



CABRAL, Beatriz Angela Vieira. Sinalizações: o professor-ator e a ativação da memória. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor Adjunto 9.

## RESUMO

A investigação da memória, em *drama*, é aqui focalizada através de experiências centradas na identificação de ressonâncias entre seus contextos real e ficcional. O professor-ator, ao sinalizar pré-texto e recursos de linguagem, ativa memórias que interagem na esfera do estético (afetos) e do pedagógico (efeitos). A materialidade do texto/cena interage com a imaterialidade de sua carga emocional e informacional. O referencial teórico cruza contribuições de Dorothy Heathcote e Erving Goffmann.

## PALAVRAS-CHAVE

Sinalizações em Drama; Ativação da Memória; *Teacher-in-Role*

## ABSTRACT

The investigation on memory, in *drama*, is here approached from the perspective of experiences centred on the identification of the resonances between their real and fictional contexts. The teacher-in-role, on signaling pre-text and language, activates memories which interact at the levels of aesthetics (affects) and pedagogy (effects). The materiality of the text/scene interact with the immateriality of its emotional and informational load. The references crosses the contributions of Dorothy Heathcote and Erving Goffman.

## KEYWORDS

Signs in Drama; Memory Activation; Teacher-in-Role

O espaço da sinalização no processo do drama é aqui investigado através das perspectivas de sua estrutura, da atuação do professor e do uso da ironia.

O *drama (process drama)*, como experiência estética, desenvolve-se através de episódios centrados nas interações entre pré-texto, espaço, contexto ficcional, *teacher-in-role* e 'o outro'. Este conjunto de interações, como será visto, tece um permanente fluxo de ressonâncias entre os contextos real e ficcional, e uma constante ativação de memórias.

A estrutura do drama, em suas distintas abordagens, possui em comum uma sequência de episódios, independentes entre si. Isto significa que seu sequenciamento não é horizontal e sim vertical – cada novo episódio é incluído para investigar e/ou proporcionar uma experiência de algo que ficou inconcluso ou gerou problemas no episódio anterior.

O espaço é qualquer um – em sala de aula é possível agrupar carteiras para definir espaços de grupos, construir muros que dividam grupos em conflito, fazer um grande círculo, etc. Ao trabalhar com grupos grandes e em horário reduzido que dificulte alterações no espaço, o professor poderá desenhar uma planta-baixa na lousa, trazer uma imagem ampliada do local onde estão

ocorrendo as situações e conduzir o grupo, *in-role*. Ao identificar e definir o espaço, o professor está direcionando o olhar do aluno; sinalizando.

O contexto ficcional é desenvolvido através do diálogo professor-alunos, com base no pré-texto. Tanto ao escolher o pré-texto, quanto ao conduzir o diálogo, introduzindo questionamentos e apontando para aspectos do texto, o professor está sinalizando. Como *teacher-in-role* [ii] terá a oportunidade de interferir diretamente no processo de criação, introduzindo questionamentos e apontando implicações que mudem seu entendimento.

Em um sentido amplo, o professor ao optar por um espaço, um texto, um gênero, um fazer teatral, já está sinalizando. Aqui serão discutidas estratégias específicas para ampliar e sustentar esta sinalização [iii].

Dorothy Heathcote, que deu forma ao drama tal como o conhecemos hoje, descreve seu estranhamento em seu primeiro contato com a escola como professora: “Como eu não havia aprendido ‘maneiras de ensino’ como vocês dizem, eu não conhecia as complexidades da comunicação em sala de aula, onde a pessoa no comando usa a boca como principal meio de comunicação, e às vezes o quadro negro como um auxílio adicional de coerência” (in Johnson e O’Neill, 1991). Ela explica, então, como sua formação em teatro a fazia usar aquilo que conhecia melhor - como transformar a informação em algo interessante e excitante para seus ouvintes e observadores. Para Heathcote, “isto significa estar presente em uma ocasião marcada por sinalizações conscientes de intenção”.

A leitura de signos é individual, afirma, e o código será mais facilmente decifrado se for rico e seletivo para aquilo que se propõe comunicar.

A forma mais eficaz de enfatizar a sinalização, e incluir a todos, mesmo os desatentos ou desinteressados, tem sido a ironia, um conceito que resiste a definições fáceis. Seu uso em drama está relacionado com a possibilidade de evocar uma re-interpretação de nosso significado. Em “Da alienação à interpretação – os usos da ironia” (URDIMENTO, No 8, pp 7-18), Cecily O’Neill descreve como os usos da ironia no desenvolvimento do *process drama* conduz os participantes ao universo da ficção e os desafia a julgamentos e interpretações.

