

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patricia Neves de Almeida

O COTIDIANO ESCOLAR PROFANADO COM OS JOGOS TEATRAIS: O
CASO DA ESCADA

Sorocaba/SP
2014

Patricia Neves de Almeida

**O COTIDIANO ESCOLAR PROFANADO COM OS JOGOS TEATRAIS: O
CASO DA ESCADA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares.

**Sorocaba/SP
2014**

Patricia Neves de Almeida

**O COTIDIANO ESCOLAR PROFANADO COM OS JOGOS TEATRAIS: O
CASO DA ESCADA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Celso da Silva
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho ao meu marido Emerson, meu amor, companheiro, mestre e amigo, que me incentivou a encarar a escola pública e que não se cansa de dizer o quanto meu trabalho é bonito;

À minha mãe Selma, que me levou aos 9 anos para o curso de Teatro e me ensinou a “fazer sempre o que se gosta”;

Ao meu pai César, que mesmo receoso acreditou que o Teatro poderia ser minha profissão e que sempre disse que um dia eu escreveria um livro;

À minha irmã Priscila que me ensina todos os dias o sentido da palavra coragem.

À querida professora Maria Lúcia (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos alunos do 9º. A do ano de 2012, da escola onde leciono, por comprarem a ideia desta pesquisa e pelo carinho que sempre me dedicaram.

À orientadora deste trabalho, a Prof. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares, por me lançar na entrevista do processo seletivo deste programa de mestrado, por me considerar “um mau elemento” e por me inspirar a profanar o trabalho acadêmico.

À Prof. Dra. Eliete Jussara Nogueira pelo senso crítico, pela leitura diferenciada e pelas conversas.

Ao Prof. Dr. Paulo Celso da Silva, por me adotar e pela provocação de seguir o caminho da representabilidade.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Prof. Dr. Wilson Sandano.

Ao apoio institucional da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Aos gestores da escola em que ministro aulas, na rede municipal de ensino de Boituva-SP.

Aos meus mestres de Jogo Teatral da graduação e pós-graduação: Raquel Ornellas, João Carlos Andreazza, Verônica Veloso, Joaquim Gama e Ingrid Dormien Koudela.

Aos meus pais Selma Siqueira Neves e César A. Barbosa de Almeida, minha irmã Priscila Neves de Almeida e meus avós Antônio do Amaral e Ivone do Amaral, pelo amor e incentivo.

Ao meu marido e professor excepcional, o Prof. Me. Emerson Ferreira Gomes, pela orientação, ideias, leitura e amparo.

Aos meus amigos, acadêmicos e orientadores pessoais que iniciaram suas pesquisas concomitantemente com a minha: Alessandra Rigonato, que me orienta desde 2006 e faz correções por mensagem; André Campos de Camargo que me oferece suporte na área da Filosofia da Educação; e Carmem Machado, pelas conversas e empréstimo de material.

À Monica Nobre pelo suporte emocional.

E a essa força maior que muitos chamam de Deus.

Improvisar é, como se sabe, um dos exercícios canônicos do Ensino Universal. Mas é, antes ainda, o exercício da virtude primeira de nossa inteligência: a virtude *poética*. A impossibilidade que é a nossa de *dizer* a verdade, mesmo quando a *sentimos*, nos faz falar como poetas, narrar as aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes.

(Jacques Rancière)

Resumo

“O cotidiano escolar profanado com os jogos teatrais: o caso da escada” apresenta uma prática teatral realizada com alunos de uma escola da rede municipal de ensino, do município de Boituva-SP. O problema de pesquisa surge de uma inquietação em relação à presença dos dispositivos de controle na escola, mais particularmente de uma escada e sua regra que restringe o acesso dos alunos. A pergunta norteadora desta investigação é: como fazer resistência a tantos dispositivos de controle presentes no cotidiano escolar? A hipótese é de que o teatro, especificamente o jogo teatral de Spolin (2003; 2007; 2008) e de Boal (2005), tem a potencialidade de operar o que Agamben (2007) nomeia uma “profanação”. A pesquisa possui abordagem qualitativa, tem como modalidade a pesquisa-ação e vale-se da metodologia da conversa não diretiva para a coleta de dados. O estudo envolve a análise do conceito de dispositivo em Foucault (1979; 2004), Agamben (2009) e Deleuze (1996) e de profanação com Agamben (2007); a exposição dos relatos dos alunos sobre os dispositivos; a descrição da prática intitulada “Experiência Teatral”, por meio da apresentação do roteiro cênico; e a reflexão sobre o sentido da escada nas obras de arte das diferentes linguagens artísticas (Teatro, Artes Visuais, Dança, Música e Literatura). O objetivo da pesquisa é propiciar aos alunos a reflexão sobre o cotidiano escolar, questionando a existência dos dispositivos de controle na escola e, ainda, promover um novo uso do dispositivo, por meio da profanação da norma. As conversas não diretivas feitas com os alunos após a realização da “Experiência Teatral” revelam uma aproximação entre o que se objetivava inicialmente e o resultado alcançado pela iniciativa.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Dispositivo. Profanação. Jogo Teatral. Escada.

Abstract

“Theater games profane daily school environment: the case of the stairway” introduces a theater practice performed with students from a public school in the school district of Boituva in São Paulo State, Brazil. The research problem arises from a concern regarding the presence of control devices in the school, particularly from a stairway and its rule that restricts the allowance of students. The question in this investigation is: how to resist all the devices of control in the everyday life at school? The hypothesis is that the theater, specifically Spolin (2003; 2007; 2008) and Boal’s (2005) theater game, has the potential of operate what Agamben (2007) states as “profanation”. The research has a qualitative approach and is under the concept of research-action, therefore it applies the methodology of non directive conversation to collect data. The study involves the analysis of the concept of device in Foucault (1979; 2004), Agamben (2009) and Deleuze (1996); the profanation from Agamben (2007); the exposition of the student’s reports on the devices; the practice description, entitled “Theatrical Experience”, by performing the scenic script; and the reflection on the meaning of the stairway in art masterpieces in different artistic languages, such as Theater, Visual Arts, Dance, Music and Literature. This research aims to enable the students to think of school daily life, inquiring the existence of the devices of control in the school and, moreover, promoting a new use of the device, by the profanation of the rule. The non-directive conversations, which were made with the students after the “Theatrical Experience”, disclose a bond between what was the first objective and the result reached by the initiative.

Keywords: Everyday School. Device. Profanation. Theatre Games. Stairway.

Lista de imagens

Imagem 1	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:05:38).....	16
Imagem 2	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:15:03).....	20
Imagem 3	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:15:50).....	21
Imagem 4	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:16:09).....	21
Imagem 5	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:33:43).....	31
Imagem 6	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:41:54).....	32
Imagem 7	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:46:26).....	57
Imagem 8	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:46:19).....	58
Imagem 9	– Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:53:20).....	59
Imagem 10	– “Nu descendo a escada nº. 2”, Marcel Duchamp.....	68
Imagem 11	– “Descendo um plano inclinado”, Étienne-Jules Marey.....	69
Imagem 12	– “Relatividade”, M. C. Escher.....	71
Imagem 13	– “Côncavo e Convexo”, M. C. Escher.....	72
Imagem 14	– “Escada Inexplicável II”, Regina Silveira.....	74
Imagem 15	– “Ceiling Painting (Yes Painting)”, Yoko Ono.....	74
Imagem 16	– “Água”, Pina Bausch.....	79
Imagem 17	– Desenho da escada da escola feito pela Aluna J.....	81

Imagem 18 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (1:07:07).....84

Imagem 19 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (1:08:13).....85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO OU “DE HOMENS E VERMES”	12
2 “DRAMA NO CONVÉS”	20
2.1 Foucault e o dispositivo.....	22
2.2 Deleuze e as linhas do dispositivo.....	24
2.3 Agamben e a profanação do dispositivo.....	26
3 “APELO DO MORTO”	31
3.1 A origem da “Experiência Teatral”.....	33
3.2 Por que o jogo teatral?.....	40
3.3 O roteiro cênico.....	45
3.4 O que a cena não diz.....	49
3.5 Sobre a profanação.....	52
4 “AS ESCADARIAS DE ODESSA”	57
4.1 A escada nas obras de arte.....	60
4.2 A escada na “Experiência Teatral”	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU “ENCONTRO COM A ESQUADRA”	84
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – Falas dos alunos recolhidas de forma informal	93

1 INTRODUÇÃO OU “DE HOMENS E VERMES”

Sempre fui uma aluna extremamente disciplinada.

No caderno de avaliação do meu desempenho no “Jardim I”, de 1989, consta que Patricia “relaciona-se muito bem com a professora e acata de imediato as solicitações feitas pela professora”, e ainda “obedece às ordens dadas”. Uma segunda opinião pode ser verificada no meu boletim do “Pré”, de 1991, em outra escola, de outro município, em que consta a menção “A”, em todos os bimestres, no instrumento de avaliação intitulado “Controle e Disciplina”.

No ensino fundamental, enquanto muitos alunos corriam pelo pátio antes do início das aulas, eu estava no primeiro lugar de uma fila que se configurava a partir do espaço delimitado pela minha mochila. Parei com as filas quando passei a estudar de manhã. Não conseguia acordar e meus atrasos se tornaram constantes. Mas eu era disciplinada e fazia de tudo para que não percebessem a minha “falha”. Inventava histórias absurdas para justificar o injustificável, já que a minha natureza estava em conflito com o relógio. Foi quando aprimorei a minha capacidade de fazer cena e, quase chorei ao entregar para a diretora um bilhete mentiroso, escrito pela minha mãe, que dizia que o meu atraso se justificava por “problemas pessoais”. Com exceção desse desvio, eu era muito disciplinada: tirava notas exemplares; levantava de minha cadeira quando a diretora entrava na sala, e dizia em coro “bom dia Dona Rita”; e segurei ao máximo meus sentimentos de revolta até na ocasião em que tirei zero na disciplina “Construção Civil”, por não conseguir fazer um certo tipo de emenda elétrica.

O que me salvou de tanta alienação causada por muito disciplinamento foi uma característica pessoal já notada pela professora do “Jardim I”, em 1989: “Não é agressiva, mas **reage sempre que provocada**”.

Em 1994, após a separação de meus pais e por sugestão de minha mãe, ingresso no Curso Livre de Teatro da Oficina Municipal de Artes de Boituva-SP. Em meados do mesmo ano, sou convidada pelo professor do curso a integrar o elenco da peça “A bruxinha que era boa”, montagem realizada pela turma de adultos, o que me

obrigava a migrar de turma. À época, contava nove anos, o que não era um problema já que eu era “madura e disciplinada” para a idade.

Os dez anos seguintes são lembrados em um parágrafo: teatro, grupo, peças infanto-juvenis, brincar de escrever roteiros, ensino médio falho, ingresso no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, dificuldade em conciliar escola de dia e teatro à noite, oficina de direção, oficina de cenografia, mudança de escola na tentativa de obtenção de sucesso no vestibular, desilusão com os onze colegas da classe, solidão e um 2003 escuro e improdutivo. E quando o rio ameaçava mudar seu curso, surge o curso de Teatro/Arte-Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Adentro a universidade com um repertório pessoal de dez anos de teatro amador e uma certeza: “cursarei uma licenciatura, mas não serei professora”. Curioso foi perceber que metade dos alunos da minha turma pensavam justamente o contrário: “darei aulas, mas não serei artista, muito menos ator”. A proposta do curso mostrava quem ambos lados estavam iludidos e que seríamos, na verdade, professores-artistas. “Mas isso existe?”, perguntaria-me mais tarde a orientadora deste trabalho, a Prof. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares.

Na universidade reencontro o já conhecido sistema de jogos teatrais de Spolin (2003; 2007; 2008), mas sob outro ponto de vista: o do lugar da futura professora que eu sequer vislumbrava ser. Foi a professora Raquel Ornellas que certa vez me disse do meu talento para conduzir e instruir o jogo.

No último ano de minha graduação, em 2006, passei a ministrar aulas de teatro no curso livre da Oficina Municipal de Artes de Boituva-SP, a mesma instituição em que iniciei meu aprendizado dessa linguagem. A partir daí, sem me dar conta, eu começava a me tornar o que não queria.

Ainda no mesmo ano, e por incentivo de amigos e familiares, participo de um concurso público, no município de Boituva, para o cargo de professora efetiva de Arte. Não fosse o encontro com uma amiga em uma cafeteria, eu não saberia (e nem buscaria) o resultado da prova.

Em 2007, por falsas promessas da direção da Oficina de Artes, perco as aulas de teatro e começo a ministrar aulas em uma escola da rede municipal de Boituva-SP, no componente curricular “Arte”. A escola era nova e o corpo docente seria formado naquela ocasião. Éramos jovens, eu havia completado vinte e dois anos. Não estávamos preparados para o que viria. Os adolescentes que moravam no bairro teriam, obrigatoriamente, que abandonar suas escolas e serem matriculados na nova escola. O clima era de revolta. A escola era um caos e nós estávamos completamente perdidos. Eu detestava estar ali, pensava na minha história com o teatro e achava um desperdício de potencial permanecer na escola. Não via perspectiva para trabalhar com o teatro na escola. E os dias corriam assim.

Não contente com a desgraça posta, participei (de novo por incentivo de amigos e familiares) do concurso público para efetivação na rede estadual de ensino. E a tragédia prossegue, só que elevada ao quadrado. Para ajudar, tive que entrar com uma ação judicial para conseguir tomar posse de meu cargo. O motivo: o Estado não possuía um código para o meu curso de graduação. Quando finalmente consegui ingressar, as minhas aulas haviam sido atribuídas para outra professora, o que me levou a lecionar em cinco escolas diferentes, sendo uma em Porto Feliz e as demais em Tietê. E os dias corriam, bem piores.

Ao término de 2008 tomei duas decisões: exonerar meu cargo na rede estadual e repensar minha prática docente (já que eu havia saído do teatro, mas o teatro não havia saído de mim).

Em 2009, inicio a especialização em Pedagogia do Teatro, também pela Universidade de Sorocaba. Retomar os estudos renovava meu fôlego e me trazia novas perspectivas acerca do teatro na escola. Decidi deixar as apostilas obrigatórias de lado e oferecer a meus alunos o sistema de Jogos Teatrais. O resultado não poderia ser mais positivo. Os alunos estavam interessados e eu percebia que era possível sim desenvolver o teatro na escola, não como instrumento de ensino ou mesmo de datas festivas, mas como linguagem. Finalmente eu me movia de volta a mim e aceitava o papel de professora.

Nesse processo, a escola também se modificava, pelo menos a meu ver (que havia ganho novas lentes, mais limpas e ampliadoras da imagem real). Parece que os jovens se sentiam mais acolhidos e tinham prazer em estar ali. Simultaneamente, eu construía um trabalho sólido dentro e fora da sala de aula, mostrando para alunos, professores e gestores o verdadeiro sentido da Arte na escola.

Afora o fato de chegar atrasada, sou considerada uma boa professora, o que me leva a crer que continuo muito disciplinada. Entretanto, as situações cotidianas da escola sempre me provocaram demais e o incômodo aumentou ainda mais quando passei a cursar o Mestrado em Educação, na Universidade de Sorocaba, em 2012. Parece que tenho nas mãos uma lente de aumento que triplica a minha percepção sobre o cotidiano escolar, e tanta provocação me faz reagir.

* * *

De acordo com Figueira (2001, p. 298), em 1905, após ser derrotada pelo Japão numa guerra pelo controle da Manchúria, a Rússia possuía um cenário de miséria nas camadas baixas da população. Operários, camponeses e marinheiros, insatisfeitos com as péssimas condições de trabalho e salário, passaram a protestar. Até então, o czar Nicolau II tinha a simpatia de grande parte da população. No dia 22 de janeiro de 1905 (9 de janeiro de acordo com o calendário vigente na Rússia), liderados pelo padre cristão ortodoxo George Gapon, manifestantes se reuniram em procissão e se concentraram diante do palácio do czar, em São Petersburgo, para reivindicar aumento de salários e diminuição da jornada de trabalho. Os manifestantes portavam imagens religiosas e cantavam “Deus Salve o Czar”. O czar estava ausente do palácio e, mesmo sem o seu consentimento, a Guarda Imperial abriu fogo contra a multidão, matando vários manifestantes. Com isso, a popularidade do czar declinou, o episódio ficou conhecido como “Domingo Sangrento” e houve o surgimento dos primeiros *soviets* (conselhos de operários), os quais exerceram papel fundamental no processo revolucionário de 1917. No mesmo ano, os marinheiros do Couraçado Potemkin se revoltaram em razão das péssimas condições em que viviam.

A revolta dos marinheiros é retratada por Sergei Eisenstein no filme “O Encouraçado Potemkin”, de 1925, e o “Domingo Sangrento” é representado pela célebre cena de massacre na escadaria de Odessa.

O filme é dividido em 5 partes (denominadas “Homens e Vermes”, “Drama no convés”, “Apelo do morto”, “As escadarias de Odessa” e “Encontro com a esquadra”), assim como meu trabalho, que tem 5 capítulos. A ideia é usar a descrição das partes do filme, bem como imagens das cenas, como forma de minha pesquisa, dialogando com o meu objeto de estudo. Importante ressaltar que o filme não foi utilizado na abordagem com os meus alunos, e tampouco apresento uma análise da obra cinematográfica. Conheci o filme na ocasião em que procurava obras que tivessem uma escada como objeto estético. Durante a apreciação notei uma semelhança entre as partes do filme (e seus conteúdos) e a estrutura da pesquisa que vislumbrava. E assim justifica-se a presença das cenas do “Encouraçado Potemkin” em todos os capítulos.

Na primeira cena da obra de Eisenstein, o mar está nervoso. A legenda nos informa que está *“a massa tomada pelo ímpeto revolucionário”*. Marinheiros dormem amontoados em redes. Na manhã seguinte, ao perceberem que a carne que será servida está cheia de larvas, os marinheiros protestam: *“Já não agüentamos mais carne podre! Nem um cão comeria isto”*.



Imagem 2 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:05:38)

O médico do navio, analisando a carne, diz: *“Não são vermes. São apenas larvas mortas. É só tirá-las da carne com salmoura! A carne está boa. A discussão acabou!”*. *“Uma raiva impotente tomava a todos”*. Na sequência, no preparo da refeição, um som de tambor marca o socar da carne (prenúncio de uma revolta?) e a água ferve na panela. Os marinheiros se recusam a tomar a sopa preparada com a carne estragada e são observados por um oficial. Um marinheiro, lavando os pratos, lê a inscrição *“O pão nosso de cada dia, daí-nos hoje”* e, revoltado, lança o prato contra a parede. Fim da primeira parte.

A questão deles: a carne estragada e todo um dispositivo de controle que orienta, controla, disciplina e exerce poder. O meu problema: uma Escada e também todo um dispositivo de controle que orienta, controla, disciplina e exerce poder. E então parto da pergunta: como fazer resistência a tantos dispositivos de controle presentes no cotidiano escolar? Tenho por hipótese que o Teatro possa resistir a esses dispositivos.

A respeito da Escada, há na escola que leciono uma proibição que impede os alunos de subirem as escadas pelo lado direito, destinado aos professores. Essa regra foi introduzida pela direção anterior e mantida pela gestão atual. A justificativa para a presença dessa regra é quase inexistente, talvez, hoje, ninguém saiba explicá-la. Na época em que a proibição foi instituída, falava-se em “segurança dos alunos” e “evitar empurrões”. Pela comodidade, os professores não reclamaram e nem questionaram o fato.

