

A EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM GISÈLE BARRET: A IMPORTÂNCIA DA PESSOA

L'Expression Dramatique de Gisèle Barret – l'importance de la personne

ROLLA, Jorge¹

Resumo

Este trabalho incide na análise do documento, “A Expressão Dramática na Educação”, apresentado no Encontro Nacional, promovido, em 1981, pela Direção Geral de Serviços do Ensino Primário, do Ministério da Educação, que encerra, em nosso entender, a essência do pensamento pedagógico de Gisèle Barret e contribuiu para a visibilidade do termo “Expressão Dramática”, de sua autoria. Escrito há mais de trinta anos, num tempo em que as modas pedagógicas privilegiavam, claramente, a "objetividade", o "produto", "os resultados", a ponto de toda a ação docente se ver atomizada em objetivos (note-se "objetivos comportamentais"), o enunciar de uma “pedagogia do processo” era, só por si, algo surpreendente e contra a corrente. Se a isso acrescentarmos outro dos pontos-chave do seu quadro teórico (a clara opção pela subjetividade - "pédagogie de la subjectivité" - nas suas palavras), então começa a delinear-se o vigor das suas opções no terreno pedagógico. Associando, em traços gerais, o produto ao *teatro* e a *exdra* ao processo, considera a oposição *expressão/arte*, como sendo o resultado de uma ambiguidade estratégica, enquanto o par dicotómico *processo/produto* é por Gisèle atribuído a uma ambiguidade ideológica. Podemos, numa tentativa de (re)conciliação, alertados para o excesso das dicotomias desmontadas, assumir processos e produtos num plano dialógico, considerando que uns e outros fazem parte indissociável de um “continuum”. Não nos parece desejável a criação de alfândegas entre os processos do produto ou entre os produtos do processo. Com efeito, é desta entidade holística que emerge a expressão e a impressão do sujeito todo e de todo o sujeito. Assim, o indivíduo, por definição infragmentável, ver-se-á desabrochar em pessoa.

Résumé

Ce travail se concentre sur l'analyse du document, “A Expressão Dramática na Educação”, présenté à la Rencontre Nationale, promue en 1981 par la Direction Générale des Services de l'Enseignement Primaire du Ministère de l'Éducation qui conclut, à notre avis, l'essence de la pensée pédagogique de Gisèle Barret et a contribué à la visibilité du terme “Expression Dramatique”, dont elle est l'auteur. Écrit, il y a trente ans, à une époque où les modes de l'enseignement favorisaient, clairement, l'«objectivité», le «produit», les «résultats», au point de voir toute l'action pédagogique être atomisée en objectifs (note «objectifs comportementaux»), le sort d'une «pédagogie de procédure » était, en soi, quelque chose de surprenant et à contre-courant. Si nous ajoutons à cela un autre des points clés de son cadre théorique (le choix évident pour la subjectivité - «pédagogie de la subjectivité» - selon ses propres termes) commence alors à façonner le champ de force de leurs options éducatives. Associant, de manière générale, le produit au *théâtre* et l'*exdra* au processus, on considère l'opposition *expression/art*, à la suite de l'ambiguïté stratégique, tandis que la paire dichotomique *processus/produit* est attribuée par Gisèle à une ambiguïté idéologique. Nous pouvons, dans une tentative de (ré) conciliation, alerté à l'excès de dichotomies démontées, assumer les processus et les produits sur un plan de dialogue, en considérant que les uns et les autres sont indissociables d'un «continuum». Il ne serait pas souhaitable de créer des procédures douanières entre les processus du produit ou entre les produits du processus. Sur ce, c'est de cette entité holistique que se dégage l'expression et l'impression de tout le sujet et du sujet comme un tout. Ainsi, l'individu, par définition inséparable, s'épanouira en tant que personne.

Palavras-chave: Pedagogia da subjetividade; Processo/produto; Neutralidade - Abertura Máxima

Mots-clés: Pédagogie de la subjectivité; Processus/produit ; La Neutralité – L'Ouverture maximum

Data de submissão: Setembro de 2012 | **Data de publicação:** Dezembro de 2012.

¹ JORGE MANUEL SILVA ROLLA – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Correio eletrónico: jrolla@netcabo.pt

INTRODUÇÃO

A essência do pensamento pedagógico de Gisèle Barret encontra-se, estamos convencidos, no título "L'Expression Dramatique: une Pédagogie du Processus", que apresentou no contexto de um encontro de formação que, porventura, constitui, ainda hoje, um marco na reflexão acerca da abordagem dramática no terreno educativo, enquanto fenómeno (arte, jogo, expressão?), em Portugal.

