trataremos de forma mais específica adiante.

rapidamente quanto o próprio esforço é despendido inicialmente, nada deixa atrás de si. Após uma breve permanência no mundo, esse resultado - o bem de consumo - retorna ao processo natural que o produziu, sendo absorvido no ciclo vital do animal humano ou se deteriorando. Arendt assinala que os “produtos” desse esforço, “sob a forma que lhes dá o homem, por meio da qual adquirem seu lugar efêmero no mundo de coisas feito pelo homem, desaparecem mais rapidamente que qualquer outra parte do mundo” (ARENDR, 2010, p. 118).

A vida e as necessidades que a sustentam apresentam-se como um processo que em toda parte consome a durabilidade do mundo, desgastando-o e o fazendo desaparecer. E neste movimento, “a matéria morta, resultado de processos vitais pequenos, singulares e cíclicos, retorna ao gigantesco círculo global da natureza, onde não existe começo nem fim e onde todas as coisas naturais volteiam em imutável e infundável repetição” (ARENDR, 2010, p. 118). Portanto, o trabalho enquanto atividade da *vida activa*, se vincula à dimensão da vida, ao próprio ciclo vital.

A obra ou fabricação (*work*) trata da capacidade do homem de produzir e construir coisas que lhe garantem, através da reificação, uma durabilidade que a vida biológica impossibilita. A obra, embora possa se desgastar, não estabelece uma relação de metabolismo com a natureza, mas antes extrai dela materiais para a produção de uma infinidade de coisas que, como vimos, constituem o artifício humano, o mundo. O espaço mundano, fabricado pelos homens, possibilita aos seres singulares que o habitam interagirem e estabelecerem relações entre si. À medida que mais e mais obras são criadas pelas mãos humanas, o mundo continua em constante transformação.

Nas palavras de Arendt, “a fabricação, a obra do *homo faber*, consiste em reificação” (ARENDR, 2010, p. 173). Essa reificação caracteriza-se por uma solidez, inerente a todos os objetos e artefatos, mesmo àqueles mais frágeis, e resulta de qualquer material sobre o qual os homens operam. Tal material, então retirado pelas mãos humanas de sua localização natural, adquire nova forma e passa a adentrar o mundo dos homens como um objeto constituinte desse espaço comum. A durabilidade inerente a esses objetos confere às coisas do mundo uma relativa independência dos homens que as produziram e as utilizam. Segundo Arendt, é “sua “objetividade”, que as faz resistir, “se opor” e suportar, pelo menos durante algum tempo, às vorazes necessidades e carências de seus fabricantes e usuários vivos” (ARENDR, 2010, p. 170). É por isso que o mundo se edifica como um espaço durável, que permanece a constante ida e vinda de gerações. A permanência desse mundo artificial permite a instauração de uma temporalidade linear, que se contrapondo ao tempo cíclico da vida biológica, possibilita o reconhecimento de vidas individuais para além da vida da espécie. Assim, uma vez

identificada como a atividade que fabrica a materialidade do espaço comum, a fabricação se vincula à condição humana da mundanidade.

No intuito de esclarecer esses dois conceitos, vejamos um exemplo em que a diferença entre ambos se elucida. O ato de prepararmos um pão para o consumo imediato identifica-se como trabalho; entretanto, as ferramentas e artefatos utilizados na preparação desse alimento são obras da fabricação. Enquanto cozinhamos para suprir a necessidade biológica de nos alimentar, todos aqueles objetos dos quais necessitamos para essa tarefa, como: a assadeira, o forno ou a tábua, a qual damos forma à massa, não são consumidos com o alimento. Esses objetos superam o período restrito do resultado do trabalho. Isso significa que enquanto o alimento produzido no ato de cozinhar é consumido quase que instantaneamente, os utensílios de que lançamos mão para essa tarefa permanecem no mundo e continuam a serem usados. Embora o uso possa gerar o desgaste destes artefatos, ele não os consome.

Podemos, então, distinguir claramente essas duas primeiras atividades daquela a qual o ambiente escolar se dedica. Como vimos, não existe qualquer forma de fabricar um modelo de sujeito preestabelecido. Mesmo que a formação escolar apresente um começo, meio e fim bem definidos no que concerne a conteúdos e etapas de aprendizagem, ela não equivale ao processo de fabricação de um objeto. Não moldamos um alguém como o *homo faber* dá forma definida a uma mesa, pois na atividade educativa nos relacionamos com outras pessoas, outros seres singulares, e não com matérias-primas violentadas da natureza, como no caso da madeira. Tampouco a inserção dos novos no mundo consiste apenas no treinamento de habilidades para a manutenção da vida, numa espécie de simbiose com a natureza, quase que reduzindo nossa forma de existência a seu aspecto vital. O esforço em educar crianças e jovens, em levá-los a se responsabilizar pelo nosso mundo, consiste em um ato que o próprio fim não pode ser garantido e não se trata apenas do treinamento de técnicas de sobrevivência ou formas de subsistência; difere, portanto, das atividades da fabricação e do trabalho. Diz respeito, antes, à inserção de novos seres singulares num legado de experiências, realizações e criações do passado e, definitivamente, não temos como ter certeza do que virão a ser cada um daqueles que adentram esse mundo e quais atitudes tomarão quando e se, então, familiarizados com ele. A aposta na educação, podemos dizer, assemelha-se mais a uma confiança antecipada, um empenho em algo e em alguém cujos destinos desconhecemos.

A última das atividades, a ação (*action*), é a única que se dá diretamente entre os homens, sem a intermediação de coisas ou da matéria, “corresponde à condição humana da pluralidade”, ao fato de que os homens, no plural, “vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDR, 2010, p. 8). A ação corresponde, também, à capacidade de interagirem entre si e

desencadearem o novo. Diferentemente da fabricação ela não produz um objeto, mas possibilita a constituição de histórias, pois é por meio de feitos e palavras que os homens aparecem no mundo e podem ser lembrados. Portanto, a ação se dá no encontro dos homens no mundo, na teia de relações estabelecidas entre eles e na capacidade de criar algo novo por meio dos atos e palavras, algo que não pode ser fabricado como um objeto, nem consumido como um alimento fruto do trabalho, seus resultados são da ordem do incontrolável.

Este aspecto intrínseco a toda ação, sua *incontrolabilidade*, se assim podemos dizer, diz respeito ao fato de sempre agirmos em uma teia de relações, de modo que “toda ação deflagra não apenas uma reação, mas uma reação em cadeia, e todo processo é causa de novos processos imprevisíveis” (ARENDDT, 2005, p. 193). Assim, ao agirmos no mundo, nunca podemos ter a certeza dos resultados de nossa ação, bem como jamais temos qualquer possibilidade de desfazer o que fora realizado, as consequências de cada ato são ilimitadas. Os únicos remédios para a irreversibilidade e a imprevisibilidade do agir são, respectivamente, “a faculdade de perdoar” e “a faculdade de fazer e de cumprir promessas” (ARENDDT, 2005, p. 193). Enquanto o perdão se relaciona ao passado e aos atos já realizados, permitindo uma reconciliação com o que foi feito, a promessa e o compromisso em cumpri-la possibilita o estabelecimento de pequenos elos de segurança em meio às incertezas futuras de nossos atos.

Na medida em que agem, os homens também revelam *quem* são. E isso só ocorre, como já visto, por serem eles seres singulares dotados de uma linguagem, uma vez que por meio das palavras e dos atos inserem-se no mundo humano, confirmando e assumindo o fato primeiro de seu aparecimento físico original, como se fora um segundo nascimento. Portanto, a ação diz respeito ao fato de que somos capazes de começar algo novo por nossa própria iniciativa e, indissociavelmente a isso, revelamo-nos em meio à pluralidade dos homens.

Um último ponto a se destacar da atividade da ação é que ela se dá entre singularidades igualmente responsáveis pelo mundo, portanto ocorre entre aqueles que já estão inseridos no espaço de nossa existência e podem, então, responder por seus atos e palavras entre seus pares, estabelecendo o âmbito da política. Ou seja, mesmo que a atividade educativa desenvolvida no ambiente escolar esteja atrelada a uma relação direta entre seres humanos, ainda assim não condiz com as formas de relação que ocorrem no mundo público, no espaço da ação. Pois na escola um sujeito já inserido no mundo, que responde por ele como adulto, se relaciona com um alguém recém-chegado, uma criança ou um jovem que, por ainda não responder pelo espaço de nossa existência, é liberado para descobri-lo, compreendê-lo e atribuir sentido a ele.

Por já estarem inseridos nesse espaço comum, os adultos respondem por seus atos

realizados e palavras proferidas de maneira distinta daqueles que nele ainda estão se inserindo. Eles são julgados, entre seus pares, por tudo aquilo que fazem e dizem ao tomarem parte na teia de relações humanas. De modo que cada ser singular é igualmente responsável pelo que realiza com relação aos outros e ao mundo. Para elucidar essa distinção basta tomarmos como exemplo uma simples situação do cotidiano escolar. Se no ambiente educativo uma criança branca age com preconceito étnico-racial para com outra criança, tratamos de explicar as razões pela qual isso não é correto e tampouco deve se repetir. Esforçamo-nos em fazer com que compreenda as razões pela qual o preconceito étnico-racial entre seres humanos não deve ser tolerado em nosso mundo e o porquê de tal postura. Antes de julgá-los por seus atos e palavras, levamos em consideração o fato de que os novos ainda estão em processo de formação e que é preciso apresentá-los às atitudes que consideramos, de maneira comum, justas e éticas. Caso esse fato ocorresse entre adultos, aquele que agiu de maneira racista poderia responder por um processo judicial, uma vez que tal atitude configura-se como crime no atual ordenamento jurídico. Assim, o que num âmbito se transforma numa oportunidade educativa, em outro deve ser concebido como violação de um princípio legal, pelo qual um adulto responde em face de outros adultos.

É evidente que as crianças ainda não respondem plenamente por seus atos e palavras da mesma forma que um adulto, seja no plano jurídico ou moral e ético. Então, como exigir delas que se responsabilizem por um mundo em que ainda não estão inseridas, familiarizadas? Como garantir a possibilidade de que aquilo que julgamos relevante continuar no mundo seja lembrado, se perpetue? E embora aquele que educa uma criança pudesse querer que o mundo fosse diferente do que é, como negar o fato de que só podemos inserir os novos neste mundo? É o que há. Em vez de tentar predeterminar numa lógica instrumental o que serão ou o que farão, cabe apostar que assumirão a responsabilidade pelo legado que nos une.

Essas três atividades humanas fundamentais – o trabalho, a obra e a ação -, segundo Arendt, estão intimamente relacionadas com as condições mais gerais de nossa existência, como o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. Uma vez que o trabalho permite para além da sobrevivência do indivíduo, a da própria espécie; a fabricação e os objetos por ela produzidos “conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (ARENDR, 2010, p. 10); e a ação, na medida em que possibilita a manifestação singular dos atos e palavras humanas, cria condições para a existência de uma “memória comum” (CUSTÓDIO, 2011).

A atividade exercida dentro do espaço escolar, repetimos, não pode se equiparar ao trabalho, à fabricação e à ação, pois ela não consiste apenas no cuidado e treinamento de

habilidades para sobrevivência individual e da espécie, nem tampouco na fabricação de um modelo definitivo de ser humano, com começo e fim determinado, e ainda não se dá entre iguais, entre sujeitos equivalentemente responsáveis pelo mundo. Nesse sentido, Arendt é enfática: “cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política” (ARENDR, 2009, p. 246), ou seja, do âmbito da ação. Portanto, não cabe à atividade educativa ser tratada apenas como uma instrumentalização, ela transcende esse ideia, pressupõe uma relação intergeracional, em que uma existência humana singular, já inserida no mundo, responsabiliza-se por apresentá-lo aos recém-chegados, na esperança - mas sem a certeza - que esses tomem pra si o compromisso de conservar e renovar com suas obras, atos e palavras o mundo que temos em comum.

De modo geral, o espaço escolar configura-se como um lugar de transição do âmbito privado do lar para o público do mundo, e ainda que de maneira distinta, contempla a dupla responsabilidade referida por Arendt. É nele que cuidamos para que as obras, feitos e palavras que constituíram o mundo até então não sejam esquecidas e pereçam; e é nele, também, que aquele que está para ser inserido pode, por ainda não responder pelo espaço de nossa existência, familiarizar-se com aquilo que julgamos justo e injusto, certo ou errado. O que não podemos deixar de concordar com Arendt, é que, seja no que concerne à educação em geral quanto a escolar, o que está em jogo é “nossa atitude em face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDR, 2009, p. 247).

Por fim, cabe ressaltar que a educação - seja nos primeiros cuidados de inserção do novo ser singular em nosso mundo ou dentro do ambiente escolar - apresenta-se, segundo Arendt, como um ponto decisivo no que tange à nossa relação com o mundo e com as novas gerações. Pois essa tarefa nos convoca a tomar uma dupla decisão: “se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e desta forma, “salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”; e “se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (ARENDR, 2009, p. 247), impedindo que tenham a oportunidade de renovar o mundo por meios de suas obras, atos e palavras.

2. UM LUGAR PARA O TEATRO NO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

*Maldição! Oh! Trabalha, meu cérebro! Ouvi dizer
Que certos criminosos, assistindo a uma peça,
Foram tão tocados pelas sugestões das cenas,
Que imediatamente confessaram seus crimes;
Pois embora o assassinato seja mudo,
Fala por algum órgão misterioso. Farei com que esses atores
Interpretem algo semelhante à morte de meu pai
Diante de meu tio,
E observarei a expressão dele quando lhe tocarem
No fundo da ferida.
Hamlet, William Shakespeare*

Atravessado nosso primeiro percurso nessa aventura de pensamento, em que refletimos sobre o papel da educação à luz de Hannah Arendt, é chegada a hora de explorarmos um novo território: a linguagem teatral. Para tal propósito, será preciso uma atenção especial aos momentos em que Arendt toma como referência o domínio¹¹ da arte e, mais especificamente, o próprio teatro. Ainda assim, recorreremos a outras fontes, vislumbrando contextualizar a compreensão da autora, cuja relevância para nosso trabalho reside na singularidade de seu ponto de vista enquanto espectadora.

Desse modo, é preciso deixar claro que não trataremos aqui de questões mais específicas ligadas a técnicas e procedimentos de criação artística. Nossa preocupação, antes, é de explicitar como o olhar de Arendt para o domínio da arte pode nos auxiliar a refletir e identificar um sentido para a linguagem teatral no mundo, pautado na experiência proporcionada pelo encontro entre produto artístico e público. Aquilo que para Arendt era umas das preocupações latentes no pensamento de Lessing: “O efeito sobre o espectador que, por assim dizer, representa o mundo, ou melhor, aquele espaço mundano que surgiu entre o artista ou o escritor e seus companheiros humanos, como um mundo comum a eles” (ARENDR, 2008b, p.14).

Mediante a esse intuito, tecemos as seguintes perguntas: o que ocorre no encontro entre artista e público? O que esse encontro gera naqueles que participam como espectadores? Do ponto de vista arendtiano, o que distingue o teatro das outras linguagens artísticas? Qual sua especificidade? Suscitar possíveis respostas a estas questões é o que esperamos ao fim deste capítulo, na expectativa de que, a partir delas, possamos caminhar um pouco mais e

¹¹ Utilizaremos aqui o termo “domínio” como referência ao território circunscrito pelo âmbito da arte.

verificarmos a existência de potenciais relações entre teatro e educação.

2.1. Sobre o domínio da arte e suas modalidades artísticas

Embora o domínio da arte não seja o principal foco das reflexões de Hannah Arendt¹², chama-nos a atenção, em sua obra, as inúmeras referências à pintura, à literatura, à música e ao teatro. Em *Origens do Totalitarismo* (1989), Arendt evoca Conrad e Kipling para examinar o imperialismo. A peça teatral *O Vigário* de Rolf Honchhuth dá nome e principia sua reflexão em “O vigário: culpa pelo silêncio?”, ensaio publicado na coletânea *Responsabilidade e Julgamento* (2004), no qual a autora critica o silêncio do papa Pio XII em face das atrocidades de Hitler. Na obra *Homens em tempos sombrios* (2008b, p. 179), Arendt recorre a Kafka e Homero para refletir sobre a vida de Walter Benjamin. No prefácio de *Entre o passado e o futuro* (2009) compara a unidade dos capítulos desse trabalho a uma suíte musical e, ainda na mesma obra, no ensaio “A crise na educação”, ao refletir sobre a responsabilidade - de conservação e renovação do mundo comum - que cada nova geração deve tomar para si, evoca a célebre frase de Hamlet: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem” (p. 242).

Bérénice Levet (2011) denomina essas constantes referências como uma espécie de “museu imaginário” arendtiano, uma vez que, em seus exercícios de pensamento, Arendt preferiria a companhia de criadores de produções artísticas como Homero e Virgílio, Shakespeare e Dante, Goethe e Rilke, Ibsen ou Strindberg, Haendel e Rembrandt à de especialistas nas ciências humanas e sociais. Pois, para ela, as obras desses autores tinham a capacidade de explorar e iluminar poeticamente a realidade do mundo humano, tornando acessível aos outros homens aquilo que, por serem parte integrante, não conseguiam enxergar.

Entretanto, Arendt evoca o âmbito das produções artísticas não somente como forma de exemplo para elucidação de outros conceitos, mas, também, em determinados momentos, como uma questão específica a ser examinada. Assim o faz em *A condição humana* (2010), obra na qual dedica um espaço para refletir sobre a obra de arte e sua permanência no mundo

¹² As reflexões de Arendt, em geral, dizem respeito à relação dos homens entre si e com o mundo que habitam e são frequentemente tratadas no âmbito da política e da filosofia. Por isso, existem ainda poucas pesquisas e estudos que examinam seu pensamento dando atenção ao domínio da arte, como CAMBIER, 2007; LEVET, 2011 e LAMAS, 2015.

ou, ainda, em seu ensaio “A crise da cultura: sua importância social e política”¹³, no qual examina como a crise do mundo moderno acabou interferindo no modo como nos relacionamos com a arte e, conseqüentemente, com o mundo.

Se visitarmos outros de seus escritos, podemos ainda verificar mais e mais alusões ao domínio da arte, desde discussões sobre o que inspira a criação de obras de arte até reflexões sobre o lugar que ocupam no mundo. Como em *A vida do espírito* (2014, p. 117), obra na qual Arendt examina a relação entre pensamento, linguagem e metáfora. Ou nos textos dedicados a Isak Dinesen, Hermann Broch e Bertolt Brecht na já citada obra *Homens em Tempos Sombrios*. Diante disso, perguntamo-nos, então, por que a arte aparece com tanta frequência e com tanta força nas reflexões de Arendt? E, no que diz respeito ao contexto de nossa pesquisa, qual é a especificidade do teatro em seu pensamento?

Alcançar uma possível resposta à primeira questão, provavelmente, demandaria uma investigação mais aprofundada por toda a obra de Arendt e o tempo de maturação necessário para seu desenvolvimento seria maior que o que temos para este trabalho. Todavia, parece-nos interessante, ao menos, tecer uma hipótese inicial. Afinal, a autora confere aos produtos artísticos um lugar especial em sua concepção acerca do mundo e do vínculo que com ele estabelecemos: do ato de criação à exibição pública, do pensamento que inspira essa criação à reflexão gerada por ela. Como maiores testemunhas do mundo humano, as criações artísticas reafirmam a existência de um passado, examinam os acontecimentos do presente, podem tornar-se vestígios imorredouros das ações e realizações humanas e, potencialmente, possibilitam que, fruindo-as, os homens reconciliem-se com a realidade em que vivem, sentindo-se menos estrangeiros no mundo que habitam. De fato, cremos que a relação que Arendt estabelece com o domínio da arte permeia todos estes aspectos. Talvez os desdobramentos de nossa investigação nos indiquem novas pistas ou hipóteses. Entretanto, nosso objetivo, aqui, volta-se para a segunda questão: compreender o lugar que o teatro ocupa no pensamento de Arendt e analisar suas especificidades. Nosso esforço em responder a essa questão procura, primeiramente, expor como a autora concebe o domínio da arte.

Preliminarmente, é preciso dizer que, para Arendt, os produtos artísticos manifestam-se de duas formas específicas: através dos **objetos de arte** – fabricados como artefatos materiais, como na pintura, na escultura ou na arquitetura – e das **artes performáticas**¹⁴ –

¹³ “A crise da cultura: sua importância social e política” (In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009).

¹⁴ Arendt distingue os produtos artísticos em duas categorias específicas: *creative arts of making* e *performing arts*. Embora na tradução de suas obras para o português esses termos possam aparecer grafados de outra maneira, como “artes criativas de fabricação” e “artes de realização” (Cf. ARENDT, 2009, p. 200), optamos por

cuja “obra” refere-se à execução pública de uma atividade, como no caso da dança, com movimentos corporais, da música, com o tocar um instrumento ou do teatro com gestos e a palavra. Por vezes, em seus escritos, essas duas formas são chamadas por um denominador comum: a obra de arte¹⁵.