* * *

A presente investigação possui abordagem qualitativa e tem como metodologia de pesquisa a modalidade pesquisa-ação, a qual é adequada neste contexto por ser, segundo Barbier (2007), pedagógica e política e servir à educação do sujeito, pertencendo à categoria da formação: “[...] um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (p. 19). Nessa modalidade, de acordo com o autor, o problema de pesquisa nasce em um contexto específico e o pesquisador “[...] não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais

cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 54).

Quanto à estrutura desta pesquisa, os capítulos são apresentados da seguinte maneira:

No segundo capítulo, investigo o conceito de “dispositivo” proposto por Foucault (1979; 2004), valendo-me das obras “Vigiar e Punir” e “Microfísica do Poder” e também dos estudos de Agamben (2009) e Deleuze (1996) acerca do tema. O objetivo é aprofundar o entendimento do que chamamos dispositivo, compreendendo o que ele é, como se manifesta e quais relações estabelece com os indivíduos na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, apresento uma prática que realizei com meus alunos, na escola que leciono, na rede municipal de Boituva-SP. Em um primeiro momento, exponho relatos dos alunos decorrentes das conversas não diretivas que realizamos em sala de aula, acerca do que chamei à época “disciplinamentos”, utilizando, para tanto, a referência de Foucault (2004) sobre a “Disciplina”. Em seguida, descrevo o trabalho prático realizado com os alunos, o qual intitulei “Experiência Teatral”. Ao apresentar o roteiro cênico da proposta, procuro evidenciar as relações que podemos estabelecer com os dispositivos, dando um novo uso a eles, profanando, como sugere Agamben (2007). Ainda nesse capítulo, justifico a utilização da improvisação teatral como procedimento, com Spolin (2003) e Boal (2005).

No quarto capítulo, exponho obras de arte, das várias linguagens artísticas (teatro, artes visuais, literatura, dança e música), que possuem uma escada como objeto artístico. Em seguida, analiso o sentido atribuído à escada em cada obra para, depois, refletir sobre o sentido que a escada ganha na nossa “Experiência Teatral”.

O último capítulo é dedicado às considerações finais, momento em que, munida dos referenciais teóricos e das obras apreciadas, reflito acerca da prática realizada com meus alunos.

Por hora, vamos fazer um bom uso da bússola e do leme. Vamos sair do porão e pisar no convés. Retiremos a âncora que nos fixa. Quem estiver na popa, corra para proa e se despeça daqueles que estão no cais, sabendo que estamos tentando destruir a pinguela para construir um belo píer. Deixemos a corrente nos levar, sem salva-vidas. Que a nossa vela seja uma bandeira pendurada no mastro. Que todos possam por as mãos no timão e subir no tombadilho e que ninguém tenha o privilégio da cabine ou da escotilha. A bombordo ou boreste? Pelo lado que se quiser. Neste caso, os dois levarão ao nosso destino.

2 “DRAMA NO CONVÉS”

“Uma pessoa que é cheia de ideias e sabe falar as coisas, é uma ameaça”
(Aluna A, 14 anos, 9º. A - APÊNDICE A).



Imagem 2 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:15:03)

Toque do trompete. Anúncio do conflito.

Homens correm pelo convés em direção à proa. Divisão entre suboficiais e marinheiros. Continência. Comandante no plano superior. Eisenstein joga o foco nele: “Todos que gostaram da sopa, dois passos para frente. Vocês podem sair. (Pausa). Enforcarei todos os outros no mastro!”.



Imagens 3 e 4 – Fotogramas extraídos do filme “O Encouraçado Potemkin”, respectivamente (00:15:50) e (00:16:09)

Matyushenko, rompendo fileiras, chama os marinheiros à torre de canhão. Alguns tentam escapar pela escotilha do comandante, que diz “Para trás, canalhas! A escotilha não é para a sua laia!”.

Marinheiros ajoelhados e cobertos por uma lona aguardam a execução. O padre, empunhando uma cruz com a imagem de Cristo crucificado, pede a Deus que traga os desobedientes de volta à razão. O rufar dos tambores fica a cargo das três batidas que o padre marca com a cruz. A execução é interrompida por Vakulinchuk, que brada “Irmãos! Em quem estão atirando?”. A rebelião começa.

O padre cai de uma escada; os oficiais e suboficiais são lançados ao mar; o médico, que havia considerado a carne própria para consumo, vira alimento dos vermes. Mas o nosso herói é atingido pelo oficial Giliarosvki. Vakulinchuk ganha o foco de Eisenstein e uma tenda no cais de Odessa. Em cima de seu corpo morto, uma placa: “MORTO POR CAUSA DE UM PRATO DE SOPA”.

2.1 Foucault e o dispositivo

Na obra “Vigiar e Punir” (2004), ao investigar o papel das instituições (prisão, hospital, escola) Foucault utiliza a expressão “dispositivos disciplinares”, afirmando um conjunto de práticas que tem por objetivo a “docilização dos corpos”, tornando-os submissos e exercitados. A prisão com suas medidas de sofrimento físico; o hospital com sua vigilância das doenças e contágios; o exército com sua tropa dócil e útil; a escola com seus sujeitos disciplinados. Para Foucault, o corpo dócil é aquele que pode ser utilizado, transformado e aperfeiçoado.

O processo de disciplinamento dos corpos, no que concerne à escala, ao objeto e à modalidade, é assim entendido por Foucault (2004, p. 118): em primeiro lugar, o controle se exerce sobre o corpo na sua individualidade, não se trata de cuidá-lo enquanto unidade inseparável da massa; em segundo, quanto ao objeto, o controle se exerce de modo a garantir a eficácia dos movimentos; e por último, o modo de atuação prevê uma coerção constante das atividades do corpo, interferindo no tempo, espaço e movimentos dos corpos.

Pesquisando a relação entre corpo e escola no cotidiano escolar, Milstein e Mendes (2010, p. 27) observaram que as regras e condutas consideradas adequadas na escola são internalizadas pelo aluno. Segundo eles:

Na maioria das situações vividas cotidianamente não são as reflexões nem as racionalizações que permitem que os sujeitos interpretem de modo imediato e atuem de maneira ‘adequada’. É o sujeito-corpo que atua, posto que em seu corpo estão inscritas disposições, esquemas, matrizes [...]

Ainda de acordo com os autores, que coadunam com os pressupostos de Foucault (2004), “[...] a corporização sempre supõe elaborações práticas de vínculos significativos com o espaço, o tempo, os objetos e os sujeitos que determinam interpretações práticas de situações” (MILSTEIN e MENDES, p. 27).

Para compreender de que forma os corpos são disciplinados, faz-se necessário a exposição do conceito de dispositivo.

A palavra “dispositivo”, como aponta Agamben (2009, p. 27) surge na obra de Michel Foucault a partir da metade dos anos setenta. Antes o filósofo utilizava o termo “*positivité*”. Segundo a “Microfísica do Poder” (FOUCAULT, 1979, p. 246), “*épistémè*”, era um outro termo que também se referia à ideia de dispositivo.

A alteração do termo é decorrente de um aprofundamento que Foucault faz sobre os elementos discursivos e não discursivos. A “*épistémè*” referia-se, primeiramente, a dispositivos especificamente discursivos. Foucault passa a considerar a própria “*épistémè*” como um dispositivo e, a alteração do termo, passa a contemplar, também, os elementos não discursivos.

O dispositivo não discursivo é tratado por Foucault (2004), em “Vigiar e Punir”, no momento em que trata do conceito de vigilância e usa o *Panóptico de Bentham* como ilustração dessa ideia. O projeto de Bentham diz respeito a uma construção em forma de anel, contendo no centro uma torre; há diversas celas com janelas que dão para o interior e exterior da construção; a luz atravessa a cela de lado a lado; na torre, um vigia pode ver todas as celas, sem que os prisioneiros o vejam. Esse é o princípio do Panóptico: um estado permanente de visibilidade que garante o funcionamento do poder.

Se uma construção arquitetônica tem o poder de disciplinar os sujeitos por sua mera presença, cabe investigar as formas que o dispositivo assume. Foucault, na “Microfísica do Poder” (1979, p. 244), define o dispositivo e assinala suas particularidades:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Quanto à natureza da relação que existe entre esses elementos, Foucault (1979, p. 244) crê que determinado discurso pode servir como justificativa para mascarar certas práticas, ou como reinterpretação das mesmas, havendo um jogo em que ocorrem mudanças de posição e de função. Para o pensador, o dispositivo surge para responder a uma urgência e por isso desempenha um papel estratégico dominante.

No que concerne ao saber, Foucault (1979, p. 246) afirma que o dispositivo “[...] está sempre inscrito em um jogo de poder [...] ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam”. Conclui que o dispositivo é: “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”.

2.2 Deleuze e as linhas do dispositivo

Analisando o conceito foucaultiano de dispositivo, Deleuze (1990) propõe a imagem de linhas que, no dispositivo, “[...] não abarcam nem envolvem sistemas cada um dos quais seria homogêneo por sua conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas que seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio”. E essas linhas, segundo o pensador, “[...] tanto se aproximam umas das outras como se afastam umas das outras” (p. 155, tradução nossa).

Há no dispositivo duas dimensões: a visibilidade e a enunciação. De acordo com o filósofo, a visibilidade é constituída de linhas de luz que criam figuras variáveis, enquanto o enunciado distribui variáveis e, assim, os movimentos sociais, por exemplo, são definidos pelos enunciados a que dão origem.

Outra particularidade do dispositivo é a presença de linhas de forças que “[...] operam idas e vindas, a partir do ver e do dizer e inversamente, atuando como flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de travar uma batalha” (DELEUZE, 1990, p. 156, tradução nossa). É uma linha que está totalmente enredada nas outras e é composta com o saber e com o poder.

O dispositivo comporta, entretanto, linhas de fuga: as linhas de subjetivação. Para Deleuze (1990), Foucault pressentiu que haveriam vetores que passariam por cima e por baixo das linhas do dispositivo, superando as linhas de força, não entrando em relação linear com nenhuma força. “[...] uma linha de subjetivação é um processo, é a produção de subjetividade em um dispositivo: uma linha de subjetivação deve fazer-se na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. É até uma linha de fuga. Escapa às linhas anteriores” (p. 157, tradução nossa).

Mas, segundo o pensador, não é certo que todo dispositivo disponha de tal particularidade. Ainda sobre a subjetivação, Deleuze (1990) observa que aquele que dá ordens a outros homens, fornecendo novos saberes e inspirando novos poderes, deve ser mestre de si próprio e, as subjetividades podem sair do poder e do saber do dispositivo para se reinvestir em outro dispositivo.

Na leitura que faz do dispositivo, Deleuze (1990) considera duas consequências inerentes ao dispositivo. A primeira, diz respeito ao repúdio do universal. Isso porque todas as linhas apresentam variações; o sujeito não é universal, pois possui processos singulares e de subjetivação imanentes a dado dispositivo. Acerca disso, na obra “Foucault” (2006, p. 97), Deleuze observa:

É verdade que Foucault nunca deu grande importância ao universal e ao eterno: são apenas efeitos maciços ou globais que vêm de certas repartições de singularidades, numa formação histórica tal, e sob um determinado processo de formalização. Sob o universal, há jogos de singularidades, emissões de singularidades, e a universalidade ou eternidade do homem é apenas a sombra de uma combinação singular e transitória carregada por um estrato histórico.

A segunda consequência do dispositivo, de acordo com Deleuze (1990), concerne à apreensão do novo, pois as linhas de subjetivação ao se livrarem das dimensões do saber e do poder traçam caminhos de criação, os quais podem fracassar, mas também são retomados e modificados, até que o antigo dispositivo se rompa.

A atualidade do dispositivo, em particular, interessa a Deleuze. O pensador observa que Foucault, no fim da vida, se interessou em dar entrevistas, porque era necessário outros modos de expressão para as “linhas de atualização” que traçava, diferentes das linhas assimiláveis pelos grandes livros. Para Deleuze (1990) o atual é aquilo em que vamos nos tornando, o que somos, em todo dispositivo, e o que somos em devir.

Em todo dispositivo devemos desemaranhar e distinguir as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo, a parte do arquivo e a parte do atual, a parte da história e a parte do devir, a parte da analítica e a parte do diagnóstico. Se Foucault é um grande filósofo, é porque se valeu da história em proveito de outra coisa; como dizia Nietzsche, agir contra o tempo e assim sobre o tempo em favor de um tempo futuro (p. 160, tradução nossa).

2.3 Agamben e a profanação do dispositivo

Na obra “O que é o contemporâneo? E outros ensaios”, Agamben (2009) apresenta a origem do conceito foucaultiano de dispositivo, antes de propor um novo uso para o termo.

Segundo Agamben, a palavra “dispositivo” surge em substituição à palavra “*positivité*” (positividade), usada primeiramente por Hegel para denominar o elemento histórico “[...] com toda sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo [...]” (2009, p. 32). Foucault utiliza a “*positivité*” para investigar a relação entre o sujeito e o elemento histórico, propondo uma mudança de enfoque: diferente de Hegel que pretendia reconciliar os dois elementos, o objetivo de Foucault é investigar de que modo as positivities (os dispositivos) agem nas relações humanas, nos jogos de poder.

No intuito de aproximar o significado do termo e o conceito foucaultiano, Agamben (2009) recorre à gênese da palavra dispositivo, utilizando para tanto a ideia do termo grego “*oikonomia*”. Nos primeiros séculos da Igreja Católica, era primordial definir a Santíssima Trindade, já que a existência das três figuras “Pai, Filho e Espírito

Santo” podia reintroduzir o politeísmo e, assim, o paganismo. Logo, a solução foi disseminar o entendimento de que Deus, na sua substância, é uno, mas que enquanto a sua “*oikonomia*” (administração do mundo) é tríplice. A tradução da palavra “*oikonomia*” pelos padres latinos é “*dispositio*” e nomeia “[...] aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (AGAMBEN, 2009, p. 38). Portanto, a “*oikonomia*” é “[...] um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (p. 39).

Aprofundando o conceito de dispositivo na produção de subjetividades, Agamben (2009) propõe situar o dispositivo em um novo contexto. Para isso, divide o existente em duas grandes classes: os seres vivos e os dispositivos e, entre eles, como resultando da interação, os sujeitos. Partindo dessa relação, sugere uma nova compreensão do dispositivo:

Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (p. 40).

Comparando a denominação de Agamben (2009) e a definição de Foucault (1979) acerca do dispositivo, é possível notar que Agamben desenvolve o conceito,

agregando outros modos, meios e práticas de controle. Enquanto Foucault pensava nas instituições, nas organizações arquitetônicas, nas leis e medidas administrativas, nos discursos, nos enunciados científicos e nas proposições filosóficas, Agamben abarca qualquer coisa que tenha o poder de captura, seja ela um objeto, um instrumento, uma máquina, ou a própria linguagem.

Nessa perspectiva, pelas novas formas de relação entre os seres vivos e os dispositivos, há a impressão de que os processos de subjetivação se alteram. Entretanto Agamben (2009) observa que

Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação. Isso pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência; mas se trata [...] de uma disseminação que leva ao extremo o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda identidade pessoal (p. 41).

Desse modo, vivemos rodeados por dispositivos que nos controlam e orientam a todo o tempo e, ainda assim, temos a falsa impressão de que somos mais livres e de que esses dispositivos não geram processos de subjetivação. Ocorre que todo dispositivo nasce do desejo humano de felicidade e, para Agamben (2009) “[...] a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo” (p. 44).

A presença dos dispositivos que regulamentam e orientam a vida, se justificam por uma tendência contemporânea de tornar regra a exceção (AGAMBEN, 2004). Assim, nos deparamos com uma série de situações, equipamentos, discursos, que seriam destinados àqueles que de alguma maneira transgrediram a regra. Ocorre que, no estado de exceção permanente todos são culpados até que se prove o contrário.

O que fazer então? O filósofo nos aconselha: profanar! “A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e

dividido” (AGAMBEN, 2009, p. 45). Para Agamben (2009) profanar é devolver ao uso comum aquilo que foi separado na esfera do sagrado, é dar um novo uso.

Acontece que os novos dispositivos, que na relação com os sujeitos ocasionam novos processos de subjetivação, problematizam a questão da profanação. Isso porque ocorre o que Agamben chama de processo de *dessubjetivação*:

O que define os dispositivos com os quais temos que lidar na atual fase do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação. Um momento dessubjetivante estava certamente implícito em todo processo de subjetivação, e o Eu penitencial se constituía [...] somente por meio da própria negação; mas o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito (2009, p. 47).

Para a compreensão desse fenômeno, Agamben (2009, p. 48) usa o telefone celular como exemplo. Para ele, aquele que se deixou capturar por esse dispositivo não adquire uma nova subjetividade, e sim, apenas um número pelo qual pode ser controlado. Do mesmo modo, “[...] o espectador que passa as suas noites diante da televisão recebe em troca da sua dessubjetivação apenas a máscara frustrante do *zappeur*¹ ou a inclusão no cálculo de um índice de audiência”.

Nesse panorama, o filósofo considera urgente o problema da profanação dos dispositivos:

Quanto mais os dispositivos se difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, que parece fugir de sua apreensão quanto mais docilmente a esta se submete. Isto não significa que ele representa em si mesmo um elemento revolucionário, nem que possa deter ou também somente ameaçar a máquina governamental. [...] assiste-se, com efeito, ao incessante girar em vão da máquina, que, [...] assumiu sobre si a

¹ Em francês o verbo “zapper” refere-se ao ato de mudar os canais de televisão rápida e continuamente com o controle remoto. O “zappeur” seria o sujeito que realizaria essa ação.

herança de um governo providencial do mundo que, ao invés de salvá-lo, o conduz [...] à catástrofe. O problema da profanação dos dispositivos [...] é, por isso, tanto mais urgente. Ele não se deixará colocar corretamente se aqueles que dele se encarregam não estiverem em condições de intervir sobre os processos de subjetivação, assim como sobre os dispositivos [...] (AGAMBEN, 2009, p. 50).

Em “Profanações”, Agamben (2007, p. 76) ao mencionar a captura dos “meios puros” (comportamentos profanatórios) pelo capitalismo, explicita a potencialidade que a linguagem tem de profanar:

Se os dispositivos do culto capitalista são tão eficazes é porque agem não apenas e nem sobretudo sobre os comportamentos primários, mas sobre os meios puros, ou seja, sobre comportamentos que foram separados de si mesmos e, assim, separados da sua relação com uma finalidade. Na sua fase extrema, o capitalismo não é senão um gigantesco dispositivo de captura dos meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios. Os meios puros, que representam a desativação e a ruptura de qualquer separação, acabam por sua vez sendo separados em uma esfera especial. Exemplo disso é a linguagem. Certamente o poder sempre procurou assegurar o controle da comunicação social, servindo-se da linguagem como meio para difundir a própria ideologia e para induzir a obediência voluntária. Hoje, porém, tal função instrumental – ainda eficaz às margens do sistema, quando se verificam situações de perigo e de exceção – deu lugar a um procedimento diferente de controle, que, ao ser separado na esfera espetacular, atinge a linguagem no seu rodar no vazio, ou seja, no seu possível potencial profanatório.

Adotarei, neste trabalho, a definição de Agamben (2009) acerca do dispositivo, por abarcar qualquer coisa que tenha a finalidade de controlar e orientar, mas, sobretudo, por compreender a linguagem. Dado o potencial profanatório da linguagem, considero que a proposta da “Experiência Teatral”, descrita a seguir, pode se configurar como uma possibilidade de profanação dos dispositivos de controle presentes no ambiente escolar, ainda que se valendo de um dispositivo: o Teatro.