Trata-se de um texto que, em catorze tópicos, procura inaugurar e sistematizar, caracterizando-a, a disciplina de Expressão Dramática. Os catorze tópicos que estruturam o pensamento de Gisèle Barret são os seguintes: “um lugar para a exdra, processo e produto, os produtos do processo, o olhar exterior, para uma pedagogia do processo, pedagogia da subjetividade, pedagogia da globalidade, os destaques, o coletivo, "Que olhar?", expressão/impressão, da polissemia, a neutralidade, síntese e reconciliação”. Podemos reorganizar estes fragmentos, de acordo com o seguinte esquema:

1. A emergência da ExDra
2. A opção pelo processo
3. A definição de um "quadro teórico":
 - a. - pedagogia da *subjetividade*;
 - b. - pedagogia da *globalidade*;
 - c. - destaque para o *coletivo*;
 - d. - cuidado apurado com o "*olhar*" (interior e exterior);
 - e. - dialética *impressão/expressão*;
 - f. - opção pela polissemia (e, portanto, por uma "*objetiva*" com abertura máxima).
4. Conclusão

1. A EMERGÊNCIA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Por paradoxal que tal possa hoje parecer, foi a AITA (Association Internationale du Théâtre Amateur) quem, em Novembro de 1978, organizou um Congresso sobre "Drama na Educação". Que à expressão "*expressão dramática*" (criação de Gisèle Barret), tenha sido dada visibilidade no contexto de um congresso de Teatro é, em certa medida, singular, tanto mais sabendo-se dos afastamentos conceptuais que as duas dimensões viriam a desenvolver.

Duas questões sobressaíram, desde logo: o par *expressão/arte* e, já no congresso de Sheersberg (então Alemanha Federal), a dicotomia *processo/produto*. Se o primeiro par parece problemático (de facto, pergunta Gisèle - "Qui contient l'autre? Qui aboutit à l'autre? Qui sert à l'autre? Qui l'emportera sur l'autre...?" - questões para as quais, de resto, ela própria, acaba por ensaiar uma resposta², a segunda dicotomia viria "compliquer la situation".

Associando, em traços gerais, o produto ao *teatro* e a *extra* ao processo, considera a primeira oposição (*expressão/arte*), como sendo o resultado de uma ambiguidade estratégica, enquanto o par dicotómico *processo/produto* é por Gisèle atribuído a uma ambiguidade ideológica. Naturalmente, tais ambiguidades não se veriam desmontadas no âmbito dos Congressos sobre o *Educational* ou o *Creative Drama* (a começar pela própria nomenclatura). Sendo, essencialmente, problemas do foro político e económico, natural seria que se esperasse uma resposta oriunda dessas áreas. A experiência tem demonstrado, porém, que, desses domínios, raramente os ventos sopram favoráveis. É o que fica bem evidenciado na ironia fina com que Gisèle observa os movimentos na macro-estrutura: "En ce sens, si l'expression dramatique dérange un peu trop, on essaiera de la remplacer par l'art dramatique qu'il sera ensuite facile d'éliminer comme peu compatible avec l'éducation." E prossegue, no mesmo tom irónico:

"Les Ministères de l'Education et de la Culture de tous les pays du monde n'aiment pas beaucoup qu'on les confonde, et leurs prérogatives respectives expliquent certaines difficultés que connaissent les arts à l'école. A remarquer qu'il n'y aurait plus de problèmes s'il ne s'agissait plus d'arts mais d'expressions" si au lieu de se fixer sur les produits, on s'intéressait aux processus" (BARRET, 1981, p.2).

² Barret, Gisèle (1981). "L'Expression Dramatique: une pédagogie du processus". Comunicação apresentada ao Encontro Nacional "A Expressão Dramática na Educação", organizado pela Direção Geral de Serviços do Ensino Primário.

2. A OPÇÃO PELO PROCESSO

Apesar desta nota de humor, Gisèle revela bem consciência da problemática complexidade destas oposições, tomando, no quadro teórico que enuncia, claro partido por uma pedagogia do processo.

A quem, hoje, analisa o seu pensamento, pode esta opção parecer relativamente simples e a par do "espírito da época". Não é bem assim, no entanto. Com efeito, escrito há mais de vinte anos, num tempo em que as modas pedagógicas privilegiavam, claramente, a "objetividade", o "produto", "os resultados", a ponto de toda a ação docente se ver atomizada em objetivos (note-se "objetivos comportamentais"), o enunciar de uma pedagogia do processo era, só por si, algo surpreendente e contra a corrente. Se a isso acrescentarmos outro dos pontos-chave do seu quadro teórico (a clara opção pela subjetividade - "pédagogie de la subjectivité" - nas suas palavras), então começa a delinear-se o vigor das suas opções no terreno pedagógico.

Reconhece, desde logo, na oposição processo/produto, uma ilusão prática, tal como uma outra oposição, ela própria outra ilusão prática (a dicotomia espaço/tempo, neutralizada no âmbito da Física Teórica), que lhe permite, aproximando os dois pares dicotómicos, conceptualizar um em função do outro. Impressiona a convicção com que Gisèle aborda a questão: "Tout n'est évidemment qu'espace-temps, et les accents spatiaux ou temporels ne sont que des illusions pratiques pour nous repérer, nous stabiliser, nous (r)assurer dans un univers mouvant qui nous échappe"(Idem, *ibidem*).

Facilmente, daqui, se depreende o corolário de que algo de semelhante deverá ocorrer com o par processo/produto. Como nos surpreenderíamos, então, quando ela afirma: "...il pourrait être intéressant de les considérer parallèlement". E logo a seguir:

"On peut dire que le processus est un phénomène marqué par le temps, qu'il se définit fondamentalement dans la durée, alors que son espace est un non lieu; tandis que le produit est un concept d'ordre spatial qui semble se situer hors du temps" (BARRET, 1981, p. 3)³.