Os objetos de arte ligam-se mais à atividade da fabricação. Como vimos, a fabricação diz respeito à capacidade humana de criar objetos duráveis que garantem a constituição de um mundo dotado de relativa estabilidade, no qual transcorre a existência humana - uma forma de vida que transcende o mero metabolismo com a natureza. A fabricação oferece, também, a possibilidade de os homens lograrem criar algo mais permanente do que sua existência vital, obras que possam perdurar por um tempo maior que a efemeridade da vida de seus autores. Dando forma à matéria-prima - a madeira, a argila, o ferro, por exemplo - os homens vão construindo inúmeros artefatos, “coisificando” a própria matéria da natureza. Esses artefatos, uma vez tendo adentrado o mundo humano, são tomados a partir de duas modalidades distintas de relação: ou servem para o uso, deteriorando-se à medida que essa utilização o desgasta, ou são retirados do ciclo de uso e consumo e, conservados, ganham o espaço público, como os objetos de arte.

Aquele que fabrica a obra - o *homo faber*, que no âmbito da arte se apresenta como artista – normalmente afasta-se da publicidade do mundo durante o processo de fabricação, distanciando-se dos outros para ter um encontro com o material que será transformado. É nesse encontro, entre artista e matéria, que se dá num âmbito protegido do mundo público, que os objetos de arte ganham forma, peso, solidez. Assim como um artesão transforma a madeira em uma cadeira, o couro em um sapato, o artista transforma uma infinidade de materiais num artefato, um objeto artístico que nasce para ser visto, cuja fonte imediata é a “capacidade de pensar”.

Para Arendt (2010, p. 213):

As obras de arte são frutos do pensamento, mas nem por isso deixam de ser coisas. O processo de pensamento não é capaz de produzir e fabricar por si próprio coisas tangíveis, como livros, pinturas, esculturas ou composições, da mesma forma como o uso é incapaz de produzir e fabricar por si próprio casas e móveis. Naturalmente, a reificação que ocorre quando se escreve

denominá-los, aqui, respectivamente, como objetos de arte e artes performáticas.

¹⁵ Apesar do termo “obra de arte” estar ligado à forma específica dos objetos artísticos, por vezes Arendt dirige-se, também, às artes performáticas, como na seguinte afirmação: “dentre as obras de arte, a que menos é uma coisa é um poema” (ARENDR, 2010, p. 212). A fim de evitar possíveis confusões referentes ao uso desses termos em nossa explanação, referiremo-nos à criação artística, de modo geral, como produtos ou produções artísticas e às formas específicas citadas, como objetos de arte ou artes performáticas.

algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia, tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é a mesma manufatura [*workmanship*] que, com a ajuda do instrumento primordial que são as mãos humanas, constrói as coisas duráveis do artifício humano.

Embora inspirado pelo pensamento, o objeto artístico não pode ser equiparado a ele ou identificado como seu produto. A solidez e a durabilidade das obras de arte não condizem com os processos que ocorrem na atividade do pensar - que é “tão incessante e repetitiva quanto a própria vida” (ARENDRT, 2010, p. 214), pois está fadada a sempre recomeçar. O pensamento diz respeito ao ato de “examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção, independente de resultados e conteúdos específicos” (ARENDRT, 2014, p. 20), num diálogo interno do sujeito consigo próprio e não possui outro propósito para além de si mesmo. Como não produz – no sentido material - resultado algum, pois é exatamente a atividade de pensar que o artista interrompe e transforma no ato de criação de sua obra, segundo Arendt (2010, p. 213), tanto “a filosofia utilitária do *homo faber*”, quanto “os homens de ação e os entusiastas por resultados nas ciências jamais se cansaram de assinalar quão inteiramente ‘inútil’ é o pensamento – realmente, tão inútil quanto as obras de arte que inspira”. Contudo, a constatação de que tanto a obra de arte quanto o pensar são inúteis não implica que eles não sejam relevantes e significativos para a existência humana; simplesmente torna patente que esse significado não deriva de sua utilidade ou aplicabilidade imediata, como no caso de um objeto de uso.

Em certa medida, essa transformação que se dá do “pensamento que inspira” para o “objeto artístico reificado” configura-se, nas palavras de Manoel de Barros, como uma forma de “desregular a natureza”.

Tentei montar com aquele meu amigo que tem um olhar descomparado, uma Oficina de Desregular a Natureza. Mas faltou dinheiro na hora para a gente alugar um espaço. Ele propôs que montássemos por primeiro a Oficina em uma gruta. Por toda parte existia gruta, ele disse. E por ele logo achamos uma na beira da estrada. Ponho por caso que até foi sorte nossa. Pois que debaixo da gruta passava um rio. O que de melhor houvesse para uma Oficina de Desregular a Natureza! Porque logo fizemos o primeiro trabalho. Era o *Besouro de olhar ajoelhado*. Botaríamos esse Besouro no canto mais nobre da gruta. Mas a gruta não tinha canto mais nobre. Logo apareceu um lírio pensativo de sol. De seguida um lírio pensativo de chão. Pensamos que sendo o lírio um bem da natureza prezado por Cristo resolvemos dar nome ao trabalho de *Lírio pensativo de Deus*. Ficou sendo. Logo fizemos a *Borboleta beata*. E depois fizemos *Uma ideia de roupa rasgada de bunda*. E *A fivela de prender silêncio*. Depois elaboramos *A canção para a lata defunta*. E ainda a seguir: *O parafuso de veludo*, *O prego que farfalha*, *O*

alicate cremoso. E por último aproveitamos para imitar Picasso com *A moça com olho no centro da testa*. Picasso desregulava a natureza, tentamos imitá-lo. Modéstia à parte. (BARROS, 2010, p. 87, grifo do autor)

Em sua “oficina de desregular a natureza”, a salvo de ser perturbado e de ser visto e ouvido por outros homens, o artista está junto não somente dos produtos que fabrica, mas, também, do “mundo de coisas ao qual acrescentará seus próprios produtos”, e, assim, ele continua, embora indiretamente, “a conviver com os outros que já fizeram o mundo e também são fabricantes de coisas” (ARENDT, 2010, p. 260). De modo que as referências que são tomadas para sua criação dizem respeito às experiências vivenciadas por ele no mundo que habita. No texto de Manoel de Barros isso se revela nas denominações de cada obra, como o “parafuso de veludo”, o “prego que farfalha” ou o “alicate cremoso” - nomes carregados de significados compartilhados - ou na simples tentativa de “imitar” Picasso.

Os objetos de arte, segundo Arendt, são por excelência o que existe de mais mundano entre as criações humanas, visto terem uma excepcional permanência no mundo. Sua durabilidade “permanece quase inalcançada pelo efeito corrosivo dos processos naturais”, uma vez que esses objetos não estão sujeitos “ao uso por criaturas vivas” (ARENDT, 2010, p. 209).

Esses produtos artísticos possuem um lugar peculiar em relação às atividades humanas, especificamente, por serem – como citado anteriormente - inúteis. Inúteis, pois não se equiparam aos resultados do trabalho - que são produzidos e consumidos quase que instantaneamente e integram o ciclo vital –, tampouco se igualam aos objetos de uso que se desgastam na medida em que são utilizados pelos homens para outros diversos fins. Assim, do ponto de vista da mera utilidade, a atividade do artista que fabrica aproxima-se bem de outra revelação que Manoel de Barros faz em seu *Livro de pré-coisas*:

O que eu faço é servicinho à toa. Sem nome nem dente. Como passarinho à toa. O mesmo que ir puxando uma lata vazia o dia inteiro até a noite por cima da terra. Mesmo que um caranguejo se arrastando pelo barranco à procura de água vem um boi e afasta o rio dele com patas para sempre. **O que eu ajo é tarefa desnobre.** Coisa de nove noves fora: teriscos, nhome-nhome, de-réis, niilidades, oco, borra, **bosta de pato que não serve nem para esterco.** (BARROS, 2007, p. 45, grifo nosso)

O artista que fabrica volta-se não para as necessidades da vida humana, mas, antes, para aquilo que, segundo o texto de Manoel de Barros, “não serve nem pra esterco”. E, uma vez que sua atividade não gera nem um produto para ser consumido ou usado, de determinado ponto de vista realmente é uma “tarefa desnobre”. Pois os objetos criados nessa tarefa não têm

uma finalidade, não servem para outro fim quando prontos - como uma cadeira é feita para sentar -, mas, diferentemente, adquirem um sentido no mundo à medida que são vistos e fruídos por seus espectadores.

Assim, é exatamente por essa característica, por não gerar coisas para serem usadas ou consumidas, que a atividade do artista possibilita a fabricação de objetos de arte mais duráveis que todas as outras coisas. Objetos que apresentam uma excepcional permanência, compreendida por Arendt como *potencial imortalidade*. Segundo a autora:

Entre os objetos que não ocorrem na natureza, mas tão-somente no mundo feito pelo homem, distinguimos objetos de uso e obras de arte, os quais possuem ambos uma certa permanência que vai desde a durabilidade ordinária até a potencial imortalidade no caso de obras de arte. (ARENDR, 2009, p. 262)

Essa potencial imortalidade se revela nos inúmeros artefatos que ainda restam das mais diversas civilizações. Seja porque enquanto objetos de uso foram protegidos do desgaste de maneira deliberada para, então, perpetuarem ou por serem criações artísticas¹⁶, em si, inúteis. Produtos artísticos criados pelos povos sobrevivem ao tempo como testemunhas de suas existências. Pinturas rupestres, templos, teatros, mosaicos, esculturas. Dos pré-colombianos aos sumérios, dos gregos aos romanos, dos bizantinos aos renascentistas. O que temos como referência de grande parte da história do mundo são os objetos de arte que ainda hoje permanecem como legado para as novas gerações.

Assim, vistos a partir da mera durabilidade, esses objetos são “claramente superiores a todas as demais coisas; e, visto ficarem no mundo por mais tempo do que tudo o mais, são o que existe de mais mundano entre todas as coisas” (ARENDR, 2009, p. 262). Eles não apenas não são consumidos no ciclo vital e gastos como objetos de uso, mas são de forma deliberada removidos e isolados do âmbito das necessidades da vida humana. Pelo contrário, se tomados pela possessividade de indivíduos, podem vir a desaparecer. Segundo Arendt (2009, p. 272):

Essas coisas, obviamente, partilham com os “produtos” políticos, palavras e atos, a qualidade de requererem algum espaço público onde possam aparecer e ser vistas; elas só podem realizar seu ser próprio, que é a aparição, em um mundo comum a todos; no encobrimento da vida privada e da posse privada, objetos de arte não podem atingir sua própria validade inerente; é forçoso, pelo contrário, que sejam protegidos da possessividade de indivíduos – por isso, não importa que tal proteção assuma a forma de colocá-los em locais

¹⁶ As criações artísticas também necessitam de uma conservação deliberada para que possam perdurar no tempo. Esta conservação está inteiramente ligada ao modo como nos relacionamos com essas criações. Portanto, assim como os objetos de uso que foram retirados do ciclo de uso e consumo e tidos como uma testemunha do passado, essa mesma atitude de proteção, que ocorre de maneira deliberada, guia a perpetuação das obras de arte.

sagrados, em tempos e igrejas, ou entregá-los ao cuidado de museus e de zeladores de monumentos, posto que o lugar onde os colocamos seja característico de nossa “cultura”, isto é, nosso modo de comunicação com eles.

Se escondidos num ambiente privado, os objetos de arte perdem seu sentido primeiro, o de aparecer ao mundo público, que é constituído por outras tantas obras e tecido pela teia de relações humanas. O risco de virar mero adereço de decoração “despotencializa” o que há de mais vigoroso no objeto artístico, sua capacidade de constituir-se como algo compartilhado – por meio da simples relação entre espectador e obra, inerente a qualquer criação. Desse modo, um objeto de arte só existe de fato e pode permanecer no percurso histórico se aparecer no espaço público. Só assim pode ser visto e preservado. Ele tem um papel fundamental na concepção desse espaço, pois é aquilo que pode perpetuar - em face da ida e vinda de novos seres humanos - como testemunha do mundo que temos em comum.

Portanto, para Arendt, os objetos de arte são por excelência aquilo que temos de mais mundano entre todas as coisas tangíveis, por isso podem permanecer através das eras. Podem, desta forma, se perpetuar em face da sucessão de gerações, desde que os homens estabeleçam com eles uma relação apropriada. Por apropriada remetemo-nos a uma forma de relacionar-se com a arte distinta da maneira que tomamos os “produtos” do trabalho - que são produzidos e consumidos quase que instantaneamente e integram o ciclo vital – e os objetos de uso – que servem como meio para outros fins, como uma caneta para escrever ou uma cadeira para sentar. Antes, refere-se a um tratamento específico que deve ocorrer de maneira compartilhada na “luz do mundo público”¹⁷.

Já as linguagens artísticas performáticas, uma vez que não são fabricadas como os objetos de arte¹⁸, aproximam-se mais da atividade humana da ação. Seu potencial artístico reside no fato de que um alguém executa uma atividade - seja ela cantar, dançar, atuar ou tocar um instrumento – e o virtuosismo de seu desempenho é contemplado por um público de espectadores.

Embora as produções artísticas performáticas precisem também de um espaço “não-público” para serem preparadas, elas não dizem respeito a constituição de uma coisa, ou seja,

¹⁷ Por “luz do mundo público” identificamos aqui o espaço da ação, da teia das relações humanas, em que, assim como em um palco, “tudo que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (ARENDDT, 2010, p. 61).

¹⁸ Ressaltamos que Arendt, ao examinar o domínio da arte, não se debruça a pensar sobre as produções artísticas que transitam entre a durabilidade dos objetos de arte e a efemeridade das artes performáticas, como instalações ou intervenções urbanas. Neste trabalho optamos por não adentrar essa discussão, uma vez que nossa investigação concentra-se na linguagem teatral. Para conferir uma reflexão acerca dessa lacuna no pensamento da autora, ver: LAMAS, 2015.

algo material que ganha forma à medida que seu criador, o *homo faber*, opera sobre a matéria da natureza. Portanto, não se constituem na materialidade de objetos físicos que podem ser vistos mesmo sem a presença de seu criador. Nessas artes performáticas o que aparece ao mundo não é uma coisa a ser fruída por espectadores, mas um alguém em atividade. Seu “material” consiste em sons, gestos e palavras, e “a reificação e a manufatura (*workmanship*) necessárias são mínimas” (ARENDRT, 2010, p. 212). Vejamos um trecho do conto “O artista da fome” de Franz Kafka (2013, p. 373, grifo nosso):

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

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

Esta peculiaridade inerente a toda arte performática é que a aproxima da atividade da

ação. Recapitulando nossa explanação no capítulo anterior, a ação se dá diretamente entre os homens, não diz respeito à produção de alimentos a serem consumidos, muito menos à fabricação de objetos de uso, e corresponde à capacidade que os homens têm de interagirem entre si e desencadearem o novo. Diferentemente da fabricação, ela não produz um objeto, mas possibilita a constituição de narrativas, relatos e histórias, à medida que a existência de cada ser humano que age – composta por suas obras, seus atos e palavras – pode ser lembrada. Portanto, ela se dá no encontro dos homens no mundo. Segundo Arendt, a afinidade das formas artísticas performáticas com a ação reside no fato de que,

[...] os artistas executantes – dançarinos, atores, músicos e o que o valha – precisam de uma audiência para mostrarem seu virtuosismo, do mesmo modo que os homens que agem necessitam da presença de outros ante os quais possam aparecer; ambos requerem um espaço publicamente organizado para sua “obra”, e ambos dependem de outros para o desempenho em si. (ARENDR, 2009, p. 200)

Embora estejam em esferas distintas - pois enquanto a exibição de um artista tem uma duração prevista, um momento em que começa e que termina, o fim da ação é imprevisível -, ambas aproximam-se devido à necessidade de ocorrerem na pluralidade dos homens.

A execução de um artista quando este está só, sem um público de espectadores, nada mais é do que um ensaio, uma repetição que vislumbra o aprimoramento técnico da arte que realiza, seja na dança, na música ou no teatro. Do mesmo modo, os homens só são capazes de agir porque compartilham com outros seres singulares um mundo comum. É por isso que Arendt, ao tratar da ação, frequentemente faz referência a uma peça de teatro, onde os homens - tendo como palco de seus atos e palavras o mundo - interagem entre si e podem ser vistos e ouvidos por seus pares, outros espectadores.

A aproximação que Arendt faz das artes performáticas com a ação ainda reside em outro aspecto, o modo pelo qual ambas podem permanecer no mundo através da lembrança. Ouvir a execução de uma bela canção, admirar-se por movimentos virtuosos de uma bailarina ou emocionar-se com as palavras de um ator só podem continuar a existir por meio das lembranças daqueles que acompanharam, como espectadores, seu desempenho. Ainda assim, ressaltamos: cada uma das linguagens artísticas que ocorre de modo performático guarda um elemento de fabricação.

Para além das lembranças, esse elemento é a única parte que pode resistir à efemeridade da vida humana, garantindo uma certa durabilidade a essas modalidades artísticas. Tomemos como exemplo as tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Embora não

tenhamos a dimensão da experiência performática da tragédia na Grécia antiga, é-nos possível, através da leitura de seus vestígios imorredouros, sua literatura dramática, reconhecê-la como parte integrante e testemunha de um mundo que habitamos. Esses vestígios fabricados são os que permanecem, assim como uma partitura musical de uma sinfonia de Beethoven pode ser executada nos dias de hoje ou as técnicas de movimentos centenárias do balé clássico realizadas por virtuosos bailarinos contemporâneos. Arendt afirma que,

[...] mesmo um poema, não importa quanto tempo tenha existido como viva palavra falada na lembrança do bardo e dos que o escutaram, será finalmente “feito”, isto é, escrito e transformado em uma coisa tangível entre as coisas, pois a recordação e o dom da lembrança, dos quais provém todo desejo de imperecibilidade, necessitam de coisas que os façam rememorar, para que eles próprios não venham a perecer. (ARENDR, 2010, p. 212)

Portanto, as artes performáticas, apesar de só ocorrerem enquanto um artista se põe a realizar alguma atividade, exibindo-se publicamente, ainda assim guardam um aspecto de fabricação que permanece como vestígio imorredouro. No quadro do pensamento arendtiano, as duas modalidades de manifestação da arte – os objetos artísticos e as artes performáticas – compreendem, então, algumas características fundamentais: primeiramente, não são criadas para serem usadas, no sentido dos inúmeros utensílios fabricados por mãos humanas para um outro fim que não o de aparecer. Afinal, não usamos um quadro impressionista para inserir um prego na parede ou para sustentar uma mesa. Em segundo lugar, o domínio da arte proporciona a constituição de um espaço compartilhado, uma vez que toda criação artística necessita de um lugar público em que possa ser vista por outros seres singulares. Tanto os objetos artísticos fabricados, quanto as artes performáticas só podem adquirir seu real *status* artístico se aparecerem para outros, para homens e mulheres que os identifiquem e os reconheçam como tal.

Por fim, toda modalidade artística, seja ela um objeto fabricado ou o desempenho de um artista performático, diz respeito a um mundo comum. Um lugar em que, enquanto seres singulares, habitamos e partilhamos. Logo, é sempre a partir das experiências que temos nesse espaço que os produtos artísticos são criados e, conseqüentemente, sobre o que dizem respeito.

2.2. A especificidade do teatro sob o prisma arendtiano

Esse esforço em distinguir as duas formas de manifestação da arte compreendidas por Arendt – os objetos de arte e as artes performáticas – e identificar a quais produções artísticas estas se referem possibilita-nos estabelecer uma primeira relação entre o teatro e o pensamento da autora. Afinal, qual seria a especificidade dessa linguagem artística para Hannah Arendt?

A partir da exposição anterior pudemos notar que o teatro aloca-se exatamente no âmbito das artes performáticas e, fundamentalmente, só ocorre no encontro entre artista e público. Não é um objeto fabricado, mas um encontro que se dá entre pessoas. Um evento em que a matéria a ser vista e fruída não se configura como algo material e definitivo, mas como manifestação que, por intermédio de atos e palavras, propõe uma série de significações a seu público. Essa característica específica, da necessidade do encontro entre artista e público, também é trazida à tona nas palavras de Denis Guénoun (2004, p. 139, grifo do autor):

Vai-se ao teatro para ver *um espetáculo*, de acordo com a expressão hoje em dia familiar. O que isto quer dizer? Precisamente o seguinte: que a pessoa vai ao teatro com a intenção de que ali lhe apresentem uma *operação de teatralização*. O que se quer é ver o *tornar-se-teatro* de uma ação, de uma história, de um papel. Os espectadores de teatro, a fórmula é talvez menos boba do que parece, *vão ao teatro para ver teatro*. Poderíamos mesmo dizer: para ali *ver o teatro*, a incidência, o advento do acontecimento singular do teatro, naquele lugar e naquela hora. Isto é: aquilo mesmo que acontece em cena enquanto cena: as práticas da cena enquanto práticas. *Ver como fazem* aqueles que ali se apresentam.