3 “APELO DO MORTO”

“Eu acho que a gente não se opôs, apenas acho que a gente colocou eles em nossos lugares para eles sentirem o que a gente sente. A gente tem uma oposição interna sobre o tema, mas a gente não se opôs porque a gente não se colocou numa posição contrária ao que Eles dizem, a gente apenas colocou Eles em nossos lugares”

(Aluno B, 14 anos, 9º. A).



Imagem 5 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:33:43)

Música fúnebre. O corpo morto clama por ação.

Chega em Odessa a notícia de que o encouraçado foi tomado. A população avança em direção ao cais. A música cresce.

Uma mulher com a veste em luto brada: “Não esqueceremos! Por causa de um prato de sopa”. Choro. Cânticos.

“Abaixo os carrascos!”. “A terra nos pertence”. “O amanhã é nosso”. Punhos cerrados. Exaltação de uns, descrença de outros.

Um representante da costa embarca no navio e convida os marinheiros a dar um golpe decisivo no inimigo: “Juntamente com os trabalhadores rebelados de toda a Rússia, nós iremos vencer!”. A população, do alto da escadaria de Odessa, observa o Potemkin no aguardo de uma resposta.

Quepes ao alto no navio. Chapéus ao alto na costa. Bandeira vermelha no alto do mastro.



Imagem 6 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:41:54)

3.1 A origem da “Experiência Teatral”

São sete horas. Sete e três. Eu sempre atraso. Busco os alunos do 9º. A na fila e subo com eles, pela escada deles: à bombordo! À boreste, uma inspetora protege a “escada dos professores”. Quem ameaça avançar pela direita é afastado aos berros. Ao primeiro descuido da funcionária, um aluno sobe correndo pela escada “errada”, zombando da careta que recebe. Não contente, a funcionária sobe a escada em busca do desobediente e o faz descer e subir novamente, agora pela escada “certa”. E eu, rindo da “ousadia” do aluno, penso: “O que fazer com essa carne estragada?”.

Na sala, peço aos alunos que formem um círculo e pergunto a eles: “o que incomoda vocês na escola?”. No primeiro momento recebo silêncio e expressões de dúvida. Em seguida, respostas confusas. Uma aluna comenta a falta de livros de seu interesse na biblioteca; outra reclama do tempo para comer; alguém maldiz uma professora; um considera pouca a quantidade de linhas para respostas na apostila. “E o que mais?”. Silêncio e timidez. Meus alunos são extremamente disciplinados. A turma do 9º. A, não por acaso se pensarmos no “A” que a identifica, é considerada pelos professores a “melhor sala”. Em consequência, possui os “melhores alunos”, os mais obedientes, os que fazem as tarefas e os mais informados. Então, os escolho para realizar a minha proposta. Meses depois, escuto da Aluna A algo como: *“Quando eles vêem um aluno exemplar falando ‘eu não tô aguentando mais isso’, eles vão parar para pensar: aquilo tem razão porque é ele que está falando”*. E o Aluno B me surpreende ao dizer: *“Os ‘maus elementos’ da escola, são um exemplo de oposição. Aqueles que os professores e diretores julgam como maus elementos da escola não são na verdade maus elementos. Eles só estão se opondo à massa que Eles querem colocar, mais nada”*. Então, aos poucos, sem perceber a profanação, vou transformando meus “melhores alunos” em “maus elementos”.

Tomando o cuidado de não realizar uma abordagem tendenciosa com meus alunos, inicio na sala de aula conversas informais, que geram um conhecimento e uma crítica dos procedimentos correntes na escola. Essa prática é conhecida como conversa não diretiva, por meio dela o levantamento de dados é feito a partir do livre discurso. De

acordo com Severino (2007, p.125) o pesquisador “[...] mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído”.

Nesse momento, uso com os alunos a expressão “disciplinamentos”, fazendo referência às práticas de controle expostas por Foucault em “Vigiar e Punir” (2004). Para ele, as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p. 118), elas aumentam as forças do corpo, no que diz respeito à sua utilidade econômica, ao mesmo tempo em que promovem uma diminuição dessas mesmas forças, em termos políticos de obediência. Segundo o filósofo, o surgimento dessa política de controle não ocorreu de forma súbita, sua instauração se deve a uma grande multiplicidade de processos mínimos, de origens distintas e localizações esparsas, que se repetem, se imitam, se apóiam e se diferem de acordo com o modo de aplicação.

Para que a disciplina atue é necessária a organização dos indivíduos no espaço. Assim, a primeira providência é encerrar as pessoas em um local fechado, cercá-las, para evitar a distribuição por grupos. “É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa” e ainda “[...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um” (FOUCAULT, 2004, p. 123). Por isso encontramos na escola as filas e os mapas de sala, procedimentos que, onde leciono, são impostos pela coordenação e direção da escola já nos primeiros dias de aula do ano letivo. Para a realização do mapa de sala, as orientações que recebo são as de separar os alunos que conversam demais ou são “desobedientes” e posicionar nas primeiras carteiras os alunos com dificuldade de assimilação.

Segundo Foucault (2004), a prática da disciplina requer um dispositivo que controle o ser pelo “jogo do olhar”, ou seja, por um aparelho que exerça o poder pela

visibilidade, como exemplo o já citado *Panóptico de Bentham*. A vigilância gera, de acordo com Muchail (2004), o controle do tempo e dos corpos e a instalação de um poder polimorfo. O controle do tempo se dá a todo momento e em todas as instituições disciplinares, “controlados são os tempos de festa, de prazer, de ociosidade, de descanso” (p. 66). O mesmo ocorre com o corpo, que deve ser “[...] formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT apud MUCHAIL, 2004, p. 67). Já o poder polimorfo é instaurado pelas instituições disciplinares (fábrica, escola, prisão, hospital), visto que o poder se desdobra em aspectos econômicos, políticos, judiciários e epistemológicos. Muchail (2004, p. 68) explica que:

O caráter econômico do poder disciplinar é evidente, por exemplo, no caso das fábricas; pode também aparecer de formas menos diretas, como no pagamento feito a hospitais. Mas ao caráter econômico se atrela o político: “As pessoas que dirigem estas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, de aceitar outros etc”. Ambos, o econômico e o político, articulam-se a um caráter judiciário: “nestas instituições, não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem etc., mas também se tem o direito de punir e compensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento” [...] o poder instalado nas instituições disciplinares é também epistemológico, isto é, produz saberes. E os produz duplamente: quer extraindo saber dos indivíduos, quer elaborando saber sobre os indivíduos.

Na essência de toda disciplina, funciona um mecanismo de penalidade. Foucault (2004, p.149) chama de “sanção normalizadora” a particularidade que a disciplina tem de qualificar e reprimir os comportamentos. Assim, as instituições disciplinares operam

[...] micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “in-corretas”, gestos não conformes,

sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Outra particularidade da disciplina, segundo Foucault (2004), é o “exame”, que permite qualificar, classificar e punir. Ele possibilita a constituição do sujeito como um objeto que pode ser descrito e analisado, mantendo-o na sua evolução particular, ao mesmo tempo, promove a comparação dos indivíduos de um grupo.

Nas conversas que realizei com meus alunos, foram elencadas diversas situações e discursos disciplinadores, considerados por eles infundados ou, pelo menos, mal esclarecidos. Eles citaram:

-as proibições de boné e celular:

“Eles” falam que a gente tá com fone de ouvido escondido pra escutar música, acham que a gente tá escondendo droga na touca...” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

“Falam que se você for procurar um emprego usando boné, ninguém vai empregar, porque pensa que você é um marginal” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

-a obrigatoriedade do uniforme completo:

“A gente passa a maior parte da nossa vida na escola e não pode nem ter personalidade e usar a roupa que quer” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

-o corredor de entrada estreito:

“É como se fosse uma boiada, tem um pequeno portão e daí vai entrando todo mundo em filinha” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

“Tem dois lugares pra sair e a gente tem que sair por um só, se matando. Eu, toda vez que saio daqui chego lá na frente sem tênis” (Aluna E, 15 anos, 9º. A).

-o sinal:

-a fila:

“Não precisa. Tão querendo tratar a gente que nem animal” (Aluno F, 14 anos, 9º. A)

-o mapa de sala (que determina onde cada aluno deve se sentar):

“Eu sento sempre no mesmo lugar, só que tem algumas aulas que eu vou pra outro lugar conversar com o pessoal, ou fazer lição. Alguns professores reclamam e já chegam gritando “cada um pro seu lugar, tem um minuto e já passou meio” (Aluna G, 14 anos, 9º. A)

-as cópias intermináveis:

“Copiar capítulos inteiros da apostila, um atrás do outro, sendo que tem na apostila as páginas pra gente resolver. “Ela” manda copiar e responder no caderno e ainda resolver na apostila” (Aluna E, 15 anos, 9º. A).

-o discurso irônico e vexatório de alguns professores, funcionários e gestores:

“O professor explica na lousa, daí pergunta se a gente entendeu. Mas na hora de fazer, às vezes a gente não sabe na prática. E se a gente vai perguntar “ele” é super ignorante em dizer “você não prestou atenção na hora da explicação?” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

-não poder entrar na sala no período do intervalo;

-não poder comer sentado na arquibancada;

-não mascar chiclete;

-as ordens de não falar;

-não levantar:

“Algumas regras atrapalham a própria Educação” (Aluno H, 14 anos, 9º. A).

-não poder ir ao banheiro na primeira, terceira e quarta aula (respectivamente os discursos “o aluno acabou de chegar na escola”, “o aluno já vai sair para o intervalo” e “o aluno acabou de chegar do intervalo”);

“É verdade que tem gente que vai no banheiro só pra passear” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Mas mesmo assim. De vez em quando o aluno tá estressado, ou traz uns problemas de casa, pra não ficar aliviando aqui na sala, tem que sair mesmo” (Aluno F, 14 anos, 9º. A).

-o curto tempo de intervalo:

“Você vem pra escola pra estudar. Por isso o tempo de intervalo é pouco: pra você não comer e pra você não ter o tempo de refletir em nada no intervalo” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

Mas sem dúvida, o disciplinamento mais marcante, pelo menos para mim, diz respeito à proibição de subir a escada pelo lado direito, destinado aos professores.

“Os alunos deveriam descer pelas duas (escadas), porque depois vão dizer ‘ah, fulano empurrou fulano’, mas por que? Porque a gente só pode descer por uma escada. Fica todo mundo amontoado lá. É estranho ter duas escadas, uma só para os professores e outra para os alunos. Tem 10 professores pra 200 alunos” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Por que tem essa preferência? Na teoria eles querem deixar um ambiente mais confortável. Mas não dá. O lance da escada atrapalha, pois nós somos em maior número de pessoas, e aí fica muito apertado o espaço” (Aluno F, 14 anos, 9º. A).

“A gente sente que somos diferentes deles” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Superioridade e inferioridade” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Às vezes você já tinha descido e te mandavam voltar dizendo ‘você vai voltar porque você sabe que não é por aqui’. Até quando desce uma classe por vez, tem que descer pela “escada dos alunos”, não pode descer pela “escada dos professores” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Você vê aquela pessoa olhando pra você, apontando o dedo na sua cara e falando ‘você não vai subir porque senão vai para a diretoria’. Poxa, eu não posso subir por esta escada? Mas a escada não é de todo mundo?” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

Inspirada por tantos despropósitos, criei um roteiro cênico que tinha como conteúdo os “disciplinamentos”, que a partir daqui e, acompanhada de Agamben (2009), chamarei de dispositivos. Esse roteiro possibilitava o jogo e o improviso pelos alunos, diferente de uma proposição com um texto pré-estabelecido que poderia minar o processo criativo dos alunos ao mesmo tempo em que impor um discurso a eles (talvez o meu discurso). Assim, a partir das conversas iniciais, organizei os dispositivos que iríamos discutir na prática, sugerindo espaços de atuação e jogos, pelo roteiro cênico. De posse do roteiro (o qual foi apresentado de forma oral, de modo mais espontâneo) e de instruções de jogos, os alunos passaram a improvisar situações inspiradas no cotidiano escolar.

Intitulei o trabalho de “Experiência Teatral”. Como a cidade tem uma cena teatral ainda tímida e a apreciação ainda é pouca, evitei o termo “peça teatral” ou “espetáculo”, pois poderia gerar uma expectativa de um teatro convencional (tradicional), o que não era a minha proposta. Optei por uma criação que tivesse o improviso como foco e a utilização de vários espaços da escola. Além da utilização do sistema de Spolin (2003; 2007; 2008), desenvolvi certos jogos de Boal (2005), da obra “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas”.

Em princípio, tive receio que o conteúdo político da “Experiência Teatral” ficasse em primeiro plano e tornasse a forma pouco expressiva, ou mesmo que os procedimentos de criação por meio do improviso não fossem assimilados pelos alunos, atrapalhando a aprendizagem da linguagem teatral. Mas, em conversas após a iniciativa, os alunos relataram que “aprenderam um novo jeito de fazer teatro”, o qual eles não imaginavam que era possível. De qualquer maneira, a minha preocupação inicial se diluiu quando compreendi que “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 2005, p.11).

3.2 Por que o jogo teatral?

No primeiro ano de minha formação em teatro, conheci na prática (e como jogadora) o sistema de Jogos Teatrais, concebido por Viola Spolin (2003; 2007; 2008). Trata-se de uma série de jogos de caráter improvisacional que tem por foco o desenvolvimento da linguagem teatral. O improviso, presente nas situações de jogo, permite um mergulho no risco, no improvável, desenvolvendo a espontaneidade. Essa é a razão pela qual nunca me desvencilhei do Jogo Teatral, nem como aluna, nem como jogadora, nem como atriz, diretora e professora. De acordo com Spolin (2003) “Às vezes em momentos [...] precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa ‘normal’ transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si” (p. 3).

Na obra “Improvisação para o teatro”, publicada originalmente em 1963, Spolin (2003) apresenta minuciosamente o sistema de Jogos Teatrais. A autora fala em “Sete aspectos da espontaneidade” que podem auxiliar tanto aluno quanto professor a ter liberdade pessoal na linguagem teatral, são eles: Jogos, Aprovação/Desaprovação, Expressão de Grupo, Plateia, Técnicas Teatrais, Transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e Fisicalização. Explanarei acerca dos seis primeiros aspectos, os quais dialogam efetivamente com a proposta da “Experiência Teatral”.

No que se refere aos Jogos e às Técnicas Teatrais, Spolin (2003) crê que “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar” (p. 4). Assim, as técnicas teatrais não estão separadas da experiência, elas são aprendidas na vivência do jogo. Ainda sobre os Jogos, a autora explica que

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos (p. 5).

Nesse ambiente de experimentação, o instrutor do jogo deve eliminar a aprovação e a desaprovação, que mina a liberdade pessoal do jogador. No processo de aprendizagem da linguagem teatral, Spolin (2003) aconselha:

Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo método da aprovação/desaprovação, é necessário uma constante auto-observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação desse tipo, de maneira que não entre na relação professor-aluno (p. 7).

Para que a improvisação ocorra é necessário um grupo de pessoas trabalhando coletivamente na solução do problema de atuação, por isso Spolin (2003, p. 9) argumenta que a atuação está intrinsecamente ligada à relação com os outros integrantes do grupo, porque “O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças”.

No que concerne à plateia, Spolin (2003, p. 11) acredita que ela “deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral”. Acontece que em muitas práticas do teatro tradicional há uma instrução de “esquecer a plateia” ou “criar uma quarta parede”. A autora considera a plateia “o membro mais reverenciado do teatro”, o que dá significado à peça. Coaduno com a ideia de que

[...] cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça. Quando a plateia toma parte neste acordo de grupo, ela não pode ser pensada como uma massa uniforme a ser empurrada ou atrelada pelo nariz, nem deve viver a vida de outros (mesmo que seja por uma hora), nem se identificar com os atores e representar através deles emoções cansadas e gratuitas. A plateia é composta de indivíduos diferenciados que estão assistindo à arte dos atores (e dramaturgos), e é para todos eles que os atores (e dramaturgos) devem utilizar suas habilidades para criar o mundo mágico da realidade teatral. Este deveria ser um mundo onde todo problema humano, enigma ou visão, possa ser explorado (p. 12).

Acerca dessa mudança de conceito sobre o papel da plateia, cabe uma breve exposição da análise feita por Denis Guénoun (2004), no livro “O teatro é necessário?”, publicação em que o autor retoma toda a trajetória do teatro na civilização ocidental, para investigar qual é a necessidade do teatro na contemporaneidade.

O autor inicia sua pesquisa citando Aristóteles e o sentido do teatro na Antiguidade Clássica. Segundo Aristóteles, é da natureza humana a necessidade de representações, e ela se satisfaz na medida em que o homem executa a ação de representar (fazer teatro) e, também, ao compartilhar essa ação (assistir teatro). O processo de realização de uma encenação, conforme o filósofo grego, gera um conhecimento, resultando em deleite por parte do espectador. É o prazer da aprendizagem: “A *kátharsis* opera como efeito da cognição” (GUÉNOUN, 2004, p.37). Desse modo, na visão aristotélica, a necessidade do teatro é de uma prática (representar) e de uma teoria (o conhecimento decorrente da representação assistida). Entretanto, segundo Boal (2005), a “Poética” de Aristóteles é “[...] um perfeito

dispositivo para o funcionamento social exemplar do teatro. É um instrumento eficaz para a correção dos homens capazes de modificar a sociedade” (p. 103).

Prosseguindo com a investigação, Guénoun (2004) examina a ideia do teatro no século XVII. Valendo-se dos escritos de d’Aubignac percebe uma distinção no sentido do espectador desse século, em relação ao espectador descrito por Aristóteles. A concepção de identificação com a obra pelo conhecimento se desfaz, já que o público é visto como incapaz de teorização. A aprendizagem é imperativa e não especulativa e dialógica. Nota-se que o teatro é usado como dispositivo de controle, por intermédio dele é possível dar exemplos de comportamento ante a guerra.

Guénoun (2004) aprofunda o conhecimento da relação do público com a cena, com base no texto “Personagens Psicopáticos na Cena”, de Sigmund Freud. De acordo com o fundador da Psicanálise, o espectador se identifica com o personagem, pois quer ser o “herói”, e o teatro possibilita isso. Essa ilusão é reforçada pelas garantias que apresenta: é o outro que age, e não há riscos. “[...] o herói aparece para o espectador como um ideal do eu, precisamente como um eu idealizado” (GUÉNOUN, 2004, p. 85). A necessidade do teatro se apresenta como necessidade de identificação.

Analisando a qualidade de identificação com o personagem, o autor conclui que essa não é mais a necessidade do teatro contemporâneo. Segundo Guénoun (2004, p. 97):

Isto não significa que as questões deles não nos ‘tocam’ mais, nem que nós não podemos aplicar algo das histórias deles a questões, ou seqüências que sejam nossas. Ao ver *Berenice* (e mais ainda ao ouvi-la), ou *Lear*, ou *A Gaivota*, alguma coisa que é da ordem do meu amor, da minha loucura, da minha vida fracassada me agita. Mais exatamente: o modo pelo qual se opera este toque, este contato, esta contaminação poética não pode mais ser pensado como identificação.

