

Por uma fenomenologia da aprendizagem do ator*



Mimesis
Dibujo a Lápiz
Autor: Jesús Muñoz

Por una fenomenología del aprendizaje del actor

For a phenomenology of the actor's learning

Tiago Moreira Fortes**

Universidad Federal do Ceará (UFC), Brasil.

Correo electrónico: tiagomoreira.fortes@gmail.com

Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos / Volumen 4 – Número 4 / Enero – diciembre de 2017 / ISSN impreso 2390-0288, ISSN digital 2590-9398/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 150-165.

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2016

Doi: <https://doi.org/10.14483/25909398.13669>

Cómo citar este artículo: Fortes, T. (2017, enero-diciembre). Por una fenomenología da aprendizagem do ator. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 4(4), pp. 150-165 / ISSN 2390-0288.

***Artículo de investigación:** producido en el contexto de la investigación de doctorado: “La condición del actor en formación: por una fenomenología del aprendizaje y una politización del debate”, iniciada en 2014 en el programa de Artes de la escena de la Universidad Estadual de Campinas UNICAMP.

****Actor, director, profesor de teatro de la Universidad Federal do Ceará (UFC). Doctorando del Programa de Artes de la Escena en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP).**



Resumo

Como encarar as dificuldades que um ator iniciante vive no percurso de sua formação? Proponho pensá-las não como um desvio ou como um obstáculo a ser superado, mas como constituinte do processo de aprendizagem. Para isso me baseio num exercício de teatro que criei, examinando situações específicas que surgem durante sua experimentação. Mas para discutir as experiências de aprendizagem dos atores, é preciso também discutir o que se entende por experiência e por aprendizagem.

Palavras-chave: experiência; Aprendizagem; Ator.

Resumen

¿Cómo enfrentar las dificultades que un actor principiante vive durante su formación? Propongo pensarlo, no como una distracción o como un obstáculo a ser superado, sino como parte de lo que implica un proceso de aprendizaje. Para esto me baso en un ejercicio de teatro creado por mí, en el cual se examinan situaciones específicas que surgen durante la implementación del mismo. Sin embargo, para discutir las experiencias de aprendizaje de los actores, también es necesario discutir lo que se entiende por experiencia y por aprendizaje.

Palabras clave: experiencia; Aprendizaje; Actor.

Abstract

How to think about the difficulties of an actor in the process of learning? I propose to think about them not as obstacles to overcome, but as an essential part of the learning process. So I base myself on a game that I created, examining specific situations that arise during its experimentation. But to discuss the learning experiences of actors, it is also necessary to discuss what is understood as experience and as learning.

Keywords: Experience; Learning; Actor.

Vislumbremos dois exercícios utilizados em sala de aula no âmbito da formação do ator, um bastante simples e outro mais complexo. O primeiro é bastante usado em cursos de formação de palhaço, e pode ser nomeado de diferentes maneiras. Eu o nomeio de *quente ou frio*, e funciona da seguinte maneira: um aluno sai da sala de trabalho, e espera lá fora até ser chamado para entrar novamente. Enquanto isso o resto do grupo decide uma posição do corpo em algum lugar do espaço. Alguém demonstra com o próprio corpo, com precisão, para que todos entendam igualmente a posição e o lugar. Quando isto estiver claro para todos, o aluno que estava lá fora é chamado para entrar novamente. Seu objetivo é descobrir, se deslocando pelo espaço, qual é a posição e o lugar escolhido pelo grupo. Ele só poderá descobrir a partir dos sinais dados pelo grupo: se ele estiver se aproximando (quente) da posição e do lugar escolhido pelo grupo, este o aplaudirá. Se ele começar a se afastar (frio), o grupo emite sonoras vaias. Através desses indicativos, ele deve chegar a se colocar exatamente na mesma posição e lugar escolhido pelo grupo no espaço.

O outro exercício, não saberia dizer exatamente de onde surgiu, se foi inventado por mim, ou se é uma transformação de algum exercício que realizei como aluno, e não posso lembrar aonde e com quem. Eu o nomeio de *busca pelo código da experiência*. Da mesma maneira que o exercício anterior, um aluno sai da sala e aguarda para ser chamado. No exercício *quente ou frio*, faltava ao aluno a informação da posição do corpo e do lugar no espaço, porém já estava dado que o código, a partir do qual sua busca se iniciaria, era espacial. Neste outro exercício, o código não está dado, não se busca a partir dele, deve-se buscar o próprio código. Só posso explicar com exemplos de exercícios já realizados: estávamos trabalhando numa sala com piso de madeira. Tratava-se de placas de madeira, e percebemos que estas se dividiam em cinco fileiras, compondo espécies de raias no chão. Nós éramos cinco pessoas. Então decidimos que o código seria sempre ter uma pessoa em cada fileira de madeira, nunca poderia ter duas em uma fileira e ninguém em outra. Um aluno disse que seria muito fácil, que ele descobriria imediatamente. Vivemos este código por quarenta minutos até que o aluno que entrou o descobrisse. Sua descoberta não deve se dar apenas verbalmente, o objetivo do exercício não é simplesmente adivinhar o código, mas participar dele e nele, se integrar ao grupo a partir do momento em que for capaz de encarnar o código.