Diferentemente de quando observamos uma pintura ou uma escultura, em que podemos estabelecer um diálogo com essa obra mesmo séculos depois de sua criação, no teatro isso ocorre no momento exato em que o desempenho artístico efetivamente se realiza. Se por um lado este aspecto revela o caráter efêmero dos produtos da linguagem teatral, também indica “a intensidade de sua relação com o espectador e a importância do público numa encenação, nesse contato vivo que se dá entre palco e plateia” (DESGRANGES, 2003, p. 30). É somente nesse encontro que as ações representadas pelo ator - seus atos e palavras – podem ser fruídas por aqueles que as observam e que, então as reconhecendo, estes podem a elas atribuir algum significado.

Esta atribuição de significado está imbricada no ato de leitura do espectador, a partir

de seu ponto de vista singular. Segundo Desgranges (2009, p. 9), o “ato de leitura – ato, pois a leitura solicita produção, invenção – se constitui como instância fundamental do acontecimento artístico. Sem essa atuação do espectador, que desempenha um gesto necessariamente autoral, o evento não se realiza”. Leitura que contempla tudo o que é posto em cena, tanto no que diz respeito aos atos e palavras realizados pelo ator, quanto pelos variados recursos técnicos utilizados no intento de potencializá-los, como os elementos cenográficos, a iluminação, a sonoplastia, o figurino ou a maquiagem. Não por acaso, esses elementos que se justapõem na configuração da cena teatral interferem diretamente nas ações realizadas pelo ator e, do mesmo modo, na fruição daqueles que compartilham esta cena como espectadores.

Nesse sentido, poderíamos imaginar que em um determinado espetáculo¹⁹, caso todos os objetos cenográficos tivessem sua dimensão ampliada, em relação a sua proporção natural, a percepção dos espectadores sobre a dimensão dos atores poderia ser alterada, fazendo-os parecer menores do que realmente são. Em todo caso, os elementos técnicos utilizados apenas se configuram como cena quando temos um alguém que a realiza. E a cena somente adquire o *status* de produto artístico quando fruída pelo espectador. Isso significa que caso os elementos técnicos dispostos na cena – apesar de interferirem nela e comporem-na - fossem todos excluídos, ainda assim seria possível a constituição de um produto teatral. Nas palavras do encenador britânico Peter Brook (2008, p. 4): “Posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço vazio enquanto outro observa, e isso é suficiente para criar uma ação cênica²⁰”.

No intuito de explorar um pouco mais essa relação entre artista e espectador, entre aquele que atua na cena e aquele que a frui, tomemos, novamente, a referência de Ítalo Calvino em *As cidades invisíveis*:

Ao retornar das missões designadas por Kublai, **o engenhoso estrangeiro improvisava pantomimas que o soberano precisava interpretar**: uma cidade era assinalada pelo salto de um peixe que escapava do bico de um cormorão para cair numa rede, outra cidade por um homem nu que atravessava o fogo sem se queimar, uma terceira por um crânio que mordida entre os dentes verdes de mofo uma pérola alva e redonda. **O Grande Khan decifrava os símbolos**, porém a relação entre estes e os lugares visitados restava incerta: nunca sabia se Marco queria representar uma aventura

¹⁹ Aqui tomamos como referência o espetáculo *The Old Woman*, dirigido por Robert Wilson e apresentado no SESC Pinheiros, em São Paulo, entre 24 de julho e 03 de agosto de 2014. O espetáculo - assim como outras produções do diretor norte-americano - pode ser citado como um exemplo de interferência dos elementos técnicos - iluminação, sonoplastia, cenografia e maquiagem - na constituição da cena, inclusive redimensionando as ações dos atores.

²⁰ Por “ação cênica” compreendemos a própria cena teatral enquanto produto artístico.

ocorrida durante a viagem, uma façanha do fundador da cidade, a profecia de um astrólogo, um rébus ou uma chamada para indicar um nome. Mas, **fosse evidente ou obscuro, tudo o que Marco mostrava tinha o poder dos emblemas, que uma vez vistos não podem ser esquecidos ou confundidos**. Na mente do Khan, o império correspondia a um deserto de dados lábeis e intercambiáveis, como grãos de areia que formavam, para cada cidade e província, as figuras evocadas pelos logogrifos do veneziano. (CALVINO, 2003, p. 27, grifo nosso)

O que chama a atenção em sua descrição é exatamente a relação entre aquele que executa e aquele que frui o que lhe é apresentado. Afinal, enquanto Marco Polo “improvisava pantomimas”, o imperador “precisava interpretar”, e essas pantomimas apresentam-se como uma forma de representação dos atos e palavras humanas que ocorrem no mundo, que podem, potencialmente, ser imortalizados por meio da linguagem teatral. Como tudo o que Marco Polo mostrava ao imperador Kublai com seus atos e palavras e que, por conter o poder dos emblemas, uma vez visto não podia ser esquecido ou confundido.

Do ponto de vista daquele que frui, podemos levar em conta o fato de que a ele é oferecido um acontecimento para **ver** e **interpretar**. E isso significa que ao mesmo tempo em que o artista apresenta a seus espectadores uma representação de ações humanas no mundo – o que na *Poética* Aristóteles denomina por *mímesis*²¹ –, solicita desses espectadores uma atitude autoral frente ao que lhes é oferecido, num exercício de atribuição de sentido. Afinal, o sentido de uma cena “não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo autor, mas algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico” (DESGRANGES, 2009, p. 8). Esse par - ver e interpretar - revela-se com clareza na descrição de Calvino, pois na mente do Khan, “o império correspondia a um deserto de dados lábeis e intercambiáveis, como grãos de areia que formavam, para cada cidade e província, as figuras evocadas pelos logogrifos” de Marco Polo.

No que diz respeito à posição do espectador em face do que lhe é apresentado na cena, Arendt (2014, p. 111) afirma que: “somente o espectador e nunca o ator pode conhecer e compreender o que quer que se ofereça como espetáculo”. Por essa razão, no teatro, a cena - seja ela uma narrativa linear ou fragmentada - só se completa e ocorre de fato quando outros seres singulares podem fruí-la e assim fechar uma espécie de circuito, onde o ato artístico realmente acontece.

²¹ A palavra *mímesis* pode ser encontrada na obra de diferentes pensadores grafada de diversas formas, tal como mimese ou mimesis. No intuito de padronizar e evitar possíveis mal entendidos com o termo, utilizaremos a grafia apresentada por Marilena Chauí (2002), tanto em nossos escritos como nas citações dos autores tomados como referência.

Como um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si. Sem espectadores interessados nesse debate, o teatro perde conexão com a realidade que se propõe a refletir e, sem a referência desse outro, seu discurso se torna ensimesmado, desconectado, estéril. Não há evolução ou transformação do teatro que se dê sem a efetiva participação dos espectadores. (DESGRANGES, 2003, p. 27)

Em seu desempenho, o ator dedica-se a representar ações que podem ser fruídas e potencialmente tratadas como objeto de compreensão do mundo. Pois, em grande medida, o que emerge na cena teatral nada mais é do que uma metáfora das relações que os homens estabelecem entre si e com as coisas do mundo que habitam. Mas o que configura essa representação? Como Arendt percebe o que é realizado pelo ator na cena? Em *A condição humana* (2010), quando trata da ação enquanto atividade que só se realiza entre os homens através de atos e palavras, a autora afirma que somente a linguagem teatral é capaz de, em certa medida, “reificar” essa ação em um produto artístico, através da *mimesis* que,

segundo Aristóteles, predomina em todas as artes, mas só é realmente adequada ao *drama*, cujo próprio nome (do verbo grego *dran*, “agir”) indica que a representação teatral é na verdade uma imitação da ação. Esse elemento de imitação, porém, está presente não apenas na arte do ator, mas também como alega corretamente Aristóteles, na feitura ou na escrita da peça, pelo menos na medida em que a peça teatral só adquire plena existência ao ser encenada no teatro. (ARENDR, 2010, p. 234, grifo da autora)

Preliminarmente, é preciso esclarecer que a afirmação de Arendt sobre a representação teatral, enquanto imitação da ação, pode nos provocar um certo estranhamento, uma vez que nos remetemos, anteriormente, à *mimesis* como representação da ação. Nesse sentido, poderíamos questionar se ambos os termos têm o mesmo significado e, ainda, o que nos faz optar por uma denominação distinta da citada por Arendt.

A dificuldade de tradução do termo tem sido bastante explorada nos últimos anos entre vários pensadores, tanto do campo da filosofia quanto das artes, de modo que os últimos olhares dedicados para a análise da *mimesis* têm encaminhado sua compreensão enquanto representação.

“Representar traduz aqui o verbo *mimeîsthai*, muitas vezes também traduzido por imitar”, dirá Denis Guénoun (2004, p. 18) numa análise que tece sobre a tragédia grega e a poética aristotélica. Paul Ricoeur, em “Tempo e Narrativa” (1994), ao tratar do conceito de

mimesis, denomina-o pelos dois termos, imitação ou representação da ação. Entretanto, deixa explícito como o compreende, para além das duas possibilidades de tradução. Revela-nos o autor que: “Está excluída de início, por essa equivalência, toda interpretação da *mimesis* de Aristóteles em termos de cópia, de réplica do idêntico. A imitação ou a representação é uma atividade mimética enquanto produz algo” (RICOEUR, 1994, p. 60). Esse algo nada mais é do que uma forma poética materializada no produto artístico.

Desse modo, a *mimesis* configura-se como algo além de uma simples cópia, constitui-se como uma criação que tem como princípio as ações humanas, mas que não se reduz a apenas repeti-las. Por essa razão, cremos que denominá-la por imitação poderia restringir seu significado a uma mera repetição do real numa forma artística. Tanto Ricoeur quanto Guénoun tomam como referência a tradução francesa da *Poética*, realizada por Dupont-Roc e Lallot (1980), cuja análise sobre a *mimesis* é enfática na defesa de seu entendimento como representação.

Como o jogo dramático que é a pantomima, a *mimesis* é poética, isto é, criadora. Não *ex nihilo*: o material de base é dado. É o homem dotado de caráter, capaz da ação e da paixão, preso numa rede de eventos. Isto posto, o poeta não imita como se faz um decalque: este é o trabalho do cronista [...]. *Mimesis* designa o movimento que parte dos objetos pré-existentes e resulta em um artefato poético, e a arte poética segundo Aristóteles é a arte desta passagem. [...] nós insistimos em demarcar categoricamente a defesa da *mimesis* como pura criação²². (DUPONT-ROC; LALLOT. In: ARISTÓTELES, 1980, p. 20, tradução nossa)

Essa defesa pelo uso do termo representação consiste, portanto, no evidenciar da *mimesis* como uma operação de criação e não meramente de reprodução. Nesse sentido, a atividade mimética tem a capacidade de ultrapassar a mera imitação das ações dos homens no mundo, possibilitando que estas sejam, em certa medida, reinventadas poeticamente enquanto produto artístico.

Parece-nos evidente, portanto, que embora possamos traduzir *mimesis* por imitação ou representação da ação, o segundo termo torna o significado mais amplo e impede que codifiquemos a atividade mimética como mero decalque. Apesar de Arendt tratá-la como

²² Comme le jeu dramatique qu’est le mime, la mimésis est « poétique », c’est-à-dire créatrice. Non pas *ex nihilo*: le matériau de base est donné. C’est l’homme doué de caractère, capable d’action et de passion, pris dans un réseau d’événements. Ce donné, le poète ne l’imite pas comme on fait un décalque : c’est là le travail du chroniqueur [...]. Mimésis désigne ce mouvement même qui partant d’objets préexistants aboutit à un artefact poétique, et l’art poétique selon Aristote est l’art de ce passage. [...] nous y insistons pour nous démarquer catégoriquement des tenants de la mimésis comme pure création.

imitação da ação, achamos conveniente pensar o termo a partir de outras referências, adequando seu significado às questões aqui examinadas.

Em sua *Poética*, Aristóteles analisa os elementos constitutivos da tragédia grega. Sua primeira preocupação é refazer o percurso da *mimesis* pelas diversas linguagens artísticas, elencando de que modo ela emerge na música, na dança, na pintura e, especialmente, na tragédia, configurando-a como representação das ações humanas. A relação que Arendt estabelece entre o teatro e a política está inteiramente ligada a esta característica fundamental: a linguagem teatral utiliza como material de criação não somente uma matéria-prima da natureza - como no caso dos objetos artísticos -, mas, primordialmente, aquilo que constitui a ação, os atos e palavras dos homens e as relações que estabelecem entre si e com o mundo.

Não por acaso, a autora afirma que “somente no teatro a esfera política da vida humana é transposta para a arte. Pelo mesmo motivo, é a única arte cujo assunto é, exclusivamente, o homem em sua relação com os outros homens” (ARENDR, 2010, p.235). E esse aspecto faz do teatro, ao longo do percurso histórico, revelador das ações e interações realizadas pelos homens em cada época. Na literatura dramática temos um exemplo marcante desse reconhecimento em *Hamlet*, de Shakespeare. Quando Hamlet conversa com um dos atores da trupe que se apresentará em seu castelo, pede-lhe o seguinte:

Ajusta o gesto à palavra, a palavra ao gesto, com o cuidado de não perder a simplicidade natural. Pois tudo que é forçado deturpa o intuito da representação, cuja finalidade, em sua origem e agora, era, e é, exhibir um espelho à natureza; mostrar à virtude sua própria expressão; ao ridículo sua própria imagem e a cada época e geração sua forma e efígie. (SHAKESPEARE, 2004, p. 141-142)

As palavras proferidas pelo personagem de Shakespeare revelam uma possibilidade intrínseca à linguagem teatral: trazer aos olhos de seu público uma representação que mostre a cada época e geração sua forma e efígie. Evidentemente, essa exibição do artista se dá não apenas como retrato realista do que se passa em cada época, mas pode ser constituída de diferentes formas²³ e, potencialmente, discutir, questionar e propor reflexões sobre as ações que os homens realizam no mundo. Nesse sentido, em Arendt, poderíamos associar essa representação a um convite de reconciliação com a realidade, a uma tentativa de compreensão de um mundo especificamente humano.

Essa compreensão não consiste apenas em aceitar os fatos apresentados tais como são,

²³ Essas diferentes formas dizem respeito às inúmeras possibilidades de transpor para a cena as ações realizadas no mundo pelos homens. Possibilidades que se revelam em diferentes correntes artísticas, como no realismo, no expressionismo ou no surrealismo, por exemplo.

mas solicita que estes sejam questionados, que cada ação representada seja disparadora de uma reflexão sobre as ações realizadas no mundo cotidiano, suas consequências, e, em especial, seus possíveis sujeitos. De modo que, ao encarar essa metáfora da realidade posta em cena e, oportunamente, tecermos compreensões sobre ela, abrimos a possibilidade de nos sentirmos menos estrangeiros no mundo. Por essa razão, Arendt (1989, p. 27) é incisiva:

Compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes, ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixa de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós – sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso, como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha ser ou possa ter sido.

Se - para Arendt - compreender significa encarar a realidade, resistir a ela e examiná-la e a linguagem teatral possibilita, a partir de suas várias formas poéticas, transpor para a cena essa realidade, não seria o teatro um lugar privilegiado para que esses três aspectos do compreender possam emergir? O público que vai a um espetáculo teatral, durante um tempo determinado - entre o começo e o fim da representação - pode se permitir estar somente para o ato de fruir. Ao longo desse curto espaço de tempo suas atividades diárias estão como que suspensas. Em outras palavras, o fato artístico solicita “a instauração de outra lógica temporal, interrompendo o ritmo cotidiano, fundando um espaço para a necessária participação do espectador” (DESGRANGES, 2009, p. 9). É, então, nessa outra lógica temporal, diante da cena teatral, que o espectador – por não integrar como agente a ação representada - pode contemplar de um modo distanciado o que lhe é exibido. Ele decidiu ir ao teatro para ocupar um lugar determinado, para dedicar-se à fruição.

Na continuidade da história de Shakespeare, o espetáculo apresentado pela trupe de atores representa o assassinato de um rei, assim como os fatos que levaram à morte o pai de Hamlet. Ao ver a cena, seu tio, que assumiu o trono realizando tal ação, reage de maneira desconcertante e solicita que o espetáculo seja encerrado. Se de certo modo o rei em ofício se reconhece na cena e reage a ela espontaneamente com assombro e terror, de outro Hamlet - ao ver materializada a morte de seu pai nos atos e palavras dos atores e a atitude do rei para com a representação - tece uma determinada compreensão sobre os fatos e identifica em seu tio o assassino de seu pai.

Temos então dois olhares distintos sobre a mesma representação. De um lado o

espectador que se identifica com a situação posta em cena e sente-se incomodado e provocado por ela, por já ter realizado uma ação semelhante; do outro aquele que reúne em sua reflexão a situação representada à reação de outro espectador, e a partir desses dois elementos tece uma compreensão própria sobre a realidade. Não que o teatro nos dê respostas às questões que vivenciamos em nosso dia a dia, mas não podemos deixar de afirmar que ele nos possibilita observar uma determinada ação com certo distanciamento e nos convida a refletir sobre ela. Ao visitar a *Poética* de Aristóteles em busca de aspectos que possam corroborar sobre esta hipótese, podemos destacar uma referência à representação do ponto de vista daquele que frui: “Se a vista das imagens proporciona prazer é porque acontece a quem as contempla aprender e identificar cada original; por exemplo, ‘esse é Fulano’” (ARISTÓTELES, 1990, p. 22).

Nesse sentido, é como se ao observar as ações que são postas em cena o espectador pudesse identificar nelas uma série de referências a seu próprio cotidiano, reconhecer a que dizem respeito, quais possíveis agentes podem tê-las executado e os efeitos que dela decorreram. Mesmo estes atos e palavras sendo compreendidos como metáforas ou simulacros daqueles realizados no espaço cotidiano, distinto da cena, têm a capacidade de convidar o público a refletir sobre eles. E possibilita ao espectador identificar proximidades com seus próprios atos ou com os de outros sujeitos com os quais convive no mundo humano, assim como observado no exemplo de Hamlet. Pois, o “efeito da representação seria análogo ao que acontece quando atribuímos a um dado indivíduo sua identidade, quando nós o reconhecemos” (GUÉNOUN, 2004, p. 28). Apesar de não haver garantias de que essa reflexão ocorra, a ação representada se insere como sua possível disparadora, como um convite ao pensar.

Mas o que necessariamente essas ações podem revelar? Arendt nos indica que quando um alguém age no mundo coloca-se em evidência em meio a um público de espectadores e, assim, se revela. E ainda que esse alguém não queira que tal revelação ocorra ou que tente definir o que será revelado, não pode garantir que tal tentativa seja bem-sucedida. Mesmo que a contragosto, inevitavelmente, quando aparecemos aos olhos de outros seres humanos, por meio de nossos atos e palavras, revelamos *quem* somos, de sorte que a representação teatral revela um *quem* que, mesmo ficcional, configura-se a partir da experiência real.

Vimos em nosso primeiro capítulo o que Arendt compreende por ação enquanto atividade que depende de um espaço público, que tem como princípio ser um espaço da aparência. Não por acaso, por inúmeras vezes, ela associa esse espaço onde os homens agem e se revelam a um palco: lugar em que atos realizados e palavras proferidas ganham visibilidade. Em outra passagem de *Tempo e Narrativa*, Ricoeur assevera que essas ações,

además,

[...] remetem a *motivos* que explicam por que alguém faz ou fez algo, de um modo que distinguimos claramente daquele em que um evento físico conduz a um outro evento físico. As ações têm ainda *agentes* que fazem e podem fazer coisas que são tidas como *sua* obra ou, como se diz em francês, como seu feito: em consequência, esses agentes podem ser tidos como responsáveis por certas consequências de suas ações. (RICOEUR, 1994, p. 88, grifo do autor)

As ações representadas pelo ator revelam um *quem* que aparece aos outros. Um *quem* que torna visível modos de agir e de falar que ocorrem no mundo especificamente humano. Este fato possibilita ao espectador reconhecer essas ações e tecer algum tipo de julgamento sobre seus motivos e suas consequências, ora identificando outros “quens” que agem de forma parecida em seu cotidiano, ora vendo-se identificado pela proximidade com seus próprios atos. Segundo Desgranges (2006, p. 32):

No momento em que retorna ao seu lugar, exterior à obra, para elaborar uma interpretação dela, o contemplador recorre à sua experiência pessoal, para, baseado na sua própria vida, formular uma compreensão da arte. Ao rever os fatos de sua história, no ato de análise da obra, o espectador, além de refletir sobre os acontecimentos da cena, formula pensamentos críticos acerca de sua própria trajetória, detendo-se de maneira distinta, renovada ante as suas experiências pessoais, estando em condições de produzir respostas inesperadas para as mesmas questões, revendo e recriando possibilidades para sua existência.