O que nos move é o espetáculo em si, não o drama, nem os personagens. A necessidade do teatro hoje é a necessidade de jogo, de identificação das operações cênicas, da teatralidade.

O desejo do espectador é de estar no lugar do ator, jogando. Assim, Guénoun (2004, p. 147) conclui: “Qual pode ser então sua necessidade? Do ponto de vista da cena, ela se mostra como necessidade prática do jogo. Há teatro por necessidade dos homens de jogar”. Mas é preciso que os jogadores também tomem a posição de espectadores, tendo o olhar de jogadores em potencial.

Retomando as particularidades do jogo teatral elencadas por Spolin (2003), o último aspecto da espontaneidade diz respeito à transposição do processo de aprendizagem para a vida diária, e creio que este seja o elemento que melhor ilustra a contribuição do sistema de jogos teatrais para a Educação:

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele (p. 13).

É possível observar, pelas citações feitas até aqui, que Spolin (2003) fala de uma exploração do aparato sensorial e de uma aprendizagem do mundo em nível físico. Isso não significa que o ato de jogar limite a aprendizagem ao plano do sensível. O “reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” também ocorre no nível intelectual. Para Boal (2005, p. 180) “O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento” e ainda o autor pretende mostrar que “[...] pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para

que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos” (p. 181).

Conforme citado anteriormente, a proposta realizada com meus alunos possui procedimentos de Spolin (2003) e Boal (2005), sendo da primeira pelos aspectos formais e do segundo pela forma e conteúdo.

3.3 O roteiro cênico

“Tinha um roteiro, mas mais para a gente não se perder. Era um impulso para gente poder ter outras ideias” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

O roteiro cênico apresentado aos alunos tinha quatro elementos básicos que sustentavam a improvisação dos jogadores: um personagem que guiava o jogo, interpretado por três alunos em momentos distintos e chamado “R.P.” (Representante do Poder); a utilização de vários espaços da escola (portão de entrada, corredores, pátio, escadas e sala de aula); as propostas de jogo que serviam como estímulo para a improvisação dos alunos; a profanação dos dispositivos de controle. Lembrando que segundo Agamben (2009) profanar é devolver ao uso comum aquilo que foi separado na esfera do sagrado, é dar um novo uso, propus no roteiro cênico que meus alunos dessem um “novo uso” aos dispositivos presentes na escola, usando o que não podiam ou usando de um novo jeito, brincando e colocando a plateia² no lugar do aluno (gerando a profanação da postura dos professores). Antes de iniciarmos a prática, propus aos meus alunos que nossa abordagem não fosse de ataque, mas sim de reflexão.

O roteiro cênico original apresentava sugestões de ação e improviso. Conforme o processo foi se desenvolvendo, outras situações foram inseridas. Assim, apresento o roteiro a seguir na sua forma final.

² A plateia foi composta por professores, alunos, pais e amigos de alunos, por uma funcionária, pela coordenadora pedagógica da escola e pela diretora da unidade escolar.

A “Experiência Teatral”:

1. No portão de entrada lateral³

(O Representante do Poder, “R.P.”, usando um boné, dá ordens ao público: explica o que devem fazer e como devem agir durante a “Experiência Teatral”; verifica se as roupas do público são apropriadas; verifica se tem alguém de boné e se tiver repreende; verifica se o público possui celular e novamente o repreende.

O R.P. exige que o público entre de uma só vez pelo corredor estreito e dá poucos segundos para que essa ação ocorra. No fim do corredor os outros jogadores recebem o público em festa, aos gritos de “Aqui é o seu espaço”. No alto de um murinho o R.P. diz proibições à plateia, como por exemplo: “não pode falar”, “não pode caminhar relaxadamente”, “não pode chupar bala ou chiclete”, “não pode rir”, “não pode se dispersar”, etc) e emenda: “Nós só estamos pensando no seu bem-estar”. O R.P. é interpelado por um jogador que pergunta “Por que?”, mas ele foge de uma resposta. No caminho para se chegar ao pátio, os jogadores formam uma corrente com os braços para que a plateia não ultrapasse os limites espaciais. Chegando ao pátio, os jogadores dão gritos ensurdecedores, simulando um sinal, e se jogam no chão se debatendo. O R.P. manda os espectadores entrarem um por vez e distribui números a eles. Ao entrar na área próxima às escadas, a plateia encontra cadeiras numeradas, e deve sentar naquela que for referente ao número que ganhou. O R.P. diz que agora a plateia pode relaxar um pouco e avisa que na próxima cena conheceremos o novo R.P.)

2. Na Escada

(O grupo maior de jogadores se posiciona na escada esquerda, enquanto três jogadores se posicionam no vão livre da escada. Os jogadores do grupo maior tentam subir ao mesmo tempo pela escada esquerda. Reclamam, brigam e se empurram. Um jogador decide descer e subir pela escada direita. Os jogadores o aconselham a não fazer isso. O jogador se dirige à escada direita e fica deslumbrado com o que vê: senta na escada, deita, tateia os degraus e o corrimão. Os jogadores da escada esquerda

³ Na “Experiência Teatral”, o figurino dos alunos é a roupa que eles gostariam de usar para ir à escola.

observam. Simultaneamente a essa ação, no vão da escada, um jogador narra um trecho do “Mito da Caverna”, de Platão⁴, enquanto os outros dois, com lanternas, brincam de fazer sombras nas paredes. O trecho é o seguinte:

“Prisioneiros vivem presos em correntes numa caverna e passam todo tempo olhando para a parede do fundo que é iluminada pela luz gerada por uma fogueira. Nessa parede são projetadas sombras de estátuas representando pessoas, animais, plantas e objetos, mostrando cenas e situações do dia-a-dia. Os prisioneiros ficam dando nomes às imagens, analisando e julgando as situações. Vamos imaginar que um dos prisioneiros fosse forçado a sair das correntes para poder explorar o interior da caverna e o mundo externo. Entraria em contato com a realidade e perceberia que passou a vida toda analisando e julgando apenas imagens projetadas por estátuas. Ao sair da caverna e entrar em contato com o mundo real ficaria encantado com os seres de verdade, com a natureza, com os animais e etc. Voltaria para a caverna para passar todo conhecimento adquirido fora da caverna para seus colegas ainda presos. Porém, seria ridicularizado ao contar tudo o que viu e sentiu, pois seus colegas só conseguem acreditar na realidade que enxergam na parede iluminada da caverna. Os prisioneiros vão o chamar de louco, ameaçando-o de morte caso não pare de falar daquelas ideias consideradas absurdas”.

Na escada direita, um tapete vermelho é lançado escada abaixo. O jogador que ocupou a escada é coroado com um boné e usa o tapete como manto. Enquanto ocorre essa ação, uma jogadora, no vão da escada, narra um trecho de “O Príncipe”, de Maquiavel⁵:

“Deve, pois, um príncipe não ter outro objetivo nem outro pensamento, nem tomar qualquer outra coisa por fazer, senão a guerra e a sua organização e disciplina, pois que é essa a única arte que compete a quem comanda. E é ela de tanta virtude, que não só mantêm aqueles que nasceram príncipes, como também muitas vezes faz os homens de condição privada subirem àquele posto; ao contrário, vê-se que, quando os príncipes pensam mais nas delicadezas do que nas armas, perdem o seu Estado. A

⁴ Trecho disponível em: <http://www.suapesquisa.com/platao/mito_da_caverna.htm>

⁵ Trecho disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=n88D213HEMoC&pg=PA60&lpg=PA60&dq>>

primeira causa que te faz perder o governo é negligenciar dessa arte, enquanto que a razão que te permite conquistá-lo é o ser professo da mesma”⁶.

O jogador coroado se torna o novo R.P. e ordena que todos os jogadores ocupem a escada direita, enquanto, a plateia, deve subir pela esquerda).

3. Nos corredores

(R.P. pede ao público que se concentre próximo ao corredor que dá acesso às salas de aula, para assistir à cena que segue. Os jogadores ocupam o corredor da maneira que desejarem: dançando, cantando, correndo, brincando, usando o celular para ouvir música, tirar fotos, etc.

Após alguns minutos, o R.P. manda os jogadores pararem suas ações e é interpelado por um jogador que pergunta “Por que?”, mas ele foge de uma resposta. Ordena que os jogadores formem uma fila, inclusive que a plateia faça parte dela. Marchando a fila segue em direção a uma sala de aula. No caminho, sem que o R.P. veja, os jogadores param de marchar e criam outros gestos. Ao chegar na sala, o R.P. se despede de sua função).

4. Na sala

(Ao entrar na sala, a plateia se depara com um “U” de cadeiras e com o novo R.P., de boné, sentado em uma escada, de frente para as cadeiras. O público é orientado pelos jogadores a ocupar as cadeiras. O novo R.P., do alto da escada, reclama de tédio e ordena que os jogadores lhe promovam diversão. Um jogador sugere o “concurso do boné”: um ao lado do outro, os jogadores possuem embaixo do boné algum objeto (um pen-drive, uma mini bíblia, um bombom) que o R.P., ou mesmo alguém da plateia, deve adivinhar o que é.

⁶ Optei pela utilização de fragmentos disponíveis na Internet, pois seria de fácil acesso aos alunos.

Após a realização desse jogo, o R.P. propõe o jogo das “formas no espaço”: o R.P. diz uma forma ou uma letra que os jogadores devem formar com o corpo, coletivamente. O R.P. dá palpites e diz onde cada um deve se posicionar.

Em seguida, o R.P. ordena outro jogo. Trata-se do “Teatro-Imagem” de Augusto Boal. Nele os jogadores devem criar corporalmente uma imagem real da escola e uma imagem ideal.

Na última proposição, o R.P. manda que a plateia copie em um papel o que os jogadores irão escrever. Na verdade, os jogadores farão em uma cartolina repetidas linhas onduladas, as quais a plateia deverá reproduzir no papel. Na sequência, o R.P. exige que a plateia escreva no papel o que entendeu do “texto” (na verdade as linhas onduladas).

No final dessa cena, o R.P. demonstra muita insatisfação com tudo e resolve dormir, sentado em sua escada. Dois jogadores estendem na sua frente um lençol branco, que servirá de tela para a projeção de um vídeo feito com os alunos da sala, no qual eles relatam situações do cotidiano escolar. Fim).

Cada ação, fala ou situação, alude a um dispositivo de controle utilizado no cotidiano escolar. A alusão como procedimento foi uma escolha política e estética. Ainda que a crítica seja clara, procuro a seguir expor as profanações de forma explícita.

3.4 O que a cena não diz

As ações da “Experiência Teatral” são conduzidas pelos R.P.s, que usam bonés no lugar de coroas. Três alunos se propuseram para esse papel. Nos improvisos, observei que cada aluno imprimia uma personalidade diferente ao personagem, qualidade que aproveitei na construção das cenas. O primeiro R.P. era mais alegre, risonho e amoroso, o que me levou a pensar nos professores e gestores que exercem o poder pelo discurso do amor e do cuidado; o segundo mesclava riso e seriedade, remetendo aos profissionais que tem alterações de humor e que, quando percebem que

estão perdendo o poder, adotam uma postura séria; o terceiro era totalmente sério, e então eu propus que ele fosse muito exigente e também usasse seu poder para ordenar, humilhar e usar os jogadores como objetos. Desse modo, nós teríamos várias versões do mesmo personagem e, ainda, criaríamos climas diferentes na proposta, de modo que a plateia tivesse sensações distintas em cada abordagem.

A primeira cena ocorre na entrada da escola, próximo ao corredor destinado à entrada dos alunos. O R.P. analisa as roupas dos espectadores e observa se eles possuem boné ou celular, fazendo referência ao uso obrigatório do uniforme e às proibições do boné e do celular na escola. A ordem de que os espectadores entrem juntos e rapidamente pelo corredor, tem por objetivo proporcionar à plateia a vivência de uma situação diária na vida dos alunos, que recebem ordens do inspetor para entrar correndo, em um espaço limitado. Por isso os jogadores recebem a plateia dizendo “Aqui é o seu espaço”. A seguir, o R.P. dá ordens de como se comportar durante as cenas, referindo-se às proibições que os alunos recebem de não falar, não andar, não chupar bala, etc. Quando um jogador pergunta o porquê da proibição, não recebe resposta ou a resposta é vaga, do mesmo jeito que ocorre na escola. Depois, os jogadores fazem uma corrente com os braços, referindo-se aos limites espaciais da escola; gritam histericamente e se debatem, aludindo ao sinal e como nosso corpo reage a ele; o R.P. dá números aos espectadores, assim como os alunos ganham números na chamada, e os números determinam onde a pessoa deve se sentar, uma alusão ao mapa de sala.

A segunda cena é toda dedicada à proibição que impede os alunos de subirem as escadas pelo lado direito. Conforme citei anteriormente, o dispositivo da escada é o que mais me surpreende, e o que menos tem justificativa pelos gestores. Ele simplesmente existe, e está tão internalizado que os alunos sobem e descem as escadas sempre pelo lado esquerdo, até quando, sozinhos, se dirigem ao banheiro ou outros ambientes do térreo. Durante a realização da “Experiência Teatral”, nessa segunda cena, a atual diretora da escola, subindo as escadas, olhou-me e disse “*Eu nunca entendi essa proibição!*”.

Nos improvisos que deram origem a essa cena, propus aos alunos que mostrassem, de forma exagerada, a dificuldade que era subir por um só lado, o desconforto, o aperto. Para ilustrar a descoberta da outra escada por um jogador e a descrença dos outros jogadores que não se arriscam, levei um trecho do “Mito da Caverna”, de Platão. Ao jogador que ousa subir pela direita, pedi que se deslumbrasse com aquele espaço, como se esse lugar fosse inatingível. Por conseguir estar nesse lugar (que é destinado aos R.P.s da vida real), ele conquista o poder, ação que justifica a presença do trecho de “O príncipe”, de Maquiavel. De posse do poder, o R.P. faz com que professores e gestores experimentem o outro lado, o esquerdo, à margem.

A terceira cena sugere que os alunos possam ocupar o seu lugar na escola de forma leve, espontânea, respeitando os gostos e necessidades do aluno. O que vejo no cotidiano escolar é uma guerra para manter os alunos dentro das salas no intervalo das aulas. O inspetor fica aos berros “tocando” para dentro os alunos que correram para beber água, para ir ao banheiro, para seguir um professor, ou mesmo devolver um objeto para um colega de outra sala. E o aluno, na sua profanação diária, conversa à distância com um amigo posicionado na outra porta. Ainda nessa cena, brincamos com a obrigatoriedade da fila, já que os jogadores propõem gestos exagerados e não retilíneos na caminhada.

A quarta e última cena apresenta outros dispositivos de controle, por meio de um R.P. arrogante e exigente que usa os alunos/jogadores como objeto. No início da cena, o R.P. encontra-se sentado no alto de uma escada, fazendo uma alusão ao já citado caso da escada. Em seguida, o jogo em que o R.P. e a plateia precisam descobrir o que é que tem embaixo dos bonés, tem por objetivo gerar uma reflexão sobre a ideia de que o aluno pode portar ou transportar drogas embaixo do boné. Já a organização das formas no espaço, ordenada pelo R.P., refere-se ao mapa de sala, que determina, de acordo com o comportamento e com a capacidade de assimilação dos conteúdos, onde cada aluno deve sentar. A presença do “Teatro-Imagem”, de Boal (2005), na sequência, proporciona ao aluno uma possibilidade de mostrar a escola como vê e como idealiza, por meio do gesto espontâneo. E finalmente, o último jogo, questiona o sentido de tantas cópias, visto que meus alunos relataram que em determinadas aulas só faziam

cópias, ou mesmo que precisavam copiar textos presentes na apostila. No fim da cena, no momento em que há a exibição de um vídeo com os relatos dos alunos, o R.P. dorme, ignorando o que pensam os alunos.

3.5 Sobre a profanação

A “Experiência Teatral” se articula com o conceito de profanação (contradispositivo) de Agamben (2009; 2007). Para compreender em que consiste a proposta do filósofo, faz-se necessário, primeiramente, distinguir o sagrado do profano. Para Agamben (2007, p.65):

Sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses. Como tais, elas eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas em usufruto ou gravadas de servidão. Sacrilégio era todo ato que violasse ou transgredisse esta sua especial indisponibilidade, que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (nesse caso eram denominadas propriamente ‘sagradas’) ou infernais (nesse caso eram simplesmente chamadas ‘religiosas’). E se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens.

Para Agamben (2007, p. 66) a religião é o elemento que realiza a separação entre sagrado e profano. Ele mostra que a palavra religião não deriva de *religare*, e sim de *relegere* que “indica a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses [...] as fórmulas que se devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano”, portanto a religião não é o que une homens e deuses, mas o que separa.

O filósofo se vale de um fragmento de Walter Benjamin, escrito em 1921, para afirmar “*O Capitalismo como Religião*”. No início desse ensaio, Benjamin (2013) justifica essa ideia: “O capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está

essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta” (p. 21).

Benjamin (2013, p. 21) esmiúça a estrutura religiosa do capitalismo. Para o pensador, em primeiro lugar, o capitalismo é uma religião cultural, “todas as coisas só adquirem significado na relação imediata com o culto”. Em segundo, a duração desse culto é permanente, “não há dia que não seja festivo no terrível sentido da ostentação”. Em terceiro lugar, o culto é culpabilizador, pois “o capitalismo é o primeiro caso de culto não expiatório”. E a última característica é a necessidade de ocultação do Deus do capitalismo. Nessa perspectiva, instaura-se uma “consciência de culpa” que não sabe como expiar e, por isso, lança mão do culto capitalista para tornar essa culpa universal, de modo a envolver o próprio “Deus” nela, o que culminará em um “estado de desespero universal”. E nisto reside, para Benjamin (2013, p. 22), o elemento não revelado do capitalismo: “A religião não é mais reforma do ser, mas seu esfacelamento. Ela é a expansão do desespero ao estado religioso universal, do qual se esperaria a salvação”.

O pensador considera que o capitalismo se desenvolveu como parasita do cristianismo e das demais tendências cristãs ortodoxas. Para afirmar esse pensamento, Benjamin (2013) compara as imagens dos santos religiosos e as imagens das cédulas bancárias, as quais apresentam deusas segurando tábuas da lei e heróis embainhando espadas. Para ele, ambas possuem o mesmo “espírito”.

O indivíduo pagão não interessa ao capitalismo, é um “membro inquestionável”, pois “[...] o paganismo original certamente foi o primeiro a não conceber a religião como interesse ‘moral’, ‘mais elevado’, mas como interesse prático o mais imediato possível” (BENJAMIN, 2013, p. 25).

Nesse panorama, Benjamin revela uma profunda preocupação com a época capitalista por considerar que vivemos uma “doença do espírito”, uma “situação sem saída” de caráter espiritual, e essa preocupação é para o pensador um indicativo de nossa consciência de culpa: “Preocupações surgem da angústia provocada pela

situação sem saída de cunho comunitário, não de cunho individual-material” (2013, p. 24).

Para Agamben (2007, p. 71), o capitalismo “generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião. Onde o sacrifício marcava a passagem do profano ao sagrado [...] está agora um único, multiforme e incessante processo de separação” e por essa característica a religião capitalista “está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável”. Assim, Agamben acredita que a passagem do sagrado ao profano pode se dar por meio de um uso impróprio do sagrado: pelo jogo! De acordo com o filósofo o sagrado e o jogo estão estreitamente vinculados, pois

A maioria dos jogos que conhecemos deriva de antigas cerimônias sacras, de rituais e de práticas divinatórias que outrora pertenciam à esfera religiosa em sentido amplo. Brincar de roda era originalmente um rito matrimonial; jogar com bola reproduz a luta dos deuses pela posse do sol; os jogos de azar derivam de práticas oraculares; o pião e o jogo de xadrez eram instrumentos de adivinhação (2007, p. 66).