“o poder mais elementar a ser dado aos outros é o discordar do papel, pontando a fraqueza na posição daquele papel, ou mesmo se opondo ao papel ... oposição a um papel coloca a classe numa posição segura para discordar, estabelecendo seu direito de se opor ao poder do professor” (HEATHCOTE, apud O’NEILL, 2006)

É esta possibilidade de negar ou se opor a ideias que torna a ironia importante tanto para o dramaturgo quanto para o professor. Neste sentido, a ironia não é só verbal, ela também é estrutural, pois leva os participantes (em *process drama*) a desenvolver expectativas que certamente serão revertidas. O distanciamento provocado por uma reversão de expectativas conduz a uma reflexão crítica sobre a situação em pauta. Neste sentido, a ironia torna-se um recurso não só estético, como também político. Como lembra Rancière, “o político está na estética; não é temático (Rancière, 2004, p. 9).

Nesta direção, O’Neill reporta a Kenneth Burke (1969) e à sua observação de que não podemos usar a língua com maturidade até que estejamos espontaneamente à vontade ao tratar da ironia. Para O’Neill, o mesmo se aplica à relação entre ironia e teatro: “nós não estaremos à vontade com o

teatro enquanto não possamos empregar a ironia espontaneamente, para distanciar, para apontar absurdos, para o desafio de aceitar normas, para desfamiliarizar nossas rotinas sociais e políticas opressivas, para energizar os participantes na busca de soluções eficazes” (O’NEILL, 2006, p. 17)

A partir de uma perspectiva distinta e voltando no tempo para 1977, o repertório de códigos e canais apresentado por Manfred Pfister parte do pressuposto que os textos dramáticos tem o potencial de ativar todos os canais dos sentidos humanos (PFISTER, 1991).

O sistema de signos dominante, a linguagem, afirma Pfister, tem sido acompanhado ou substituído por códigos acústicos não verbais, tais como sons realistas, efeitos sonoros não convencionais (campainhas, trovoadas, etc.) e música. Similarmente, o componente visual do ‘texto dramático’ apresenta-se como uma estrutura complexa de códigos visuais individuais: a estatura e a fisionomia dos atores, a coreografia e agrupamento dos personagens, mímica e gesto, máscara, figurino e objetos de cena, o tamanho e a forma do próprio espaço, o cenário e a iluminação. Este conjunto de componentes é integrado ao texto dramático como um sistema de elementos estruturais interdependentes. Podemos dizer que uns mais, outros menos, estão todos presentes no *drama* contemporâneo. Se não há um cenário no sentido convencional do termo, o professor cria um ambiente cênico associando cadeiras-panos-objetos. Se não há iluminação, há lanternas.

Em sua análise semiótica dos códigos e canais do drama, Pfister aponta para a relevância da distinção entre os códigos verbal e não verbal, e a posterior subdivisão dos códigos verbais em linguísticos e para-linguísticos. Estas distinções são particularmente relevantes para o entendimento tanto da sinalização quanto da ironia. Em geral, afirma o autor, o código linguístico é simbólico – seus signos são estabelecidos como um conjunto arbitrário de convenções. Isto significa que a relação entre o signo e o objeto significado não é motivada. Ao mesmo tempo, entretanto, a maioria dos signos pertencentes aos códigos para-linguísticos e não verbais ou são *índices* que se relacionam fisicamente com o objeto significado, ou *ícones* que representam o objeto significado por serem semelhantes a ele. Assim, dentro do texto dramático, enquanto o código linguístico representa um sistema de regras explícitas, o código não verbal é muito mais ambíguo, e conduz a diferentes interpretações. Em termos pedagógicos, esta distinção é importante para a percepção de que a dimensão multimídia do texto dramático contém mais informações do que o texto literário.

Se em processos de drama o professor sinaliza ao propor um determinado espaço, um texto como pré-texto, convenções dramáticas, quando assume papéis ou personagens e faz uso da ironia, ele também sinaliza ao orquestrar os códigos verbais e visuais utilizados pelos participantes. Sendo o drama uma narrativa em processo, o professor-ator, ao sinalizar pré-texto e recursos de linguagem, ativa memórias que interagem na esfera do estético (afetos) e do pedagógico (efeitos).