Portanto, a cena teatral, enquanto reveladora de “quens”, de modelos de atos e palavras humanas, convida e permite ao espectador reconhecer-se nela, ou não, mas em todo caso olhá-la de forma distanciada e, quiçá, tecer compreensões sobre sua própria existência humana. Visitemos um excerto de *Sonhos de uma noite de verão* de Shakespeare:

MARMELO – Coube para ti, Nick Novelo, o papel de Píramo.
 NOVELO - **Quem é Píramo?** Amante ou tirano?
 MARMELO – **Um amante que se mata muito galantemente por amor.**
 NOVELO - **Para bem representar esse papel,** serão precisas algumas lágrimas. Se estiver a meu cargo, tenha a assistência cuidado com os olhos.
Provocarei tormentas e despertarei compaixão na justa medida.
 (SHAKESPEARE, 1978, p. 220-221, grifo nosso)

A passagem acima nos mostra a posição de um artesão, Nick Novelo, que aguarda pela distribuição dos personagens da peça teatral que será apresentada no palácio de Teseu, governante de Atenas. Sua pergunta é direta: “Quem é Píramo?” e a resposta de Pedro

Marmelo, iluminadora: “Um amante que se mata muito galantemente por amor”. Poderíamos entender que *quem* Píramo é se revelará aos futuros espectadores da peça, de fato, no ato de “se matar galantemente por questões de amor”. É efetuando este ato último - e os que o antecedem - que o distinto personagem mostrará ao público *quem* ele é. Essa é a razão pela qual Novelo cogita que para executar no palco as ações desse personagem talvez seja preciso derramar algumas lágrimas, e mais, que espera provocar na plateia “tormentas” e despertar “compaixão na justa medida”. Aqui temos um exemplo de uma perspectiva daqueles que representam no palco ações humanas, qual seja, a de provocar no público algum tipo de reação em face da leitura dessas ações.

Assim como apontado anteriormente, essa leitura também é distinta para cada um dos espectadores e não pode ser garantida por aquele que realiza a cena. Não há como o ator determinar a leitura daquele que frui da contemplação dos atos e palavras que executa, das ações que representa. Embora possa haver, entre o público, interpretações que se aproximam, afirmar que todo espectador tece a mesma compreensão sobre o que lhe é apresentado seria um absurdo. E isso em qualquer modalidade teatral e em qualquer período histórico. Ainda que as ações representadas possam ser claras a todos os espectadores, a relação estabelecida com elas é única e se constitui a partir de cada ponto de vista singular daqueles que a fruem. Tomemos novamente a obra de Shakespeare citada acima. Na representação realizada pelo grupo de artesãos é possível observar alguns comentários do público de espectadores:

PÍRAMO – Doce Lua, obrigado pelos teus raios solares!
 Obrigado, Lua, porque brilhas agora com tanto fulgor.
 Pois, com tuas graciosas, douradas e chispeantes torrentes
 Espero saborear o aspecto da fiel Tisbe.
 Mas, detenhamo-nos, oh, desgraça!
 Mas, observemos, pobre donzel!
 Que horroroso espetáculo!
 Olhos, estais vendo?
 Como pode ser isto?
 Para, encantadora! Oh! Minha querida!
 Teu melhor manto,
 Como! Manchado de sangue!
 Aproximai-vos, infernais Fúrias!
 Oh! Fados, vinde, vinde;
 Cortais fios e estames,
 Atacai, esmagai, acabai e massacrai!
 TESEU – Esse arroubo de paixão e a morte de uma cara amiga quase
 poderiam fazer um homem ficar triste.
 HIPÓLITA – Execro meu coração, mas tenho pena deste homem.
 PÍRAMO – Oh, por que forjaste o leão, Natureza?
 Pois um leão infame aqui deflorou minha amada,
 Que é (não, não!), que era a mais formosa dama
 Que viveu, amou, gostou, e tinha rosto alegre.

Vinde, lágrimas, destruí-me!
 Saí, espada e feri
 A mama de Píramo.
 Sim, a mama esquerda,
 Sob o a qual bate o coração!
 Assim morro! Assim, assim, assim! (*Fere-se com o punhal.*)
 Agora estou morto,
 Agora, já parti;
 Minha alma está no céu.
 Língua, perde teu fogo!
 Lua, parte logo! (*Sai o Luar.*)
 Agora, morro, morro, morro, morro, morro! (*Morre.*)
 DEMÉTRIO – Que o morro lhe seja leve...
 LISANDRO – Morreu, já nada mais é.
 TESEU - Com o auxílio de um cirurgião, poderia ainda ficar são e virar um asno.
 HIPÓLITA – Como é que o Luar foi embora antes que Tisbe voltasse para encontrar o amante?
 TESEU – Ela o encontrará à luz das estrelas. Está ela chegando e com a dor que mostrará a peça acaba. (*Volta Tisbe.*)
 HIPÓLITA – Creio que não deverá ter uma longa dor por um Píramo igual a esse. Espero que seja breve. (SHAKESPEARE, 1978, p. 272-273, grifo do autor)

Na passagem citada fica evidente a relação singular que cada espectador tem com a mesma cena. Os personagens Teseu, Hipólita, Lisandro e Demétrio, ao verem o espetáculo apresentado pelos artesãos, tecem cada qual um comentário diferente sobre o que veem. Os atos e as palavras proferidas pelo ator que representa Píramo ecoam em cada espectador de uma maneira distinta. Enquanto Demétrio deseja que a última palavra de Píramo lhe seja leve, Lisandro afirma já estar ele morto, sendo agora nada. Teseu, por sua vez, pensa que com o auxílio de um cirurgião Píramo poderia tornar à vida e Hipólita se questiona porque o próprio luar se retirou antes de Tisbe voltar a encontrar o amante. As ações representadas na cena, que propiciam aos espectadores uma leitura muito particular não são, portanto, fadadas a uma única interpretação ou a uma só forma de leitura, como se a diversidade de leituras sempre espelhasse a pluralidade do mundo humano.

Nesse sentido, o próprio evento teatral proporciona aos atores uma relação distinta com seu público em cada apresentação. E faz do espetáculo algo que a cada execução pode adquirir um novo significado, tanto para os espectadores quanto para os atores. Embora aqueles que realizam a cena não estejam na posição privilegiada de ver o todo, pois o integram, podem ainda assim, a partir da percepção das reações de seu público, suscitar possíveis leituras e, mais, descobrir novas possibilidades para suas próprias representações.

Arendt é enfática ao tratar da posição privilegiada do espectador na leitura do que lhe é apresentado. Afirma ela que “somente o espectador ocupa uma posição que lhe permite ver o

jogo, a cena” (ARENDT, 2014, p. 113). O ator, sendo uma parcela do todo, tem por atividade encenar o seu papel. E assim o faz juntamente com todos os elementos técnicos do espetáculo: cenário, figurino, iluminação, sonoplastia, que juntos adquirem algum tipo de significado aos olhos do espectador. Na já referida obra de Ítalo Calvino, também podemos encontrar um apontamento sobre esse lugar do espectador.

Kublai pergunta para Marco:

- Quando você retornar ao Poente, repetirá para a sua gente as mesmas histórias que conta para mim?

- Eu falo, falo – diz Marco – mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja. Uma é a descrição do mundo à qual você empresta sua bondosa atenção, outra é a que correrá os campanários de descarregadores e gondoleiros às margens do canal diante da minha casa no dia do meu retorno, outra ainda a que poderia ditar em idade avançada se fosse aprisionado por piratas genoveses e colocado aos ferros na mesma cela de um escriba de romances de aventuras. **Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido.** (CALVINO, 2003, p. 129, grifo nosso)

“Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”, nos revela Marco Polo. Embora suas palavras digam respeito àquele que ouve uma narração, não seria indevido aplicarmos essa ideia ao espectador teatral. Apesar de o ator exhibir aos olhos de seu público representações de ações humanas e, junto a elas, inúmeros elementos que as contextualizam e as potencializam cenicamente, quem atribui significado à cena é o espectador. Assim, podemos sugerir que, do ponto de vista arendtiano, essa posição privilegiada do espectador lhe permite estabelecer relações entre os “quens” revelados na cena teatral e os “quens” factuais, entre as ações representadas pelo ator e as que ocorrem, de fato, na teia de relações humanas. Portanto, o *quem* revelado na cena pode ser visto como um exemplo, “um modelo que os *neoi* futuros poderão ‘ressuscitar dos mortos’” (COURTINE-DENAMY, p. 195).

Ao longo da história do teatro podemos identificar vários desses exemplos, das tragédias gregas ao teatro contemporâneo. E, não por acaso, encontramos na própria obra de Arendt referências a esses “quens” revelados pela linguagem teatral e que, em certa medida, contribuem com seu pensamento e seu exame sobre as ações dos homens no mundo. Em *A vida do espírito* a autora retorna à peça *Ricardo III* de Shakespeare, tomando uma cena específica do personagem Ricardo em sua reflexão sobre pensamento e consciência moral.

Que diálogo se pode ter consigo mesmo quando a alma não está em harmonia, mas em guerra consigo mesma? É este diálogo que subentende quando Ricardo III, de Shakespeare, está só:

De que estou com medo? De mim mesmo? Não há mais ninguém aqui:

Ricardo ama Ricardo: isto é, eu sou eu.
 Há um assassino aqui? Não. Sim, eu:
 Então fuja! Como? De mim mesmo? Boa razão essa:
 Por medo de que me vingue. Como? Eu de mim mesmo? Ora! Eu me amo.
 Por quê?
 Por algum bem que possa ter feito a mim mesmo? Mas não, ai de mim!
 Eu deveria me odiar pelos atos execráveis cometidos por mim? Sou um
 canalha. Não, minto; eu sou eu.
 Idiota, falas bem de ti mesmo, não te adules. (ARENDRT, 2014, p. 211)

Arendt, então, parte da cena de Shakespeare para materializar a atividade de pensar, o diálogo que um determinado sujeito estabelece consigo próprio e as implicações que decorrem desse diálogo. Cria, portanto, uma analogia entre os atos e palavras realizados por um alguém na cena teatral e uma potencial atitude tomada na relação do homem consigo mesmo no mundo factual. É nesse diálogo entre realidade e ficção que a autora tece alguns de seus exercícios de pensamento.

Portanto, o *quem* revelado na cena teatral reaparece toda vez que suas ações são representadas. A cada nova exibição esse *quem* é como que “ressuscitado dos mortos” e ganha visibilidade, por meio daquilo que diz e realiza. Logo, pode ser tomado como disparador de compreensões sobre o mundo que habitamos ou - como no exemplo acima - sobre uma atividade humana junto à sua consciência. Essa possibilidade suscita-nos a impressão de que o teatro - enquanto arte performática, onde o que está em jogo são os atos e palavras humanas - situa-se num lugar privilegiado. Um espaço que, por permitir ao espectador assumir a tarefa de fruir, tem - potencialmente - a capacidade de convidar os homens a refletir sobre seus próprios atos e sobre os atos de outros homens no mundo. E isso, em qualquer época e em qualquer período histórico. Vejamos, então, dois exemplos.

2.3. Antígona e Esperando Godot: dois exemplos distintos de representação

No intuito de elucidar algumas das questões tratadas anteriormente a respeito das potencialidades da linguagem teatral, propomos - ainda que brevemente - expor e examinar duas relevantes obras da história do teatro: *Antígona*, de Sófocles e *Esperando Godot*, de Samuel Beckett. Embora ambas constituam-se como textos dramaturgicos, o que propomos é olhá-las não como literatura dramática, mas como potencial exibição artística, uma vez que foram escritas para uma única finalidade: serem realizadas no palco. De fato, somente tornam-

se teatro quando transpostas para a cena.

Nesse recorte não temos a intenção de excluir outras possibilidades teatrais que não principiêm de um texto dramaturgico. Tampouco pretendemos limitar a linguagem teatral a um modo de criação específico. Nosso interesse, repetimos, recai sobre o evento em si, sobre as possibilidades de reflexão e compreensão proporcionadas ao espectador que frui as ações representadas pelo ator. Assim, tomar como exemplo *Antígona* e *Esperando Godot* se justifica pelo fato de serem obras distintas enquanto estrutura e por materializarem questões relativas aos homens e ao mundo em diálogo com as épocas em que foram criadas. É por essa razão e por encontrar nelas pontes de diálogo com o pensamento de Arendt que as elegemos como companhia em nosso percurso.

Primeiramente, voltemos os olhos para *Antígona* de Sófocles. A peça apresenta a seguinte situação: após Édipo ser banido de Tebas, seus filhos fizeram um acordo de governarem alternadamente. Entretanto, aquele que de início subiu ao poder, quando chegou o momento de passar para o irmão o trono, se negou a fazê-lo. Então, o irmão que reivindicava o governo de Tebas decidiu atacar a própria cidade, no intuito de tomar posse daquilo que também era seu por direito. Iniciou-se uma guerra e os dois irmãos acabaram morrendo um pela mão do outro. Restou ao tio de ambos, Creonte, assumir o governo de Tebas e, inicialmente, lançar o seguinte édito: somente o irmão que morrera defendendo a cidade poderia ser enterrado e receber os dignos rituais funerários, o outro, aquele que atentara contra Tebas, apodreceria ao ar livre sem qualquer tipo de rito.

No entanto, Antígona, outra filha de Édipo e irmã dos dois assassinados, não aceita a lei imposta por Creonte, pois julga ser ela menor do que a lei dos deuses, de sepultar seus familiares e dar uma cerimônia digna a eles. E, mesmo a contragosto da irmã Ismene, decide realizar os ritos com o corpo do irmão que havia atacado a cidade. Capturada e tida como uma criminosa, ela é encaminhada para uma prisão onde não teria contato com o sol, tampouco com qualquer pessoa. Lugar em que, se viesse a morrer, não sujaria o solo de Tebas.

Entretanto, o filho de Creonte, Hémon - então noivo de Antígona -, em conversa com o pai revela que todo o povo está em desacordo com sua atitude e que são da opinião que a filha de Édipo agiu corretamente. Creonte, ao ouvir que o filho está a favor da acusada, o expulsa do palácio bradando ser ele um escravo de mulher. Intransigente com relação a sua decisão, Creonte ouve Tirésias, o adivinho, que lhe aconselha repensar seu ato, libertar Antígona e dar sepultura ao morto. O governante acusa Tirésias de ter sido subornado para dizer aquelas palavras e o manda embora com desprezo. Ainda assim, após a saída do adivinho, Creonte fica perturbado e, não sabendo qual decisão tomar, ouve do Coro de

anciãos que é melhor atender as palavras do adivinho.

Entretanto, quando decide reconsiderar sua posição já é tarde. Segue com soldados até o local onde Antígona está presa e lá encontra seu filho Hémon chorando aos pés da noiva que se enforcou. Hémon tenta atingir o pai com uma espada, mas Creonte escapa e foge do local. O rapaz, então, atravessa o próprio corpo com a lâmina e segue o mesmo destino de Antígona. Quando chega novamente ao palácio, Creonte descobre que sua mulher, ao saber de todo o ocorrido, acabou se matando. Mediante a tantas mortes e julgando-se culpado pelas consequências de sua ação, Creonte pede ao coro que o retire dali e a peça chega ao fim.

Nesse exercício de exposição da obra de Sófocles, podemos notar que os acontecimentos narrados se dão a partir das ações realizadas pelos personagens e podem nos esclarecer algumas questões.

Primeiramente, que a sequência de ações realizadas tanto por Antígona, quanto por Creonte, “coloca-os na encruzilhada de uma opção com que estão integralmente comprometidos; mostra-os no limiar de uma decisão, interrogando-se sobre o melhor partido a tomar” (VERNANT, 2014, p. 21). E as decisões tomadas, expostas pelos atos e palavras de cada um deles, torna possível que o público de espectadores que as fruem possam identificá-los e também tomar um partido. Não por acaso o próprio personagem Hémon, em conversa com seu pai, revela a posição do povo - que vê como espectador a disputa entre eles - com relação à sua atitude. Segundo Martha Nussbaum (2009, p. 45):

Cada um dos protagonistas tem uma visão do mundo da escolha que nos faz prever sérios conflitos práticos; cada um tem um padrão deliberativo simples e um conjunto de preocupações nitidamente ordenadas em razão desse padrão. Cada um, por conseguinte, aborda problemas de escolha com confiança e estabilidade incomuns; cada um parece incomumente seguro contra os danos da fortuna. E contudo, como se evidencia para nós, a visão de ambos é falha de alguma maneira. Ambos omitiram reconhecimentos, negaram pretensões, atribuíram às situações nomes que não são os mais importantes ou mais verdadeiros. Uma é muito correta no conteúdo real de sua decisão; mas ambos estreitaram suas vistas.

A peça de Sófocles, ainda aos olhos de Nussbaum (2009, p. 44), fala sobre uma razão prática e os modos como essa ordena ou vê o mundo. Esse aspecto fica evidente ao observarmos frequentes “termos que significam deliberação, raciocínio, conhecimento e visão”. Nesse sentido, ao expor situações que convocam os que estão em cena a raciocinar, refletir e deliberar, ao tratar, no palco, dessa razão inerente à prática do viver juntos, os atos e palavras desses personagens podem também reverberar em quem os vê e suscitar uma reflexão sobre suas condições e atitudes.

Se por um lado a tragédia visava compartilhar com os espectadores os mitos e as virtudes que lhes eram comuns, por outro, constituía-se como reveladora de “quens”. Por meio dessa revelação os espectadores podiam identificá-los como justos ou injustos, representantes da virtude ou do vício. O desenrolar das ações representadas se faz fundamental no evento trágico e na revelação desses “quens”. Nessa teia que relaciona as ações e os fatos que constituem a tragédia, o que Paul Ricoeur vai denominar por tessitura da trama ou intriga²⁴, o espectador pode verificar as direções por onde cada personagem se guia, bem como as escolhas que os fizeram agir de determinada maneira e as consequências decorridas desses atos.

No próprio momento em que vê os protagonistas aderirem exclusivamente a um sentido e, nessa cegueira, dilacerarem-se ou perderem-se, o espectador deve compreender que realmente há dois ou mais sentidos possíveis. A linguagem se torna transparente para ele, e a mensagem trágica comunicável somente na medida em que descobre a ambiguidade das palavras, dos valores, do homem, na medida em que reconhece o universo como conflitual e em que, abandonando as certezas antigas, abrindo-se a uma visão problemática do mundo, através do espetáculo, ele próprio se torna consciência trágica. (VERNANT, 2014, p. 20)

Levando em conta as palavras de Vernant, é possível que a experiência teatral seja um dos motivos pelos quais Arendt afirma que os gregos aprenderam a *compreender*, “não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar sobre o mesmo mundo do ponto de vista do outro, a ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos” (ARENDR, 2009, p. 82). E, talvez, aos olhos da autora, seja essa uma das contribuições ou provocações que a arte - e em nosso caso, mais especificamente o teatro - pode trazer para o mundo público.

Embora as atitudes tomadas por Antígona e Creonte tenham sido materializadas na cena teatral originariamente na antiguidade clássica, quando se realiza uma encenação contemporânea da obra de Sófocles, elas são como que “ressuscitadas dos mortos”. E ainda que possam, em algum aspecto, guardar questões específicas do período em que foram criadas e reverberar de maneira aproximada nos espectadores contemporâneos, essas ações certamente adquirem outros contornos. Propõem outras leituras, relacionadas às experiências que vivenciamos na atualidade, seja no que diz respeito ao Estado, às crenças religiosas ou a qualquer outra possibilidade que a obra possa suscitar.

²⁴ Paul Ricoeur (1994) compreende o termo *mythos*, presente na *Poética* de Aristóteles, como tessitura da trama ou intriga, como um encadeamento de ações. Ou seja, o agenciamento dos fatos dentro de uma estrutura narrativa.

Mas e se pensarmos numa estrutura de cena em que as ações representadas não seguissem a mesma lógica da tragédia grega? Se a ação principal representada fosse esperar? O que ela nos diria enquanto reveladora de “quens”? Se essa estrutura cênica, ao invés de trazer à tona o percurso trágico de um personagem, estivesse pautada na repetição cíclica e numa tentativa de representar - num sentido mais amplo - a experiência do “não agir”? Essas questões nos são suscitadas a partir de outra obra teatral: *Esperando Godot*, de Samuel Beckett.