Um outro exemplo de código, elaborado por um outro grupo, é um pouco mais complexo, e demorou uma hora e meia para ser descoberto. A sala de trabalho tinha uma cortina para apresentações teatrais. Era uma sala num único nível dividida ao meio pela cortina. O código se constituía de sub-códigos: sempre que alguém falasse uma frase que começasse com uma consoante, a cortina teria que ser fechada, e metade do grupo teria que ficar de um lado, e a outra metade do outro. Estávamos em quatro mulheres e quatro homens, então decidimos colocar como parte do código a necessidade de ter o mesmo número de homens e mulheres de ambos os lados. Se alguém falasse uma frase que começasse com consoante e a cortina já estivesse fechada, esta seria aberta, e poderíamos

circular livremente pela sala. Havia um par de cadeiras num extremo da sala, e um par de cadeiras no outro. Caso a frase começasse com uma vogal, teria que sentar um homem e uma mulher num par de cadeiras, e um homem e uma mulher no outro. Tudo isso constituía o código a ser descoberto pelo aluno que entraria na sala.

Diante desses dois exercícios, eu pergunto: o que é a experiência do aluno que passa por tais exercícios? Ou melhor, de tudo aquilo pelo qual o aluno passa, o que exatamente chamamos de experiência, e mais especificamente, de uma experiência pedagógica ou experiência de aprendizagem? No primeiro exercício, poderia dizer que não só o aluno que entra para descobrir a posição e o lugar no espaço, mas que também os alunos que emitirão os sinais de palmas ou vaias para indicar se ele está se aproximando ou se afastando, também estes estão passando por uma experiência de aprendizagem. Pois há situações ambíguas em que não é fácil discernir se o aluno está se aproximando ou se afastando do objetivo. Nessas situações, metade da turma váia enquanto a outra aplaude. Isso confunde bastante o aluno em exercício. Por outro lado, esta ambiguidade também se torna um sinal para o mesmo.

O que me parece importante é não confundirmos a experiência de aprendizagem com o percurso para se chegar ao objetivo, ou melhor, não submetermos o percurso ao objetivo. É principalmente quando o aluno trava, fica bloqueado sem saber o que fazer, que devemos nos perguntar com mais rigor o que está em jogo neste momento, o que está se dando nele enquanto experiência de aprendizagem. No caso deste primeiro exercício, é bastante comum que o aluno chegue a um ponto em que se desespere, pense em desistir por considerar que já tentou de tudo. Isso não significa, em hipótese alguma, que ele esteja se boicotando, como muitas vezes se considera em sala de aula. São exatamente essas situações que me instigaram a investigar o que estou nomeando de *fenomenologia da aprendizagem*. Pois não me parece fazer sentido, no processo de aprendizagem teatral, termos como parâmetro aqueles momentos de descoberta ou de iluminação em que o aluno compreende algo fundamental, para, a partir deste parâmetro, julgarmos todo o resto da experiência onde o aluno não descobre nada, não compreende nada, e que pode nos levar, enquanto professores, a considerar que o aluno não está aprendendo, não está vivendo, ou pior, não está se permitindo viver uma experiência de aprendizagem.

É por isso que o exercício da *busca pelo código da experiência* me parece tão importante para uma fenomenologia da aprendizagem. Pois quem está na sala, conhecendo o código, vivendo a experiência garantida pelo domínio ou clareza do que é o código, não consegue perceber a escuridão ou abismo de experiência que é entrar na sala sem ter a mais vaga ideia de que código é este. Para quem entra na sala, são apenas pessoas ocupando aleatoriamente o espaço, falando aleatoriamente, se comportando aleatoriamente. Poderíamos dizer que, para ela, nada está acontecendo. Quem conhece e domina o código costuma se irritar com esta pessoa, considerando-a estúpida por demorar tanto para vislumbrar um código que para ela é tão óbvio. Isto me parece ser um espelho, uma

simulação bastante exata do que costuma acontecer em sala de aula, quando o professor se irrita com o aluno que, aos seus olhos, parece estar se sabotando, não se permitindo viver a experiência que está sendo proposta.