O jogo pode libertar o humano da esfera do sagrado, mas seu uso, segundo Agamben (2007, p. 67) é especial, pois não tem a ver apenas com a religião: “As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias”. Entretanto, nos deparamos com o declínio da utilização do jogo como instrumento profanatório, já que o homem moderno não sabe jogar. Acrescenta-se a isso a criação do que Agamben chama de “jogos televisivos de massa”, os quais possuem “uma intenção inconscientemente religiosa”, de separação (2007, p. 68). Por essa razão, o filósofo acredita que é uma tarefa política devolver ao jogo sua vocação profana.

Prosseguindo com a investigação, Agamben trata da secularização, que também sugere uma transferência, mas se distingue da profanação. Para o autor:

A secularização é uma forma de remoção que mantém intactas as forças, que se restringe a deslocar de um lugar a outro. Assim, a secularização política de conceitos teológicos (a transcendência de Deus como paradigma do poder soberano) limita-se a transmutar a monarquia celeste em monarquia terrena, deixando, porém, intacto o seu poder.

A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder (2007, p. 68).

A desativação dos dispositivos do poder depende do novo uso que fazemos deles, mas o que é exatamente “fazer um novo uso”? Agamben (2007) nos traz o exemplo do gato. Ao brincar com um novelo como se fosse um rato, o gato usa sua atitude predatória. No novo uso que faz, o gato não cancela seu comportamento natural, mas devido a substituição do rato pelo novelo, há por consequência uma desativação desse comportamento predatório. O novo uso liberta os comportamentos de um fim, nas palavras do autor “O comportamento libertado [...] reproduz e ainda expressa gestualmente as formas da atividade de que se emancipou, esvaziando-as, porém, de seu sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-as e dispondo-as para um novo uso” (p. 74). Assim, o resultado dessa atividade é um “meio puro”, uma prática que conserva sua natureza mas se desprende de um objetivo. Para o autor, só se pode fazer um novo uso desativando o velho uso. Entretanto, a esfera dos meios puros é frágil, como o jogo que é temporário, “[...] depois do qual a vida normal deve retomar seu curso (e o gato a sua caça)” (p. 75).

O capitalismo age sobre os meios puros, que são, por natureza, comportamentos profanatórios. A linguagem, com seu potencial de profanação é um exemplo disso: “Os

dispositivos midiáticos têm como objetivo, precisamente, neutralizar esse poder profanatório da linguagem como meio puro, impedir que o mesmo abra a possibilidade de um novo uso, de uma nova experiência da palavra” (AGAMBEN, 2007, p. 76).

Mas, se o capitalismo captura a linguagem e o jogo e, se ele próprio é improfanável, o que fazer? A resposta vem com Agamben (2007, p. 79): “[...] é importante toda vez arrancar dos dispositivos – de todo dispositivo – a possibilidade de uso que os mesmos capturaram”.

4 “AS ESCADARIAS DE ODESSA”

“Quem é superior está em cima de uma escada”

(Aluno B, 14 anos, 9º. A)



Imagem 7 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:46:26)

A população de Odessa apoia o encouraçado rebelado. “Como um bando de aves brancas”, barcos rumam em direção à embarcação, levando alimentos (galinhas, porcos e ovos) aos marinheiros rebelados. Na escadaria de Odessa, com vista para o mar, cidadãos observam a ação e saúdam seus companheiros. Há gente de todo o tipo e classe social: da senhora da elite com sua sombrinha adornada ao pobre aleijado que se desloca aos seus pés.

De repente... Correria! A tropa avança sobre o povo.

Soldados disparam contra a população que corre desesperada para baixo. Entre eles (soldados e civis), no alto da escada, uma estátua de Armand Emmanuel Sophie Septemanie du Plessis, o Duque de Richelieu, primeiro prefeito de Odessa; embaixo, na frente da escadaria, uma igreja cristã ortodoxa.



Imagem 8 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:46:19)

Pessoas caem na escada, outras se escondem nas laterais da escada. Um garotinho tapa os ouvidos. Uma criança cai, atingida por um tiro, e é pisoteada. A mãe

pega o filho nos braços e sobe a escada de encontro com os soldados, bradando uma frase ininteligível. Uma senhora que assiste à cena, pela lateral da escada, diz a um grupo de pessoas “Venham, vamos convencê-los”. A mãe segue subindo a escada e bradando, mas agora seu olhar se dirige a nós, espectadores, como se nos exigisse algo. O grupo guiado pela senhora segue atrás da mãe, com os braços ao alto, como quem pede clemência. Ao encontrar com os soldados a mãe pede “Ouçam! Não atirem! Meu menino está muito ferido”. Os soldados atiram na mãe. “Cossacos!”⁷. Na base da escada, soldados agem a cavalo. Outra mãe, guiando um carrinho de bebê, é atingida. O carrinho vai descendo a escada sob o olhar desesperado daquela mesma senhora que comandava um grupo. Um soldado atira no olho direito da senhora. O ângulo mostra a expressão de ódio do militar.

A arma do navio aponta para a cidade. “E então a brutalidade das autoridades militares de Odessa foi respondida com os tiros do encouraçado”. O teatro de Odessa, a fortaleza do inimigo, vira o alvo. Estátuas de animais, presentes na arquitetura do teatro, expressam seu horror.



Imagem 9 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (00:53:20)

⁷ A palavra é um adjetivo que significa brutal, feroz ou cruel; mas é também uma referência aos soldados do exército russo czarista, recrutados entre os povos guerreiros do sul da Rússia.

4.1 A escada nas obras de arte

A cena da chacina nas Escadarias de Odessa, que faz referência ao “Domingo Sangrento” russo, tornou-se célebre na história do cinema. Investigando o uso de escadas, selecionei algumas obras das várias linguagens artísticas que a utilizam na criação.

No teatro, um exemplo de utilização de uma escada como elemento propulsor da situação dramática é a peça “Estas são as escadas que você tem que vigiar”⁸, de Tennessee Williams, escrita entre os anos 1930 – 1940. Logo na primeira rubrica do texto, o dramaturgo faz uma *descrição do cenário, a qual envolve a escada*.

“A entrada do Joy Rio, um cinema de terceira categoria que já foi um suntuoso teatro de ópera em uma cidade grande de um dos estados que costeia o Golfo do México. Em um ou dois anos, as autoridades condenarão o prédio e ele será demolido ou talvez restaurado como um marco histórico; neste momento, esquecido e malcuidado, suas glórias históricas são vagamente sugeridas por um vermelho adamsado encardido, descascado e enegrecido, e também pela ninfa lasciva em barroco dourado ao pé da suntuosa escada de mármore. Esse cenário é meramente sugerido, pois a área iluminada é muito pequena. Essa área inclui a ninfa, os degraus de baixo da escada de mármore e uma porta escrita “damas” – e, claro, uma porta para a área externa onde fica a bilheteria” (p. 71).

A peça inicia com o diálogo entre Carl, o lanterninha do cinema, e o Garoto, que tem 16 anos e acaba de ser contratado para trabalhar durante as férias. Imediatamente, o lanterninha orienta o Garoto:

“Carl (indolentemente aponta sua lanterna para a escada separada por uma corda de isolamento): Estas são as escadas que você tem que vigiar.

Garoto: Pra quê?

⁸ Disponível em: <http://programadeleitura.files.wordpress.com/2013/04/tennessee-williams_essas-sao-as-escadas-que-voce-tem-que-vigiar.pdf>.

Carl: Aqui é um velho teatro de ópera. Você sabe disso, não sabe?! As escadas dão pra três galerias. Não sei, talvez quatro. Nunca contei. Uma brisa derrubaria as galerias e os camarotes superiores, filas de camarotes por toda volta, da direita à esquerda do palco. Eu subi elas uma vez, só uma vez, o dia em que comecei a trabalhar aqui. O cara de antes me mostrou, assim como eu estou te mostrando, só que naquela época não era proibido subir esses degraus, e agora é, você tem que se lembrar disso. Se alguém se esgueirar por você, subir lá e o Kroger (gerente do cinema) descobrir, você não só perde o seu emprego aqui, mas, se alguma coisa acontecer lá em cima, naquele chiqueiro caindo aos pedaços, eles vão te responsabilizar por isso e...” (p. 72).

Nesse momento, o diálogo é interrompido pela passagem em cena de Gladys, uma adolescente com a libido à flor da pele, que é constantemente vigiada por Carl. Na sequência, Carl aconselha o Garoto a largar o emprego, alertando-o em relação às “sujeiras” que acontecem no cinema. Essas “sujeiras” são mencionadas durante todo o texto e fazem referência a possíveis práticas sexuais realizadas nas galerias e camarotes superiores do cinema, como se pode notar nos trechos:

“Bilheteira: Carl, como se atreve a falar assim com o Mr. Kroger! [...] Você chegava bêbado, e durante o seu turno deixava as meninas subirem com homens atrás delas feito bodes velhos” (p. 79).

“Gladys: [...] A garotada pode se divertir muito aqui, mas tem que tomar cuidado” (p. 82).

No decorrer da peça, o lanterninha Carl demonstra sua profunda insatisfação com o emprego e com as “coisas” que acontecem no decadente cinema, e resolve pedir demissão: *“Carl: [...] Depois de dez anos nesta pocilga fedorenta e sebosa, eu entrego minha demissão porque eu chego aqui limpo e saio sujo. A sujeira não é minha, mas deste lugar imundo, e se eu abrisse a boca – se abrisse a boca, Mr. Kroger! – Sabe o que poderia fazer com este lugar? Eu poderia fechar este lugar num piscar de olhos. Fácil, fácil, bastava eu abrir a boca sobre a metade do que eu sei” (p. 78);* enquanto Kroger, o gerente, evidencia a todo tempo sua preocupação com a reputação do

cinema, de modo que a primeira fala do personagem no texto é: “Qual é o problema? Alguém subiu as escadas?” (p. 76).

Em determinado momento da peça, Carl insinua que algo aconteceu de grave no cinema, “há dez anos”, fato que não é revelado no texto.

Carl discute com o gerente Kroger e, no auge de seu desequilíbrio, tira o uniforme de lanterninha, sobe as escadas e queima sua roupa no camarote do cinema. Em seguida, policiais chegam para controlá-lo. Na última cena da peça, assistindo à confusão, o Garoto é seduzido por Gladys que lhe provoca contando sobre sua participação em um jogo de “verdade ou desafio” e o convida a subir as escadas:

“Gladys: Eu joguei ontem à noite. Alguém diz ‘Peso, peso, pesando na sua cabeça. O que o dono vai fazer para recuperar?’. Era o meu melhor par de meias de náilon. E eu tive que responder à pergunta. Não posso repetir para você. Você ficaria chocado só de pensar que alguém pudesse me perguntar aquilo! Vê aquela pipoca? Significa que ela (uma amiga de Gladys) subiu! Vou achá-la! Quer me seguir? Suba quando o filme recomeçar! (Passa por baixo da corda de veludo, sobe correndo os degraus e desaparece de vista. Fora do campo de visão ela o chama num sussurro estridente.) Suba quando o filme recomeçar!”

(O garoto concorda com a cabeça num espasmo. Depois de um momento ele vai rapidamente até os degraus e recoloca a corda de veludo no lugar. Então se recoloca rápido em sua posição formal. Ele permanece muito ereto e rígido, e a música do final do filme vai crescendo para um clímax espiritual. Com seus olhos azuis e brilhantes o rapaz olha para frente encantado. Com um movimento brusco ele limpa o suor da testa.)” (p. 85-86).

A peça em questão foi construída em um ato, entre o final dos anos 1930 e início de 1940. De acordo com Betti (2010), Tennessee Williams dedicou-se à escrita de peças em um ato no período anterior ao seu reconhecimento profissional e após o declínio de seu prestígio como autor de teatro. Essas peças em um ato serviam como pesquisa de experimentação estilística e seu valor só foi reconhecido recentemente.

Em outra publicação, Betti (2007) observa que o conteúdo das peças de Tennessee Williams também sofreu certa restrição, pois a crítica sempre deu mais valor às peças em que o autor tratava de aspectos psicológicos dos personagens e dava um tratamento simbólico às situações. Para a pesquisadora: “[...] os textos onde se sobressaía mais claramente a representação e o debate de questões sociais e políticas foram sumariamente excluídos e considerados ‘datados’, ‘menores’ e desprovidos de maior interesse estético” (p. 262). Confirmando essa tendência, Berthold (2008), na “História Mundial do Teatro”, ainda que considere Williams um “marginalizador” por criticar o modo de vida americano, o enquadra no capítulo “Show business na Broadway”.

Ao que se refere aos temas, Betti (2007, p. 261) considera que as peças tratam

[...] das angústias de personagens vitimadas pela repressão sexual, pelo preconceito social e pela inadequação ao individualismo e à competitividade da sociedade norte-americana do século XX, onde vigoram a ideologia da procura desenfreada do sucesso e os valores inerentes ao capitalismo em seu grau máximo.

Considerando a temática da repressão sexual, podemos conjecturar que a escada da peça dá acesso à prática sexual e por isso sua passagem é proibida e sua entrada deve ser vigiada.

Na literatura, o escritor argentino Julio Cortázar fez uso do objeto “escada” em dois contos curtos: “Instruções para subir uma escada” e “Mais sobre escadas”, publicados respectivamente em 1962 e 1969 nos livros “Histórias de cronópios e de famas” e “Último round, tomo II”, os quais são transcritos a seguir:

“Instruções para subir uma escada

Ninguém terá deixado de observar que frequentemente o chão se dobra de tal maneira que uma parte sobe em ângulo reto com o plano do chão, e logo a parte seguinte se coloca paralela a esse plano, para dar passagem a uma nova perpendicular, comportamento que se repete em espiral ou em linha quebrada até alturas extremamente variáveis. Abaixando-se e pondo a mão esquerda numa das partes verticais, e a direita na horizontal correspondente, fica-se na posse momentânea de um degrau ou escalão. Cada um desses degraus, formados, como se vê, por dois elementos, situa-se um pouco mais acima e mais adiante do anterior, princípio que dá sentido à escada, já que qualquer outra combinação produziria formas talvez mais bonitas ou pitorescas, mas incapazes de transportar as pessoas do térreo ao primeiro andar.

As escadas se sobem de frente, pois de costas ou de lado tornam-se particularmente incômodas. A atitude natural consiste em manter-se em pé, os braços dependurados sem esforço, a cabeça erguida, embora não tanto que os olhos deixem de ver os degraus imediatamente superiores ao que se está pisando, a respiração lenta e regular. Para subir uma escada começa-se por levantar aquela parte do corpo situada em baixo à direita, quase sempre envolvida em couro ou camurça e que salvo algumas exceções cabe exatamente no degrau. Colocando no primeiro degrau essa parte, que para simplificar chamaremos pé, recolhe-se a parte correspondente do lado esquerdo (também chamada pé, mas que não se deve confundir com o pé já mencionado), e levando-a à altura do pé faz-se que ela continue até colocá-la no segundo degrau, com o que neste descansará o pé, e no primeiro descansará o pé. (Os primeiros degraus são os mais difíceis, até se adquirir a coordenação necessária. A coincidência de nomes entre o pé e o pé torna difícil a explicação. Deve-se ter um cuidado especial em não levantar ao mesmo tempo o pé e o pé).

Chegando dessa maneira ao segundo degrau, será suficiente repetir alternadamente os movimentos até chegar ao fim da escada. Pode-se sair dela com facilidade, com um

ligeiro golpe de calcanhar que a fixa em seu lugar, do qual não se moverá até o momento da descida” (p. 14-15).

“Mais sobre escadas

Em algum lugar da bibliografia que não quero lembrar foi explicado uma vez que há escadas para subir e escadas para descer; o que não foi dito na ocasião é que também pode haver escadas para ir para trás.

Os usuários desses úteis artefatos entenderão sem esforço excessivo que qualquer escada vai para trás se a gente sobe de costas, mas o que resta saber nesses casos é o resultado de tão insólito processo. Faça-se o teste com qualquer escada externa; superando o primeiro sentimento de incômodo e mesmo de vertigem, se descobrirá em cada degrau um novo âmbito que, embora faça parte do âmbito do degrau precedente, ao mesmo tempo o corrige, critica e amplia. Pense-se que pouquíssimo tempo antes, na última vez em que se subiu nessa escada da maneira usual, o mundo de trás era abolido pela própria escada, sua hipnótica sucessão de degraus; mas basta subí-la de costas para que um horizonte a princípio limitado pelo tabique do jardim pule agora até o campinho dos Peñaloza, depois abarque o moinho da turca, estoure nos álamos do cemitério e, com um pouco de sorte, chegue até o horizonte de verdade, o da definição que a professorinha da terceira série nos ensinava. E o céu, e as nuvens? Conte-as quando estiver no topo, beba o céu que lhe cai em plena cara por seu imenso funil. Quem sabe depois, quando der meia-volta e entrar no andar alto da sua casa, em sua vida doméstica e diária, perceba que também alí é preciso olhar muitas coisas dessa forma, que também numa boca, num amor, num romance, é preciso subir para trás. Mas tome cuidado, é fácil tropeçar e cair; há coisas que só se deixam ver quando se sobe para trás e outras que não querem, têm medo dessa subida que as obriga a despir-se tanto; obstinadas em seu nível e em sua máscara, vingam-se cruelmente de quem sobe de costas para ver outra coisa, o campinho dos Peñaloza ou os álamos do cemitério. Cuidado com essa cadeira; cuidado com essa mulher” (p. 222-224).

Investigando “as formas do olhar” nos contos de Cortázar, Melo (2011) apresenta a problemática da relação entre o sujeito e o mundo desenvolvida pelo autor: “[...] as narrativas demonstram uma ânsia por uma visão mais abarcadora da realidade para que se revele, por fim, o homem de forma mais completa” (p. 93). Assim, o que se busca é um “desvendamento do real e do ser”, tornado o olhar “possível”.

Para tanto, é necessário se opor ao que o autor denomina “falso realismo”, desvencilhando-se de nossos hábitos perceptivos. A proposta é a resignificação da nossa receptividade em relação ao mundo e às coisas. “Nesse sentido, o sonho, o irracional, o fantástico, o insólito ganhariam terreno em sua visão de mundo pois demonstrariam que a realidade não foi de todo descoberta, havendo instâncias invisíveis ao homem” (MELO, 2011, p. 94).

De acordo com Melo (2011), o “manual de instruções” para realizar coisas do cotidiano (como subir uma escada), presente no livro “Histórias de cronópios e de famas”, revela a necessidade da retomada da experiência com os sentidos, uma espécie de “primeiro encontro com as coisas”. A pesquisadora mostra que Cortázar propõe um enfrentamento com a “massa pegajosa que se chama mundo”, expondo o retorno ao sensorial:

[...] o mundo gruda-se ao nosso corpo, entranha-se na nossa pele, envolve nossos sentidos. Voltar a sentir o metal da colher entre os dedos é empreender uma resistência aos atos como meros reflexos cotidianos, já que negar a percepção que temos das coisas é submeter-se à facilidade apresentada pelo hábito. Seria preciso, portanto, resistir a essa força, e olhar de novo as coisas, senti-las, não mais com a vista embotada pelo hábito (MELO, 2011, p. 94).