Criada logo após a segunda guerra mundial, a peça é dividida em dois atos e ocorre da seguinte maneira: dois personagens - Vladimir e Estragon - estão num descampado, acompanhados apenas de uma árvore, e esperam por Godot, um alguém que não aparece. Nesta espera, realizam pequenos atos e conversam sobre vários assuntos, discutem sobre a vida que levam e se perguntam por que esperam por alguém que não conhecem e nem sabem se ali chegará. Em determinado momento, questionam-se se não valeria à pena, para ambos, o suicídio. Como que presos a uma impossibilidade de agir, Vladimir e Estragon esperam.

Ao fim do primeiro ato, aparecem outros dois indivíduos, Pozzo e Lucky. O primeiro deles segura uma corda que envolve o pescoço do outro - que carrega malas -, remetendo à imagem de um cão e seu dono. Vladimir e Estragon, estranhando a figura de ambos, estabelecem um breve diálogo com Pozzo. Com frases por vezes ilógicas, que embaralham o sentido da conversa entre eles, Vladimir e Estragon tentam compreender o que Pozzo e Lucky fazem ali, e se os dois personagens não teriam visto Godot. Algum tempo depois, afirmando não conhecerem Godot, Pozzo e Lucky partem e Vladimir e Estragon continuam à espera. Um menino entra em cena e anuncia aos dois que Godot não virá naquele dia, que pediu para remarcar o encontro para o dia seguinte. Encerra-se o primeiro ato.

O segundo ato configura-se quase como um reflexo do primeiro. Enquanto aguardam por Godot, Vladimir questiona se era ali mesmo o lugar do encontro e sobre as coisas que ocorreram no dia anterior, Estragon tenta, com dificuldade, recordar do que houve e chega mesmo a duvidar do que o primeiro diz. Os mesmos assuntos voltam a rodeá-los, como a possibilidade de suicídio, as dores que cada um sente, a possível chegada de Godot, o desejo de ir embora e a revelação de que não podem, pois, em meio à confusão estabelecida na humanidade, só têm certeza de uma coisa: estão esperando Godot.

Pozzo e Lucky reaparecem na cena. O primeiro agora está cego e o segundo entregue ao cansaço. Depois de outra conversa com frases atravessadas, que beiram o absurdo, eles saem e Vladimir e Estragon, agora a sós, aguardam por Godot. Novamente chega um menino, diz vir em nome de Godot e que este não poderá encontrá-los naquele dia, só no seguinte. Os

dois, prestes a desistir, combinam de retornar no dia seguinte e a peça termina.

Esperando Godot nos apresenta algo de diferente em relação à *Antígona*. As ações dos personagens giram em torno da espera de um alguém que não chega. Nesta espera, Vladimir e Estragon trocam palavras e gestos. E cada palavra proferida e ato realizado questiona a própria existência humana, a condição de seres humanos num ambiente devastado em que a única esperança reside na figura de Godot. Não obstante a conversa entre ambos ser, por vezes, desconexa ou quase que um jogo de palavras, esse fato, ao invés de tornar os personagens incompreensíveis, revela uma condição específica que reflete a situação do homem no período pós-segunda guerra.

Em face desta mesma condição, pós os desastres vistos pela humanidade na primeira metade do século XX, Arendt (2008b, p. 31) propõe a seguinte questão:

[...] quanta realidade se deve reter mesmo num mundo que se tornou inumano, se não quisermos que a humanidade se reduza a uma palavra vazia ou a um fantasma? Ou, para colocá-la de outra forma, em que medida ainda temos alguma obrigação para com o mundo, mesmo quando fomos expulsos ou nos retiramos dele?

A nosso ver, a questão proposta por Arendt está inteiramente relacionada ao que ocorre na cena de *Esperando Godot*. Pois a condição em que se encontram os personagens de Beckett, mediante a paisagem devastada, as palavras vazias que proferem e ao fato de se verem incapazes de agir, revelam a emergência de um novo fenômeno que ele caracteriza como a superfluidade do humano: dois sujeitos expulsos do mundo, que existem quase como fantasmas. Num momento em que clichês, lugares-comuns e “códigos convencionais e padronizados de expressão e conduta” têm a função de nos “proteger contra a realidade” (ARENDR, 2004, p. 227); momento em que o âmbito público é esvaziado e, nas palavras de Arendt, dá lugar a tempos sombrios, Vladimir e Estragon parecem materializar poeticamente aquilo que se vê no mundo factual.

Por mais que *Esperando Godot* se diferencie da obra de Sófocles no que diz respeito à sequência de ações, pois sua tessitura não se refere ao percurso trágico de um determinado personagem, mas a uma especulação de possíveis atitudes a se tomar - como o suicídio ou o desistir da espera -, há um tom tragicômico nesses que aguardam por Godot. E estes, assim como Antígona e Creonte, revelam-se ao público na medida em que proferem palavras e executam pequenos atos que, por mais absurdos que possam parecer, ainda assim dizem respeito à matéria-prima de toda *mimesis*, as ações humanas. Não à toa, em determinado trecho, um dos personagens nos revela:

Vladimir: Não percamos tempo com palavras vazias. (Pausa. Com veemência) Façamos alguma coisa, enquanto há chance! Não é todo dia que precisam de nós. Ainda que, a bem da verdade, não seja exatamente de nós. Outros dariam conta do recado, tão bem quanto, senão melhor. O apelo que ouvimos se dirige antes a toda humanidade. Mas neste lugar, neste momento, a humanidade somos nós, queiramos ou não. Aproveitemos enquanto é tempo. Representar dignamente, uma única vez que seja, a espécie a que estamos desgraçadamente atados pelo destino cruel. O que me diz? (Estragon não fala nada) Claro que avaliando os prós e os contras, de cabeça fria, não chegamos a desmerecer a espécie. Veja o tigre, que se precipita em socorro de seus congêneres, sem a menor hesitação. Ou foge, salva sua pele, embrenhando-se no meio da mata. Mas não é esse o xis da questão. O que estamos fazendo aqui, essa é a questão. (BECKETT, 2014, p. 118)

Representamos, só hoje, toda a humanidade, diz Vladimir. Pois no exato momento da cena, do encontro entre público e ator, aquele que atua realiza nada mais que isso. E por que o faz? Por que o teatro transpõe as ações humanas para um palco e as ilumina aos olhos de um público de espectadores? As palavras de Hamlet - quanto a potência do teatro em mostrar para cada época e geração sua forma e efígie - nos soam como uma sugestão: refletir acerca daquilo que os homens têm feito entre si e com o mundo que habitam. E por que, então, mesmo aqueles espetáculos representados há séculos, quando tornados a serem vistos, ainda têm algo a dizer? Possivelmente, porque a eles ainda estejamos vinculados, em alguma medida deles sejamos herdeiros; ou porque as ações que os homens realizam - mesmo que distintas em cada época - carregam algum aspecto em comum que ultrapassa períodos históricos e, sempre que postas em cena novamente, podem suscitar uma pergunta naqueles que as fruem, como a expressada por Vladimir: “o que estamos fazendo aqui?”.

Os “quens” revelados na obra de Beckett apresentam algo bem específico, representam a figura humana questionando sua própria condição no mundo. E isso tudo, através das ações realizadas e dos elementos que as potencializam em cena. Nesse sentido, Célia Berrettini (2004, p. 137), afirma que na obra de Beckett: “Palavras, silêncio, sons; gestos, mobilidade, estagnação; luz, penumbra, escuridão, tudo é dosado, medido, calculado, [...] a fim de poder melhor despertar e aguçar a sensibilidade do espectador, envolvendo-o de maneira sutil e provocando-lhe a adesão ao que vê”.

Essa adesão que Beckett espera provocar no espectador - a qual Berrettini se refere - não se trata apenas de um certo tipo de compaixão pelos “quens” revelados na cena, mas sim de aceitar o convite a pensar sobre eles, sobre os atos e palavras que proferem e sua condição no mundo. Como, por exemplo, analisar o porquê da afirmação feita por Vladimir de que “dentro desta imensa confusão, apenas uma coisa está clara: estamos esperando que Godot

venha” (BECKETT, 2014, p. 118). Tais palavras nos fazem caminhar uma vez mais ao pensamento de Arendt. Afinal, ainda que não cite *Esperando Godot*, ao refletir sobre os mesmos tempos sombrios tratados na peça de Beckett, a autora assevera que:

[...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra. (ARENDR, 2008b, p. 9)

Embora sejam distintas, tanto *Antígona* quanto *Esperando Godot* têm algo a nos dizer, principalmente enquanto representação de potenciais ações realizadas pelos homens no mundo factual. De um lado, as ações representadas colocam em cheque questões como o respeito às leis do Estado ou religiosas, a desmedida e o discernimento, a virtude e o vício, e, do outro, problematiza-se o fato de nada acontecer a não ser a espera por um alguém que não chega e a discussão sobre a própria condição dos homens no mundo pós-segunda guerra. Ambos nos servem como exemplos de representações, nos convidam a pensar e se apresentam como potenciais disparadores de compreensões sobre um mundo que enquanto humanos compartilhamos, bem como sobre as relações que tecemos nele entre nossos pares.

Contudo, é preciso deixar claro que esses exemplos são tomados a partir de dois aspectos: elucidar a possibilidade que o teatro cria - a partir das ações representadas - de revelar um *quem* e de convidar o espectador a tecer uma compreensão sobre o mundo e sobre os homens que nele habitam. Não pretendemos, de modo algum, configurar uma definição de teatro como uma linguagem que se limita a por em cena um texto dramaturgico. Embora tenhamos utilizado como referência duas obras teatrais que existem enquanto texto, nosso intento foi pensá-las enquanto cena, enquanto exibição artística. Afinal, mesmo *Antígona* e *Esperando Godot* só “ganham vida”, teatralmente falando, quando materializadas pelo ator no palco. Do mesmo modo, poderíamos citar outros tantos espetáculos que não nascem a partir de uma dramaturgia textual, produtos teatrais que, por vezes, tampouco utilizam da palavra como recurso. Isto posto, cremos que, de fato, o evento teatral só se realiza no encontro entre ator e espectador, e constitui-se como espaço privilegiado para convidar esses que fruem das ações representadas a pensar, a refletir sobre o mundo.

O que tentamos expor e analisar nessa parte de nosso percurso foi exatamente essa potência inerente à linguagem teatral que, a nossos olhos, revela como Arendt compreende esta arte. Diferentemente de outras linguagens, o que está em jogo nela é a possibilidade de

materializar e, de certa forma, imortalizar ações humanas num tempo e espaço específicos, em que ator e espectador se encontram. Nas palavras de Peter Brook (2008, p. 68): “A essência do teatro reside num mistério chamado ‘o momento presente’”, um tempo que se situa, pois, entre o passado e o futuro. Debruçamo-nos em explicitar um ponto de vista sobre esse “momento presente”, levando em conta o que ele pode provocar naquele que o frui. Mediante a estes aspectos e circunscrevendo um entendimento de teatro que emerge da leitura das reflexões de Arendt, seguiremos nosso caminho nessa aventura de pensamento. Agora, vislumbrando encontrar um lugar híbrido, onde teatro e educação se encontrem, conversem e possam fazer com que os recém-chegados ao mundo sintam-se menos estrangeiros no espaço de nossa existência. Portanto, caminhemos um pouco mais.

3. TEATRO NA ESCOLA: UMA POTENCIAL EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Antes de iniciarmos este terceiro capítulo, parece-nos relevante retomar alguns dos pontos discutidos em nosso percurso, aspectos que reverberaram ao longo do trajeto percorrido até aqui. A nosso ver, esta breve retomada se faz necessária, pois a discussão que adentraremos relaciona-se e justifica-se pelas exposições realizadas anteriormente, pelo exame da compreensão de Arendt sobre a educação e a linguagem teatral.

Primeiramente pudemos percorrer alguns conceitos que estruturam a compreensão arendtiana de educação, como natalidade e mundo comum, bem como identificar a responsabilidade que ambos nos convocam a assumir. Pudemos, ainda, elucidar um entendimento do papel da escola na tarefa de inserir as novas gerações num legado comum, examinando, em certo sentido, as implicações geradas pelo pensamento de Arendt em nosso modo de compreender a instituição escolar.

Num segundo momento foi preciso explicitar como Arendt compreende a linguagem teatral, elencando os aspectos centrais de seu ponto de vista e identificando - a partir de pistas encontradas em seus escritos - uma especificidade para o teatro enquanto lugar de encontro entre o ator, que representa ações humanas na cena, e o espectador, que pode fruí-las. Visto que a experiência de Arendt com o teatro está pautada em seu olhar de espectadora do evento artístico, tentamos construir uma leitura da linguagem teatral partindo das referências trazidas à tona pela autora ao longo de sua obra.

Nessa visita ao pensamento de Arendt pudemos perceber o teatro como uma oportunidade para a reflexão, um convite a pensar sobre os atos e palavras dos homens no mundo, sobre as interações que estabelecem entre si e, conseqüentemente, sobre o próprio mundo em que vivem. Uma possibilidade que se abre a partir da posição privilegiada do espectador e que pode gerar um exercício de compreensão e, desse modo, facultar uma reconciliação com a realidade e uma familiarização com o mundo humano. É exatamente nesse ponto que julgamos encontrar uma relação de proximidade entre teatro e educação. Contudo, do ponto de vista escolar, como isso se dá? Em que medida podemos sugerir um sentido para o teatro na escola que leve em consideração o mundo e a responsabilidade para com ele e com as novas gerações?

Preliminarmente, cabe explicitar alguns aspectos reiteradamente levados em consideração no que tange as investigações sobre a prática e o estudo do teatro na escola. As preocupações relativas à expressividade dos participantes, à organização de propostas de

exercícios e práticas a serem realizadas ou, ainda, sobre a importância do teatro no desenvolvimento motor, perceptivo e criativo dos alunos envolvidos com esse componente curricular têm se configurado os temas mais recorrentes nessa modalidade de investigação. De fato, obras que apresentam propostas práticas de teatro dentro da escola, juntamente com outras pensadas para fora do ambiente escolar, acabam se tornando verdadeiros manuais de trabalho. Nomes como Viola Spolin (2001; 2002; 2006; 2007), Augusto Boal (2012), Olga Reverbel (2010), Ricardo Japiassu (2001; 2007) e Maria Novelly (1996; 2001), dentre outros, são frequentes nos materiais que tratam do teatro na escola e, em geral, apresentam uma perspectiva metodológica, revelam um interesse nas práticas a serem realizadas e iluminam aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente, no intuito de propor possibilidades para uma inserção na linguagem teatral.

Evidentemente, não julgamos que esses autores e essa modalidade de estudo sejam desprovidas de interesse, pois podem ter um papel relevante para as práticas que hoje são realizadas nas mais variadas escolas de ensino básico. Entretanto, gostaríamos de chamar atenção para outro aspecto, de modo a ver o teatro na escola sobre outro prisma. Um prisma que não desconsidere os benefícios individuais expressivos, criativos, perceptivos e motores que a linguagem teatral pode proporcionar aos alunos, mas que busque, sobretudo, compreender o teatro realizado dentro da escola como um componente curricular que apresenta um ponto de vista sobre o mundo. E que, por isso – de uma perspectiva arendtiana –, deve assumir a responsabilidade pela durabilidade do mundo e pela inserção dos novos num legado comum.

Portanto, a partir das exposições realizadas sobre a educação e a linguagem teatral, vislumbramos sugerir um sentido para o teatro na escola que, para além de cuidar do desenvolvimento dos seres singulares que adentram o espaço escolar como alunos, leva em consideração o mundo e a tarefa de apresentá-lo. Neste sentido, primeiramente propomos compreender o teatro na escola enquanto um ponto de vista sobre o mundo, iluminando os papéis assumidos pelos alunos no processo de criação da cena e as responsabilidades que o professor assume na escolha das partes do mundo tratadas como objeto de estudo e de prática. Em seguida, narraremos uma experiência teatral realizada num colégio de ensino fundamental do interior de São Paulo, a fim de refletir sobre o teatro como oportunidade de convidar os alunos a se familiarizar com o mundo. Por fim, pretendemos identificar em que medida a linguagem teatral no ambiente escolar constitui-se como uma potencial experiência formativa, abrindo oportunidades para que as novas gerações deem raízes no mundo.

3.1. O teatro como um ponto de vista sobre o mundo

Estava plenamente convencido de que tudo aquilo que, contado, causava prazer, haveria de produzir muito mais efeito, se representado; tudo o que ocorria diante dos meus olhos, também poderia ocorrer sobre um palco.

WILHELM MEISTER. GOETHE

Desde as séries iniciais da educação básica é possível notar a utilização da linguagem teatral como meio para uma variedade de fins ou objetivos: festejar uma data comemorativa; tratar de algum tema específico de outra disciplina ou desenvolver habilidades expressivas nos alunos. Entretanto, para além de servir como uma “ferramenta pedagógica” - como se costuma afirmar - nas mais variadas formas dentro do espaço escolar, cremos que o teatro, introduzido na escola, também pode ser pensado como um fim em si mesmo e oferecer um olhar sobre o mundo. Com isso não negamos as possibilidades que a prática do teatro pode proporcionar no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos, seja com relação à expressividade, à percepção ou a qualquer outro aspecto subjetivo. Mas, de fato, gostaríamos de chamar atenção para a responsabilidade que, enquanto componente curricular inserido no espaço escolar, a linguagem teatral tem com o mundo. Afinal, de uma perspectiva arendtiana, a “educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98, grifo dos autores).

Vimos, anteriormente, que cada componente curricular propõe um ponto de vista singular sobre as realizações e experiências que constituem o espaço de nossa existência. Um mesmo objeto de estudo pode então gerar variadas formas de olhar, ou seja, distintas maneiras de ler o mundo. Assim, um fato histórico, como o lançamento do primeiro satélite para fora do planeta Terra, adquire uma determinada relevância do ponto de vista científico, outra do ponto de vista filosófico e outra ainda caso tentássemos entendê-lo sob uma perspectiva artística. Se dentro da escola, cada componente curricular tem como responsabilidade apresentar uma perspectiva distinta, a nosso ver, não seria diferente com o teatro²⁵. Assim, parece-nos necessário examinar como ele pode revelar aspectos do mundo de modo singular,

²⁵ Tratamos o teatro como um componente curricular, compreendendo-o como um ponto de vista singular sobre o mundo, seja inserido como disciplina obrigatória na grade curricular da instituição escolar ou não.

a partir da matéria da qual trata: a representação das ações humanas.

Quando um evento teatral se inicia, quando somos interrompidos em nosso cotidiano por uma ação representada e convidados a fruí-la, abrimos um espaço entre o passado e o futuro, uma lacuna em que podemos depositar atenção a um presente específico, com começo e fim determinados. Ali deixamos nossas atividades cotidianas e podemos desfrutar do papel de espectadores. Nessa interrupção, na instauração desse tempo presente em que os atos e palavras dos atores estão em jogo, temos a possibilidade de contemplar e examinar o que quer que se apresente enquanto cena.

E isto se dá num encontro específico, no momento em que o ator realiza atos e profere palavras aos olhos do espectador. Todavia, ao pensar no teatro enquanto uma prática dentro da escola, referimo-nos também ao processo de construção da cena e a um variado número de atividades, exercícios e jogos²⁶ que, de certo modo, inserem os alunos na linguagem teatral, apresentando suas especificidades técnicas e os elementos que a constituem. Essa inserção passa por compreender a relevância de cada aspecto que a integra e identificar o que está em jogo na cena, qual sua matéria-prima, que parte do mundo nela se revela. E, de modo invariável, remete a dois sujeitos primordiais na composição do evento teatral: aquele que representa a ação e aquele que frui dessa representação.

Ryngaert (2009, p. 30) dirá, ao tratar do teatro por um viés formativo, que julga “indispensável que essas funções sejam ocupadas alternadamente por todos os participantes”. Afinal, mais que oferecer a aprendizagem de técnicas de representação, a linguagem teatral permite aos que a experienciam colocar-se num outro lugar; numa posição distinta daquelas que ocupam no cotidiano, em que o exame das ações humanas torna-se parte fundamental. Por essa razão, não pretendemos relatar exercícios ou atividades que antecedem a criação da cena, mas voltaremos nossa atenção para o momento de sua construção em si. Momento que, em geral, proporciona aos alunos ocupar tanto o lugar daquele que representa quanto o do espectador que frui, e examinar a cena do ponto de vista técnico e do teor das ações representadas.

Vejamos, então, o que cada uma dessas funções possibilita àqueles que participam desse fazer artístico, explicitando alguns aspectos que permeiam as criações de cena realizadas em aulas de teatro, mais especificamente pensadas no âmbito da escola. Ressaltamos, ainda, que abordaremos estes aspectos sem limitá-los a uma proposta teatral

²⁶ As discussões acerca de práticas - exercícios e jogos a serem realizados num processo de inserção na linguagem teatral - tem norteado muitos estudos sobre teatro-educação (ver SPOLIN, 1992; 2007; KOUDELA, 2009). Entretanto, nosso interesse neste trabalho volta-se para a criação da cena e as possibilidades formativas existentes nesse processo.

com uma faixa etária específica. Pois, embora possa haver variações no modo de tratamento e de desenvolvimento das atividades relativas à criação da cena, os princípios que regem o fazer teatral continuam sendo objeto de estudo e prática em qualquer faixa etária. E, mais do que discutir possibilidades de trabalho com crianças e adolescentes, nossa preocupação está em compreender os papéis que cada participante pode ocupar na criação da cena.