Mas esta palavra *experiência* ainda está bastante nebulosa, esta palavra que utilizamos com bastante frequência em sala de aula e em processos criativos, que parece definir tão claramente o que estamos querendo designar, e que todos parecem compartilhar seu sentido possibilitando uma perfeita comunicação entre os participantes. Mas é isto mesmo que acontece? O fato de todos usarmos uma mesma palavra garante que estamos designando a mesma coisa? Não haveria coisas ou fenômenos distintos sendo designados pela mesma palavra? Ou, ao contrário, não haveria palavras diferentes sendo usadas para designar o mesmo fenômeno? Isto não é, por si só, um problema. O problema é quando pressupomos que o outro compreende o fenômeno da mesma maneira que eu, que a palavra que uso para designá-la é a mesma que ele usaria. Sem perceber, podemos estar impedindo que ele perceba a experiência por sua própria perspectiva, designe-a com suas próprias palavras, e assim podemos mesmo estar impedindo que ele chegue sequer a perceber a experiência. Assim, me parece importante – e é isso que proponho com a fenomenologia da aprendizagem – para que se possa perceber e viver uma experiência, que se possa ao mesmo tempo discernir o que exatamente é isso que tanto se nomeia com este termo, o que é isso que tanto dizem que eu, enquanto ator em formação, estou vivendo (ou não me permitindo viver).

Sobre o conceito de experiência

Começemos pela etimologia da palavra. Podemos traçar o termo “experiência” de volta a raiz indo-européia *per*, “tentar, arriscar”, de onde o grego *peira*, fonte da palavra “empírico”. Também é a raiz verbal de onde surge o inglês antigo *faer*, “perigo, calamidade súbita”, o que nos leva ao inglês moderno *fear*. Mas experiência também deriva do latim *experientia*, “processo, teste”. Daí o termo *perito*, experiente, “tendo aprendido por tentativa” (Turner, 1982, p. 17). Mas o que me parece mais importante nesta análise etimológica é perceber que a noção de experiência denota tanto um *viver* ou *passar por*, quanto um *pensar retrospectivamente* ou *olhar para trás*, e, no meu entender, não como dois momentos cronologicamente distintos, pois isto que vivo, isto pelo qual estou passando neste exato momento, é inseparável do que vivi, do que outros viveram diante de mim, e de uma elaboração ou avaliação (que pode não chegar a ser consciente) que se dá neste exato momento. Na verdade, falar em termos de “neste exato momento” não me parece muito adequado em termos de *experiência*, pois é preciso distinguir esta da *vivência* imediata e singular. Diferente de uma vivência, é difícil discernir esta ou aquela experiência, pois trata-se não do aqui e agora, de um presente puro e pleno, mas de um processo onde os tempos se sobrepõem, as vivências se misturam.

A experiência também não é simplesmente uma sensação, a não ser que a consideremos uma espécie de sensação interpretada, significada, ou apreendida. Neste sentido, toda experiência é construída, não é simplesmente aquilo que se dá em mim ou diante de mim. Nas palavras de Jorge Larrosa (2015, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Podemos tomar como exemplo os processos em grande escala que se dão fora do planeta Terra, que envolvem vastas massas cósmicas, sem deixar nenhum traço em nossa experiência. Mas pensemos também no exercício do código: quando o aluno entra na sala, muitas coisas estão acontecendo, mas nada *lhe* acontece. O que se passa nele é uma espécie de lacuna de experiência por não saber por onde começar a elaborar ou com que experiências já vividas ele poderá conectar o que se passa diante dele agora. Podemos, de alguma maneira, aproximar este exercício da situação de um bebê que ainda não aprendeu a falar, mas que percebe sons que ainda não possuem um sentido voando sobre sua cabeça, sendo emitidos o tempo inteiro pelos adultos que o cercam. Mas falaremos sobre isso mais adiante.

O que podemos perceber é que a experiência implica uma conexão entre os sentidos que são afetados ou estimulados pelos acontecimentos que se dão em mim¹ ou diante de mim e a consciência que percebe esta afetação dos sentidos. Mas a consciência não se limita a registrar essa experiência sensorial, ela torna esta experiência sua, organizando-a e estruturando-a, dando-lhe um sentido apreensível. Nas palavras de Hegel, a experiência é “este movimento dialético que a consciência leva a cabo em si mesma, tanto em seu saber como em seu objeto, enquanto brota diante dela um novo objeto verdadeiro” (Hegel, 1966, p. 58 *apud* Vázquez, 2011, p. 77). A consciência só realiza este movimento em si mesma quando percebe brotar diante dela um objeto. Mas este objeto não é necessariamente um objeto percebido no mundo fora de mim, este objeto pode ser uma modificação em meus sentidos. E esta modificação pode ser causada diretamente por uma afetação de um acontecimento externo, ou pode, ao contrário, ser causada por uma lacuna de afetação dos sentidos, ou por perceber que houve uma afetação dos sentidos sendo, no entanto, inteiramente incapaz de perceber alguma coisa que poderia ser considerada a causa desta afetação. É o caso do exercício da *busca pelo código da experiência*.

