

# **O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA ESCOLA**



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Carmina Mendes André**

# **O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA ESCOLA**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção  
do título de Doutor em Educação.*

*Linha de pesquisa: Linguagem e educação  
Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto*

**Tese de Doutorado**

**São Paulo  
2007**



## RESUMO

Com a publicação da Lei Nº9.394/96, que transforma as atividades de artes em área de conhecimento no currículo escolar, surge a necessidade de se pensar um ensino de teatro mais afinado às condições da cultura na contemporaneidade. Esta pesquisa teórico-prática, de cunho artístico-educacional, trata de uma possível maneira de articular certa tendência teatral a discursos pedagógicos, levando em consideração o contexto da escola pública brasileira. Enfatiza a importância de se pensar um ensino que possa ser exercido para além da sala de aula, interagindo no ambiente, fazendo da atividade teatral também uma ação cultural.

O trabalho propõe que, no campo do ensino do teatro, as metodologias adotadas ainda estão presas a modelos estéticos que se mostram cada vez mais insuficientes para enfrentar as constantes mudanças processadas no contexto cultural, principalmente naquilo que diz respeito às questões da recepção. O modo proposto para o enfrentamento de tal contexto é o de tornar as artes aliadas, mas independentes, dos discursos pedagógicos. Dessa maneira, acredita-se que os processos artísticos possam tornar-se também educacionais, proporcionando aos participantes a experiência de mudar o valor das coisas.

Propõe-se ainda uma atitude docente que se diferencia de uma simples metodologia por suas finalidades; enquanto nessa trabalha-se a partir de um projeto, com diagnósticos e um objeto a ser alcançado, a atitude aqui proposta não sistematiza previamente, é uma ação que somente tem valor pelo efeito que provoca: o de mudar o curso do sentido daquilo em que atua.

Com base em algumas referências teóricas, como Foucault, Lyotard e De Certeau, a tese indica um modo de pensar o ensino que enfatiza uma abordagem do presente que pode transformar o teatro em uma atuação *nesse* presente, *no* espaço da escola e no ensino de arte. Tal atitude pode ser observada nas proposições artísticas filiadas às ações do *happening*, da *performance* e das intervenções urbanas que, em conjunto, formam o que aqui é denominado *teatro pós-dramático*.

## SUMMARY

With the publication of the law Nº9.394/96 in Brazil, which one transforms artistic activities in knowledge area of the school curriculum, appears the necessity of thinking about a theater learning accordingly with the contemporary culture. This research theoretical-practical, in essence artistic-educational, look for a way of articulate a specific theater tendency with the pedagogical speech, considering for this the context of Brazilian public school. Emphasize the importance of thinking over a learning that can be done beyond the classroom, interacting with the social environment and making this theater activity also a cultural action.

This work proposes, in the field of theater learning, that the adopted methodologies are still arrested to esthetic models, which show themselves each time more insufficient to face the constant changes processed in the cultural context; mainly about the message receiving questions. The way proposed to face this context is to make the arts allied, but independents from the pedagogical speeches. In this way, we believe that the artistic processes could be educational too, providing to the participants the experience of change the value of the things.

Still proposes a teaching attitude that is different from a simple methodology by their objectives; while in this we work starting from a project, with diagnostics and a goal to be reached, here the proposed attitude do not systematizes previously, because it is an action that only have value by the effect it causes: the change of the path of the meaning from that is acting over.

Well-grounded in some theoretical references, as Foucault, Lyotard and De Certeau, the thesis indicates a way of thinking about a teaching that emphasizes an approach to the present that can transform theater in an acting *in this* present, *in* the school space and in the art teaching. This attitude can be observed in the artistic proposals linked to the action of *happening*, of *performance* and of urban intervention that, together, form what we call here as *post-dramatic theater*.