Desse modo, podemos considerar que o primeiro texto, “Instruções para subir uma escada” refere-se à experiência sensorial e à resistência ao gesto cotidiano que nos coloca dentro de normas já aceitas; enquanto o segundo, “Mais sobre escadas”, dialogando com o primeiro, propõe uma nova maneira de uso da escada, proporcionando uma nova perspectiva, que pode “corrigir, ampliar e criticar” a anterior, mostrando um “horizonte de verdade”.

Na leitura que faz do texto “Mais sobre escadas”, de Cortázar (2008), Soares (2001, p. 110) propõe uma bula com informações sobre a ação de subir escadas de costas:

- **Indicação:** Em todos os estados em que há deficiência ou aumento das necessidades de pensar dialeticamente o espaço produzido pela sociedade.
- **Orientação:** A escada deve ser usada por pessoas de todas as idades, sem restrições. Não desaparecendo os sintomas, procure orientação.
- **Reações Adversas (adversas?):** O uso prolongado da escada durante o tratamento faz entender que a realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Deve ser mencionado que se observou desigualdades e contradições sociais durante o processo de tratamento.
- **Contraindicações:** Ainda não foram relatadas contraindicações para o uso em quantidades correspondentes às necessidades diárias.
- **Posologia:** Administrar ao menos um degrau por dia, preferencialmente pela manhã. Não interromper o tratamento. Ao final, todos os degraus devem ter sido ingeridos para chegar-se ao concreto pensado.
- **Forma de apresentação:** O texto “Más sobre Escaleras”, de Julio Cortázar é para ser lido enquanto se sobe uma escada de costas, com as adaptações necessárias à realidade a ser observada, analisada, interpretada e pensada criticamente.
- **Conduta na superdosagem:** Não foi descrita superdosagem com este medicamento. Devido a elevada margem de segurança terapêutica nenhuma precaução é necessária.

ATENÇÃO: Este medicamento deve ser mantido ao alcance de crianças.

Nas artes visuais, também encontramos obras que se valem de uma escada em sua criação. É o caso do “Nu descendo a escada n.º. 2”, de Marcel Duchamp.



Imagem 10 – “Nu descendo a escada n.º. 2”, Marcel Duchamp, 1912.⁹

Nessa obra, a imagem apresenta os movimentos de um corpo ao descer os degraus de uma escada, em momentos distintos, mas todos presentes ao mesmo tempo na tela. Duchamp objetivava analisar e decompor o movimento humano.

De acordo com Pereira (2012), Duchamp estava interessado em operar uma desaceleração, a qual denominava *retarde*, para a realização de sua análise. Para tanto, buscou as experimentações cronofotográficas do francês Étienne-Jules Marey. Segundo a pesquisadora

[...] experiências cronofotográficas consistiam em tirar sucessivas fotografias de vários instantes de um movimento, capturadas em uma única chapa fotográfica, utilizando uma câmera fotográfica que continha um obturador circular com fissuras que permitiam a exposição com vários intervalos regulares por segundo, o que possibilitava um registro realista da trajetória do movimento (PEREIRA, 2012, p. 88).

⁹ Disponível em: < http://en.wikipedia.org/wiki/File:Duchamp_-_Nude_Descending_a_Staircase.jpg>.

A imagem abaixo, refere-se a uma experimentação de Marey, que inspirou Duchamp:

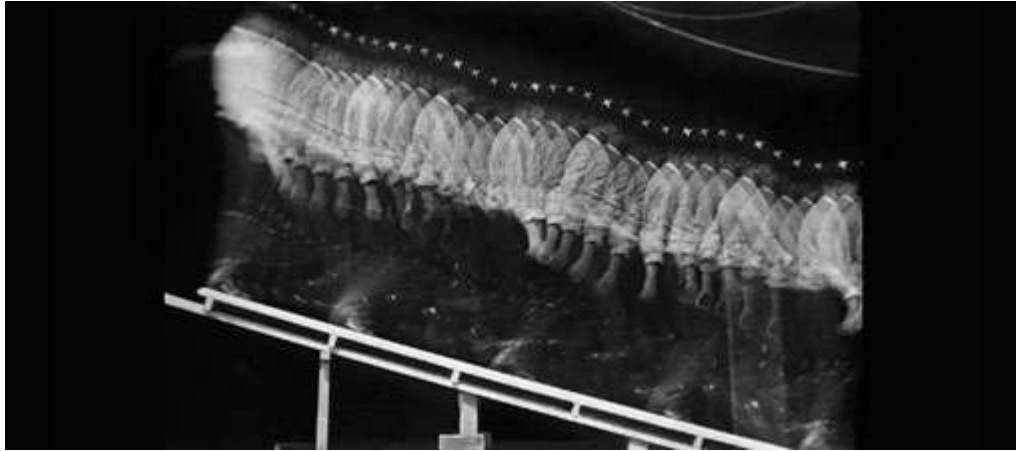


Imagem 11 – “Descendo um plano inclinado”, 1882, cronofotografia de Étienne-Jules Marey¹⁰.

Em oposição aos futuristas que, segundo Pereira (2012, p. 88) tinham interesse na aceleração do movimento como “fluxo contínuo e dinâmico”, Duchamp utiliza o tempo como um elemento plástico, que permite a visualização do “movimento dilatado no tempo”. O artista também se opunha aos cubistas no que concerne à deformação do objeto, pois, enquanto Duchamp tinha interesse no desmembramento da figura em movimento, para que pudéssemos ver a trajetória, os cubistas se valiam da figura imóvel, para mostrar todas as suas faces.

O “Nu descendo a escada nº. 2” se assemelha ao cinema no que diz respeito ao tempo cinematográfico:

[...] em que o presente não é um instante vinculado à sua própria atualidade. Ele se fixa na pintura, mas transborda em secções que se fundem, formando uma espécie de estratos sobrepostos em deslocamento, que se comunicam entre si para afunilar-se, no último frame do quadro (PEREIRA, 2012, p. 89).

¹⁰ Disponível em: <http://www.asu.edu/cfa/wwwcourses/art/SOACore/timeframes/sequential_images.htm>.

E se distingue do cinema por se fixar “[...] sobre uma superfície plana que é dada de uma vez só, enquanto que no cinema as imagens mostram-se à medida que a película cinematográfica é desenrolada” (PEREIRA, 2012, p. 89).

No caso da obra de Duchamp, a escada é um suporte que sustenta o movimento humano, o qual interessa ao artista enquanto objeto de análise.

Nas criações do artista holandês Maurits Cornelis Escher, a escada é um elemento recorrente. Porém, esse objeto é apresentado no contexto de um jogo de ilusão que Escher opera, na tentativa de desconstrução de nossas certezas estabelecidas. Para tanto, se vale da Matemática, mais especificamente da Geometria, e da Teoria da Relatividade. A “Escada de Penrose”¹¹ criada pelo matemático Lionel Penrose é um objeto de grande inspiração para Escher.

O artista dizia que sua intenção com a quebra das dimensões era causar o espanto. De acordo com Micky Piller, responsável pelo texto do catálogo da exposição “O mundo mágico de Escher”¹², “Escher sempre pensava em novas combinações para surpreender o espectador. Queria ‘chamar a atenção para algo que é impossível’. Em 1963, ele disse: ‘É preciso haver certo grau de mistério, mas que não seja imediatamente aparente” (2010, p. 57).

O efeito de ilusão e estranhamento é conquistado pelo uso da perspectiva central, técnica que, segundo Piller “[...] permite ao artista sugerir relações dentro de uma imagem. Um ponto imaginário no horizonte é a base para todas as medidas e proporções. Os objetos que estão perto parecem maiores do que os mais distantes” (2010, p. 65). A utilização desse recurso é presente na obra “Relatividade”, de 1953:

¹¹ É uma variação do “Triângulo de Penrose”, que é um objeto sólido, feito de três barras entrelaçadas que se encontram aos pares nos ângulos retos dos vértices dos triângulos que formam. Essa combinação de propriedades não pode ser realizada por qualquer objeto tridimensional. Mesmo assim, existem formas tridimensionais sólidas que, quando vistas de um certo ângulo, parecem ter todas as características citadas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tri%C3%A2ngulo_de_Penrose>.

¹² Disponível em: <http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/img/EscherCatalogo.pdf>.

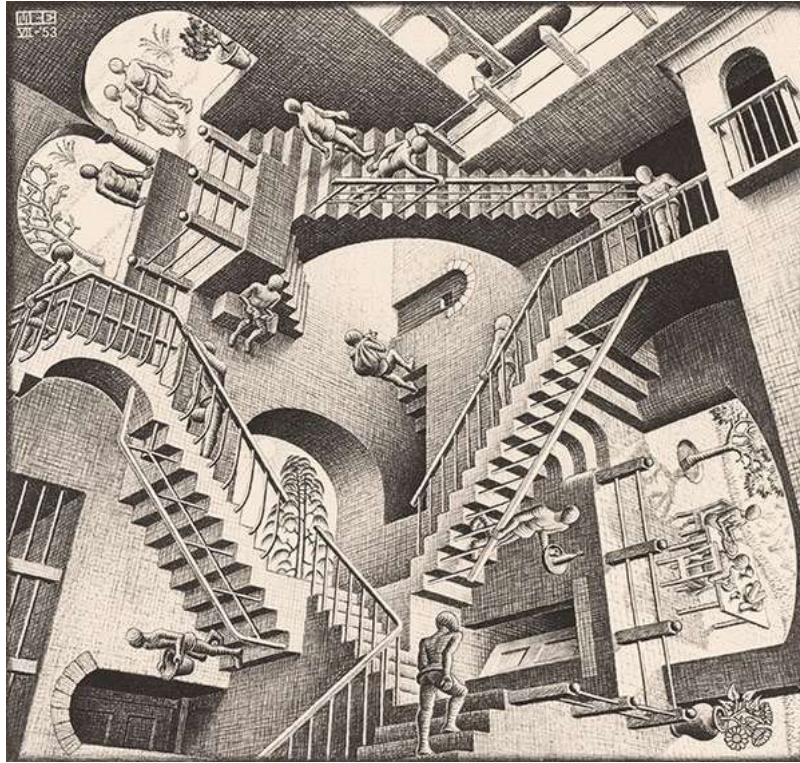


Imagem 12 – “Relatividade”, M. C. Escher, 1953¹³.

Comentando a obra, Escher faz a seguinte descrição sobre “Relatividade”:

Nesta imagem três forças gravitacionais operam perpendicularmente umas em relação às outras. Figuras masculinas movimentam-se em sentidos cruzados no piso e nas escadas. Alguns deles, embora pertencendo a mundos diferentes, aproximam-se muito, mas não percebem a existência dos outros. Por exemplo: ao centro, vinda do porão, uma figura sobe a escada, trazendo às costas um saco de carvão. Mas o pavimento no qual ele pisa com seu pé direito serve de parede para o homem sentado à sua esquerda, ao passo que à sua direita há outro homem descendo a escada, que vive em um terceiro mundo. Outro exemplo: na escada mais ao alto (veja a ampliação do detalhe, à direita), duas pessoas movem-se da esquerda para a direita, lado a lado, mas enquanto uma sobe, a outra desce. Em dois outros lances de escadas, as figuras se movimentam em ambos os lados¹⁴.

¹³ Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/relativity/>>.

¹⁴ Citação presente no catálogo da exposição “O mundo mágico de Escher” (2010, p. 141).

“Côncavo e Convexo”, de 1955, é outra obra de Escher que apresenta escadas inseridas em um jogo de ilusão:



Imagem 13 – “Côncavo e Convexo”, M. C. Escher, 1955¹⁵.

No comentário dessa obra, Escher pontua:

Um detalhe ampliado da gravura: uma bandeira hasteada sob uma ponte traz um padrão composto de losangos em três tons. Três losangos sugerem um cubo, mas há duas maneiras de combiná-los. Isto é como um emblema que simboliza o tema da gravura. Se dividirmos a imagem verticalmente em três faixas, as duas partes extremas são aceitas como realidade, mas, em muitos aspectos, podem representar a inversão uma da outra. Na faixa central, as coisas são incertas e podem ser vistas de duas maneiras: um piso também é um teto, um interior também é exterior, e o côncavo por vezes é também convexo. Tomemos, por exemplo, as três casinhas ou capelas. A da esquerda é vista a partir de fora, a da direita, a partir de dentro, mas de onde observar a do centro? Vemos ainda dois meninos tocando flauta: o da esquerda olha para baixo, para a abóbada em cruz da capela, e vê o seu exterior. Ele

¹⁵ Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/recognition-success/convex-and-concave/>>.

poderia sair pela janela, andar pelo telhado e saltar sobre o piso escuro em frente à casa. Mas o menino flautista à direita, inclinando-se para fora de sua janela, está dentro da casa, ele vê o mesmo telhado como se fosse um teto sobre a sua cabeça, e abaixo dele não há piso, mas um profundo abismo¹⁶.

Nas duas obras citadas, a escada provoca nossos sentidos pela ruptura com a lógica formal, nos apontando outras possibilidades de leitura.

Na mesma linha, a artista brasileira Regina Silveira propõe uma distorção da perspectiva. De acordo com Rodrigues (2008, p. 9) a perspectiva proporciona o realismo pela representação da terceira dimensão, mas se trata de um artifício que se vale de fenômenos ópticos para causar a ilusão da tridimensionalidade. Essa é uma questão que permeia a produção da artista. Em entrevista concedida a Angélica de Moraes, Regina Silveira conjectura:

A perspectiva seria a descoberta das aparências do mundo através daquilo que poderia ser uma visão científica da realidade. Desde o momento em que ela foi inventada, porém, já criou sua contraposição, sua situação de hipótese questionável. Ou seja: até que ponto a perspectiva não é também uma construção artificial? Que olhar é esse que equaciona e resolve tudo através apenas de duas coordenadas? A perspectiva é uma convenção tão arbitrária quanto todas as outras (MORAES apud RODRIGUES, 2008, p. 16).

Esse pensamento se revela na concretização da obra “Escada Inexplicável II”, de 1997.

¹⁶ Citação presente no catálogo da exposição “O mundo mágico de Escher” (2010, p. 139).



Imagem 14 – “Escada Inexplicável II”, Regina Silveira, 1997¹⁷.

A artista visual Yoko Ono possui no repertório de suas obras uma instalação com uma escada, trata-se de “Ceiling Painting (Yes Painting)”, de 1966. Nela uma escada branca é colocada em uma sala, com uma lupa pendurada para ser usada pelo apreciador na visualização de uma palavra, fixada no teto, a qual está escrita em um papel, em fonte muito pequena e dentro de uma moldura. A palavra é: “Yes”.

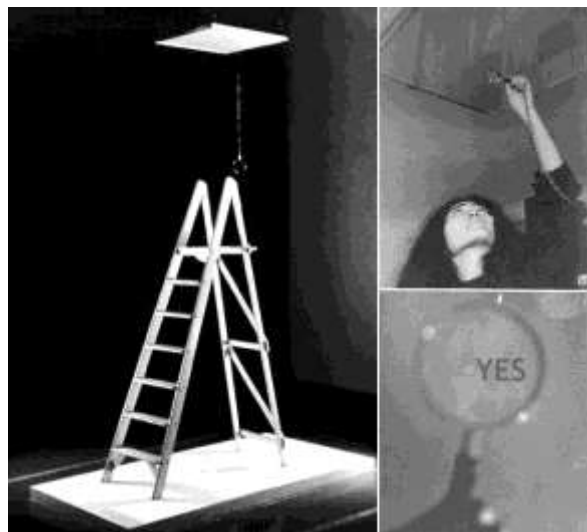


Imagem 15 – “Ceiling Painting (Yes Painting)”, Yoko Ono, 1966¹⁸.

¹⁷ Disponível em: < <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2014/02/2001.001.jpg>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://www.jannaslack.com/>>.

Yoko Ono fez parte do “Fluxus”, grupo surgido na década de 1960, organizado por George Macuinias a partir da publicação de uma revista homônima. Com referência no movimento dadaísta e nas obras de Marcel Duchamp, o objetivo dos artistas pertencentes ao “Fluxus” era a inserção da Arte no cotidiano, em uma perspectiva contrária ao objeto artístico como mercadoria. Para tanto, na criação das obras, integravam as linguagens artísticas e utilizavam a performance (forma de arte que se vale das artes visuais, do teatro, da dança e da música e pode ocorrer com ou sem plateia), o happening (relacionado à performance, mas conta com a participação do público) e a instalação (ambientes construídos em galerias ou museus).

No ano de 2007, o Centro Cultural Banco do Brasil, em São Paulo – SP, recebeu a exposição “Yoko Ono – Uma retrospectiva”. Na ocasião, Contardo Calligaris escreveu no jornal Folha de São Paulo um comentário¹⁹ sobre a obra “Ceiling Painting (Yes Painting)”:

É um apelo bonito à nossa capacidade de viver e de mudar o mundo: “sim”, é permitido desejar, basta se dar a pena de subir a escada. O espírito da contracultura americana poderia ser resumido pelo “Yes” de Yoko Ono ou pelo “Do It” (faça-o) de Jerry Rubin. Não é só um enfrentamento com a autoridade; é a luta contra as resistências internas que nos impedem de agir (e desobedecer, se for preciso).

Já a criadora da obra, em entrevista²⁰, disse certa vez:

Haviam muitos elementos negativos na minha vida e no mundo e, por isso, eu tinha que evocar uma atitude positiva dentro de mim, em equilíbrio com o mais caótico. Eu tive que equilibrar isso ativando o “Sim” elemento. “Sim” é uma expressão que eu sempre carregava e que eu estou carregando (tradução nossa).

¹⁹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1511200730.htm>>.

²⁰ Disponível em: <<http://www.arttowermito.or.jp/art/yokoono.html>>. O texto do site apresenta uma citação sem referência de uma entrevista que Yoko Ono concedeu. O texto original em inglês é: “There were many incredible negative elements in my life, and in the world, and because of that I had to conjure up a positive attitude within me in balance to the most chaotic. I had to balance that by activating the ‘Yes’ element. ‘Yes’ is an expression that I always carried and that I’m carrying”.

A escada, nesse contexto, se configura como um objeto que, pela nossa ação, nos direciona a uma atitude positiva, otimista, esperançosa e ainda, em uma segunda leitura, a uma atitude de libertação das amarras que nos impedem de agir.

Influenciada pelo misticismo está a “Stairway to heaven” (Escadaria para o Paraíso), da banda de rock Led Zeppelin. Gravada em 1971, a música tornou-se um hino do grupo britânico formado por Jimmy Page, Robert Plant, John Paul Jones e John Bonham. Os primeiros versos da canção dizem:

“Há uma dama que acredita que tudo

Que reluz é ouro

E ela está comprando

*Uma escadaria para o paraíso*²¹

A canção presente no quarto álbum da banda, intitulado “Led Zeppelin”, possui uma estrutura bastante complexa. Friedlander (2010, p. 339) a descreve assim:

Ela começava suavemente com a introdução do violão de Page e uma longa citação de versos, aumentando gradualmente até explodirem em um rock completo. Depois do solo de guitarra, carregado do repertório de *riffs* do blues e de elementos pré-heavy metal – ele usava a *Telecaster* pela primeira vez em anos –, a música retornava a um refrão delicioso *a cappella*. A letra obscura, cantada com a voz de um trovador piedoso, refletia o interesse de Page pelo folclore britânico e celta e seguia a busca de uma mítica dama por sua “escada para o céu” ou nirvana espiritual.