A fenomenologia da aprendizagem já está em jogo pelo simples fato dessas questões estarem sendo levantadas. Mas ainda falta esclarecer este termo *fenomenologia*. Esta noção surgiu com Hegel, em seu livro *Fenomenologia do Espírito*, mas é Husserl quem chega a transformar a fenomenologia num campo de pensamento filosófico que mais tarde é aprofundado por Merleau-Ponty (2006, p. 1): “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.” Mas para que esta “presença inalienável” apareça, é preciso

1 “Acontecimentos que se dão em mim” não chega a ser “o que nos acontece”, ou seja, experiência segundo Larrosa.

“recuarmos para aquém de nosso engajamento para fazer com que ele mesmo apareça como espetáculo” (*Ibid.*, p. 11). Foucault também postulou que o papel da filosofia “não é descobrir o que está escondido, mas fazer aparecer o que já é visível, mas está tão próximo de nós que não o percebemos” (Foucault, 2004, p. 44 *apud* Lima, 2010, p. 32). Ou seja, não se trata de buscar a essência de uma experiência, aquilo que está por detrás do modo como ela se apresenta, como sua verdade secreta e oculta. A questão é que a experiência não se apresenta, não se mostra a nós, ela nos acontece, ela é aquilo que vivemos como algo natural e dado por estarmos inteiramente colados, engajados e confundidos com ela, inclusive sendo constituídos por ela. Por isso, para a fenomenologia, é preciso “recuarmos aquém desse engajamento”, romper nossa familiaridade com o mundo, recusar-lhe nossa cumplicidade, e é isto que Merleau-Ponty (2012, p. 111) chama de redução eidética: reduzir uma experiência à sua essência. Mas ele deixa claro que a essência não é a meta, ela é apenas um meio, pois que não se está interessado em descobrir o que está escondido, apenas recuar em relação ao que já é visível mas que está próximo demais para ver e compreender. Porém, como dito acima, é exatamente este “contato ingênuo com o mundo” que se quer encontrar. Por isso ele observa que uma redução completa é impossível, pois senão já não estaríamos falando de uma experiência, mas de uma essência, de uma ideia proveniente de um sobrevoo reflexivo, entrando assim na atitude idealista tão contestada por Merleau-Ponty.

Mas nesta contestação do idealismo – e como não contestar o idealismo? – Merleau-Ponty assume uma posição da qual terei que me afastar. Ao falar da redução eidética, da transformação metodológica (não sendo a meta final) da experiência em essência, ele afirma que pretende “buscar aquilo que ela é para nós antes de qualquer tematização” (*Id.*, 2006, p. 13). Ou seja, separar a experiência e o mundo de tudo aquilo que dizemos sobre ambos, dos modos como os nomeamos, por acreditar, como supracitado, que “o mundo já está sempre ali, antes da reflexão, como uma presença inalienável”, como se o mundo não fosse uma construção humana pela linguagem e pelos objetos criados pelo homem.

Para continuar a pensar uma *fenomenologia da aprendizagem* tive que roubar o conceito de Merleau-Ponty e ao mesmo tempo me afastar dele, aproximando-me da análise de discurso que tem como grandes pioneiros Foucault e Wittgenstein (2014, p. 65, grifo do autor).

É como se tivéssemos que *penetrar* os fenômenos: mas nossa investigação não se dirige aos *fenômenos*, e sim, como poderia dizer, às *possibilidades* dos fenômenos. Isto quer dizer que meditamos sobre a *espécie de asserções* que fazemos sobre os fenômenos [...] Por isso nossa reflexão é uma reflexão gramatical. E esta reflexão ilumina o nosso problema, removendo mal-entendidos. Mal-entendidos que dizem respeito ao uso de palavras [...] Alguns podem ser eliminados, substituindo-se uma forma de expressão por outra; a isto se pode chamar ‘análise’ de nossas formas de expressão.