*Dedico essa tese à todos os que lutam pela arte;  
dedico ainda a todos aqueles que resistem e permanecem artistas,  
mesmo sob a ameaça da miséria.*

*Aí estão alguns nomes, os que conheço pessoalmente:  
Alan Livan, Berenice Raulino, Bin Laden da Paz, Danilo Bezerra,  
Denise Rachel, Evill Rebouças, Flávio Desgranges,  
Guiomar Alves Ferreira, Jordana Dolores, Kléber Silva, Marcão,  
Meire Lima, Milene Valentir, Tábata Costa, Thaís Hercules;  
GIA - Grupo de Interferência Ambiental (Salvador - BA),  
EIA - Experiência Imersiva Ambiental;  
Teatro da Vertigem, Contadores de Mentira, Grupo Barbatuques;  
e todos os artistas ambulantes que não conheço.*

*E dedico especialmente esse trabalho à Stenio Mendes,  
um timoneiro sem igual nessa travessia perigosa e tempestiva...*





# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>I - CULTURA E TEATRO</b> <b>Crise ou mudança?</b>	<b>27</b>
<b>II - TEATRO PÓS-DRAMÁTICO</b> <b>Quais as necessidades do teatro hoje?</b>	<b>53</b>
<b>III - TEATRO E EDUCAÇÃO</b>	<b>89</b>
<b>1 - Discursos e práticas educativas</b>	
<b>2 - A cena no espaço</b>	
<b>IV - TEATRO EM AÇÃO</b> <b>Experimentos</b>	<b>159</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>191</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>197</b>



## **AGRADECIMENTOS**

*Olhando para o traçado que fizemos no tecido do papel,  
percebo que a paciência de Celso Favaretto é mais do que espera,  
é também atitude de quem sabe dilatar o tempo e  
privar da ignorância aqueles que se aproximam fazendo com que,  
por um instante, aliviados, possamos sorrir.  
Obrigado Celso e Sônia pelo acolhimento.*

*Agradeço também a meus pais Carlos e Idalma  
e a meus irmão Zé e Silvia, que sempre estão por perto.*

*Agradeço ainda aos colegas do Departamento de Artes Cênicas,  
Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Unesp,  
especialmente a Kathya Maria de Godoy e Luiza Christov.*



# INTRODUÇÃO



**A**s aproximações da cena teatral com fatos do cotidiano têm provocado inúmeras mudanças seja no fazer arte seja no contexto cultural em que se inserem. Dentre essas mudanças nota-se o aparecimento da proposição de uma outra cena que se faz como acontecimento do presente e não mais como representação; observa-se também a atenuação das linhas de fronteira entre arte e vida, que desmistifica o mito da “arte desinteressada” tornando-a comprometida com as condições em que é gestada. Por exemplo, no contexto social brasileiro da década de 60, o teatro do acontecimento foi utilizado como suporte e veículo de idéias revolucionárias produzindo questionamentos tanto no interior da cena teatral como no papel social da arte. A pergunta hoje que se faz é: qual a posição do teatro do acontecimento no contexto cultural atual?

Na atualidade, nota-se ainda outra aproximação que tem problematizado arte e vida; trata-se da tendência da cena teatral que cada vez mais se dissolve no cotidiano confundindo-se com ele, e da crescente influência da cultura de massa no contexto geral da cultura. Se por um lado confunde-se arte com fatos e objetos cotidianos, por outro, a posição ainda hegemônica da cultura de massa contribui para tal confusão quando se apropria das proposições artísticas transformando-as em valores de troca. Essa aproximação, juntamente com as outras mencionadas, explícita um contexto em crise.