Consciente da necessidade de não absolutização destas oposições, mas cuja dominante desmonta tão só, por uma questão de demarcação conceptual e de operacionalização prática, Gisèle olha para o produto como um resultado, como um ponto (in)tangível, como algo

³ Consciente do excesso da oposição, ela esclarece que nas grandes durações o produto se transforma (isto é, ele próprio sofre um processo) e reconhece que os processos, se bem que estendendo-se no tempo, têm também o seu lugar no espaço. Basta lembrar que certas experiências da Física só são válidas ao nível do mar.

emergente de um fenómeno *insaisissable*. Esse fenómeno é o processo, do qual criar, inventar, produzir, reproduzir... são apenas rostos (pan)tópicos ou manifestações (pan)crónicas que podem segmentar-se em produtos, em objetos, em obras, desde que haja uma paragem "du processus (...). C'est alors que le mobile s'immobilise, l'abstrait se concrétise, que l'invisible devient visible, le transitoire permanent, que l'insaisissable s'appréhende, l'inaliénable s'exploite, le fluide se solidifie, fixé dans l'immuable d'un projet rompu, coupé, dévié, pour se résoudre, se stabiliser, s'objectiver. Le déséquilibre de la dynamique s'est équilibré: l'actif devient passif; la vie, survie; la personne, personnage; l'expression, art.

Sintomáticas (e muito problemáticas) oposições estas, em que Gisèle concentra na pessoa e na expressão o processo; na personagem e na arte o produto. A nosso ver, porém, uma abordagem destes pares não se adequa a uma análise segu(i)ndo um sentido dicotómico, mas gradativo e cumulativo, numa espécie de *continuum* realizando-se e disseminando-se em várias direções, passíveis de trazerem maior espessura e profundidade a tais conceitos. Gisèle, no entanto, tem plena consciência dos riscos dessas oposições; sente-o, designadamente quando escreve: "J'ai volontairement et grossièrement comparé en opposant" e sente-o e presente-o, quando afirma, por exemplo: "Mais attention, ce n'est pas si simple: on ne peut à la légère opposer processus à produit comme on opposerait le temps à l'espace."

Estas areias moventes (ou mesmo movediças) dos conceitos deixam bem claro que não se trata de um par organizado em função de coordenadas lineares ou de causalidade, importando acautelar alguns dos mecanismos de cruzamentos e intercepções conceptuais dele emergentes.

Com a consciência desses limites e sabendo que "Il est donc inadéquat à leur nature de les mettre en continuité l'un, comme origine et développement, et l'autre, comme aboutissement et fixation.", não é menos verdade que tais estratégias de oposição são convenientes para dar relevo a certas tonalidades, destacando-as, iluminando alguns ângulos das problemáticas, enquanto deixamos outros na sombra. Claro que, quando destacamos um aspeto em detrimento de um outro, estamos também a comprometer-nos em e com os sentidos que elegemos. "Et sans doute (...) ai-je manifesté mes préférences secrètes, mès tendances naturelles, mes prises de position fondamentales dont les répercussions se font sentir sur ma conception de la pédagogie et de l'expression dramatique". Ora, num tempo em que a pedagogia se orientava, como dissemos, no sentido de um incensado objetivismo, é de realçar a atitude ousada daqueles que assumiram um caminho ao arpejo dos modos e das modas da época. A voz de Gisèle Barret foi, também neste domínio, sem dúvida uma voz pioneira.

Perante duas maneiras, aparentemente antagónicas (e de convivência por vezes bem

difícil) de olhar e de viver os factos educativos, de um lado tínhamos os partidários do pensamento divergente, defensores do valor expressivo do dissenso; do outro, os que se orientavam no sentido da convergência, crenes de que tudo era objetivável.

Gisèle Barret fez, convictamente, uma clara opção pelos primeiros, porque eles "pratiquent l'ouverture, la divergence, la globalité tandis que ceux du second type se concentrent sur la spécialité à objectif prédéterminé. Les premiers vivent des situations sous prétexte d'apprentissage, les seconds apprennent des concepts et évaluent des acquisitions".

Se, interagindo com o par expressão/arte, o par processo/produto ganha alguma espessura, outro tanto ocorre quando o consideramos em relação estreita com a dimensão individual/coletivo.

O produto, visto assim, outra coisa não é que um instante fotográfico (um fotograma) de um filme de vida (de curta ou longa metragem), uma espécie de polaroid pronto-a-ver por oposição a essa narrativa (prosaica ou épica) que a vida é.

O movimento ou o gesto que param, o andamento ou o passo que se fixam, o rio ou a turbina que se imobilizam na barragem ou na voragem são como que um relógio que se avaria. A imobilidade (ou a estabilidade) dos ponteiros não significa, no entanto, a paragem do tempo, mas tão só uma perceção ("avariada") sem qualquer correspondência no fluir imparável dos momentos ou no universo dos fenómenos. Cautelas, neste terreno, tem de haver algumas. Mas tudo estará certo se essa distanciação entre polos for consciente e constituir mesmo uma opção daquele que se exprime. "... il n'y a pas de problèmes pourvu que ces arrêts, ces accents, ne le⁴ détournent pas de son mouvement vers, de sa tendance à un accomplissement de soi toujours repoussé, toujours recherché, jamais abouti".