Por estar discutindo a noção de experiência no âmbito da formação do ator, onde há sempre a presença de um professor que nomeia as experiências, seja por comentários posteriores, seja pelos enunciados que propõem um exercício, é praticamente impossível e sem sentido separar os fenômenos das asserções que fazemos sobre eles. Por isso considero inevitável que uma fenomenologia da aprendizagem seja também uma reflexão gramatical, ou seja, que ao investigar uma experiência de aprendizagem é preciso também investigar as palavras empregadas para nomeá-la. Ou seja, não é a palavra em si que interessa à investigação, mas o emprego da palavra, o que mobiliza a escolha desta ou daquela palavra, e como esta escolha, por parte do professor, direciona a experiência dos alunos. O que interessa não são os nomes, mas a nomeação. É preciso sublinhar que sempre há um ato de nomeação em jogo, insistir que os fenômenos ou experiências não falam por si mesmos, que eles são o que os enunciados associados a eles asseveram que sejam. O perigo é quando começamos a ter a impressão de que os nomes emergem das próprias coisas, esquecemos que elas são diariamente nomeadas por tais palavras, e não por outras, que poderiam ser nomeadas de outra forma, e logo funcionarem de outra forma se não fossem estes enunciados e imagens que se repetem com uma certa regularidade.

Portanto, a fenomenologia da aprendizagem se aproxima bastante da análise arqueológica explicitada por Foucault em *A Arqueologia do Saber* (p. 59) por não se dar nem enquanto análise de um vocabulário ou léxico, nem enquanto busca pela plenitude viva da experiência. Nem ir além do discurso – para encontrar formas que ele dispôs e deixou atrás de si – nem ir aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito. O que se quer é ficar no nível do próprio discurso. O que Foucault propõe é que se trate o discurso como uma prática que forma sistematicamente os objetos de que fala. Neste sentido, a expressão *realidade nua e crua* torna-se sem sentido, pois a realidade, assim como nossas experiências, é inteiramente atravessada pela positividade de um saber enquanto cruzamento de diferentes práticas discursivas. Ao pensarmos em alguma coisa, é preciso levar em conta “a cadeia de sucessivas interpretações a que toda ‘coisa’ está sujeita” (Giacoia Junior, 2014, p. 118), pois uma mesma coisa é apropriada, ao longo de sua história, por forças e potências diversas que a cada vez impõem-lhe um significado e o sentido de uma função. Mas não deveríamos pensar que estes significados são *acrescentados* a uma existência física primeira, a uma realidade nua e crua que ali estaria antes de ser atravessada por uma prática discursiva, como Merleau-Ponty nos propõe, de alguma maneira. Não se trata de uma roupa acrescentada a um corpo nu. Ninguém sabe desta nudez, ninguém viu, sentiu ou experimentou. Talvez, quem sabe, exista esta nudez em nossa primeiríssima infância. Mas mesmo isso seria difícil de sustentar, uma vez que mesmo antes de aprendermos a falar, já vivemos nossas experiências sendo bombardeados de palavras ou expressões que, mesmo não fazendo sentido ainda, já se nos apresentam como tentações de um sentido vindouro.



El músico
Dibujo a lápiz
Autor: Jesús Muñoz

Como é que as palavras se relacionam com as sensações? [...] como é que se faz a ligação do nome com o denominado? [...] Quando uma criança se machuca, ela grita; os adultos consolam-na e ensinam-lhe exclamações e, mais tarde, frases. Ensinam à criança um novo comportamento de dor. ‘Então você está dizendo que a palavra ‘dor’ significa propriamente grito?’ - Pelo contrário; a expressão verbal da dor substitui o grito e não o descreve. (Wittgenstein, 2014, p. 123 e 124)

E por que a criança aceita este novo comportamento da dor? Por que substituir o grito pela expressão verbal da dor? Não é por uma imposição dos pais, senão algumas crianças, por rebeldia, se recusariam a aprender a falar. É porque o homem, diferente dos animais, é constituído por sua relação com o simbólico, pois este, desde sempre, se nos apresenta como um cosmos sem o qual haveria apenas caos, um não-mundo, um abismo de experiências, ou, como Clifford Geertz (2008, p. 73) define o caos: “túmulos de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas interpretabilidade”. Esta noção de interpretabilidade me parece muito importante para desfazer a ideia de que os significados são simplesmente acrescentados a experiências que existem em sua nudez e nudez. Não se trata de viver uma experiência e decidir, enquanto indivíduo excessivamente racional, interpretar esta experiência através do uso artificial da linguagem para que eu possa apreender e dominar tal experiência para uma pesquisa científica. Trata-se de tornar a experiência experienciável. Ou seja, a interpretabilidade é uma condição para que a experiência possa se dar.

Voltemos ao exercício do código. A pessoa que entra na sala se depara com um “túmulos de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas interpretabilidade”. Mas este túmulo não define simplesmente uma ausência. Pode se tratar do contrário, de um excesso de acontecimentos que não permitem que algo me aconteça, que não permitem que, diante deste caos, eu construa uma experiência. É por isso que, diante de qualquer excesso de estímulos, captamos apenas aquilo que tem algum sentido para nós, que é interpretável, e assim pode constituir uma experiência. Existe uma infinidade de outros fenômenos dos quais jamais saberemos coisa alguma, pois escapa à nossa experiência. É impossível experimentar todos os possíveis elementos que existem numa situação. Somos obrigados a apelar, numa dada situação, como fator constituinte da experiência, para a experiência adquirida. E isso implica não apenas uma retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, mas também das experiências dos outros nas minhas.