Uma das mudanças sinalizadas por essa crise trata da imagem do artista, imagem fabricada pela indústria do entretenimento, do nutridor de novidades. É por meio dessa imagem que o artista é integrado no mercado de trabalho na condição de alguém que possui o “dom da criatividade” para um mercado de consumidores supostamente não criativos e, por isso, ávidos por novidades. Para fugir a tal dominação, muitos artistas acabam por juntar-se em coletivos e perambular pelas cidades na busca de espaços para suas realizações, não só porque se sentem desapossados mas porque procuram aproximações com o público diferentes daquela do consumo. Com a ajuda desse público atuando em parceria, um dos desejos desses coletivos é trazer à tona e para a arte fragmentos de sonhos não realizados de um passado não muito distante, sonhos coletivos desejados, sonhos que podem estar recalçados, esquecidos ou inacabados mas possivelmente presentes nos comportamentos das gentes. Tudo isso, não para repetir o passado mas exercer a arte como aquilo que nos é conhecido para estar fora daquilo que nos é imposto.

Esses coletivos, reiterando e elaborando as proposições iniciais das artes do acontecimento – experiências dos saraus surrealistas, dos *happenings* do “teatro do oprimido”, das experiências tropicalistas nas artes plásticas, das propostas do teatro de Eugênio Barba – vêm mostrando um fazer artístico que toma cada vez mais o sentido da *ação cultural* em contraponto ao de produtor de novidades<sup>1</sup>.

É como *ação* que a arte é levada às ruas para interagir com um público completamente diferente daquele dos lugares institucionalizados – teatros, galerias, bienais, etc. Investigando as motivações desses artistas, que chamamos intervencionistas, pode-se reafirmar uma perspectiva política para essas artes, perspectiva que está acompanhada por um modo de compreender e de produzir cultura comprometida com tal contexto. Diante dessa situação, pergunta-se: de que maneira essas artes podem interferir no contexto em crise e quais os modos de enfrentamento que propõem?

É o esforço para refletir sobre tais questões e a ação em coletivos de artistas<sup>2</sup> o que nos possibilita teorizar sobre o que chamamos inicialmente de *teatro apresentado* e que, no decorrer do trabalho, considerou-se apropriado denominar *teatro pós-dramático*<sup>3</sup> para nos referir a esse teatro da atualidade. Como já se evidenciou acima, a idéia de teatro como *presença* surge da análise do “teatro do oprimido” desenvolvida pelo grupo Arena e dos *happenings* realizados pelo grupo Oficina na década de 70. A semelhança dos procedimentos para a criação dessas produções com as atuais intervenções urbanas nos leva a indagar sobre as diferenças entre eles, principalmente no que tange aos modos de abordar o presente. Nosso foco de observação, portanto, volta-se para uma realidade em movimento e difícil de ser capturada.

Para interpretar algo que se move, encontraram-se dois modos de abordar a cena contemporânea: um, que a interpreta como representação de uma certa época posterior à moderna, supondo uma ruptura que encaminharia a humanidade para um tempo pós-moderno; outro, que interpreta o contemporâneo como uma atitude que passa pelo ato de elaborar o passado em sua relação como o presente. Optamos pelo segundo modo entendendo que as manifestações contemporâneas não são uma ruptura com a produção teatral moderna mas, de certa maneira, aquilo que surge do levantamento de recalques, esquecimentos e inacabamentos modernos, desenvolvidos nas

---

(1) Os conceitos de ação versus fabricação podem ser encontradas em: COELHO, T. *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense, 2001, (Col. Primeiros Passos, 216).

(2) Desde 2002 participo como artista intervencionista em um coletivo que se auto-intitula *Alerta!*, em que produzimos *happenings*, performances e principalmente intervenções urbanas.

(3) Termo encontrado no pensamento de Lehmann. LEHMANN, Hans-Thyges. *Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. Sala Preta nº 3 – Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP*. São Paulo: 2003.



novas condições. Nessa perspectiva, o teatro do acontecimento, arte da presença, nos leva a afirmar que ela não supera a arte moderna pois ainda é, de alguma maneira, o moderno se realizando.