A vida processa-se, no entanto, num contexto que não se limita aos espaços e aos tempos individuais. Há sempre olhares "exteriores" de um coletivo que (inter)age com o sujeito. Aqueles mesmos fenómenos que, na plena consciência dos sujeitos, são sentidos e assumidos como elos de um processo ininterrupto, fazendo parte do todo que o fenómeno é, quando um olhar exterior interfere, se (intro)mete, o problema coloca-se de um modo diferente e vê deslocar-se o seu ângulo de análise. Quem não vive o processo por dentro, tende a balizá-lo e, mesmo, a avaliá-lo pelo plano que observa e, portanto, pelo produto. É assim que se confunde uma resultante com um resultado (obra, arte...). O agir torna-se acto; o processo, produto.

⁴ Subentenda-se "*l'exprimant*".

Parece claro, no entanto, que, em Gisèle Barret, a Exdra se encaminha não para o produto, mas para o produzir; não para o ter, mas para o ser; não para a arte, mas para a expressão.

Num tal enquadramento, sou eu que na minha individualidade vejo e vivo a pessoa que em mim sou. Cada um dos outros, ao projetar-se no seu "espelho", vê, cada um em si, um outro eu; e sendo, de facto, um outro indivíduo é, na essência, uma outra pessoa. Ora, é na segregação ou segmentação "esquizo" deste cruzamento especular que os outros vêm nas pessoas, personagens; nos rostos, máscaras. Deste ponto de vista, dir-se-ia que emerge do pensamento de Gisèle uma paráfrase de Sartre "l'art c'est les autres"⁵, enquanto "l'expression c'est moi". Só que, mesmo numa tal oposição, em Gisele "l'art" jamais seria "l'enfer", mas, apesar de tudo, "le paradis".

Estamos claramente sediados numa visão personalista da educação, num espaço e num tempo em que o sujeito, o indivíduo e a pessoa emergem como o núcleo do processo, o centro do mundo expressivo, "apesar" dos outros.

Neste quadro de fundo, Gisèle interroga-se sobre se não será esta uma utopia humanista: "On pourrait se demander si l'affirmation d'une pédagogie du processus n'est pas pure utopie, vision de l'esprit ou élucubration d'humaniste"(BARRET, 1981, p. 7).

3. A DEFINIÇÃO DE UM "QUADRO TEÓRICO"

É com estes pressupostos que G. Barret traça um quadro teórico, que possa constituir-se como o fundamento de uma abordagem à expressão dramática, suscetível não apenas de não trair, mas de corporizar a sua opção.

Quais são as linhas centrais desse quadro? De uma forma sintética, podemos dizer que, para além de uma inserção assumida numa pedagogia do processo, o percurso teórico do pensamento de Gisèle Barret assenta nas seguintes linhas de força:

- a) Pedagogia da subjetividade;
- b) Pedagogia da globalidade;
- c) Destaque para o coletivo;
- d) Cuidado apurado com o "olhar" (interior e exterior);
- e) Dialética impressão/expressão;

⁵ Em *Huis Clos*, Sartre escreveu a célebre frase: "L'enfer c'est les autres".

f) Opção pela polissemia (e, portanto, por uma "objetiva" com abertura máxima).

Um ensaio mais de síntese e talvez possamos subsumir estes seis tópicos num único par: o eu e o(s) outro(s), par que insere a expressão dramática, em cheio, no processo da Vida.

Com efeito, o percurso do subjetivo ao coletivo e ao global faz-se pelo olhar que, começando por ser externo, se interioriza, para, carregado de sentido(s), se devolver, especialmente, ao outro. É dessa impressão que deriva a expressão. Ora, sendo cada um dos outros uma pessoa "outra", o(s) sentido(s) só poderá(ão) ganhar se se optar pela máxima abertura. Não se trata, pois, de um máximo divisor comum; estamos mais perto de uma espécie de menor múltiplo (in)comum...

Passemos a uma breve caracterização de cada uma dessas "linhas de força".

a) Pedagogia da subjetividade

Do pensamento de Gisèle Barret emerge, em primeiro lugar (e não por acaso em primeiro lugar), a ideia de subjetividade. É o indivíduo, o sujeito, a pessoa quem se posiciona no centro de todo o processo educativo.

Ora, sendo este sujeito o objeto da aprendizagem, e sendo as experiências de vida irrepetíveis como as impressões digitais e, como os bilhetes de identidade, intransmissíveis, como se pretenderia uniformizar igualmente os processos (e, obviamente, os produtos) de aprendizagem? Se este deslizar constante, em "motu continuo", subjaz a todos os processos da vida, como seria de forma diferente com o desenvolvimento educativo?

Gisèle bem nos alerta: "Un des problèmes de l'éducation, c'est de considérer l'être humain comme statique, fixé ou fixable, fini et définissable". E espanta-se com algumas das apreciações valorativas que tantos e tantos docentes tecem, levianamente: «"N'est pas fait pour faire des études", "Aucun changement au cours de l'année", "Les résultats sont toujours aussi médiocres", "Incapable de suivre", "Aucune aptitude intellectuelle"...» (BARRET, 1981, p. 8).