Junto com a noção de interpretabilidade, Geertz menciona a capacidade de *conceber* como função fundamental do homem que tem, como seu maior medo, “encontrar alguma coisa que não possa construir” (Geertz, *loc. cit.*). Mais adiante no mesmo livro, Geertz (*Ibid.*, p. 122) afirma que não é suficiente alguém ter “consciência de alguma coisa; esse alguém tem que ter também consciência de que alguma coisa é alguma coisa.” No exercício do código, o aluno que entra na sala tem consciência de muitas coisas, mas, para ele, nenhuma dessas coisas é alguma

coisa, logo ele não tem consciência de nada. Eu poderia comparar esta situação com alguém falando ao meu lado em russo, por exemplo: tomo consciência de sons sendo emitidos, mas não tenho consciência de que coisas esses sons designam, logo esses sons que ouço, para mim não são nada. Pelo menos tenho consciência de que aquilo é uma língua estrangeira, e posso supor que o que ele diz faz sentido para um outro russo. Da mesma forma, o aluno que entra na sala pode supor que tudo aquilo que para ele não é nada, é alguma coisa para todo o resto do grupo. Assim também um bebê que não sabe falar, para quem aqueles sons que voam sobre sua cabeça não são nada, supõe num nível muito inconsciente, talvez por admiração e fascínio pelos seus pais, que os mesmos sons são alguma coisa para aquelas pessoas que vivem num mundo adulto ao qual ela não pertence ainda.

Condição da experiencia

Entramos então numa questão muito importante para o teatro, não apenas no âmbito pedagógico, mas também no âmbito da criação: as condições de possibilidade de uma experiência. Thomas Richards (1998 *apud* Motta Lima, 2012, p. 410, grifo do autor), ator que trabalhou com Grotowski em sua fase final chamada *Arte como Veículo*, considerado pelo próprio Grotowski como o herdeiro de seu teatro, coloca a seguinte questão: “Quando queremos reviver aquela experiência e tentamos, imediatamente vemos que não podemos simplesmente revivê-la. Então, devemos analisar: o que eu estava fazendo, que me levou a tocar essa experiência? O que eu estava *realmente fazendo*?”. O que está implicado nas questões colocadas por Richards é que há um fazer que torna possível um viver. No caso em questão, ele está se referindo a um *reviver*, um tentar repetir uma experiência vivida num processo de criação. Mas ele acaba tocando numa questão fundamental não apenas do reviver, mas também do próprio viver a experiência: esta não é simplesmente vivida. A experiência não se basta a si mesma, ela não é constituinte, ela é constituída. E o que me parece mais importante é que ele não apenas se pergunta “o que eu estava fazendo, que me levou a tocar essa experiência?”. Ele ainda complementa: “O que eu estava *realmente fazendo*?”. Pois quando vivemos uma experiência estamos fazendo muitas coisas: podemos estar saindo de um espaço para entrar em outro, estamos vendo o espaço como um todo, estamos vendo os detalhes, estamos movendo o corpo, estamos movendo num ritmo específico, etc. Então, quando Richards pergunta “O que eu estava *realmente fazendo*?”, ele me parece estar colocando a seguinte questão: dentre tudo aquilo que eu estava fazendo, o que realmente contribuiu para que tal experiência se desse?

Outra questão importante implicada neste comentário de Richards é que, na maior parte do tempo, seja em um processo criativo ou pedagógico, o ator não “toca” experiências incríveis ou mesmo relevantes para o processo. Na maior parte do tempo estamos numa espécie de limbo de experiências, e é isso que me instiga a uma

fenomenologia da aprendizagem onde se observe menos as experiências enquanto fato dado, e mais o próprio aparecimento de uma experiência e as condições que a tornaram possível. Kant foi um dos primeiros filósofos a se aprofundar nesta questão da condição de possibilidade de uma experiência:

...se uma certa palavra fosse atribuída ora a uma coisa e ora a outra, ou ainda se a mesma coisa fosse chamada ora de um nome ora de outro, sem que houvesse alguma regra à qual os fenômenos já estivessem submetidos por si mesmos, nenhuma síntese empírica da *reprodução* teria ocorrido. É preciso, portanto, que haja algo que possibilite essa reprodução dos fenômenos [...] temos de admitir uma síntese transcendental [...] que fundamente a possibilidade de toda experiência (a qual pressupõe necessariamente a reprodutibilidade dos fenômenos) (Kant, 1944, p. 316 *apud* Deleuze, 2012, p. 132).