Do ponto de vista específico do teatro, afirma-se que o teatro pós-dramático se alimenta do não dito encontrado em fragmentos dispersos e de restos deixados pela produção teatral moderna – referimo-nos principalmente aos processos criativos descritos por Stanislavski, Brecht e Artaud. Essa atitude de visitação ao passado provoca a diversificação das proposições artísticas, colocando em suspeita os enunciados totalizantes. Uma das conseq ncias disso é a desvalorização da cena teatral como veículo para a conscientização de algo que o público supostamente desconhece, turvando ainda mais as fronteiras entre as produções artísticas e outras produções culturais de natureza diferente da artística.

Essa condição da arte da atualidade, em comparação   produção dos anos 60, pode parecer despolitizada, uma outra espécie de “arte pela arte”, impressão desfeita diante de olhares atentos ao movimento do presente; olhares que, ao contrário, mostram esses artistas se valendo de diferentes manobras para expor essa outra cena política, maneiras diferentes daquelas em que a cena é colocada dentro de um espetáculo de palco. Essa outra maneira de conter e expor a cena   chamada de *evento*.

Como reitera o e elabora o de resíduos do não realizado do teatro moderno, interessa destacar elementos e modos dessas apropriações. Revisitando as propostas do teatro moderno, dividimo-las em três modelos principais – o dramático, o épico e o mítico. Ao analisar cada um deles, ora em separado ora contextualizados no cenário crítico do século XX, podem-se observar fraturas em suas concepções e, nelas, *sementes* de propostas não realizadas, tendências interditas ou inacabadas que aparecem nas manifestações teatrais contemporâneas. Do teatro dramático poderemos observar a semente silenciada de um teatro *sem narrativa* e *sem atores intérpretes*; do épico, um teatro *sem espectadores*; do mítico, um teatro *sem a mediação da representação*. O procedimento para a descoberta dessas sementes se faz a partir do trabalho de liberta o de memórias coletivas e de atitudes condicionadas por uma “atenção desfocada”<sup>4</sup>, sem objeto, provocando o encontro do artista com esses fragmentos mas, também, propiciando que o artista seja metaforicamente encontrado por esses fragmentos recalcados, esquecidos ou inacabados; ou seja, que se processe uma dialética de afetações entre sujeitos e movimento. Esse procedimento psicanalítico tem o nome de “perlabora o”, e   esse o modo de apropriação que se quer destacar pois nos modos são encontradas a es politizadas.

---

(4) Esta noção de atenção desfocada foi retirada da pesquisa de Kastrup. KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

Outro campo de investigação que nos move relaciona-se à presença do teatro no ambiente escolar. A necessidade de um aprofundamento crítico nos discursos sobre o ensino do teatro e a busca de articulações entre processo criativo e processo educativo, mais especificamente, aproximar o *teatro pós-dramático* da sala de aula se justifica, parcialmente, pelo contexto favorável em que a arte aparentemente é colocada na escola, desde a publicação da Lei Nº9.394/96 que a eleva à categoria de área do conhecimento. Essa situação tem aquecido os debates e instado os educadores a elaborar maneiras de integrar a área de artes no discurso da educação, de repensar as metodologias adotadas, de refletir sobre a produção artística realizada na escola e suas aproximações com as tendências da arte no contexto cultural.

Se a crise de tal contexto por vezes nos é camuflada pelos simulacros de eventos culturais promovidos pela indústria cultural<sup>5</sup>, a crise no ambiente escolar pode ser vista a olho nu. São alguns sinais: grades, crianças de chinelo de dedo, a guarda metropolitana em ronda, entre outros; mas também tal crise é camuflada por dispositivos de caráter punitivo adotados pela direção, programas de ensino conteudísticos, aulas sem debates, eventos artísticos usados para o entretenimento de festas cívicas. As condições materiais somadas ao funcionamento pedagógico não seriam condicionantes da consciência daqueles que lá freqüentam?

Para compreender e enfrentar tal contexto de degradação encontra-se, no discurso educacional, uma polêmica plena de sugestões. De um lado, propostas de resgate dos princípios humanistas, que Jurgen Habermas por exemplo, julga terem sido desviados; de outro, os críticos do humanismo, pensadores que consideram tais princípios inadequados às circunstâncias dadas por uma condição dita pós-moderna, como por exemplo, Foucault, Lyotard e De Certeau.