Perante tais "crimes" de "avaliação", acaso se justificaria uma espécie de Código da Instrução Penal. Com efeito, apreciações definitivas, epitáfios mais do que estímulos, estas análises partem do princípio de que se está a operar com objetos inertes. Como poderiam tais objetivos não estar feridos de letal esclerose? Aí estão, felizmente, tantos alunos sobre quem se lavrou uma "condenação" educativa a demonstrarem (e a desmontarem) a falência destes ímpios olhares.

Que papel então para o educador? Compete-lhe, evidentemente, considerando a individualidade desta coletividade em e com que se move, encontrar os meios que lhe permitam “d'exprimer leur individualité et de jouir de la personnalité des autres, en cherchant les solutions de coexistence”. A pessoa que cada aluno é, surge, em ação e em interação, mais rico em substância e não disforme na expressão. Pessoa, sem persona; rosto, sem máscara...

b) Pedagogia da globalidade

A disciplina de expressão dramática, pelo próprio facto de ser uma disciplina em que o sujeito se assume como o eixo de todo o processo, não pode, como sucede com disciplinas de maior especificidade, centrar-se em microtópicos atomizados, desligados uns dos outros, dissecados como que em ínsulas ou penínsulas cognitivas; campos traçados que funcionam, tantas vezes, como cartas marcadas de um baralho viciado num jogo que se exigiria limpo.

A grande diferença deste processo reside, justamente, no processar, isto é, no caminho percorrido e a percorrer pelo sujeito. Ninguém "a não ser eu, pode percorrer o meu caminho...".

Não se trata, porém, da aceitação de um solipsismo educativo fatalista, mas do ganhar de consciência da(s) diferença(s) relativamente à(s) pessoa(s) que me acompanha(m) e que torna(m) o (meu) trajeto e o (meu) calendário (por outras palavras, o meu projeto de vida), mais variado e, por conseguinte, mais rico.

Ora, sendo o sujeito um ser indivíduo (isto é, in-divíduo não divisível), não se vê por que razão haveria de se renunciar a uma abordagem global(izante) daquele que, sendo global, não é fragmentável e atomizável sem se descaracterizar.

Nesta opção por uma pedagogia da globalidade, há "pontos-luz" que emergem do conjunto, deixando outras dimensões, sem dúvida também elas importantes, na sombra. Mas não sendo estruturantes do pensamento de Gisèle, não são elas que iluminam este (per)curso...

Tais relevos permitem que, estrategicamente, seja abordado quer o todo, quer a parte, sem isolar esta daquele, permitindo dar ênfase a segmentos ou a aspetos parcelares, mas sem “des-figurar” o conjunto. São luminosas as palavras de Gisèle a este respeito:

"Le partiel, quand il est choisi, sélectionné, exploité ou récupéré, ne l'est jamais comme absolu, comme fin en soi, comme privilège exclusif au sommet d'une hiérarchie où le reste est rejeté comme déchet, rebus, débris négligeable, inintéressant ou tout autre négatif, exclu jusqu'à l'oubli, censuré jusqu'à la mutilation, interdit à vie" (BARRET, 1981, p. 9).

Através desses "pontos-luz", ilumina Gisèle, como atrás lembrámos, os seguintes aspetos:

- o coletivo;
- o "olhar" (interior e exterior);
- a dialética impressão/expressão;
- a opção pela polissemia.

Estes "tempos fortes" só o são, na verdade, para os olhares forasteiros; trata-se, pois, de uma espécie de "grandes planos" ou "planos de pormenor", que aquele que age sabe constituírem escolhas, recortes, momentos ou fragmentos do todo que vivencia. Os segmentos de aparente "des-integração" são, de facto, meras "aparências" (isto é, que parecem e aparecem). Na estrutura profunda, bem se sabe que eles fazem parte da substância experienciada e intangível. São os outros quem etiqueta.

Tais pontos-chave não se estruturam segundo uma rígida sintaxe, pois são, no dizer de Gisèle,

"des choix ponctuels, libres en durée, en intensité, en fonction, et qui n'impliquent aucune hiérarchie, qui ne présument aucune obligation pour l'avenir; tout peut changer de façon imprévisible et gratuite, sans autre raison que celle du désir, du plaisir dans l'exercice de la fonction ludique"(BARRET, 1981, p. 10).

O pensar harmoniza-se assim com o sentir e o agir (o reagir e o interagir), sem gratuitas submissões de uma dimensão relativamente às outras.

c) O coletivo

A questão fundamental, que é, afinal, a questão da Liberdade, poderia formular-se assim: de que modo pode uma expressão pessoal(izada) subtrair-se ao olhar (per)turbador do outro ou, por outras palavras, como evitar que o olhar forasteiro seja, de facto, um olhar estruturante e, quantas vezes, castrante?