A primeira questão que chama a atenção é que sem a reprodução ou repetição dos fenômenos nenhuma experiência seria possível. Viveríamos no caos discutido mais acima. Isto leva a se perguntar se um fenômeno que se dê pela primeira vez para uma única pessoa pode ser vivido enquanto uma experiência. É possível viver algo que ninguém jamais viveu?

Outra questão que é preciso atentar é que este “algo que possibilite essa reprodução dos fenômenos”, e que “fundamente a possibilidade de toda experiência” não garante que a experiência necessariamente se dê. Uma condição não é uma causa. A condição funciona muito mais como uma influência que ao invés de causar uma coisa, estabelece uma relação de dependência com a mesma, no sentido de que a existência da coisa não poderá mais ser considerada sem sua condição. Mas é exatamente a condição enquanto este “sem o que” a experiência não poderia se dar, que Merleau-Ponty (2012, p. 52) contesta em Kant. E esta contestação me parece pertinente. Ele observa que a procura das condições de possibilidade é, por princípio, posterior a uma experiência, e por isto não poderia ser considerada o que de fato funda a mesma. Assim, a condição de possibilidade não precede a experiência, mas a acompanha. Não indica uma possibilidade prévia de onde a experiência nasceria, não é sua origem, mas traduz um caráter essencial da mesma.

Mas é Derrida quem vem trazer um problema fundamental e instigante para a discussão da condição de possibilidade, ao pensá-la a partir da experiência do acontecimento. Ele se refere ao “acontecimento im-possível. Um im-possível que não é somente impossível, que não é somente o contrário do possível, que é também a condição ou a chance do possível. Um im-possível que é a própria experiência do possível” (Derrida, 1997, p. 244). Instiga-me muito pensar a experiência do ator em formação como uma experiência da própria possibilidade de experiência, ou seja, experiência de um acontecimento im-possível. Se voltarmos novamente ao exercício do código – mas acredito

que isso se aplique a maior parte do percurso de formação do ator – poderemos pensar que o aluno que entra na sala está o tempo todo flertando com a “chance do possível”. E como é interessante ver Derrida aproximando condição e chance! Pois como dito acima, a condição de possibilidade de uma experiência não garante a experiência. Pode ser que ela não se dê. Viver a experiência da própria possibilidade de experiência significa que, no processo pedagógico, como também no processo criativo, estamos sempre vivendo imersos na chance de que nada se dê, até que algo se dá. E é preciso, *à posteriori*, como alerta Merleau-Ponty, investigar, como propõe Richards, o que realmente eu estava fazendo para que a experiência tenha se dado.

Na mesma palestra Derrida aproxima acontecimento e invenção, e isso me parece fundamental. Afirma que a invenção é um acontecimento, pois se trata de fazer advir o que não estava ainda aqui. Ou seja, se a invenção é possível, não é uma invenção. Deve ser necessariamente uma invenção do impossível, é preciso que o que não era possível torne-se possível, ou então não se trata de uma invenção. Conclui então que “essa experiência do impossível condiciona a acontecimentalidade do acontecimento” (Ibid., p. 241). E se pensarmos no sujeito que recebe o acontecimento, sujeito da experiência, ou melhor, sujeito da experiência da própria possibilidade de experiência, a lógica de Derrida segue afirmando que este sujeito deve acolher o acontecimento ali onde ele não é capaz de acolhê-lo, pois o acontecimento enquanto acontecimento deve cair em meu colo. Mas não devemos ler, nesta característica do acontecimento enquanto aquilo que deve cair em meu colo, uma verticalidade superior e transcendente a qual é preciso se submeter. Significa apenas que o acontecimento, se ele se faz experiência para um sujeito, não deve ser esperado, não se pode esperar onde e quando ele vai se dar. É neste sentido que Deleuze (2006, p. 237) afirma que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”. O que não significa que não devemos ou não podemos fazer nada, que devemos nos colocar passivamente disponíveis à espera de um milagre. Significa apenas que aprender é uma aventura involuntária, que independe de nossa vontade. Mas o que independe de nós é a chance da experiência se dar. No entanto, há muito o que se fazer, muita atividade em relação ao terreno a ser trabalhado e habitado para inventar as condições para que a experiência do im-possível possa se dar, mesmo sem termos a mais vaga ideia do que seja isso.