Este conjunto de interações, como será visto, tece um permanente fluxo de ressonâncias entre os contextos real e ficcional, e uma constante ativação de memórias. A Ativação de memórias incide tanto sobre as *imagens-lembrança*, quando se dá um reconhecimento intelectual de uma percepção já experimentada (reconhecimento de experiências, hábitos, signos, linguagens que trazem o passado ao presente), quanto sobre as *imagens-ação*, quando as

imagens perdem sua referência e a memória é reconstruída através de novas percepções (recriando o passado), ambos os conceitos seguindo a trilha de Henri Bergson. A ativação de memórias quer para a construção de narrativas que afirmem o indivíduo e o coloque no centro de sua história, quer para a reconstrução de narrativas que conduzam a retomar ou refazer a história, é central à ação cultural.

#### Ativação da Memória e Ação Cultural – Sinalizações

A ação cultural como possível agente de mudanças no campo social tem sido um problema histórico para a área teatral. Ao usar o teatro como meio para alcançar resultados não artísticos seus agentes concentram a energia em metas sociais e reduzem ou simplesmente abandonam a atenção necessária à realização artística, razão primeira para sua inclusão em projetos com expectativas de mudança. Assim, o uso da ação cultural como ação social torna-se um problema, ou risco, de fronteira.

O entendimento de cultura e/ou teatro como pedagogia requer sejam consideradas as distinções entre as ações cultural e social, uma vez que o impacto social de uma experiência como ator ou espectador irá depender de sua dimensão artística, estética, ética e política. A intensidade do envolvimento do aluno/ator com a materialidade (suporte material) e a imaterialidade (carga emocional do suporte) caracteriza a ação cultural que poderá promover mudanças de percepção.

A ativação da memória no campo do drama resulta do cruzamento entre seu suporte material e correspondente carga emocional. Isto implica considerar não só o nível informacional do suporte, mas também seu potencial expressivo. Um processo e/ou produto teatral que cause impacto atinge o emocional e o racional. É neste sentido que o engajamento contínuo com as artes contribui para a quebra ou mudança de *habitus*. E é aqui que reside sua dimensão social. A qualidade e continuidade de um trabalho artístico significativo para o indivíduo podem mudar sua visão de mundo e perspectivas.

Para Rancière “os atos estéticos como configurações da experiência criam novos modos de percepção sensorial e induzem novas formas de subjetividade” (2004, p. 9). Em *A Partilha do Sensível* (2005) o autor acentua como estética e política são maneiras de organizar o sensível: torná-lo claro, torná-lo visível, fazer com que os eventos sejam compreendidos – quando juntas, estética e política abrem possibilidades.

Ativação da memória e ação cultural, em drama, trafegam entre estas questões. Ao mudar a forma para abordar uma situação, muda seu entendimento. Três procedimentos, desenvolvidos por Dorothy Heathcote corroboram este entendimento: identificação de elementos de tensão, enquadramentos, e níveis de significação:

a) tensão, em vez de conflito, evita o reducionismo do *opressor-oprimido* – o foco é direcionado para limitações de tempo, tarefas e relacionamentos; a tensão decorrente aumenta a intensidade da experiência.

b) o distanciamento através de enquadramentos distintos (participantes como agentes, guias, repórteres, relatores, autoridades, pesquisadores, críticos, artistas) permite alterar os pontos de vista para rever questões polêmicas.

c) os níveis de significação permitem aprofundar uma situação, ao considerar intenção, motivação, modelo, visão de mundo. Ao verticalizar uma situação, aprofunda a narrativa.

A ativação da memória como base para a ação cultural através do drama está assim associada ao conhecimento acumulado sobre uma situação e a uma prática de questionamentos contínuos. É neste sentido que o *teatro como pedagogia e como arte* é visto como forma de promover mudanças. Rancière (2004, p. 9), que acredita que o potencial político da ação reside na estética e não é temático, afirma que as palavras tem o poder de ruptura, de borrar a evidência. Este poder tem múltiplas funções, (...) em especial, o de explorar o significado das palavras. Saber se a arte deve ser engajada ou não, não faz sentido. A arte é política. O regime estético da arte é atravessado por um projeto que realiza suas possibilidades essenciais ao criar formas de vida.

[i] A ênfase dada à atuação distingue o *teacher-in-role* do *professor-dramaturgo* e do *professor-encenador*.

[ii] O termo 'sinalização' é usado para indicar o caráter indireto e sutil desta interação professor-aluno, diferenciando-a de 'instrução'.