Para o facto de transferirmos para o outro o poder de instaurar o sentido de que, acaso por submissão, nós prescindimos ou que evitamos, encontra Gisèle uma explicação:

"Défaut de notre civilisation judeo-chrétienne qui nous a appris la modéstie, l'humilité, la misère de l'homme (infériorité qu'on retrouve chaque jour comme expérience déterminante et paralysante - on est tout le temps évalué, on trouve toujours quelqu'un de plus beau, de plus fort, de plus riche). Seuls l'avoir et le savoir font le pouvoir. L'être ne sert à rien, ne vaut rien, n'arrive à rien" (BARRET, 1981, p. 10).

Este é, acaso, um ângulo do problema, mas seguramente não envolve toda a problemática enunciada. É a própria Gisèle que, prudentemente, reconhece, sendo esta uma explicação "simple", poder correr o risco de se tomar numa explicação "simpliste".

Assumida a Expressão Dramática como uma "pedagogia do coletivo", seria possível baralhar um tal esquema, pelo facto de, ao assumir-se cada um como pessoa, o coletivo ser o resultado das autonomias, das diferenças, das intersubjetividades, cuja máxima não pode ser, portanto, como atrás dissemos, uma espécie de máximo divisor comum dos valores partilhados.

Claro que numa situação laboratorial (isto é, de trabalho) como esta, não há propriamente um olhar avaliador do outro, não há uma escala normativa, mas, tão só, o desabrochar ou o florescer da própria expressão que, paradoxalmente e no limite, nem sequer tem de ser expressiva (com efeito, este adjetivo traduz já uma intencionalidade, uma expressão para um outro).

Parece-nos, porém, que a partir do momento em que se constitui como disciplina, esta perspectiva não será capaz de eximir-se à atmosfera que envolve todos os atos educativos que, frequentemente, se concentram, de uma forma míope, em atos meramente didáticos. A avaliação, de facto, recobre todos os passos educacionais.

Por isso, quando Gisèle considera que

"on peut résister dans la vie quotidienne aux regards qui prétendent spectaculariser et lui opposer l'expression au premier degré, spontanée et libre, telle que voulue, telle qu'exprimée ou que cachée, selon les besoins et les désirs"(BARRET, 1981, p. 11).

Tal perceção terá de ser vista, em nosso entender, mais como uma ambição, como um horizonte de expectativas (não viáveis no quadro institucional dos sistemas educativos, tal como os conhecemos), operando como urna espécie de mola projetiva, impulsionadora.

d) O olhar (interior e exterior)

O olhar exterior é, segundo Gisèle, um constrangimento perante o qual o sujeito como que se digladiava com o outro num confronto especular e espetacular (< lat. spicio - ver), ambos mergulhados no fenómeno da visão, assim forçados, um e outro, a uma vivência mascarada, a uma vida escondida, a uma existência murada.

Nesse socrático/platónico jogo de sombras se inscreve o sentido teatral de um jogo de papéis. Sabendo bem que do segmento imerso pouco transparece, pouco se (a)percebe, pouco se capta, fica claro que emergir é correr o risco de ficar ofuscado pelo olhar outro, pelo foco (pelo fogo) dessa luz exterior, da faísca que destroça. Fruir é, neste sentido, incompatível com o julgar, com o executar; iluminar é uma coisa, fulminar é outra.

Gisèle di-lo de uma forma (quase) cruel, quando recrimina esse olhar exterior, mesmo se, por vezes, dele transparece algo de benéfico, reconhecendo-o como sendo

"un regard douteux, dangereux, qui provoque le cancer ou l'absence de l'expression: deux extrêmes qui se valent bien comme aliénation, aberration, intervention dans la liberté ou l'autonomie." E, numa rejeição epidérmica do acto julgador externo, dessa visão superficial que amesquinha o processo, ela denuncia: "on montre et on donne à voir; on nomme; on loue ou on blâme; on met en vedette, sur un piédestal ou au pilori; on viole l'autre dans l'espace; on le coupe du reste du groupe jusqu'à ce qu'il s'affirme superbement ou qu'il s'effondre, peut-être pour ne plus jamais se relever"(Idem, *ibidem*).

Dilema e problema lancinante este de quem se inscreve num sistema, sentindo ter de rejeitar algumas das suas (fundamentantes) premissas de funcionamento, assim correndo o risco de uma atuação "esquizo" e, portanto, "doente", de que só se antevê uma saída, através de uma atuação stereo ou, mesmo, bioscópica, que à semelhança de um filme em cinemascopo torne o plano multidimensional, reduzindo a ingénua transparência da realidade (efetivamente opaca) em que cada sujeito vive mergulhado.

E porquê uma rejeição tão liminar desse olhar exterior? Se o introspetivo olhar interior sofre de subjetividade, creem alguns que o olhar exterior conduz a uma perceção objetivante. Como pode, porém, ser objetiva uma soma de subjetividades? É este, seguramente, um nó górdio da educação do século passado, acaso só passível de superação, no actual estádio do debate, através da aceitação da visão habermasiana da intersubjetividade.

Gisèle não vê qualquer interesse na prática desse olhar exterior. O que está em causa nesse olhar é, segundo ela, não uma relação de autoridade, mas de poder, que tende a

perpetuar as (perversas) relações de força que se (entre)cruzam na "selva" (jungle) social.