Aprender é tatear, habitar e repetir

A aprendizagem se dá por três características fundamentais: o *tatear*, o *hábito* e a *repetição*. O *tatear* se refere à escuridão onde nos encontramos num processo de aprendizagem, onde só podemos tatear às cegas, mergulhados num acaso onde só cabe tentativa e erro. Quanto ao *hábito*, Deleuze e Guattari (1992, p. 137) afirmam que “se adquire um conceito habitando, plantando sua tenda, contraindo um hábito”, aproveitando todo espaço de terra que

vai surgindo neste oceano indiferenciado onde nada se difere de nada. A *repetição* se dá por comparações do que se vê agora com o que se viu antes, do que eu vejo com o que outros veem, até que possa começar a fazer sentido para mim o que de fato é isso que estou vendo ou vivendo, e assim criar as condições para ver de novo o que já vi.

A criança recém-nascida é uma organização de sentidos [...] jogada dentro de um caos de dados brutos sem significado. A correnteza dos dados brutos que entram pelos sentidos traz consigo palavras pronunciadas pela mãe, pelo ambiente “humano”, isto é, linguístico [...] A essas palavras a criança reage não só fisiologicamente, mas ainda intelectualmente; ela as apreende. Apreender palavras é formar intelecto. [...] Por sobre o caos dos dados brutos sem significado, dentro do qual vivem os sentidos, surge o cosmos simbólico das palavras, dentro do qual vive o intelecto. À medida que as palavras apreendidas aumentam em número, isto é, à medida que o intelecto cresce, começa a funcionar o jogo das regras que governam a organização das palavras. As palavras apreendidas começam a ser compreendidas (Flusser, 2007, p. 50 e 51).

Interessa-me aproximar a situação de aprendizagem de um recém-nascido e a formação do ator. A princípio estamos falando de situações bastante diferentes, pois um ator normalmente começa sua formação em torno dos 18 anos, ou seja, já está formado estruturalmente em sua psique, em seu intelecto, em seu organismo, etc., além de possuir toda uma história de vida pregressa que um recém-nascido não possui. Mas, por outro lado, ao entrar em contato com este universo do trabalho do ator, estará entrando em contato com lógicas de comportamento² que não apenas podem lhe ser estranhas, como também lhe faltam informações existenciais, experienciais para poder vivê-las em seu corpo imediatamente. O ator em formação também tem seus sentidos jogados “dentro de um caos de dados brutos sem significado”. Estes dados também trazem “consigo palavras pronunciadas” pelo professor, por outros alunos, por atores mais experientes, ou seja, por um ambiente humano e linguístico que é a comunidade teatral que lhe preexiste. E essas palavras também são absorvidas por nossos sentidos sem que compreendamos ainda inteiramente seu sentido para nós, sem que possamos ainda torná-las nossas, até que elas começam a fazer sentido, e experiências começam a ser construídas a partir de sua relação com elas. Ou seja, jogados dentro desse caos de dados brutos começamos a *tatear* às cegas, até que começamos a *habitar* o que começa, através do cosmos simbólico, a surgir como um território, e neste território habitado começamos a perceber fenômenos que se *repetem* associados a palavras que se repetem, e assim estamos aprendendo, conectando experiências a experiências, conectando palavras a palavras, conectando experiências a palavras. E assim começamos a não apenas ouvir, mas também a usar estas palavras como nos pertencendo. E assim continuamos aprendendo: *tateando*, *habitando* e *repetindo*.

2 Por exemplo, o jogo entre presença e representação; o modo de administrar o estar sendo visto enquanto um fazer para, diante de ou com o público; o próprio jogo entre ser e fazer; o viver emoções próprias ou emoções alheias, ou uma mistura de ambas; entre muitas outras questões que podem ter sua proximidade com o comportamento na vida cotidiana, mas que possui uma lógica muito própria que não é inerente ao homem comum, enquanto algo inato.

Referencias

- Deleuze, Gilles. (2006). *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, Gilles. (2012). *.Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Felix. (1992). *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Derrida, Jacques. (1997). *Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento*. IN: seminário “Dire l'événement, est-ce possible?”, Centro Canadense de Arquitetura.
- Flusser, Vilém. (2007). *Língua e Realidade*. São Paulo: Annablume,
- Foucault, Michel. (2014). *A Arqueologia do Saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitárias,
- Geertz, Clifford. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC,
- Giacóia Junior, Oswaldo. (2014). *O Humano como memória e como promessa*. Petrópolis, RJ: Vozes,
- Larrosa, Jorge. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora,
- Lima, Homero Luis Alves de. (2010). *Do Corpo-Máquina ao Corpo-Informação*. Curitiba: Honoris Causa,
- Merleau-Ponty, Maurice. (2006). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes,
- Merleau-Ponty, Maurice. (2012). *O visível e o invisível*. Tradução José Artur Giannotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva,
- Motta Lima, Tatiana. (2012). *Palavras praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski: 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva,
- Turner, Victor. (1982). *From Ritual to Theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Wittgenstein, Ludwig. (2014). *Investigações filosóficas*. Tradução Marcos G. Montagnoli. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.