Assim, a fim de explicitar esses papéis, imaginemos a seguinte situação: inicia-se uma aula de teatro e, após realizar atividades preliminares que abordavam alguns elementos da linguagem teatral - como a comunicação somente por gestos, por exemplo -, o professor propõe a seus alunos que, individualmente, criem uma determinada cena a partir de um tema específico. Ao empreender o processo de criação dessa cena, aquele que assume o papel do ator seleciona possíveis ações no mundo, seja a partir de experiências já vivenciadas ou conhecidas por ele, seja realizando uma projeção de possíveis experiências no mundo, a partir do repertório de referências que possui. Podemos sugerir que, nesse exercício de seleção, ele reflète sobre como essas ações ocorreram no mundo, onde podem ter sido realizadas e, fundamentalmente, quem pode tê-las efetuado. Dessa breve estrutura de seleção e organização, o ator, então, pode materializar essas ações e experimentá-las em cena aos olhos de outros participantes, que no momento de sua exibição ocupam a posição de espectadores.

Ao representar essas ações na cena, aquele que ocupa a função de ator abre – mesmo que de forma inconsciente - como que uma janela para que os outros observem uma parte do mundo, para que examinem ao que ela diz respeito e, no que concerne à linguagem teatral, verifiquem quais os recursos cênicos utilizados para apresentá-la. Se esse tipo de leitura e exame do espectador para com a cena emerge como uma possibilidade no evento teatral fora do âmbito escolar, no espaço da escola - onde um assunto comum é posto “em cima da mesa”²⁷ para ser discutido e examinado - essa reflexão sobre a linguagem e sobre a parte do mundo que ela revela torna-se quase que indispensável.

No intuito de elucidar essa leitura preliminar efetuada por aquele que irá representar ações humanas na cena, visitemos novamente a obra de Ítalo Calvino (2003, p. 115):

Aos pés do trono do Grande Khan estendia-se um pavimento de maiólica. Marco Polo, informante mudo, espalhava o mostruário de mercadorias trazidas de suas viagens aos confins do império: um elmo, uma concha, um coco, um leque. Dispondo os objetos numa certa ordem sobre os azulejos brancos e pretos e, a partir daí, deslocando-os com movimentos estudados, o

²⁷ A expressão utilizada aqui retoma uma discussão realizada no primeiro capítulo desta dissertação, na qual relacionamos a escola a uma mesa. Nela, partes do mundo poderiam ser expostas, iluminadas e tomadas como objeto de estudo e prática (ver p. 33).

embaixador tentava representar aos olhos do monarca as vicissitudes de sua viagem, o estado do império, as prerrogativas de remotas capitais de província.

Assim como no excerto de Calvino, antes de realizar sua exibição aos outros participantes que assumem o papel de espectadores, mesmo que num exercício de criação simples, aquele que representa efetua uma seleção. No exemplo acima, Marco Polo “espelhava o mostruário de mercadorias trazidas de suas viagens”, mercadorias que eram por ele selecionadas e que, a partir de movimentos estudados, representavam aos olhos de Kublai Khan “as vicissitudes de sua viagem, o estado do império, as prerrogativas de remotas capitais de província”. Do mesmo modo, aquele que ocupa o papel de ator no exercício de criação da cena elege as ações que irá materializar aos olhos de seus espectadores, no intento de representar partes do mundo.

Ainda que os motivos pelos quais essas partes sejam eleitas tenham surgido por razões especificamente estéticas - ou seja, pelo efeito cênico que podem causar nos espectadores -, trazem consigo aspectos do mundo. Estão a ele ligadas e podem ser objeto de reflexão por parte dos espectadores, sobretudo se estimulados pelo professor que coordena as atividades. O professor, portanto, para além de um propositor de exercícios e atividades práticas, tem como responsabilidade cuidar para que essas partes apresentadas possam ser iluminadas, debatidas e analisadas, provocando os alunos a pensar²⁸ sobre o que é revelado na cena.

Entretanto, trazer uma parte do mundo para ser representada não seria o mesmo que outras disciplinas fazem quando se utilizam do teatro no intento de elucidar alguns objetos de estudo? Talvez; se não levarmos em consideração a possibilidade da linguagem teatral apresentar um ponto de vista singular sobre o mundo, ou se deixarmos de lado a distinção existente entre organizar uma representação que fale de um determinado tema para elucidá-lo e tomar a própria criação da cena, enquanto forma e conteúdo, como um objeto de prática e estudo. Afinal, olhar para o mundo a partir do teatro diz respeito ao exercício de explorar e examinar as ações representadas tendo como princípio a própria linguagem, que também é apreendida nesse ato de estudo.

Logo, tanto a forma, ou seja, os meios pelos quais uma ação é representada na cena, quanto o conteúdo desta ação, seus motivos, suas razões e consequências, tornam-se um assunto comum. Como já citado no capítulo anterior de nosso trabalho, a linguagem teatral toma como matéria-prima as ações humanas e as mimetiza, numa tentativa de iluminar aos

²⁸ Ressaltamos que nos referimos ao pensar do ponto de vista arendtiano, ou seja, uma atividade reflexiva que põe em questão as experiências que ocorrem no mundo.

olhos de outros seres humanos interações e modos de agir que se dão no mundo, entre os homens e mulheres que nele habitam. Ao serem transpostas para a cena, essas ações podem constituir-se como um convite à reflexão e a uma possível compreensão do mundo humano.

Todavia, poderíamos cogitar a possibilidade de que, enquanto elabora a representação, mesmo que em um exercício, o ator também examine o mundo - ainda que brevemente - e recolha dele aquilo que julga relevante e digno aparecer aos olhos de outros homens. E esta dignidade não está pautada apenas na grandeza das ações que elege, uma vez que essas podem dizer respeito à vida ordinária, mas relaciona-se às reverberações que este ator espera causar em seus espectadores. Evidentemente, não existe a possibilidade de garantir uma determinada leitura, pois - em alguma medida - o ponto de vista de cada espectador é único e singular. Entretanto, é no intuito de iluminar uma parte do mundo e na expectativa de que os espectadores possam ler essa parte e lhe atribuir algum sentido que um ator elege uma determinada ação para representar. Pelo menos, se pensarmos essa elaboração da cena no âmbito escolar, no qual o que está em jogo é a fruição do mundo.

Ao tratar do processo de criação no âmbito da literatura, Antonio Candido revela-nos aspectos correlatos à construção da cena por aquele que ocupa o papel do ator:

De fato, quando elabora uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fato que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245)

Essa organização da matéria, desses tijolos que, em nosso caso, estruturam e dão forma à cena, tem papel fundamental na leitura que será realizada pelos espectadores e, de certa forma, revelam que ao assumir o papel de ator, o participante também mantém uma estreita relação de leitura do mundo. Pois, é a partir de sua experiência enquanto espectador no mundo factual que ele é capaz de tornar presente na cena uma ação humana, por meio de atos e palavras, e provocar aqueles que a fruem, convidando-os a pensar. Nesse ato de refletir sobre o mundo, de determinar quais ações representar, o lugar onde esta ação ocorrerá e quem irá efetua-la, o ator abre-se para ver o mundo de um modo distinto. Por essa razão, Paul Ricoeur (1994, p. 101) afirma que “representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade”.

Assim, o ator analisa as potenciais ações que irá representar do ponto de vista da cena, do que julga digno de ser transposto para o palco e, de certo modo, cria uma expectativa para com a reação do público que irá acompanhá-lo. Entretanto, mesmo que esta expectativa esteja pautada nas impressões que o próprio ator teve com relação a essas ações e a sua forma de compreendê-las, quando as realiza no palco elas são ainda redimensionadas a partir do olhar dos espectadores.

Já ao assumir o papel de espectador, aquele que participa da aula de teatro pode experimentar outro tipo de relação com a linguagem teatral. Por um lado, este lugar lhe permite tanto observar e analisar de que modo se dão as ações representadas pelo ator, pontuando questões técnicas e estéticas, quanto examinar o próprio conteúdo das cenas: sobre o que falam, as possibilidades de leitura que suscitam e as reverberações causadas por sua fruição. É possível, inclusive, que tal experiência frente à cena afete diretamente seu olhar e sua atitude quando estiver no papel daquele que atua.

Observemos mais um excerto de *As cidades invisíveis* de Ítalo Calvino (2003, p. 115):

Kublai era um atento jogador de xadrez; seguindo os gestos de Marco, observava que certas peças implicavam ou excluíaam a proximidade de outras peças e deslocavam-se de acordo com certas linhas. Transcurando a variedade de formas, ele definia a disposição de um objeto em relação ao outro sobre o pavimento de maiólica. Pensou: ‘Se cada cidade é como uma partida de xadrez, o dia em que eu conhecer as suas regras finalmente possuirei o meu império, apesar de que jamais conseguirei conhecer todas as cidades que este contém’.

No que toca à leitura da cena pelo espectador, podemos tecer uma relação com as atitudes tomadas por Kublai Khan, na obra de Calvino. Afinal, por ser um atento jogador de xadrez, o imperador seguia os gestos de Marco. Do mesmo modo, numa aula de teatro, quando um aluno ocupa o lugar de espectador, coloca-se na posição de um atento jogador da cena²⁹, que aos poucos vai reconhecendo as regras e os modos em que o jogo acontece, a partir da leitura que faz da ação representada. Assim como o Khan pensou que o dia em que conhecesse as regras do jogo de representação proposto por Marco Polo finalmente possuiria o império, o espectador pode crer que ao reconhecer as regras da cena compreenderá a própria linguagem, embora “jamais consiga conhecer todas as cidades” que esta contém, ou seja, todas as possibilidades que a cena teatral comporta.

Por experimentar tanto a posição de espectador quanto a de ator, aquele que participa

²⁹ Diversos autores compreendem a cena teatral como um jogo, em que os participantes assumem papéis distintos e, mediante as regras pré-estabelecidas, colocam-se como jogadores da cena. Sobre este assunto, ver: RYNGAERT, 2009 e PUPO, 2005b.

da aula de teatro no ambiente escolar - cujo intuito é menos a profissionalização e mais a formação e inserção na linguagem teatral e, por conseguinte, no próprio mundo - passa por duas dinâmicas que, embora distintas, se relacionam. Primeiramente, no momento em que prepara um exercício de cena, examina o mundo, mesmo que de maneira breve, e seleciona ações para representar. Organiza uma estrutura para que essas ações ocorram e vislumbra o modo como pode expô-las aos participantes espectadores. Num segundo momento, na posição de espectador, frui a cena, identificando elementos da linguagem teatral e possibilidades de discussão sobre as ações expostas, podendo tecer um ponto de vista sobre o mundo.

Em ambos os papéis o participante se depara com a chance de, a partir das referências de que dispõe, olhar para o mundo, para as ações que nele ocorrem e elegê-las como dignas de adentrarem o espaço cênico. Uma oportunidade de tornar os atos realizados e as palavras proferidas na cena objeto de discussão, não apenas devido à forma como foram apresentados, dando foco a questões específicas da linguagem, mas também em virtude do teor que explicitam e suas possíveis reverberações no mundo. Assim, forma e conteúdo caminham lado a lado. Por essa razão, segundo Antonio Candido (1995, p. 246), “o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundava em certa modalidade de conhecimento”. Se, em certo sentido, os alunos apropriam-se das possibilidades que a linguagem teatral proporciona, em outro podem questionar as próprias ações que foram representadas enquanto exemplos de ações no mundo, a razão delas terem ocorrido e as consequências que geraram. Citando novamente Candido (1995, p. 246) e relacionando seu olhar para a literatura com nossa preocupação com a cena teatral:

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

Embora as palavras de Candido digam respeito à literatura, cremos que em grande medida sejam análogas ao próprio fazer teatral na escola e, no que toca à ligação entre forma

e conteúdo, deixam claro que ambos são indissociáveis. Mas ainda existe uma figura fundamental na inserção desses alunos na linguagem teatral: o professor. Afinal, qual é o papel do professor de teatro? Em que medida ele provoca seus alunos a examinarem tanto a linguagem quanto o conteúdo das ações? Como ele seleciona partes do mundo para serem observadas pelo ponto de vista do teatro? E qual é a responsabilidade que ele assume para com seus alunos?

Como dito anteriormente, as aulas de teatro, em geral, são compostas por exercícios, jogos e práticas que visam o desenvolvimento dos alunos e sua inserção em aspectos da linguagem teatral. Como essas atividades são realizadas em grupo, exploram-se variados princípios que integram o fazer teatral, os quais são propostos no intuito de que os alunos possam compreendê-los e torná-los uma linguagem comum. Com esse propósito, o professor seleciona quais práticas serão realizadas e quais fundamentos da linguagem serão abordados: a percepção do espaço, a expressividade corporal e vocal, a comunicação entre os participantes. Estes aspectos se constituem como parte da inserção na linguagem teatral, afinal o material de que o artista necessita para realizar uma cena é seu próprio corpo e tudo o que se relaciona com ele, como o espaço e outros possíveis atores.

Como propositor das atividades a serem realizadas, o professor seleciona aquilo que julga mais relevante para um processo de criação e possibilita que seus alunos experimentem de maneira prática as especificidades da linguagem teatral, preparando-os para que em determinado momento construam a própria cena. Podemos associar esse processo, por exemplo, ao de inserção à cultura letrada. Se neste caso é preciso que os alunos reconheçam as letras, as palavras, e, compreendendo seus significados, sejam capazes de ler e organizar estruturas de frases e orações; no teatro, cada aluno é inserido aos princípios e convenções que regem a linguagem e, por conseguinte, às formas de representar ações humanas no espaço cênico.

Portanto, as decisões e caminhos tomados pelo professor que coordena as atividades teatrais na escola têm fundamental importância. São esses caminhos que podem abrir a oportunidade de cada aluno ser atravessado por uma potencial experiência formativa, de cada existência singular tecer uma compreensão sobre o mundo que habita.

Por tal razão, no âmbito escolar, para além dos elementos da linguagem que são apresentados aos alunos, a discussão sobre a própria cena e sobre as ações que são representadas nela também deve perpassar o ato artístico. Vejamos o exemplo de inserção à cultura letrada novamente. Ao ser iniciado nessa cultura, um aluno tem acesso a um mundo específico de comunicação. É capaz de identificar uma parte do mundo que se materializa em

uma nova linguagem, que não é a do registro oral, mas se configura por meio do recurso a novos símbolos: letras, palavras, frases, parágrafos, capítulos. Uma linguagem que lhe permite, também, compor textos que comuniquem ideias, posicionamentos e opiniões, através das mais variadas formas que a constituem. Para além de compor, pode reconhecer um legado construído pela escrita e, conseqüentemente, identificar sua relevância na constituição do mundo humano.

No que tange o processo de inserção na linguagem teatral cremos ocorrer algo relativamente parecido. Quando apresentado a princípios e estruturas que compõem o fazer teatral, quando integra exercícios práticos, jogos e atividades que desenvolvem aspectos da cena e do material que utilizará para construí-la – como seu próprio corpo –, o aluno nada mais faz do que uma imersão na linguagem para poder escrever com ela das mais variadas formas, mas, sobretudo, para poder lê-la como parte do mundo.

Se no processo de iniciação na cultura letrada, um professor se responsabiliza por quais textos serão apresentados aos alunos, quais temas serão tratados nesses textos e provoca-os a escrever textos das mais variadas formas, o professor de teatro, a nosso ver, assume um compromisso correlato. Afinal, apresenta formas de uma linguagem e recolhe partes do mundo para serem lidas por meio dessas. Aprendemos a ler e a escrever em razão de um legado comum que depende desse aprendizado para continuar a existir. Da mesma forma, ao sermos inseridos na linguagem teatral, aprendemos a operar não só os elementos que a compõe, mas também a lê-los e a identificá-los como um legado comum, tanto no que diz respeito à linguagem, quanto às ações que nele são representadas.

Mantendo-nos fieis à situação da aula de teatro no espaço escolar, temos na figura do professor um representante do mundo - visto sobre o prisma do teatro - e que, portanto, deve falar em nome desse ponto de vista. E, assim como um professor de língua portuguesa pode trazer partes do mundo para que sejam lidas e debatidas em sala, o professor de teatro pode, ao tratar especificamente da cena, propor partes do mundo a serem reveladas nos exercícios de criação de seus alunos. E isso, seja utilizando um texto dramático ou narrativo, imagens, ou mesmo propondo temas para a construção de situações cênicas.

Ao trazer essas partes do mundo para ser - juntamente com os elementos da própria linguagem - examinadas e tidas como objeto de estudo e prática, o professor carrega uma responsabilidade e um compromisso de provocar os alunos, levá-los a examinar esse objeto. E isso tanto do ponto de vista da forma, ou seja, dos mecanismos cênicos utilizados, quanto do conteúdo dessas ações, de seus motivos e conseqüências.

Levando em consideração que esse professor fala em nome do mundo, ou seja, como

assevera Arendt (2009, p. 239), está ali como “um representante de todos os habitantes adultos” desse mundo, e que sua atividade carrega uma intencionalidade - pois é realizada vislumbrando a inserção das novas gerações num legado comum - podemos sugerir que a experiência com o teatro na escola difere, em certos aspectos, da proporcionada ao espectador quando frui um evento artístico fora desse âmbito. E o professor tem papel fundamental na configuração dessa distinção.

Não porque pode explicar o que ocorre na cena, mas porque no espaço escolar pode-se explorar a cena, examiná-la de maneira compartilhada e, assim, ler propriedades do mundo humano que nela aparecem. Seu papel, para além de revelador de respostas, pode ser o daquele que instaura perguntas tanto sobre a linguagem, quanto sobre as ações que são materializadas por ela. Suponhamos que um professor proponha a um coletivo de alunos, divididos em grupos, construir uma cena a partir de uma matéria de jornal utilizando-se somente da linguagem corporal. A partir desses limites indicados, cada grupo elabora e apresenta para os outros uma situação cênica. E, tendo como norte a provocação feita pelo professor, poderão instaurar uma discussão sobre o que foi realizado nas cenas, tanto no que diz respeito a como utilizaram os elementos cênicos propostos, quanto como trataram de materializar o conteúdo da matéria de jornal. É sobre os limites estabelecidos enquanto princípios para a criação da cena que as discussões podem ser desenvolvidas.

Portanto, se por um lado as atividades teatrais dentro do ambiente escolar podem proporcionar aos que dela participam ocupar dois papéis distintos - o daquele que representa ações humanas, e o daquele que frui dessas representações -, os quais requerem uma leitura do mundo e um olhar distanciado para o espaço de nossa existência, por outro, a figura do professor tem fundamental importância no que concerne à inserção desses alunos na própria linguagem teatral e no mundo que se revela por meio dela. Não se trata apenas de montar um espetáculo, de representar um texto dramático, de elucidar um tema de outra disciplina ou ainda de contribuir para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências nos alunos. Para além dessas possibilidades, o que está em jogo é a inserção na própria linguagem teatral, compreendendo-a como um ponto de vista sobre o mundo.

No intuito de ampliar nossa discussão, propomo-nos, adiante, narrar uma experiência teatral na escola que, a nosso ver, possibilita analisar o teatro enquanto ponto de vista sobre o mundo, capaz de abrir a oportunidade para que as novas gerações possam atribuir significado e se familiarizar com o espaço de nossa existência.

3.2. Naqueles tempos em Pau D’alho: uma experiência teatral na escola

A realidade é diferente da totalidade dos fatos e ocorrências e mais que essa totalidade, a qual, de qualquer modo, é inaveriguável. Aquele que diz o que é – *légei tá eónta* – sempre narra uma história, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível.

HANNAH ARENDT

Iniciamos a narrativa dessa experiência teatral na escola vislumbrando não direcionar um modelo de prática a ser realizada ou comprovar a eficácia dos métodos adotados nela. Tampouco pretendemos nos prolongar em análises sobre as reverberações que esta proposta possa ter alcançado na formação de cada aluno que a integrou. De fato, nosso interesse em percorrê-la nesta aventura de pensamento diz respeito aos princípios que guiaram sua concepção, os quais julgamos contemplar as preocupações relativas à educação e ao teatro expostas até aqui.