Ora, nada tendo de humano, não se vê em que possa desenvolver em cada sujeito o que ele tem de "especificamente humano" e, portanto, de pessoa. Gisèle lembra, desassombradamente, que "fazer alunos olímpicos pode significar fazer deles consumidores de doping..."

A grande opção educacional situa-se, sem dúvida, entre o triunfo da máscara e dos mascarados (o "carnaval") e a alegria interior de uma vida vivida em autenticidade e em plenitude.

e) Dialética impressão/expressão

A generosidade da dádiva, daquele que oferece (isto é, que se exprime) não deve ser confundida com o ato passivo daquele que (cor)responde (isto é, daquele a quem se pede ou a quem se dá uma ordem...). Mas o querer dar pressupõe, de igual modo, um saber receber, estar aberto à expressão do outro, sem censura, sem julgamento. É dessa abertura do eu para o outro ou essa receção do outro pelo eu que potencia uma comunicação multidimensional, feita, em stereo, de expressão e de impressão.

Como pode um educador deixar marca no outro se não souber estar atento aos seus sinais, aos indícios que dele lhe chegam? Para Gisèle, "la disponibilité à la réception est probablement la chose la plus difficile et pourtant la plus importante - surtout chez un pédagogue". Não deve, porém, confundir-se esta receção empenhada com a atitude da receção tradicional, porque esta costuma vir carregada de um sentido único, dirigido, manipulado, previsível, planificado, antecipado. Quantas vezes, para lá do aparente estado de "receção" do professor, este se limita a sancionar (a sagrar ou consagrar) os sentidos que ele próprio expôs ou impôs, que ele próprio induziu ou conduziu...

Não se trata, pois, quer por parte do professor quer do aluno, da busca de verdadeiras "perguntas" ou de verdadeiras "respostas". Estamos (hélas!) perante um "exercice, un peu différencié parfois, d'un pouvoir plus ou moins tyrannique".

f) Opção pela polissemia

Expostos perante um sentido único instrutivo (uma monossemia semântica), aqueles que se banham na ExDra vêm-se mergulhados em magmas plurais, em sentidos divergentes, polivergentes e, portanto, criativos.

A uma certa monossemia como fonte do poder, contrapõe Gisèle uma polissemia como fonte de prazer. Ora se, a nosso ver, esta oposição pode (a)parecer como sendo um tanto excessiva, a verdade é que ela se revela fecunda pelo simples facto de, não detendo nem privilegiando um só sentido, potenciar e desencadear uma miríade de orientações e de caminhos que, longe de enfraquecerem ou empobrecerem a impressão e a expressão, constituem um manancial de mais valias educacionais e humanas.

Trata-se, evidentemente, de uma dimensão determinante no processo do processo. A cada instante de paragem, se se perspetivarem caminhos múltiplos que visem a liberdade, jamais os seus agentes se verão enredados em labirintos assémicos e sem saída.

No pensamento de Gisèle, esta postura revela-se decisiva. Se a polissemia é fator de liberdade, para Gisèle ela representa, sobretudo, a condição sine qua non da neutralidade.

Não cedamos, porém, à ambiguidade dos usos. Com efeito, que entende Gisèle por neutralidade? Estaremos nós perante a não intervenção, o não compromisso, a imparcialidade, a objetividade, a indiferença, a demissão? Não. Perante a passividade, o abstencionismo? Também não. Coerente com a busca da polissemia, Gisèle define a neutralidade como a "abertura máxima": "La neutralité dont il est ici question n'est pas une tentative pour appliquer l'inapplicable; c'est la définition même de ce qu'on pourrait appeler l'ouverture maximum". Mas, perante a evidência do excesso, adverte que "ce maximum n'est pas un absolu quantifiable, c'est une tendance, une action vers, un travail constant dont le but, jamais atteint, est toujours reculé"(BARRET, 1981, p. 15).

Fascinada perante essa dimensão expressiva do sujeito, Gisèle considera que perguntar-se o que diz uma mulher em cólera, para lá da cólera, ou o que diz uma criança que dá uma resposta torta, para lá dessa má resposta, "peut apparaître comme une perte de temps, un faux problème, une poétique de l'irrationnel", pelo simples facto de detetar no outro relações complexas e percursos pluridimensionais que ficam muito para lá das abordagens lineares. Essa é, justamente, a ótica (a "objetiva") que, para lá do (pretensamente) objetivável, melhor foca os feixes de raios plurais que lhe chegam ou que dela emanam.

Convergência do plural (impressão), divergência do singular (expressão)... eis a atmosfera metodológica e a chave paradoxal propícias às atividades da ExDra. É nesta

(co)existência de contrários, quando não mesmo de extremos, que, segundo Deleuze ou Marin, opera não o consenso "reducionista, artificial e injusto", mas a criatividade inventiva de soluções, sem receitas nem modelos.

Na dinâmica de um tal contexto, apenas há lugar para a exclusão da exclusão... Há, pois, que tudo incluir, sem a angústia do desconhecido, sem o medo da surpresa do atalho, numa espécie de "arca (que, afinal, não é) das trapalhadas" mas é a própria arca da vida. Que arca com a vida.