O problema principal é bem colocado por Lyotard, quando analisa de que maneira o saber nas sociedades informatizadas, onde impera a lógica do capitalismo avançado dos tecnocratas, transforma as práticas de humanização em "instrumento" de regulação do "sistema"<sup>6</sup>. Nessa apropriação, a educação, ao invés de libertar o indivíduo de sua "menoridade" tal como queria Kant, proporcionando-lhe instrumentos para compreender a "verdade", transformou-se em "técnica" do sistema. Lyotard afirma que não mais se compram cientistas, técnicos e aparelhos para "saber a verdade", mas para aumentar o poder, ou se se quiser usar o vocabulário dos noticiários, para "au-

---

(5) Referimo-nos aqui aos mega eventos fabricados pela indústria da cultura de massa e realizados em estádios que simulam o sucesso de ídolos também fabricados, tais como shows musicais, teatro musicado, rodeios e outros. Esses eventos simulam ainda um lugar em que uma certa identidade coletiva é compartilhada com o objetivo de causar um efeito catártico.

(6) LYOTARD, J-F. *O Pós-moderno*. 2ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

mentar a produtividade, para fazer o país crescer, para gerar mais empregos e arrecadação, para aplicar investimentos na área da saúde, da educação, etc”<sup>7</sup>. Essa interpretação problematiza as relações entre poder e saber, desmistificando o mito do saber desinteressado.

Habermas<sup>8</sup>, sem discordar do diagnóstico de Lyotard, propõe como caminho de análise a volta aos princípios modernos por meio do *resgate da intersubjetividade*. Nele, a realidade é concebida a partir da ação comunicativa que objetiva realizar o entendimento mútuo, supostamente perdido por desvio<sup>9</sup>. Essa atitude de resgate, refletida no discurso pedagógico, objetiva a educação a produzir discursos consensuais diante das individualidades que se apresentam fragmentadas e dispersas. Para esses pensadores, o consenso é um modo de pensar a partir de projetos: em projeto de país, em projeto educacional, em projeto cultural. O resultado desejado é a revitalização de um ideal de civilização que Habermas sugere atualizar propondo uma “ética do discurso”. Para resgatá-la, apóia-se na reformulação das humanidades e nas instituições que as executam<sup>10</sup>. O que se observa é o enfraquecimento da função formadora dada à escola nos moldes modernos em detrimento de uma função meramente técnica.

O desejo do resgate da função formadora na educação seria uma maneira de reconduzir a História a seu trilho, para que esta e sujeito possam alcançar sua realização. Este modo de interpretar leva esses educadores a contemplar um ensino em que os jovens devem entender-se como seres incompletos, de modo que sua formação depende de certa complementação e de uma certa ética pessoal. Daí que, “o homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou

---

(7) O esclarecimento dessa relação entre saber e poder levantou o problema de “quem é o dono do saber”, ou seja, de quem legitima o saber na sociedade pós-industrial esteja ele no sistema capitalista ou no socialista. Essa indagação nos faz questionar até que ponto a práxis, que se caracteriza como um conjunto de ações para a transformação da realidade, não seria controlada pelo princípio de realidade em que está inserida – a dialética concreta – condicionando as teorias e as práticas dos indivíduos, deixando de atuar como atitude inovadora? Assim, podemos questionar até que ponto o projeto inicial não estaria direcionando o estudante a pensar e a executar um determinado modelo de teatro e não, como é a intenção, abrir o discurso da arte na educação para novas formas de sensibilidade. LYOTARD, J-F, *O Pós-moderno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

(8) Cf. HABERMAS, J. Modernidade – Um Projeto Inacabado. In ARANTES, O.B.F. & Paulo E. *Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 99-123.

(9) HABERMAS, J, op.cit., p. 99-123.