“Naqueles tempos em Pau D’alho” foi o nome dado ao exercício cênico realizado durante o ano de 2011 com alunos de 6º a 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola em Boituva. Exercício no qual, amparados pelo estudo da figura do narrador tratada por Walter Benjamin (2012), configuramos um processo de criação artística num diálogo entre escola e comunidade. De modo geral, as atividades desenvolvidas nesta proposta consistiram em, primeiramente, visitar os moradores do bairro onde a escola está inserida – Pau D’alho, situado na cidade de Boituva, interior de São Paulo - e ouvir deles histórias vivenciadas naquele espaço; para então, num segundo momento, tomando-as sob um ponto de vista teatral, transpô-las para a cena e apresentá-las aos moradores.

Nosso intuito, mais do que informar os alunos sobre as histórias daquele lugar, era trazer para “cima da mesa” aquela parte do mundo revelada nas experiências dos moradores com aquele espaço, tomando-a como um objeto de estudo e prática e examinado-a. Visávamos, ao iluminar tal parte do mundo, abrir a oportunidade de que esses alunos estabelecessem vínculos com as experiências espaço-temporais daquele lugar, ou seja, atribuíssem significados comuns a elas. Afinal, de alguma maneira, todos os envolvidos nessa proposta teciam algum tipo de relação com aquele espaço, seja no passado ou no presente, e, de modo distinto, compreendiam-no a partir das experiências nele vivenciadas. Assim, se para os alunos o bairro constituía-se como localização da escola, um espaço que visitavam

diariamente e no qual passavam boa parte da infância e adolescência, para os moradores que lá habitavam - mesmo antes do colégio ser construído - uma variedade de outros significados ficavam latentes, tanto no que diz respeito às disposições e transformações espaciais quanto pela dimensão temporal dos fatos que testemunharam ali.

Quando apresentamos aos alunos a proposta, eles revelaram-se dispostos e animados com a possibilidade de conhecer e criar um exercício cênico sobre o bairro em que o colégio estava inserido e sobre as histórias que ali se passaram. E, para além do interesse por um conteúdo para representar, estabeleceu-se uma curiosidade pelos “mistérios” daquele lugar, no qual passavam a maior parte de seus dias. Inicialmente, eles foram questionados acerca do que sabiam sobre o bairro antes da escola existir e dos fatos nele ocorridos. Alguns compartilharam histórias narradas por familiares e rapidamente o grupo estava tomado por um momento de compartilhamento de breves narrativas sobre aquele espaço ou, mesmo, sobre outros lugares. Ao reconhecer naqueles alunos o desejo de conhecer e examinar as experiências que constituíram o entorno do colégio e de recriá-las, demos início à preparação para as primeiras entrevistas.

Era, portanto, a dimensão espacial e temporal daquele lugar e as relações estabelecidas entre os homens e mulheres que ali habitavam que tomamos como uma parte do mundo a ser apresentada aos alunos. Logo, eram as experiências vivenciadas no bairro de Pau D’alho ao longo de sua história que o constituíam como algo especificamente humano. E nossa preocupação, ao inserir os alunos nesse legado, era abrir uma oportunidade para que criassem um vínculo com esse mundo que compartilhavam com os moradores do bairro.

Antes da primeira entrevista - realizada no dia 11 de fevereiro de 2011 - tivemos três encontros: o primeiro – relatado acima – no qual expomos o projeto, e dois subsequentes nos quais iniciamos a preparação para as entrevistas. Chamamos de preparação não um direcionamento das questões a serem feitas, mas um levantamento do que suscitava curiosidade nos alunos. Para isso, dedicamo-nos a observar o espaço físico da escola e do bairro e discutimos sobre duas imagens de narrador³⁰: a do Marinheiro Comerciante, que relata os inúmeros lugares por onde passou e as aventuras e fatos de suas viagens; e a do Camponês Sedentário, que por viver sempre no mesmo lugar, é capaz de narrar com propriedade a origem e as transformações ocorridas nesse espaço ao longo dos anos. Nesse momento, pudemos discutir sobre cada figura e sobre suas especificidades, concluindo, ao fim

³⁰ Para saber mais sobre essas duas figuras de narrador, ver o texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” in BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

da conversa, que as duas imagens tinham pontos em comum.

O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a relevância da memória e da relação que ambos estabeleciam com o passado, o segundo a incerteza das histórias que contavam, pois - para os alunos - esses possíveis narradores sempre apresentavam relatos com algo de extraordinário. Um terceiro ponto era o prazer que ambos sentiam em contar suas experiências, seja falando de um mesmo lugar, seja de lugares diversos e, por fim, um último aspecto discutido foi a importância da oralidade para as duas imagens de narrador, pois a maioria das histórias contadas por ambos não estavam registradas em algum papel, áudio ou vídeo, mas se davam da memória para a linguagem oral. A partir desses elementos nos preparamos para iniciar as entrevistas.

Como seria o primeiro encontro com os moradores, decidimos ir juntos em uma das casas vizinhas à escola e fizemos uma abordagem preliminar, perguntando às pessoas que ali residiam se poderiam nos contar suas histórias. Eles aceitaram de muito bom grado e, assim, organizamos nossa primeira visita. Na residência morava um casal com uma filha e mais duas netas, entretanto, outros parentes e vizinhos acabaram chegando e participando da conversa. Como a casa era pequena, nos assentamos na calçada e nos degraus da entrada, afinal éramos, ao todo, 35 pessoas, entre moradores, alunos e professor.

Em princípio, não tínhamos dimensão do que representariam esses encontros. A conversa começou meio tímida, pois a moradora estava com um pouco de vergonha, todavia, com o passar dos relatos, o ambiente foi se tornando cada vez mais familiar. Ao falar das inúmeras transformações sofridas por aquele espaço ao longo do tempo, notava-se um afeto, um apego, um estado de pertença que chamava a atenção. Como havia várias pessoas participando da conversa, acabamos ouvindo sete antigos moradores. Uma delas já nem residia mais ali, mas guardava com carinho as lembranças do que vivenciara. Os alunos, entregues ao que lhes era dito, perguntaram, comentaram, riram, sentiram medo, passearam por brincadeiras de criança, por lendas como a da Mula sem cabeça e a do Saci, e ainda puderam ver algumas fotos do lugar onde a escola foi construída antes mesmo dela existir.

Deixa eu contar da minha irmã, a minha irmã, na época ela [...] tava no muro namorando. Ela tava de costas para o pasto. De repente o namorado dela ficou olhando, e de repente veio uma bola de fogo de lá do pasto, ela chamou ele e ele ficou olhando. E a bola tava vindo, quanto mais chegava perto da cerca aquela bola ia crescendo, aí quando chegou perto da cerca aquela bola virou e era a mula sem cabeça, e é verdade esta história, ela conta, não tô inventando. Na época, quando aconteceu, veio aquele cavalo, virou, era só fogo saindo da cabeça, ela ficou em pânico, não sabia se saía com ele dali. - Vamos Marquinho, vamos! E ele: Não Lê, vamos se esconder pra gente

poder ver. E o cavalo (a mula) saiu correndo pelo pasto. E ela viu, é verdade, não tô inventando. Ela conta isto, é uma história que aconteceu: a mula sem cabeça. (MORADORA DA PRIMEIRA CASA VISITADA)

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

Vale retomar aqui a discussão realizada na primeira parte deste capítulo sobre o que ocorre na elaboração da cena, quanto à seleção das partes do mundo a serem representadas por aquele que ocupa o papel de ator. Evidentemente, no caso das construções realizadas neste projeto, tínhamos uma parte do mundo bem delimitada. Ainda assim, caberia aos alunos, em seus grupos, selecionar quais fatos relatados na primeira visita aos moradores seriam representados por eles, em diálogo com o espaço físico do colégio. Logo, cada grupo poderia realizar um exame dos fatos relatados pelos moradores, associá-los aos espaços em que os realizariam e materializá-los por meio de imagens corporais estáticas. Após a apresentação desse exercício entre os grupos de alunos, ainda coube examinar as imagens representadas corporalmente, quanto às suas formas e conteúdos. Em seguida, demos continuidade às visitas aos moradores.

Para a segunda visita não houve qualquer contato prévio com algum morador solicitando que conversasse com os alunos. Dividimo-nos em dois grupos e, com câmeras nas mãos, seguimos ao encontro dos moradores. O que notamos a partir dessa segunda experiência foi que muitas das histórias se repetiam, alguns elementos se modificavam e novos relatos eram apresentados. Alguns espaços também eram constantemente descritos, como o riacho que passava por trás da escola, a rua em que acontecia a festa de Cosme e Damião, a ladeira na qual as crianças brincavam de carrinho de rolimã e o pasto que um dia fora repleto de pés de café. Nesse momento, ainda fizemos o registro em áudio e vídeo, no qual acabamos coletamos o seguinte depoimento: “Tinha uma festa ali, que era a de Cosme e Damião, era ali na esquina, e lotava de criançada. Veio até o prefeito uma vez aí”

(MORADORA ENTREVISTADA NA SEGUNDA VISITA).

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

Mas em que medida essa coleta de narrativas se relaciona com a linguagem teatral? Ora, como vimos, o material de que a cena é construída diz respeito às ações humanas e ao mundo onde os homens podem realizá-las. Portanto, não há elaboração de evento teatral que não se relacione com o mundo, com os atos realizados e palavras proferidas nele e com as experiências que o constituem.

Por essa razão, após a última entrevista, iniciamos o processo de seleção dos relatos, explorando uma parte significativa do mundo que alunos e moradores compartilhavam. Enquanto objeto de estudo, o legado que se revelava nas palavras dos moradores entrevistados era examinado e redimensionado à medida que os alunos podiam fruí-lo em narrativas e transpô-lo para a cena. E as experiências que constituíram o passado dessa parte do mundo podiam ser como que ressuscitadas dos mortos, trazidas para o presente - inicialmente por meio das palavras proferidas pelos moradores e, num segundo momento, das ações representadas pelos alunos.

Após essa seleção, organizado um roteiro das histórias que foram coletadas, começamos a experimentá-las em exercícios de cena dedicados à construção de imagens estáticas, tais como os que foram realizados após a primeira entrevista. Os alunos, divididos em grupos, ocupavam os espaços do colégio com imagens corporais, tentando recriar excertos do roteiro que tínhamos organizado. Em seguida, propomos exercícios de construção de cena utilizando apenas sons, criando uma espécie de paisagem sonora que ambientava cada história e que seria justaposta às imagens elaboradas anteriormente. Após esta etapa, empregamos movimento às imagens estáticas e, por fim, inserimos a palavra.

Na medida em que as histórias eram materializadas na cena, nas ações representadas pelos atores, alguns personagens singulares eram iluminados e, por meio dos atos e palavras que lhes diziam respeito, tornavam visível um *quem*. Esse *quem* revelado na cena, por sua

vez, podia ser tomado como um assunto comum e examinado segundo as ações que realizava, tanto do ponto de vista da linguagem, no que toca as formas e possibilidades cênicas de representá-las, quanto no intento de reconhecer os motivos pelos quais essas ações se davam e as consequências geradas por elas. Assim se deu com a figura de Dito Pulinho, por exemplo, personagem cujos atos e palavras eram retomados com frequência nos relatos dos moradores e que, inclusive, gerou a criação da seguinte frase musical:

Dito Pulinho vivia pelo Pau D’alho
 Andava torto pulando de lá pra cá,
 Quando passava na frente da criançada
 Logo ligeiro, ouvia o povo falar.

Ao longo desse processo, em nenhum momento determinamos quais personagens os alunos representariam, todos poderiam materializar na cena o papel que tivessem interesse e, aos poucos, foi se configurando naturalmente uma distribuição dos personagens e das ações que cada um realizaria no exercício cênico. Ainda assim, houve situações em que esses personagens foram trocados e diferentes alunos puderam experimentá-los. Seguindo essas etapas de criação, a estrutura cênica foi definida e realizada pelos espaços da escola. Por fim, organizamos uma temporada de apresentações aos moradores do bairro, aos demais alunos do colégio e aos pais e familiares. E com as seguintes palavras os alunos iniciavam o exercício cênico:

Já fui guerreiro, carpinteiro, boiadeiro,
 Já fui rainha, lavadeira e uma flor
 Vi gente grande ter medo de lobisomem
 Gente pequena enfrentando o medo e a dor.

Pelos lugares que passei durante a vida,
 Somei histórias como soma um marinheiro,
 Mas falo agora como um bom camponês
 Que viveu aqui sua vida por inteiro.

Com esses ouvidos escutei coisas incríveis
 Desde festinhas, brincadeiras e até morte,
 Teve menina, menino, bicho do mato,
 Gente azarada, gente que tem muita sorte.

Juntando tudo fizemos um bem bolado
 Pra recriar a narrativa pra vocês
 Por esse espaço, tudinho bem ajeitado.
 Nós convidamos pra entrar mais de uma vez.

O projeto relatado, ainda que de maneira resumida, nos interessa pelo seguinte

aspecto: apresenta uma tentativa de abrir caminho para que os alunos atribuíssem sentido a um mundo de significados compartilhados, tendo como ponto de vista a linguagem teatral. Para além do eventual desenvolvimento de técnicas expressivas ou habilidades e competências individuais dos alunos, nossa preocupação consistia, a partir do diálogo entre eles e a comunidade, em possibilitar a ampliação do vínculo que esses estudantes tinham com aquele lugar e uma chance de tecerem compreensões sobre as experiências que o constituíram como um espaço comum. A atividade visava inseri-los num legado que - se não apresentado - poderia deixar de existir e, com isso, criar a oportunidade de reconhecerem uma dimensão de profundidade da existência humana - a qual só pode acontecer mediante um olhar para o passado. Pois, nas palavras de Hannah Arendt (2009, p. 131):

Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder - significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

Os registros coletados - como fotografias e as próprias narrativas - não somente diziam respeito à estrutura física daquele espaço, mas, sobretudo, revelavam um lugar constituído de temporalidade, no qual homens e mulheres podiam estabelecer um vínculo - espacial e temporal - com o mundo humano. Esses registros tornavam visíveis, também, uma relação de profundidade com esse lugar, implicada nas existências singulares que ali habitavam e no modo humano com que deitavam raízes naquela parte do mundo. Pois, como nos revelou Arendt na citação acima, essa profundidade não pode ser alcançada pelo homem senão pela recordação, ou seja, atribuir algum tipo de sentido ao mundo que habitamos requer de nós lembrar e reconhecer seu passado.

Ao fazer com que os alunos assumissem os papéis de espectador e de ator e examinassem a parte do mundo tomada como objeto de estudo sob esses dois pontos de vista, nosso intento foi o de possibilitar uma experiência formativa. Embora não possamos mensurar o quanto ela pode ter reverberado em cada participante, o envolvimento e a postura desses alunos para com todo o processo de criação, bem como os relatos proferidos nas frequentes discussões que realizávamos sugerem que a relação antes estabelecida com o espaço da escola e seu entorno sofreu sensíveis transformações³¹. Todavia, não nos deteremos em analisá-las,

³¹ Quanto a outras informações e depoimentos dos alunos que participaram deste projeto é possível ver: BASSOI, Larissa. *Histórias teatralizadas: da narrativa à cena*. (TCC). Sorocaba, SP: Universidade de

visto nosso interesse aqui: iluminar uma proposta teatral na escola que tinha como intuito inserir um grupo de alunos num legado comum.

Vislumbrávamos que os alunos pudessem atribuir um sentido a um mundo de significados que os rodeava e que, em certa medida, dizia respeito à própria instituição escolar. Podemos pensar ainda que, talvez, os próprios moradores sentissem a ausência de interlocutores que se interessassem por suas histórias. Nesse sentido, a instituição escolar, enquanto responsável pela conservação de um mundo de significados compartilhados, e - nesse caso específico - a linguagem teatral, possibilitaram uma experiência em que, para além dos indivíduos e suas potencialidades, o que estava em jogo era o compromisso de apresentar o mundo às novas gerações.

3.3. Por um encontro afetivo entre as novas gerações e o mundo

Discutimos acerca dos possíveis papéis assumidos pelo aluno numa atividade de construção de cena na escola e sobre a responsabilidade do professor na escolha do que será tomado como objeto de estudo e prática, bem como sua relevância na instauração de um exame e um questionamento acerca do sentido desse objeto no mundo. Na narrativa de *Naqueles tempos em Pau D'alho* pudemos expor uma proposta que visava inserir os alunos a um legado comum e lhes abrir a oportunidade de atribuir significado às experiências de uma parte do mundo que habitavam. É, portanto, chegado o momento de refletirmos sobre um possível papel para o teatro na escola, identificando-o como uma potencial experiência formativa, que possibilita aos alunos tecer uma compreensão sobre o mundo humano e as relações que nele os seres humanos criam e recriam.

Enquanto um componente curricular no ambiente escolar que apresenta um ponto de vista sobre o mundo, observamos que o teatro tem como especificidade representar ações humanas e, nesse ato, convidar aqueles que dele participam como atores e espectadores a examinar e a pensar sobre essas representações, no que toca à forma e ao conteúdo de que tratam. Mas em que medida essa especificidade pode abrir caminho para uma experiência formativa? Afinal, como podemos compreender tal experiência no âmbito escolar?

Segundo Carvalho (2016, p. 101, grifo do autor):

Uma experiência torna-se formativa por seu caráter *afetivo*: um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma bronca que tomamos *ressoa* em nosso interior, como a nota de um instrumento que, ao ser tocado, ressoa na corda de outro. Trata-se, pois, de um *encontro* entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior.

Tomemos as três palavras grifadas no excerto de Carvalho. Uma experiência formativa trata-se, pois, de um *encontro*. Um encontro entre um alguém e algo que ocorre e constitui o mundo. Entretanto, esse encontro não diz respeito a apenas conhecer o mundo, não se trata de saber de que material é feito ou quais aspectos o integram, mas de instaurar um espaço e tempo onde podemos ser *afetados* por ele, no qual esse mundo *ressoa* em nosso interior. De modo que, para além de saber uma informação nova, uma experiência formativa só acontece de fato quando um sujeito, num encontro afetivo com uma parte do mundo, percebe o ressoar desse mundo em seu interior.

Esse encontro afetivo caracteriza-se por ser gerador de transformações, ou seja, faz com que as reverberações e atravessamentos constitutivos da experiência formativa tornem este sujeito um novo ser. Nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 50, grifo dos autores): “É algo que começa a *formá-lo*, produz mudanças nele, muda a maneira como a sua vida e o mundo realmente aparecem para ele e lhe permite começar de uma nova forma ‘com’ o mundo”.

Em certo sentido, este tornar-se um novo ser diz respeito, também, a uma nova forma de relacionar-se com o mundo e de compreendê-lo. É como se essa transformação fizesse com que estabelecêssemos novos vínculos com o espaço de nossa existência, como que redimensionando, por vezes, nossos próprios atos nele. Portanto, para além de constituir-nos enquanto sujeitos, a experiência formativa possibilita que tratemos o mundo de uma nova forma, lancemos o olhar para ele sob uma nova perspectiva.

Temos, então, duas partes importantes na constituição desse encontro que, em virtude das reverberações que ele pode instaurar, transformam-se: o mundo e o sujeito. Se por um lado o sujeito transforma-se em um novo ser, por outro o mundo também se modifica, à medida que este sujeito atribui novos significados a ele. Como se nesse encontro o mundo estivesse aberto para transformar e ser transformado pelo sujeito com quem dialoga.

Evidentemente, não podemos quantificar em que medida uma experiência formativa pode ter ressoado em um alguém, tampouco temos como avaliar o quanto esse foi transformado por ela. Por essa razão, segundo Carvalho (2016, p. 101), “os resultados de uma

experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontroláveis”, afinal, não dizem respeito apenas a conhecer algo novo ou a desenvolver e desempenhar bem uma determinada habilidade. Por isso “é impossível saber em que sentido e com qual intensidade a apreciação de uma obra de arte, por exemplo, teve um impacto formativo em alguém”. Revisitemos o texto de Eduardo Galeano denominado “A função da arte”:

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

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

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

Ao observá-lo novamente, agora num outro contexto, vejamos em que medida uma experiência formativa pode constituir-se ao conhecermos algo, mas não se resume a isso. Afinal, no texto de Galeano, o menino Diego não conhecia o mar e, no intuito de que ele o descobrisse, seu pai tornou possível um encontro. Nesse encontro, que se torna afetivo e acontece a partir das relações que o menino estabelece com essa parte do mundo, algo ressoa com tanta força em seu interior - pois “foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor” - que ele acaba ficando “mudo de beleza”. Ao lermos as imagens poéticas construídas por Galeano não nos resta dúvida que a experiência proporcionada por ver o mar ressoou no menino Diego, embora não tenhamos como mensurar nem quantificar tal reverberação.

Portanto, enquanto encontro afetivo, onde uma parte do mundo pode afetar e ressoar em um alguém, transformando-o em um novo ser e, por conseguinte, sendo resignificada por ele, a experiência formativa diz menos sobre a aquisição de um conhecimento do que à atribuição de significado ao mundo e à constituição de um sujeito singular.