Gisèle propõe, essencialmente, duas soluções para superar estes dilemas. Desde logo, uma solução de carácter empírico (acreditar, correr riscos, questionar sem se culpabilizar, acreditar, etc...), cujo mérito é o de estar acessível a todos os "praticantes". Depois, através da formação de professores, processo em que se atinge uma complexidade "no grau máximo". Mas... como chegar lá?

A didática da expressão dramática constitui já, só por si, uma primeira resposta. Mas não nos iludamos. Avisadamente, Gisèle alerta-nos para o facto de ainda ser cedo para uma resposta teórica. "Mais il n'est pás inutile de la poser et de savoir que, tôt ou tard, il faudra s'y attaquer si on veut consolider notre didactique et développer notre pratique"(BARRET, 1981, p. 16). O pensamento de Gisèle representa, deste ponto de vista, um exemplar desafio e um testemunho pioneiro.

CONCLUSÃO

Podemos, em síntese, e numa tentativa de "(re)conciliação", alertados para o excesso ou o absurdo das dicotomias desmontadas, assumir processos e produtos num plano dialógico, considerando que uns e outros fazem parte indissociável de um "continuum".

Não nos parece desejável a criação de alfândegas entre os processos do produto ou entre os produtos do processo. Com efeito, é desta entidade holística que emerge a expressão e a impressão do sujeito todo e de todo o sujeito. Assim, o indivíduo, por definição infragmentável, ver-se-á desabrochar em pessoa.

Não terá sido por acaso que Gisèle se socorreu da etimologia para se ver impelida à seguinte análise: "Si processus vient de progrès - progressus qui signifiait l'action d'avancer tout comme "producere" voulait dire faire avancer- il n'y a donc pas de différence entre le produire et le processus"(BARRET, 1981, p. 16).

Vistos assim, produto e produção, "pesos mortos" da expressão e seus carrascos, alteram o "princípio ativo" do processo que, de ativado se vai apassivando, dessa forma desmaiando a "força vital" que caracteriza todo o agir, paralisando-o, numa espécie de "coma ante mortem" enquanto "ato" ou "produto" ("estrutura forte da expressão"). Perante tal tentação e atenta a essa armadilha, Gisèle, como expressiva e dramática pitonisa, não se furta a lançar avisos de prenúncio:

"Confondre les produits de l'expression et son processus peut être assez grave, au point de paralyser toute une existence, de tomber dans les tentations du retour en arrière, de la répétition, de la fascination qui détourne de la production vitale, de la marche en avant, de l'ici et maintenant" (Idem, *ibidem*).

Para logo a seguir esclarecer: "On peut les évaluer, jeter les mauvais, conserver les bons, les classer, les organiser et construire tout un système de vie artificielle, illusoire, parallèle"(Idem, *ibidem*). Também aqui, e uma vez mais, é do labirinto do olhar e da avaliação omnipresente que se trata. Mas, sem dúvida, os mais céticos, perguntar-se-ão: Como poderia não ser assim? Como poderia ser de outro modo?

Tentámos avançar um princípio de resposta. Para o conseguir, há, porém, toda uma outra aprendizagem que é preciso iniciar. É preciso saber deslumbrar-se com o novo, todos os dias, sem ficarmos imóveis, atemorizados perante o inesperado, a surpresa, o imprevisto, o problema, mas fazer justamente de cada problema o grande desafio.

É bem sabido que "l'inconnu nous effraie: les gens nouveaux nous effraient, les espaces nouveaux nous angoissent, les temps nouveaux nous font paniquer; alors, très tôt, on apprend aux enfants à rester assis, à refaire les mêmes gestes, à répéter les mêmes rots, à reproduire plutôt qu'à produire, à représenter plutôt qu'à "présentifier" (BARRET, 1981, p. 17). Foi esta forma de aprendizagem que cristalizou a vida, e, por vezes mesmo, a pulverizou numa amálgama de partículas sem sentido.

Por isso, de uma forma implacável, Gisèle conclui:

"c'est ainsi que la terre est un immense théâtre où se produisent des morts-vivants. L'éducation pourra-t-elle un jour renverser la vapeur? Osera-t-elle? Et l'expression dramatique, goutte d'eau douce dans l'immense océan, survivra-t-elle?"(BARRET, 1981, p. 18).

Por nós, não sabemos. O que não ignoramos é que o pensamento de Gisèle constitui, sem dúvida, um afluente de caudal suficientemente abundante para que, nos oceanos da expressão e do drama, se note bem a subida das marés.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRET, G. (1981). “L’Expression Dramatique: Une Pédagogie du Processus”. Comunicação apresentada ao Encontro Nacional “A Expressão Dramática na Educação”. Organizado pela Direção Geral de Serviços do Ensino Primário.
- BARRET, G. (1983). *Pedagogia da Expressão Dramática*. Coimbra: Centelha.
- BARRET, G. & MARÉCHAL, A. (1985). “Place et présence de la personne du professeur dans les programmes de formation des maîtres en expression dramatique au Québec”. *in* ATA-CCYDA: Toronto.
- BARRET, G. e LANDIER, J. C., (1991). *Expression Dramatique – Théâtre*. Paris: Hatier.
- ROLLA, J. (2005). *GISÈLE BARRET: EXPRESSÃO DRAMÁTICA OU A EXPRESSÃO DO SUJEITO*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.