²¹ Tradução nossa do original “There's a lady who's sure all that glitters is gold and she's buying a stairway to heaven”.

A letra da música faz referência a vários elementos presentes no ocultismo – conjunto de teorias e práticas que objetivam desvendar os segredos da natureza, do universo e da humanidade –, objeto de estudo do guitarrista Jimmy Page, autor da canção “Stairway to Heaven”, em parceria com Robert Plant. Nesse caso, temos a escada inserida em um contexto de elevação espiritual.

Em entrevista a Tolinski (2012), Page comenta sobre a letra: “Acho que a letra é ótima. Faz as pessoas montarem muitas imagens na cabeça. Quando se ouve um disco, você sempre tem sua própria concepção, forma sua própria visão, e ‘Stairway’ permite isso” (p. 147).

Na dança, como exemplo de utilização de escadas, podemos citar um momento presente no espetáculo “Água”, da coreógrafa alemã Pina Bausch. Responsável pela direção da companhia “Tanztheater Wuppertal”, na cidade de Wuppertal, a partir de 1973, a artista é conhecida pelo desenvolvimento de uma linguagem denominada “dança-teatro” que une elementos do balé clássico a aspectos dramáticos do teatro, criando uma estética própria.

Para a composição das coreografias, o dançarino trazia respostas a questões lançadas pela coreógrafa, na forma de experiências e emoções vividas e, na construção do gesto, baseava-se em movimentos cotidianos. Em seguida, por meio da repetição exaustiva, esse gesto se desvinculava do sentido original e era resignificado, tornado-se um gesto “estranhado”. Para proporcionar um estudo das experiências vividas, a companhia passou a excursionar por países europeus, a partir de 1986 (CYPRIANO, 2005, p. 37).

No ano de 2000, em parceria realizada com o Instituto Goethe de São Paulo e o produtor cultural Emilio Kalil, Pina Bausch e um grupo de bailarinos viajam até o Brasil, passando pelas cidades de São Paulo e Salvador. Dessa vivência surge o espetáculo intitulado “Água” (em português mesmo), tendo sua estreia em maio de 2001, no teatro da Ópera de Wuppertal, na Alemanha.

O cenário da peça era composto por enormes paredes brancas e projeções de imagens. Já na primeira cena, uma bailarina come uma laranja ao som de “A felicidade”, de Vinícius de Moraes (CYPRIANO, 2005, p. 103).

De acordo com Cypriano (2005) um procedimento usado com frequência nos espetáculos de Pina Bausch e, mais especificamente em “Água”, é a “ambiguidade das situações”. O pesquisador explica que

Ao trabalhar no eixo das subjetividades, Bausch realiza uma abordagem ambivalente: a dança-teatro apresenta, ao mesmo tempo, os sinais positivos e negativos das situações apresentadas. Isso permite que o espectador tome uma decisão, se assim o quiser. Dessa forma, Bausch caracteriza seu trabalho dentro de uma poética contemporânea, que reflete uma ambiguidade das situações (p. 114).

Essa ambiguidade é conquistada mesclando situações alegres e sérias, o que causa um estranhamento cênico, que pode levar o espectador ao riso. Bausch considera que no mundo em que vivemos, repleto de situações sérias e terríveis, é necessário “rir de alguma coisa”, para ter um equilíbrio (CYPRIANO, 2005, p. 116). No espetáculo “Água” a presença do humor se revela

[...] principalmente nos jogos de sedução. Enquanto Michael elogia as partes do corpo, Christiana repele todos os adjetivos, invertendo-os: “Seus pés são lindos”, diz Michael, “eu praticamente não tenho pé”, responde ela. Aí, há um humor escrachado e ingênuo. Mas, quando Regina deita-se no chão e levanta o vestido para os homens que passam, o humor retoma certo sarcasmo. Já na cena em que todos os bailarinos dançam forró e dois deles sobem as escadas e ficam vigiando, o humor revela-se nos costumes. No momento de alegria, de festa, há também sinal de violência e de controle. A ambivalência provoca riso (CYPRIANO, 2005, p. 117).

A última cena mencionada, em que os bailarinos dançam forró, faz parte de um momento do espetáculo chamado “Águas Festivas”. Antes, a “cena das toalhas” dá o tom de comicidade:



Imagem 16 – “Água”, Pina Bausch, 2001²².

A cena das toalhas é interrompida bruscamente quando a música de Gilberto Gil, “Esperando na janela”, se inicia. Na descrição de Cypriano (2005)

O palco passa por uma nova transformação. Os sofás são afastados, os bailarinos vestem-se com bermudas e camisetas coloridas, a água que estava na plateia retorna ao palco: na projeção congelada, vê-se um pôr-do-sol dourado no mar. Há figurantes que não são da companhia, o que dá um caráter extremamente massivo à cena. Todos dançam. Alguns pares são trocados, como ocorre muitas vezes nas festas. Então, Pascal e Fabien **levam grandes escadas ao proscênio e nelas sobem, vigiando o que se passa**. Eles são o elemento de estranhamento, que de certa forma rompe o lirismo da cena e **exibe o controle da vigilância, sinal da violência**. Nas águas festivas, a alegria nunca está sozinha. Mesmo lúdica, a festa, no olhar de Bausch, também tem seu lado de controle (p. 133, grifo nosso).

²² Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-al0m4eF4eyo/T-giuWU05ul/AAAAAAAAA1el/zmOXYNXtGAo/s1600/AQUA-PINA-BAUSCH-3649.jpg>>.

Assim, a escada presente em “Água” se insere no contexto da “ambivalência de situações” proposta por Bausch. Ao mesmo tempo em que se tem uma cena alegre, há uma seriedade e uma vigilância que permeiam a ocasião. Temos, então, um caso em que a escada se configura como um dispositivo de controle.

Nos exemplos apresentados, a escada possui distintos sentidos em cada obra. A escada de Tennessee Williams propicia acesso à prática sexual, posto que o autor deseja problematizar a repressão sexual; a escada de Cortázar nos propõe um novo uso, uma mudança de ponto de vista; Duchamp a utiliza como suporte para estudo do movimento; Yoko Ono possui uma escada que nos direciona a uma atitude positiva; M.C. Escher e Regina Silveira, com suas escadas, questionam a lógica formal e oferecem outras possibilidades; a escada da banda Led Zeppelin nos conduz à elevação espiritual; e a de Pina Bausch se configura como um dispositivo de controle.

4.2 A escada na “Experiência Teatral”

E qual é o sentido da cena da escada em nossa “Experiência Teatral”?

Quando propus os improvisos na escada, levei dois textos para serem experimentados na cena: o “Mito da Caverna”, de Platão e “O príncipe”, de Maquiavel. O primeiro, no diálogo com a cena em que o jogador descobria o outro lado da escada, representava o ato de se libertar de uma forma de vida para conhecer outras possibilidades de se viver e, também, a ação de despertar nos outros esse conhecimento. Uma metáfora do uso cotidiano da escada e da alternativa de novo uso. O segundo texto surge para ilustrar a situação presente em minha escola, pois o objetivo do “príncipe” é “a guerra e a sua organização e disciplina”. Essa é a “arte que compete a quem comanda”, de modo contrário, o príncipe perderia o seu Estado. Assim, o meu intuito era o de lançar luz sobre o dispositivo da escada, promovendo uma reflexão coletiva e propondo uma “profanação” da escada, tirando-lhe o caráter sagrado e restituindo-a ao uso dos alunos.

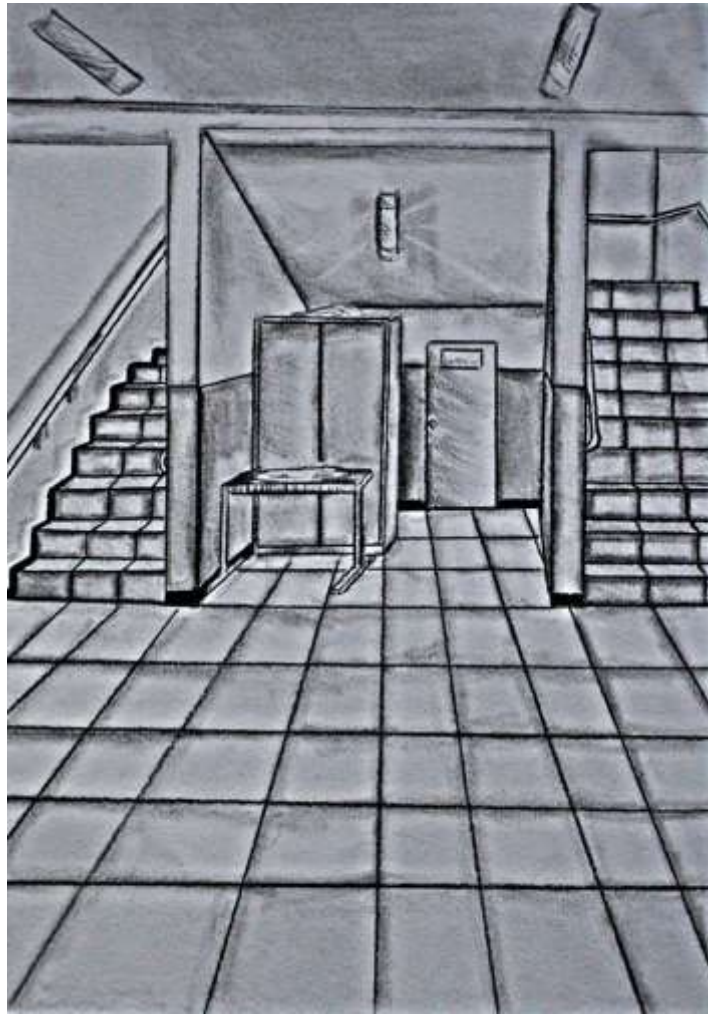


Imagem 17 – Desenho da escada da escola feito pela Aluna J, 14 anos, 9º. A.

Nas conversas não diretivas após a iniciativa da “Experiência Teatral”, os alunos participantes relataram o sentido que estabeleceram com a cena da escada. Em todos os comentários está presente a ideia da desigualdade entre alunos e professores:

“Eu acho que a cena da escada fez com que não só os alunos como todos que trabalham na escola refletissem um pouco. Porque a escada foi feita para todos e deveria ser para todos mesmo, não diferenciada, dividindo espaço de alunos e professores. Além do mais todos convivem no mesmo ambiente” (Aluno I, 14 anos, 9º. A).

“Colocam os alunos para irem por um caminho sendo que existem mais alunos que professores na escola, e daria muito bem para os alunos usarem as duas escadas. Acredito que isso é uma grande injustiça, principalmente em uma escola, pois é lá que procuramos igualdade social” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

“Eu acho que a parte da escada foi muito importante termos feito. Porque havia uma grande desigualdade entre alunos e professores. Não tinha por que dividir uma escada para professores e outra para alunos, até porque o número de alunos era maior e, mesmo quando não tinha ninguém em nenhuma escada, se alguma autoridade maior da escola visse algum aluno descendo pela "escada dos professores", faziam-no voltar e descer pela "escada dos alunos". E a experiência teatral com certeza absoluta mostrou isso nitidamente a todos que assistiram. As duas escadas devem ser usadas por todos: alunos, professores, e outros funcionários, destacando a 'igualdade'" (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“A cena da escada retrata a situação da diferença entre papéis. É imposto e é fato que professores e alunos não possuem a mesma cabeça, formação e papel; é imposto que o indivíduo em ambiente de estudo coletivo seja aluno (que assiste às aulas) e não estudante (que realmente estuda por conta própria e individualmente) e se essa doutrina é imposta, um outro conjunto de regras também será para diferenciar a classe de alunos (e não estudantes) da de professores, entre essas regras está o uso de lados distintos da escada. Claro que as regras existem para uma certa ordem, mas acho que a essa regra existe um sentido diferente... Se eles quisessem mesmo ordem, eles não permitiriam o uso de uma só escada minúscula, deixariam livre os dois lados para que a bagunça não ficasse concentrada em um só lugar; liberariam os dois lados para botar ordem. Porque sejamos sinceros, quer baderna maior que empurrar uma massa de pessoas por um único lugar estreito? Dizem que as regras da escola (não só da escola, mas no caso é) existem para uma ordem, mas essa regra não visa de maneira alguma isso! Portanto concluo que existe uma certa "ditadura educacional" que visa de forma indireta, porém explícita, bem explícita aliás, mostrar que a liberdade do aluno se limita ao ponto que ele quer ser igual aos professores. Tudo isso se resumiria em distinção de papeis” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“A cena da escada foi uma das mais importantes, pois retrata a desigualdade que também existe na escola. No fato de existir duas escadas e somente uma para os alunos se locomoverem, assim tendo vários problemas e podendo existir o risco de acidentes. Mostrando que os professores tem mais importância que os alunos. Eu acho que foi muito importante por mostrar a desigualdade” (Aluno H, 14 anos, 9º. A).

“Os alunos se amontoavam sobre as escadas enquanto o outro lado da escada estava vazio, por ser autorizado somente aos professores, como se fossemos desfavorecidos. Alguns professores nem se importavam em descer com os alunos e alguns iam pela nossa escada, que por sinal é bem estreita. Eles tinham total liberdade pra fazer isso, enquanto eu, como aluna, certa vez desci pela escada enquanto conversava com um dos professores e uma das inspetoras gritou comigo na frente dos alunos pra que eu subisse tudo novamente e descesse pela outra escada, porque eu não tinha liberdade sobre aquele lugar. Creio que eles queriam deixar isso bem claro para os alunos: se eles ousassem traçar o mesmo caminho que alguns professores era causa de mau exemplo para o restante dos alunos, por isso, creio eu, o fato de gritar e querer mostrar autoridade. Quando representamos isso na peça, observei a reação de alguns professores, pais e inspetores. Creio que pela expressão do rosto de alguns, eles nem tinham parado pra perceber essa situação, o quanto eles (professores) poderiam ser mal encarados pelos alunos por uma atitude vinda da direção e não deles, e dos próprios inspetores pelo fato fazer aquilo que a direção pede sem perceber o outro lado da história, a visão dos alunos” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU “ENCONTRO COM A ESQUADRA”

*“Esse ‘Por que?’ me fez pensar: por que eles impõem isso para nós?”
(Aluno F, 14 anos, 9º. A).*



Imagem 18 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (1:07:07)

Os marinheiros se reúnem no navio. A discussão vai até o anoitecer. “O povo de Odessa aguarda seus libertadores”. Um marinheiro afirma: “Desembarquem e o Exército se juntará a vocês”. Outro marinheiro crê que não se pode aportar, melhor enfrentar a esquadra. Após muito debate, os marinheiros decidem ir de encontro com os navios de guerra.

A esquadra se aproxima na escuridão da noite. Alvorço! Homens no convés preparam as armas para a batalha. O navio avança em velocidade máxima. A música cresce.

“Dê o sinal para que eles se juntem a nós!”. Ansiedade. Não se sabe o que esperar dos marinheiros dos outros navios. Canhões preparados. “Atirar?”.

Alguém grita: “Irmãos!”. Saudações. “Sobre as cabeças dos almirantes do Czar, ouviu-se um brado fraternal”.

“E orgulhosamente, portando a bandeira vermelha da vitória, sem um só disparo, o encouraçado rebelado passou pela esquadra” (FIM).

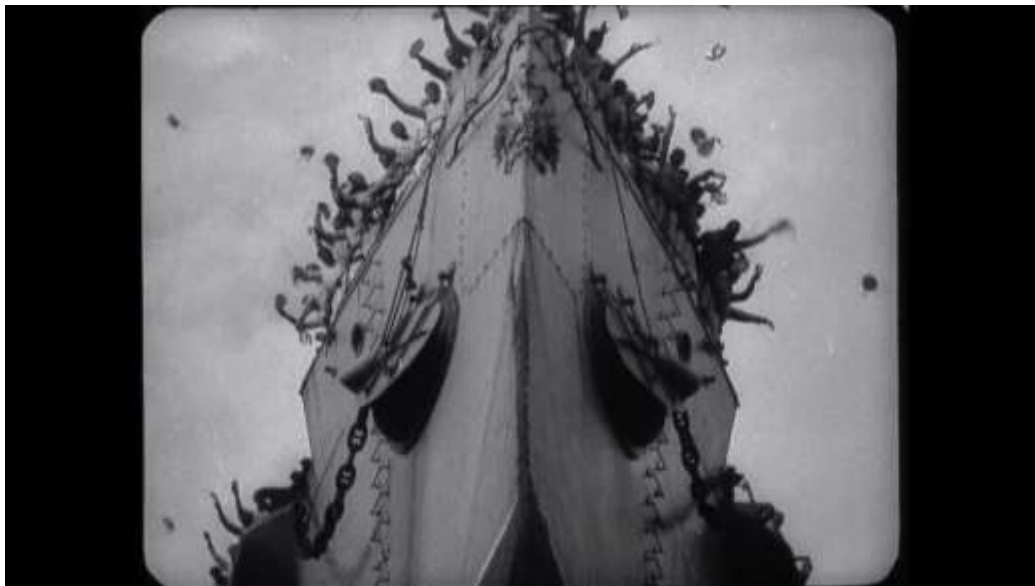


Imagem 19 – Fotograma extraído do filme “O Encouraçado Potemkin” (1:08:13)

Iniciei esta pesquisa motivada por uma inquietação em relação aos dispositivos de controle presentes na escola em que leciono, mais particularmente, por uma indignação pela regra que proíbe alunos de subirem as escadas pelo lado direito, destinado aos professores. Parti da pergunta: como fazer resistência a tantos dispositivos presentes no cotidiano escolar? A hipótese era de que o teatro poderia resistir a esses dispositivos.

Realizei conversas não diretivas com uma sala de 9º. ano no intuito de observar se as minhas inquietações eram também as inquietações de meus alunos, no que concerne ao cotidiano escolar. Pela escuta sensível, notei que havia uma série de dispositivos que interferiam na vida dos estudantes. Por isso, optei por inserir em nossa proposta todos os dispositivos que tinham sido listados pelos estudantes e, portanto, não só a escada. Propus então uma prática com o sistema de jogos teatrais de Spolin (2003; 2007; 2008) que tivesse como conteúdo as regras e proibições da escola, a qual chamamos “Experiência Teatral”.

Utilizei a definição de Agamben (2009, p. 40) acerca do dispositivo, – “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” – por abarcar a linguagem. Ainda que seja um dispositivo, a linguagem, na visão do filósofo, possui um potencial profanatório. A “profanação” é para Agamben (2009) o contradispositivo que restitui ao homem aquilo que lhe foi separado pela esfera do sagrado, possibilitando um novo uso. Considerei que o teatro, sendo uma linguagem e, portanto, um dispositivo, poderia configurar-se em um contradispositivo. E como o lema da Rússia²³, usei o mesmo recurso que me provocava, para resistir.

Durante a “Experiência Teatral”, enquanto subíamos as escadas, a diretora da escola comentou que não entendia por que a “regra da escada” havia sido instituída pela gestão anterior. Ocorre que a regra ainda existe.

23 “Quem à Rússia com a espada surgir, pela espada perecerá!”.

Isso seria um indício de que nossa proposta teatral não obteve resultado? Aqui cabe refletir sobre o nosso objetivo principal: a resistência pela profanação dos dispositivos.