(10) No Brasil pode-se notar a influência do pensamento de Habermas em certa elaboração que se faz sobre o seu “ideal de humanização”. Para alguns pensadores brasileiros este ideal pode ser alcançado, no ambiente escolar, por meio das “humanidades” que seriam as “disciplinas que contribuem para a formação (bildung) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo certa paidea, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico.” ROUANET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987, p. 309.

de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados. A escola, como instituição que se dispõe ajudar os jovens na tarefa de se constituírem como ser humano, não pode ver sua função esgotada na informação”<sup>11</sup>. Assim, é clara a ênfase que se faz à formação do sujeito do conhecimento, é nele que está a “saída” encontrada.

Vale a pena transcrever a pergunta que Lyotard faz a Habermas: “A questão que coloco é a de saber em que tipo de unidade pensa Habermas. O fim visado pelo projeto moderno será a constituição de uma unidade sociocultural no seio da qual todos os elementos da vida quotidiana e do pensamento venham ocupar o seu lugar, como num todo orgânico? Ou será que a passagem que é preciso abrir entre os jogos de linguagem heterogêneos, os do conhecimento, da ética, da política, é de uma outra ordem? E, nesse caso, como seria ele capaz de realizar a sua síntese efetiva?”<sup>12</sup>

Dessa maneira, o autor questiona a noção de uma experiência dialeticamente totalizante, a idéia de um fim unitário da história e a de um sujeito, e propõe uma abordagem para a pluralidade, seja para se refletir sobre educação seja sobre arte. Entende-se que Lyotard aponta para um diálogo na e da diversidade porque nele se poderia ter a chance de levar os indivíduos a elaborar outros modos de entendimento coletivo além daqueles para o consenso. Optou-se por caminhar juntamente com esses pensadores afirmando que o trabalho no dissenso não é mergulhar no irracionalismo do valeduto, e sim, admitir que aquele que fala e age é sempre uma multiplicidade, mesmo que se esteja diante de uma pessoa<sup>13</sup>.

A partir do panorama das pesquisas desenvolvidas nos últimos quatro anos na área da educação do teatro divulgado pelos II e III Anais dos Congressos da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas), de 2004 e 2006, podem-se constatar dificuldades dos pesquisadores em articular os discursos educativos com as propostas do teatro pós-dramático. Isso se explica em parte pelas diferentes bases teóricas em que esses discursos e essa arte estão embasados. Mesmo depois das críticas ao humanismo, percebe-se que a ênfase das pesquisas sobre o papel do teatro na educação ainda recai no resgate de uma educação voltada à formação do sujeito, e em metodologias que privilegiam o desenvolvimento das capacidades sensíveis, cognicíveis e corporais; de uma educação que entende a arte somente como produtora de um sujeito total, produtora de uma subjetividade coerente e acabada.

---

(11) GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, Autores Associados, 2001, p. 85 – (Col. Polêmicas do nosso tempo; 79).

(12) LYOTARD, J-F. *O Pós-moderno explicado às crianças*. 2ªed. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p.15.

(13) FOUCAULT M. e DELEUZE G. Os intelectuais e o poder. In FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p.70-1.

As reflexões que partem das bases aproximadas das críticas ao humanismo talvez expliquem por que os trabalhos propostos segundo a direção do *teatro pós-dramático*, visando entendê-lo em termos de ações culturais através das atividades escolares, são raros. Dessa maneira, entende-se necessária a elaboração de uma interpretação que se debruce sobre outros significados que se podem atribuir à área de conhecimento em arte na escola; observar suas repercussões na atuação do professor de teatro e constatar o que é e o que não lhe é permitido em sua “disciplina” é outro ponto importante. Sem esses parâmetros de realidade, como ter consciência do papel de educador e como manter autonomia em seus posicionamentos sem ser levado a assumir papéis que lhe são estranhos? Sem esse conhecimento, como abrir caminhos para a arte no contexto da educação?