Ao preocupar-se com a apresentação do mundo às novas gerações, a escola configura-se como um espaço – embora não o único – que pode abrir a oportunidade para que a experiência formativa ocorra, ou seja, para que o encontro afetivo entre os alunos - que a integram - e o mundo - que por ela é apresentado - se instaure. Onde os alunos podem focalizar sua atenção num legado comum e criar um interesse pela prática e pelo estudo do mundo. Afinal:

Na medida em que o escolar está preocupado com a abertura do mundo, a atenção – e não tanto a motivação – é de importância crucial. A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou,

em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51)

Ao oportunizar o diálogo entre as novas gerações e o mundo, ao criar possibilidades para que o mundo fale com as crianças e jovens, a escola não apenas dedica-se a repassar informações sobre ele, mas propicia que seus alunos examinem o que lhes é apresentado; ela abre espaço para que possam ser afetados pelas experiências humanas que constituem o mundo e possam, também, pensar sobre elas. Por isso, para além do desenvolvimento de habilidades e competências individuais e do aprendizado de certos conhecimentos para que os alunos executem inúmeras tarefas, a escola também deve se preocupar com esse encontro afetivo entre o aluno e o mundo. Encontro que não se resume a conhecer o mundo, mas que emerge na atividade de pensar sobre ele.

Segundo Arendt (2014, p. 214), o pensamento, “em seu sentido não cognitivo e não especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo”. Diz respeito ao fato de podermos tecer uma conversa com nós mesmos, questionando as experiências que vivenciamos e o mundo que se apresenta aos nossos olhos. Logo, configura-se como uma faculdade radicada no próprio ser humano.

Como atividade incessante, o pensar nunca gera produtos tangíveis, mas caracteriza-se pela destruição de certezas e de verdades e preconceitos. Essa força destrutiva inerente à atividade de pensar emerge das próprias transformações que nos acontecem à medida que vivenciamos novas experiências e tecemos novos pensamentos sobre elas. Enquanto pensa, o sujeito estabelece consigo um diálogo em que pode examinar, questionar e tentar responder a si mesmo o significado das experiências que compartilha no mundo. Numa conversa que ocorre afastada do mundo, num momento em que interrompemos qualquer outra atividade, assim como nos revela Marco Polo em *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino (2003, p. 99, grifo nosso):

KUBLAI: Não sei quando você encontrou tempo de visitar todos os países que me descreve. A minha impressão é que você nunca saiu deste jardim.

POLO: **Todas as coisas que vejo e faço ganham sentido num espaço da mente em que reina a mesma calma que existe aqui, a mesma penumbra, o mesmo silêncio percorrido pelo farfalhar das folhas.** No momento em que me concentro para refletir, sempre me encontro neste jardim, neste mesmo horário, em sua augusta presença, apesar de prosseguir sem um instante de pausa a subir um rio verde de crocodilos ou a contar os

barris de peixe salgado postos na estiva.

Esse lugar onde as coisas que vemos e fazemos ganham sentido, portanto, não se equipara ao mundo de fato, mas se constitui num ambiente apartado dele, em que podemos nos encontrar a sós com nós mesmos. Num lugar que, para Marco Polo, reina a calma, a penumbra e o silêncio. E este “espaço da mente” instaura-se toda vez que podemos nos distanciar das atividades do mundo, parar e pensar.

Nesse espaço da mente, onde podemos examinar o que quer que tenha ocorrido enquanto experiência no mundo, não fabricamos qualquer produto ou construímos um conhecimento, pelo contrário, redimensionamos nosso olhar para o mundo podendo atribuir um sentido à infinidade de coisas que nele nos acontecem. Por essa razão, Almeida (2010, p. 857) afirma que o “pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós”. É, pois, a partir de uma necessidade de compreender o mundo, de fazer dele um lugar em que possamos nos sentir em casa que a atividade pensante se nutre.

Por essa razão, o pensamento – enquanto atividade reflexiva - não se confunde com o conhecimento. Segundo Arendt (2004, p. 230), o “nosso desejo de conhecer, quer surja das necessidades práticas, das perplexidades teóricas ou da pura curiosidade, pode ser satisfeito quando se alcança o objetivo pretendido”. Assim, o conhecimento constitui-se como algo tão material quanto outras obras fabricadas que dão forma ao mundo; “algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental” (LARROSA, 2015, p. 31). E, para Arendt (2004, p. 230), embora esse desejo de conhecer possa aparentar ser insaciável em face da vastidão do desconhecido, tem por característica deixar atrás de si um legado crescente de conhecimento elaborado e “armazenado por toda civilização como parte do seu mundo”. Logo, a atividade de conhecer é tão edificadora de mundo quanto a atividade do *homo faber*.

Entretanto, quando tratamos da experiência formativa no espaço escolar não nos referimos apenas a uma apropriação de conhecimento. Segundo Almeida (2010, p. 683):

O papel do pensar na educação, porém, deve ir além disso e contribuir para a capacidade de reflexão da própria criança, já que esta não só é capaz de adquirir conhecimentos, mas também de pensar, isto é, de compreender as experiências humanas no mundo e refletir sobre o seu significado.

Se por um lado o conhecer integra a escola e tem determinada importância, por outro,

uma educação escolar que se resumisse a ele correria o risco de substituir os significados atribuídos ao mundo à utilidade prática de conhecimentos adquiridos, que servem para qualquer outro fim. E, assim como explanamos no início desta dissertação, ao reduzir os sentidos a finalidades, não só empobrecemos nossa relação com o mundo, como também nossa própria existência em face dele. Por essa razão, quanto à experiência formativa, podemos afirmar juntamente com Masschelein e Simons (2013, p. 52) que é possível “formular esse ‘evento’ como algo que nos faz pensar, desperta nosso interesse, torna algo real e significativo, um assunto que importa”.

Assim como não podemos mensurar o quanto uma experiência formativa ressoou num aluno, não temos como controlar essa reverberação, determinando a atribuição de um único significado às partes do mundo que com que ele interagem. Entretanto, podemos compartilhar o sentido que atribuímos às obras e experiências que constituem o mundo, deixando aberta a possibilidade de que as novas gerações repensem e ressignifiquem esse legado. Em outras palavras, o que podemos fazer é abrir a oportunidade, tal como o pai do menino Diego da história de Galeano que nos referimos a pouco, para que esses alunos tenham um encontro com o mundo.

Neste sentido, perguntarmo-nos: em que medida a linguagem teatral no ambiente escolar pode instaurar esse encontro afetivo entre alunos e o mundo, a partir de sua especificidade e de seu ponto de vista singular sobre o espaço de nossa existência?

Responder a esta questão requer um retorno a alguns aspectos importantes de nosso percurso. Primeiramente, ao fato de que tanto o evento teatral quanto a escola – e, logo, o teatro que é realizado dentro do ambiente escolar – são capazes de instaurar um espaço e tempo presentes, em que passado e futuro são como que suspensos e alunos e espectadores podem tomar o mundo como objeto de fruição. Um espaço e tempo distinto do espaço público, em que as tarefas e atividades cotidianas podem ser interrompidas e o encontro entre mundo e alunos pode se tornar possível.

Um espaço e tempo que não se resume à produtividade e ao treinamento para o desempenho em certas habilidades e competências, mas que se configura como oportunidade de abrir o mundo às novas gerações que nele adentram, criando a chance de que os alunos examinem as partes do mundo trazidas para a cena – “postas sobre a mesa” – e as tomem como objeto de estudo e prática, tanto do ponto de vista da forma que as caracteriza quanto do conteúdo de que tratam, ou seja, do legado comum que revelam.

Ao visitar o pensamento de Arendt (2010) pudemos observar que um dos aspectos que a autora julga fundamental e inerente à criação artística é - do ponto de vista do uso e do

consumo - seu caráter inútil. Inútil por não servir a outro fim que a fruição, por ser criada e concebida para constituir o mundo - e no caso específico do teatro, para refleti-lo no palco. Por isso, mais que nos habilitar para executar outras inúmeras tarefas ou apresentar-se como um conhecimento a ser adquirido, a linguagem teatral possibilita-nos conversar com o mundo e nos convida a iniciar processos de pensamento.

Essa conversa com o mundo e esses potenciais processos de pensamento são ainda mais presentes quando a linguagem teatral torna-se objeto de estudo e prática. Afinal, tanto o ator - no ato de preparar um exercício de cena - quanto o espectador - na fruição do que lhe é exibido - encontram-se em relação direta com o mundo; seja ao selecionar ações para serem representadas ou ao efetuar uma leitura dessas representações e estabelecer vínculos com a realidade. Pois, tanto numa tragédia grega como *Antígona*, quanto numa obra criada pós-segunda guerra mundial, como no caso de *Esperando Godot*, ou ainda num exercício cênico na escola, como em *Naqueles tempos em Pau D'algo*, as ações representadas iluminam a própria condição dos homens no mundo, refletindo na cena fatos e experiências humanas que, de certo modo, constituem nossa forma de relação com esse espaço comum.

E estes fatos e experiências humanas tornados visíveis permitem àqueles que estudam e praticam a linguagem teatral olhá-los com certo distanciamento, examiná-los como normalmente não se dedica a fazê-lo. Como se num exercício de cena as ações humanas fossem ampliadas, como se nesse espaço e tempo presentes nada mais importasse a não ser observá-las e questionar sua razão de ser; as consequências geradas por elas e as formas como foram materializadas por quem as representou. Neste estudo e prática o mundo pode se abrir aos alunos e ser ressignificado por eles.

Por ser em si, desde sua origem, um lugar de encontro entre mundo e sujeitos, entre um legado de experiências humanas e espectadores, nos parece possível identificar a atividade teatral dentro do ambiente escolar como potencialmente capaz de proporcionar um encontro afetivo entre alunos e mundo. Afinal, o que colocamos em jogo numa aula de teatro não é apenas o desenvolvimento de técnicas de representação, mas também um conjunto de significados compartilhados. E estes significados - ao serem tomados como objeto de discussão e reflexão - podem ressoar naqueles que atuam e fruem, instaurando, pois, uma experiência formativa.

Evidentemente, não é possível garantir que esse encontro se dê, mas tê-lo em mente pode fazer com que, ao menos, preocupemo-nos em abrir espaço para que ele se instaure. Logo, essa preocupação em propiciar uma experiência formativa, ou seja, oportunizar que nossos alunos sejam afetados nesse encontro com o mundo, configura-se como um horizonte

ao qual miramos e que nos move, ainda que não tenhamos a certeza de alcançá-lo. Todavia, mirando para esse horizonte, por vezes somos agraciados por imagens belíssimas, como o nascer e o pôr do sol ou, ainda, a mistura de cores que pinta o céu no fim da tarde. Ao olhar para esse horizonte não cremos utilizá-lo para algo, não nos emocionamos ou alegramo-nos com ele para que nos sirva para outra finalidade além da própria fruição. Vejamos um dos últimos diálogos presentes na obra de Calvino (2003, p. 157, grifo nosso):

Kublai perguntou para Marco:

- Você que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?

- Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. **Se digo que a cidade para qual tende minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la.** Pode ser que enquanto falamos ela esteja aflorando dispersa dentro dos confins do seu império; é possível encontrá-la, mas da maneira que eu disse.

Assim como a resposta de Marco Polo quanto a não saber “traçar as rotas dos mapas nem fixar a data da atracação”, não nos é possível garantir e nem determinar como se dará uma experiência formativa a partir da linguagem teatral. Pode ser que ela se instaure, como para Marco Polo, a partir de “uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém”. Contudo, se a miramos como um horizonte – embora ela possa parecer “descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa” - não devemos crer que podemos parar de procurá-la.

Pensar o teatro na escola como um potencial encontro afetivo entre o mundo e as novas gerações não implica afirmar que tal experiência certamente acontecerá, mas nos convida a renunciar ao redutivismo que vincula o estudo e prática da linguagem teatral somente ao desenvolvimento de determinadas habilidades e competências. Convida-nos a não tratá-la apenas como “ferramenta pedagógica” para elucidar um assunto específico. Identificar o teatro como potencial experiência formativa no ambiente escolar significa, fundamentalmente, compreendê-lo como uma chance de que o mundo ressoe no interior das novas gerações, transforme-as e seja transformado por elas.

Enquanto professores, a partir do momento que essa experiência formativa torna-se nosso horizonte, o próprio mundo pode se abrir de outra maneira aos nossos olhos. Ele deixa de ser concebido como um conjunto de informações que nos servem para algo e pode se constituir como nossa casa. Um lar que nos acolhe no curto espaço de tempo em que podemos estar nele, entre nossa chegada e partida do mundo, entre o início e o fim de nossa existência. Um lar humano ao qual respondemos e que legaremos às novas gerações.

Portanto, enquanto componente curricular inserido no ambiente escolar, a linguagem teatral une aspectos fundamentais da experiência formativa. Entretanto, ainda assim não pode garantir ou determinar que esta se instaure. Resta-nos, então, criar espaço, oportunizar o encontro entre o mundo e as novas gerações, de modo que esse não se resuma a ser um meio para outras finalidades. Para além de tal perspectiva, proporcionar este encontro configura-se como um convite a pensar, a refletir sobre as experiências humanas que constituem o espaço de nossa existência. Na esperança - mas sem a certeza - de que o legado que compartilhamos com nossos antepassados possa ressoar em nossos alunos e estes possam atribuir significado ao mundo e nele deitar raízes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pensar e lembrar, dissemos, é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos”, revela Hannah Arendt (2004, p. 166). Quando recordamos o que se passa conosco no mundo e nos colocamos a pensar sobre esses ocorridos, a nos questionar sobre sua razão de ser e as consequências por eles geradas, configuramos um diálogo não somente com nós mesmos, mas com o mundo. Em certa medida, embora o pensar se dê num âmbito afastado do mundo factual, ainda assim mantemo-nos a ele atrelados através das lembranças que alimentam nossa reflexão. Uma reflexão que examina, que põe em questão o que quer que nos aconteça.

Lançamo-nos em um exercício de pensamento que, se enquanto atividade não gera resultados inequívocos, pois é sempre renovado por novas lembranças e por novos questionamentos sobre as mesmas, enquanto esforço no sentido de buscar respostas às questões que nos movem, pode nos auxiliar a compreender o mundo e as experiências que o constituem. E essa compreensão, mais que um entendimento, mais que um conformar-se com a realidade que compartilhamos com tantos outros seres humanos, pode fazer com que nos reconciliemos com esse mundo, com que possamos senti-lo como nossa casa.

No que toca à nossa busca por compreensão do sentido das práticas que realizamos no âmbito escolar, não nos parece diferente.

Ao tomar os âmbitos do teatro e da educação como objeto de investigação e pensamento, como assunto a ser examinado, ao perguntarmo-nos sobre o sentido de cada um deles, traçamos um percurso e lançamo-nos a caminhar com olhos atentos, abertos para as possibilidades de compreensão que este caminho nos abriu e para tantas outras perguntas que nos proporcionou. Não por acaso, uma das obras que nos acompanhou do início ao fim de nossa aventura foi *As cidades invisíveis* de Ítalo Calvino. Talvez, nosso frequente retorno a ela esteja atrelado ao fato de esta obra revelar uma tentativa de apresentação e compreensão do mundo humano, uma narrativa de viagens e experiências e um movimento de atribuir sentido a elas. Assim como o personagem de Marco Polo com as cidades visitadas, tentamos abrir uma possibilidade de compreender o teatro na escola como potencial experiência formativa a partir dos fragmentos que recolhemos durante nossa viagem. Esperamos, pois, que aquele que nos acompanhou como leitor possa ressignificá-los, questioná-los e compreendê-los a partir de seu ponto de vista singular.

Se ainda assim, esse leitor perguntar-se porque não elaboramos um manual, um

programa de trabalho que sirva para algo ou ainda questionar-se de que adiantou essa aventura de pensamento, nos restará responder como Marco Polo a Kublai Khan:

- Os outros embaixadores me advertem a respeito de carestias, concussões, conjuras; ou então me assinalam minas de turquesa novamente descobertas, preços vantajosos nas peles de marta, propostas de fornecimento de lâminas adamascadas. E você? – o Grande Khan perguntou a Polo. – Retornou de países igualmente distantes e tudo o que tem a dizer são os pensamentos que ocorrem a quem toma a brisa noturna na porta de casa. Para que serve, então viajar tanto?

[...]

Marco Polo imaginava responder (ou Kublai imaginava sua resposta) que, quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casa, e uma pracinha de Veneza em que corria quando criança. (CALVINO, 2003, p. 29-30)

Viajar tanto, aventurar-se pelo pensamento pode não trazer qualquer resultado útil; pode não vir a se constituir como um manual ou guia. Entretanto, pode nos levar a compreender o que quer que tenha nos acontecido até chegarmos aqui. Se as perguntas que impulsionaram nosso deslocamento trataram de nos abrir o olhar e nos possibilitaram tecer uma compreensão que não possuíamos, também fizeram surgir novas questões, que, por hora, deixaremos ganhar corpo, deixaremos adquirir força para novos deslocamentos, novas aventuras de pensamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a14.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. **Educação em Hannah Arendt**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2014.

_____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 2008b.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. Trabalho, obra, ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n.7, p. 175-201. (2) 2005. Tradução: Adriano Correia. Revisão: Theresa Calvet de Magalhães. Disponível em: < <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2015.

ARISTÓTELES. **La poétique**. Tradução de Roselyne Dupont-Roc e Jean Lallot. Paris: Éditions du seuil, 1980.

_____. Poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. **Política**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

_____. **Tópicos; Dos argumentos sofisticos; Metafísica; Ética a nicômaco; Poética.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt : uns filosofía de la natalidad.** Barcelona : Herder, 2006.

BARROS, Manoel. **Livro de pré-coisas: roteiro uma excursão poética no Pantanal.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BASSOI, Larissa Aragão. **Histórias teatralizadas: da narrativa à cena.** (TCC) Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba, 2013.

BECKETT, Samuel. **Esperando Godot.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERRETTINI, Célia. **Samuel Beckett: escritor plural.** São Paulo: perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BURNIER, Luis Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

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

CAMBIER, Alain. Hannah Arendt: la part de l'art dans la constitution d'un monde commun d'apparence. In : **Apparence(s) - Revue Electronique.** Lille, Université de Lille 3, vol. 1, 2007. Disponível em: <<http://apparences.revues.org/56>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, J. S. **Educação: uma herança sem testamento**. São Paulo: Tese (Livre Docência), Universidade de São Paulo, 2013a.

_____. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.

_____. **Reflexões sobre Educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles (vol.1)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____ (org.). **Traspondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise no mundo moderno**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **A inversão da olhadela: No rastro da refuncionalização da arte teatral**. Tese (Livre Docência), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FUSTER, Àngela Lorena. Responsabilidad y educación: diseminando pensamientos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT: A CRISE NA EDUCAÇÃO REVISITADA, 1º, 2013, São Paulo. **Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt: a crise na educação revisitada**. São Paulo: Faculdade de Educação, 2013, v. 1. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/c4dd57_26e61f517c2346aa94573f6de7aeda49.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno gesto. 2003.

_____. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa docência e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas, SP; Papyrus, 2001.

KAFKA, Franz. **Obras Escolhidas**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 30, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200005>. Acesso em: 10 jan. 2014.

LAMAS, Anyele Giacomelli. **Por um sentido formativo da arte numa "sociedade de consumidores": uma inserção no pensamento político de Hannah Arendt e de Jacques Rancière**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEVET, Bérénice. **Le musée imaginaire d'Hannah Arendt**. Paris: Stock, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MORAES, Eduardo Jardim e BIGNOTTO, Newton. **Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Jogos Teatrais**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NUSSBAUM, Martha C.. **A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

PAOLI, M. C. P. M.. **As Ciências Sociais, os Movimentos Sociais e a Questão do Gênero**. *Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, v. 31, p. 107-121, 1991.

PUPO, Maria Lúcio de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: CAPES: FAPESP, 2005a.

_____. Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Para desembaraçar os fios. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

RAMOS, Luiz Fernando. **Mimesis espetacular: a margem da invenção possível**. Tese (Livre Docência), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2010.

RICOEUR, Paul. **Educación y política: de la historia personal a la comunión d libertades**. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina, 2009.

_____. **Tempo e Narrativa (vol. 1)**. São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. **Tempo e Narrativa (vol. 2)**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Tempo e Narrativa (vol. 3)**. São Paulo: Papyrus, 1997.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

_____. **Sonho de uma noite de verão**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SÓFOCLES. **Antígona**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

TAN, Shaun. **Contos de lugares distantes.** São Paulo: Cosac Naif, 2012.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do social : notas sobre o pensamento de hannah arendt. **Tempo Social: Revista de Sociologia**, São Paulo, v.2, n.1, p.23-48, jan./jun. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701990000100023>. Acesso em: 19 jan. 2014.

VASCONCELOS, José Mauro. **O meu pé de laranja lima.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

YUNG-BRUEHL, Elisabeth. **Por amor ao Mundo.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.