O foco da minha pesquisa é o aluno. Seria ingênuo supor que a “Experiência Teatral” transformaria as regras da escola e que, professores, funcionários e gestores lançariam mão de proibições que lhes são tão cômodas. Assim, eu não contava com a anulação da regra. O meu interesse era em brincar com a norma, por isso o uso do jogo teatral. Tencionava um novo uso dos dispositivos, por essa razão a profanação. O movimento devia se dar no aluno. Para tanto, era necessário que o aluno refletisse sobre o seu entorno e sobre a presença dos dispositivos.

Na primeira abordagem que fiz com meus alunos, surpreendeu-me o fato de eles se manterem em silêncio e terem dificuldade de expressar suas inquietações sobre o cotidiano escolar. Falar sobre como se sentiam na escola, foi o primeiro passo para a reflexão. No segundo momento, a dramatização possibilitou-lhes questionar a existência dos dispositivos. Em cena, eles diziam “Por que?”. Por último, o relato da experiência vivida revela um novo pensamento sobre o cotidiano, agora imbuído de indagações. Tal movimento evidencia-se na fala dos alunos, pós “Experiência Teatral”:

“Eu gostei da cena em que a jogadora ficava dizendo ‘Mas porque? Por que?’, porque eu acho que a gente tem que mostrar para as pessoas que a gente tem que questionar” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Eu achei uma forma diferente de se expressar” (Aluno H, 14 anos, 9º. A).

“Não só pelo fato de eu conseguir me expressar melhor, mas eu acho que eu era uma pessoa que tinha muitas ideias, mas ficava muito na minha. Eu acho que eu consegui me soltar mais para ter opiniões, mesmo que seja diferente. Posso criar alguma coisa que as pessoas entendam no sentido positivo, que elas possam entender” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“E é justamente porque o ‘Por que?’ traz a sabedoria. E eles não querem que a gente saiba demais” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“A gente esqueceu um pouco de questionar, porque a gente ficou nessa de ‘disciplinamento’. A gente sabia que se a gente falasse um ‘Por que?’, a gente não teria resposta, então a gente deixou de fazer o ‘Por que?’. Depois dessa peça, a gente abriu os olhos. Vamos fazer mais ‘Por que?’” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

Conhecer-se melhor e problematizar a realidade são ações que a Arte pode provocar. De acordo com Perissé (2009, p. 61) “Do ponto de vista didático, conduzir os alunos à realização de uma peça teatral [...] pressupõe fazer com que cada um se conheça melhor” e ainda “[...] visualizamos melhor nossos impasses e conflitos quando dramatizados” (p. 63). Para o autor, nesse processo descobrimos caminhos de humanização, porque a arte “[...] abre caminhos onde não há caminhos” (p. 87).

Para Perissé (2009, p. 83) o professor deve trabalhar com Ética e Estética, ou melhor, “(Est)eticamente”. Segundo o autor, eticamente o docente precisa “[...] investigar os princípios e os valores que devem orientar as ações humanas, descobrindo formas de suscitar essa reflexão entre os alunos” e esteticamente deve “[...] despertar em si e nos demais a reflexão sobre a arte, relacionando-a com tantos outros temas”. Assim, (est)eticamente, “[...] cabe ao docente inventar formas belas-boas de pensar e agir”.

A escada é o objeto sagrado. Ela separa deuses dos homens. Mais do que possuí-la é necessário atribuir-lhe um novo uso, como também, compreender porque ela existe na forma de um dispositivo. Segundo Agamben (2006) a essência do pensamento é a potência, que se define pela possibilidade do seu não-exercício, de uma não passagem ao ato. Trata-se de “poder não-possuir”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção: homo sacer, II, I**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. A potência do pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**. Niterói, v.18 - n.1, p. 11-28, Jan/Jun, 2006.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BETTI, Maria Sílvia. Tennessee Williams experimental e antirealista. In: AQUINO, Ricardo B.; MALUF, Sheila D. (organizadores). **Olhares sobre textos e encenações**. Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2007.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CORTÁZAR, Julio. Mais sobre escadas. In: **Último round, tomo II**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. Instruções para subir uma escada. In: **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

EISENSTEIN, Sergei. **O Encouraçado Potemkin**. 1925. Versátil Home Video, 2011. DVD (68 min): preto e branco, mudo, legendado português.

FIGUEIRA, Divalte G. **História**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and roll: uma história social**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

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

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUCHAIL, Salma T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PLANT, Robert; PAGE, Jimmy. Stairway to heaven. In: **Led Zeppelin**. Nova York: Atlantic Records, 1971. LP. Faixa 4.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba: PM – Linc, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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

_____. **Jogos teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TOLINSKI, Brad. **Luz & Sombra: conversas com Jimmy Page**. São Paulo: Globo, 2012.

Documentos eletrônicos:

BETTI, Maria Sívila. Tennessee Williams: formas não dramáticas nas peças em um ato. Um relato de estudo cênico e interpretativo. In: **VI Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2010, São Paulo. Anais do VI Congresso da ABRACE, Memória Abrace Digital. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/dramaturgia/Maria%20S%EDlvia%20Betti%20-%20Tennessee%20Williams%20-%20Formas%20n%E3o%20dram%EDticas%20nas%20pe%20E7as%20em%20um%20ato%20-%20Um%20relato%20de%20estudo%20c%EAnico%20e%20interpretativo.pdf>>. Acesso em: 19 abr 2014.

MELO, Elza Duarte. **Mirar e narrar: as formas do olhar nos contos de Julio Cortázar**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: < http://pos.letras.ufg.br/uploads/26/original_elzaduarte.pdf>. Acesso em: 21 abr 2014.

PEREIRA, Caroliny. A temporalidade na pintura Nu descendo uma escada, de Marcel Duchamp. In: **VIII EHA – Encontro de História da Arte**, 2012, Campinas, SP. Anais do VIII EHA. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2012/Caroliny%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2014.

RODRIGUES, Lígia L. **A perspectiva no trabalho de Regina Silveira: uma investigação sobre a utilização da perspectiva na arte contemporânea**. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000439645>>. Acesso em: 24 abr 2014.

“**Água**”, de Pina Bausch. Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-al0m4eF4eyo/T-giuWU05ul/AAAAAAAAAel/zmOXYNXtGAo/s1600/AQUA-PINA-BAUSCH-3649.jpg>>. Acesso em: 01 mai 2014.

Catálogo da exposição “O mundo mágico de Escher”, Centro Cultural Banco do Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/img/EscherCatalogo.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2014.

“**Ceiling Painting (Yes Painting)**”, de Yoko Ono. Disponível em: <<http://www.jannaslack.com/>>. Acesso em: 26 abr 2014.

Comentário de Contardo Calligaris sobre “Ceiling Painting (Yes Painting)”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1511200730.htm>>. Acesso em: 27 abr 2014.

Comentário de Yoko Ono sobre “Ceiling Painting (Yes Painting)”. Disponível em: < <http://www.arttowermito.or.jp/art/yokoono.html>>. Acesso em: 27 abr 2014.

“**Côncavo e Convexo**”, de M. C. Escher. Disponível em: <<http://www.mcescher.com/gallery/recognition-success/convex-and-concave/>>. Acesso em: 24 abr 2014.

“**Descendo um plano inclinado**”, de Étienne-Jules Marey. Disponível em: <http://www.asu.edu/cfa/wwwcourses/art/SOACore/timeframes/sequential_images.htm>. Acesso em: 22 abr 2014.

“**Escada Inexplicável II**”, de Regina Silveira. Disponível em: < <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2014/02/2001.001.jpg>>. Acesso em: 28 abr 2014.

“Estas são as escadas que você tem que vigiar”, de Tennessee Williams. Disponível em: <[http : // programadeleitura. files. wordpress. com / 2013 / 04 / tennessee-williams _essas -sao-as-escadas - que – voce-tem -que-vigiar.pdf](http://programadeleitura.files.wordpress.com/2013/04/tennessee-williams_essas-sao-as-escadas-que-voce-tem-que-vigiar.pdf)>. Acesso em: 19 abr 2014.

“Mito da Caverna”, de Platão. Disponível em: <[http: //www. suapesquisa. com /platao /mito_da_caverna.htm](http://www.suapesquisa.com/platao/mito_da_caverna.htm)>. Acesso em: 22 out 2012.

“Nu descendo a escada”, de Marcel Duchamp. Disponível em: <[http: //en. wikipedia.org/wiki/File:Duchamp_-_Nude_Descending_a_Staircase.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Duchamp_-_Nude_Descending_a_Staircase.jpg)>. Acesso em: 22 abr 2014.

“O Príncipe”, de Maquiavel. Disponível em: <[http: //books. google. com. br/ books? id =n88D213HEMoC&pg=PA60&lpg=PA60 &dq](http://books.google.com.br/books?id=n88D213HEMoC&pg=PA60&lpg=PA60&dq=)>. Acesso em: 22 out 2012.

“Relatividade”, de M. C. Escher. Disponível em: <[http: //www. mcescher. Com /gallery /back-in-holland/relativity/](http://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/relativity/)>. Acesso em: 24 abr 2014.

“Triângulo de Penrose”. Disponível em: <[http: //pt. wikipedia. org / wiki / Tri% C3% A2n gulo_de_Penrose](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tri%C3%A2ngulo_de_Penrose)>. Acesso em: 24 abr 2014.

APÊNDICE A – Falas dos alunos recolhidas de forma informal

“Um aluno que faz tudo do jeito que o professor manda, vai ser como as outras pessoas querem que ele seja, não vai deixar transparecer suas ideias. Uma pessoa que é cheia de ideias e sabe falar as coisas, é uma ameaça para aqueles grupos que mandam” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Eu acho que a gente não se opôs, apenas acho que a gente colocou eles em nossos lugares para eles sentirem o que a gente sente. A gente tem uma oposição interna sobre o tema, mas a gente não se opôs porque a gente não se colocou numa posição contrária ao que Eles dizem, a gente apenas colocou Eles em nossos lugares” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“As pessoas começam a ter ideias sobre aquele assunto” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Quando eles vêem um aluno exemplar falando ‘eu não tô aguentando mais isso’, eles vão parar para pensar: aquilo tem razão porque é ele que está falando” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Os ‘maus elementos’ da escola, são um exemplo de oposição. Aqueles que os professores e diretores julgam como maus elementos da escola não são na verdade maus elementos. Eles só estão se opondo à massa que Eles querem colocar, mais nada” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“Às vezes dá até medo de perguntar para o professor porque a gente tem medo da resposta” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

“Medo de ele dar uma resposta que te humilhe” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“Eles” falam que a gente tá com fone de ouvido escondido pra escutar música, acham que a gente tá escondendo droga na touca...” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

“Falam que se você for procurar um emprego usando boné, ninguém vai empregar, porque pensa que você é um marginal” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

“A gente passa a maior parte da nossa vida na escola e não pode nem ter personalidade e usar a roupa que quer” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

“É como se fosse uma boiada, tem um pequeno portão e daí vai entrando todo mundo em filinha” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

“Tem dois lugares pra sair e a gente tem que sair por um só, se matando. Eu, toda vez que saio daqui chego lá na frente sem tênis” (Aluna E, 15 anos, 9º. A).

“Não precisa. Tão querendo tratar a gente que nem animal” (Aluno F, 14 anos, 9º. A).

“Eu sento sempre no mesmo lugar, só que tem algumas aulas que eu vou pra outro lugar conversar com o pessoal, ou fazer lição. Alguns professores reclamam e já chegam gritando “cada um pro seu lugar, tem um minuto e já passou meio” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Copiar capítulos inteiros da apostila, um atrás do outro, sendo que tem na apostila as páginas pra gente resolver. “Ela” manda copiar e responder no caderno e ainda resolver na apostila” (Aluna E, 15 anos, 9º. A).

“O professor explica na lousa, daí pergunta se a gente entendeu. Mas na hora de fazer, às vezes a gente não sabe na prática. E se a gente vai perguntar “ele” é super ignorante em dizer “você não prestou atenção na hora da explicação?” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

“Algumas regras atrapalham a própria Educação” (Aluno H, 14 anos, 9º. A).

“É verdade que tem gente que vai no banheiro só pra passear” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Mas mesmo assim. De vez em quando o aluno tá estressado, ou traz uns problemas de casa, pra não ficar aliviando aqui na sala, tem que sair mesmo” (Aluno F, 14 anos, 9º. A).

“Você vem pra escola pra estudar. Por isso o tempo de intervalo é pouco: pra você não comer e pra você não ter o tempo de refletir em nada no intervalo” (Aluna C, 14 anos, 9º. A).

“Os alunos deveriam descer pelas duas (escadas), porque depois vão dizer ‘ah, fulano empurrou fulano’, mas por que? Porque a gente só pode descer por uma escada. Fica todo mundo amontoado lá. É estranho ter duas escadas, uma só para os professores e outra para os alunos. Tem 10 professores pra 200 alunos” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Por que tem essa preferência? Na teoria eles querem deixar um ambiente mais confortável. Mas não dá. O lance da escada atrapalha, pois nós somos em maior número de pessoas, e aí fica muito apertado o espaço” (Aluno F, 14 anos, 9º. A).

“A gente sente que somos diferentes deles” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Superioridade e inferioridade” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Às vezes você já tinha descido e te mandavam voltar dizendo ‘você vai voltar porque você sabe que não é por aqui’. Até quando desce uma classe por vez, tem que descer pela “escada dos alunos”, não pode descer pela “escada dos professores” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Você vê aquela pessoa olhando pra você, apontando o dedo na sua cara e falando ‘você não vai subir porque senão vai para a diretoria’. Poxa, eu não posso subir por esta escada? Mas a escada não é de todo mundo?” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Tinha um roteiro, mas mais para a gente não se perder. Era um impulso para gente poder ter outras ideias” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“As pessoas em geral tem uma cabeça muito fechada para teatro. Quem não estuda acha que é o que passa na televisão, aquela coisa fechada. A gente ensaiou, mas a gente fez do jeito que a gente queria, a gente se expressou do nosso jeito. A nossa fala era do jeito que a gente entendia e sabíamos que eles iam entender” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“A gente achava que teatro era ensaiar uma cena, decorar uma fala, mas na verdade não é isso. Depois dos jogos teatrais ficou bem explícito para gente o improvisado” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“Teve um aluno super quieto que se propôs a ir assistir. Quando eu perguntei para ele como tinha sido, ele falou “nossa me senti bem, porque me passou coragem” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“A gente esqueceu um pouco de questionar, porque a gente ficou nessa de ‘disciplinamento’. A gente sabia que se a gente falasse um ‘Por que?’, a gente não teria resposta, então a gente deixou de fazer o ‘Por que?’. Depois dessa peça, a gente abriu os olhos. Vamos fazer mais “Por que?” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“Eu gostei da cena em que a jogadora ficava dizendo ‘Mas porque? Por que?’, porque eu acho que a gente tem que mostrar para as pessoas que a gente tem que questionar” (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“Eu achei uma forma diferente de se expressar” (Aluno H, 14 anos, 9º. A).

“Não só pelo fato de eu conseguir me expressar melhor, mas eu acho que eu era uma pessoa que tinha muitas ideias, mas ficava muito na minha. Eu acho que eu consegui me soltar mais para ter opiniões, mesmo que seja diferente. Posso criar alguma coisa que as pessoas entendam no sentido positivo, que elas possam entender” (Aluna A, 14 anos, 9º. A).

“E é justamente porque o ‘Por que?’ traz a sabedoria. E eles não querem que a gente saiba demais” (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

“Eu acho que a cena da escada fez com que não só os alunos como todos que trabalham na escola refletissem um pouco. Porque a escada foi feita para todos e deveria ser para todos mesmo, não diferenciada, dividindo espaço de alunos e professores. Além do mais todos convivem no mesmo ambiente” (Aluno I, 14 anos, 9º. A).

“Colocam os alunos para irem por um caminho sendo que existem mais alunos que professores na escola, e daria muito bem para os alunos usarem as duas escadas. Acredito que isso é uma grande injustiça, principalmente em uma escola, pois é lá que procuramos igualdade social” (Aluna D, 14 anos, 9º. A).

“Eu acho que a parte da escada foi muito importante termos feito. Porque havia uma grande desigualdade entre alunos e professores. Não tinha por que dividir uma escada para professores e outra para alunos, até porque o número de alunos era maior e, mesmo quando não tinha ninguém em nenhuma escada, se alguma autoridade maior da escola visse algum aluno descendo pela "escada dos professores", faziam-no voltar e descer pela "escada dos alunos". E a experiência teatral com certeza absoluta mostrou isso nitidamente a todos que assistiram. As duas escadas devem ser usada por todos: alunos, professores, e outros funcionários, destacando a 'igualdade'" (Aluna G, 14 anos, 9º. A).

“A cena da escada retrata a situação da diferença entre papéis. É imposto e é fato que professores e alunos não possuem a mesma cabeça, formação e papel; é imposto que o indivíduo em ambiente de estudo coletivo seja aluno (que assiste às aulas) e não estudante (que realmente estuda por conta própria e individualmente) e se essa doutrina é imposta, um outro conjunto de regras também será para diferenciar a classe de alunos (e não estudantes) da de professores, entre essas regras está o uso de lados distintos da escada. Claro que as regras existem para uma certa ordem, mas acho que a essa regra existe um sentido diferente... Se eles quisessem mesmo ordem, eles não permitiriam o uso de uma só escada minúscula, deixariam livre os dois lados para que a bagunça não ficasse concentrada em um só lugar; liberariam os dois lados para botar ordem. Porque sejamos sinceros, quer baderna maior que empurrar uma massa de

peessoas por um único lugar estreito? Dizem que as regras da escola (não só da escola, mas no caso é) existem para uma ordem, mas essa regra não visa de maneira alguma isso! Portanto concluo que existe uma certa "ditadura educacional" que visa de forma indireta, porém explícita, bem explícita aliás, mostrar que a liberdade do aluno se limita ao ponto que ele quer ser igual aos professores. Tudo isso se resumiria em distinção de papéis" (Aluno B, 14 anos, 9º. A).

"A cena da escada foi uma das mais importantes, pois retrata a desigualdade que também existe na escola. No fato de existir duas escadas e somente uma para os alunos se locomoverem, assim tendo vários problemas e podendo existir o risco de acidentes. Mostrando que os professores tem mais importância que os alunos. Eu acho que foi muito importante por mostrar a desigualdade" (Aluno H, 14 anos, 9º. A).

"Os alunos se amontoavam sobre as escadas enquanto o outro lado da escada estava vazio, por ser autorizado somente aos professores, como se fossemos desfavorecidos. Alguns professores nem se importavam em descer com os alunos e alguns iam pela nossa escada, que por sinal é bem estreita. Eles tinham total liberdade pra fazer isso, enquanto eu, como aluna, certa vez desci pela escada enquanto conversava com um dos professores e uma das inspetoras gritou comigo na frente dos alunos pra que eu subisse tudo novamente e descesse pela outra escada, porque eu não tinha liberdade sobre aquele lugar. Creio que eles queriam deixar isso bem claro para os alunos: se eles ousassem traçar o mesmo caminho que alguns professores era causa de mau exemplo para o restante dos alunos, por isso, creio eu, o fato de gritar e querer mostrar autoridade. Quando representamos isso na peça, observei a reação de alguns professores, pais e inspetores. Creio que pela expressão do rosto de alguns, eles nem tinham parado pra perceber essa situação, o quanto eles (professores) poderiam ser mal encarados pelos alunos por uma atitude vinda da direção e não deles, e dos próprios inspetores pelo fato fazer aquilo que a direção pede sem perceber o outro lado da história, a visão dos alunos" (Aluna A, 14 anos, 9º. A).