No contato com as bases teóricas principalmente calcadas no pensamento de Foucault, Lyotard e De Certeau, indicam-se possíveis articulações entre o *teatro pós-dramático* e a escola. O contexto de crise e mudanças no ambiente cultural brasileiro exige do professor de teatro a ampliação desse ensino para além da “sensibilização”, para além do ensinar modelos já estabelecidos, colocando-o para fora da sala de aula e o fazendo atuar no pátio da escola, na rua, no bairro, servindo como agente mediador entre arte e comunidade.

Aqui, destacam-se principalmente as operações com que os artistas contemporâneos absorvem as proposições da arte de vanguarda do início do século passado e dos anos 60 no Brasil, principalmente as propostas que aproximam arte e vida, arte e política, arte e cultura, pois, se há algo para ensinar da arte contemporânea, são esses modos de operação; se há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los. Por exemplo, as afirmações do artista Hélio Oiticica, de que a função da arte é “mudar o valor das coisas” e não as coisas em si, levam a repensar a recepção da arte em um tipo especial de participação, a recepção do *tipo inventiva* diferenciando-se do *tipo criativa*<sup>14</sup>.

A partir dessa visitação à produção dos anos 60 no Brasil e o encontro com as bases teóricas críticas aos modelos teóricos, pode-se elaborar uma proposição de ensino que é explicada a partir da diferenciação entre *criatividade* e *invenção*, procedimento que nos permite pensar uma arte e um ensino para a escola de hoje. A criatividade, habilidade comum a todo indivíduo, tem por objetivo colocar e solucionar proble-

---

(14) Oiticica afirma que sua arte não propõe transformar o receptor em um criador de algo. Segundo o artista tudo já está aí para ser experimentado. O que muda em sua atitude artística é deslocar o artista do mito da criação, do gênio, aproximando-o das coisas e dos seres dispersos na vida. Diferente é a atitude da criatividade que propõe ao artista exercitar uma habilidade, realizar um desempenho. Do mesmo modo, Oiticica desloca o receptor da posição de contemplador da criação para o de participante, convidando-o a experimentar o experimental, o desconhecido, o indeterminado. OITICICA, H. Experimenta o experimental. *Arte em Revista*, nº3, p. 50-2.

mas; já a ação inventiva atua no campo das necessidades<sup>15</sup>. Deslocando esses conceitos para o campo dos processos artísticos, por exemplo, poderia se afirmar que o artista diante dos destroços da arte moderna tateia o material disponível em busca de fragmentos recalcados, esquecidos ou inacabados que ainda mantêm elos de significação com o presente; ou, diante de fragmentos que ele aproxima ao acaso, deixaria aparecer inventos imprevisíveis que podem ser aspectos de alteridades, de objetos, de idéias, etc.

Se a aproximação conceitual é pertinente, pode-se dizer que essas são ações inventivas. Já as ações criativas partiriam para a realização do novo ou para detectar problemas e encontrar soluções inéditas que estabilizem a crise, o sistema, a arte; ou então, procuraria recompor os fragmentos da arte moderna em busca de uma unidade. Dessa maneira pode-se caracterizar a invenção como temporária, como nascente de uma ocasião, e, como o tempo, seus inventos duram o mesmo que a crista de uma onda, duram o tempo do movimento que os levanta. Assim, entende-se que a “invenção” de que fala Oiticica não significa criatividade como se pensa no senso comum, mas sim, uma *atitude diante da arte e da vida* que atua fora da noção de desempenho e de resultados.

A arte contemporânea nos reapresenta uma atitude para abordar o presente que não pretende voltar ao passado ou se esforçar na busca de prenúncios para um futuro<sup>16</sup>. Estando essa arte sob o signo do imprevisível, não carrega uma origem nem uma direção que a determina com clareza, exigindo do artista um permanente realinhamento de sua posição. A invenção, tal como se compreende aqui, é uma atitude do presente carregada de passado e de sonhos de futuro mas que não se liga a eles por causalidade. Isso significa que o sentido de seu movimento pode tomar rumos não previsíveis mesmo para o sujeito que a exerce, posto que os elementos que a constituem podem sofrer afetações mútuas mudando seu movimento de direção sem que o sujeito possa prever o sentido e o que será produzido<sup>17</sup>. É dessa perspectiva que tal arte problematiza a noção de unificação da experiência artística, a idéia de um fim unitário para a história e a idéia de sujeito. Aproximando-se ao campo das artes, essa afetação para o imprevisível pode ser detectada pelo tipo de recepção participativa que tal arte propicia; por isso se diz de uma arte, de um sujeito e de uma realidade “em processo”. A pergunta que se faz: essa atitude também poderia participar do exercício do ensino do teatro?

---

(15) Os conceitos de invenção e criatividade foram elaborados a partir da pesquisa de Virginia Kastrup. KASTRUP, V., op.cit. p. 13-26.

(16) Essa noção de atitude foi elaborada a partir das colocações de Foucault. FOUCAULT, M. O que são as Luzes? In FOUCAULT, M. *Ditos e escritos II*. MOTTA, M.B. da. (org.) *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

(17) A noção de invenção como um processo imprevisível também foi elaborada a partir dos estudos de Kastrup. KASTRUP, V., op.cit.



Do ponto de vista psicológico, o sujeito ou o objeto são efeitos da invenção e não aquilo que a determina. Inventam-se alteridades, outros aspectos de identidades possíveis, aspectos de outras realidades, mas nenhum deles são apreensíveis como totalidades<sup>18</sup>. O *sujeito* é uma noção de homem que, tal como a categoria *obra de arte*, é um projeto que nasce de uma intencionalidade que deve resultar em algo previsto. Nesse sentido, a ação inventiva não é estratégica pois não é gerada por um plano *a priori*, e de um sujeito que objetiva resultados; a invenção é uma ação do *tipo tática* pois aparece como chance de aproveitamento do momento, não tem sujeito e não visa qualquer objeto em especial; seu valor está na possibilidade de provocar desvios de movimento<sup>19</sup>. A pergunta que se faz agora é: como pensar um ensino que não esteja dentro da lógica dos projetos sem cair na superficialidade?

Sugerimos que a atitude da invenção seja usada como ferramenta para a produção do conhecimento da arte do teatro nas condições de crise em que se encontra no contexto escolar. O que se quer dizer? Em um discurso, por exemplo, a tática da invenção atua quando os princípios de sustentação dos enunciados são problematizados, golpeados, colocando-se as verdades de tal discurso em divergência consigo mesmo; esse procedimento funciona para alcançar o que outrora se conseguiu com o choque e com o estranhamento épico: a ação da reflexão<sup>20</sup>. A diferença do procedimento da atualidade com os anteriores se nota pelo fato de que uma *ação inventiva* não propõe um discurso como faz, por exemplo, os procedimentos propostos pelo teatro épico de Brecht; a ação inventiva é constituída da necessidade que a gerou e se vai com ela para dar lugar a outras ações que a sucederão; se há a configuração de uma representação, ela deve ser interpretada como um resultado particular, localizado e passageiro. Sendo assim, o teatro do acontecimento não enfatiza uma estética mas uma atitude no agora; atitude que possibilita atuar no ambiente cultural, com as coisas e os seres desses ambientes, não para mudá-los mas para os resignificar.

É observando a possibilidade de se mudar o valor da arte na escola que a atitude inventiva torna-se, para essa pesquisa, objeto de estudo e instrumento provocador de mudanças nesse ambiente. É na atitude da invenção que se pode aproximar motivações políticas do *teatro pós-dramático* de um ensino que recoloca a escola como um espaço de transformações.

---

(18) KASTRUP, V. op.cit., p. 24.

(19) Os conceitos de estratégia e tática vieram dos estudos de Michel de Certeau, que indagando sobre as maneiras das gentes de suportar a forte vigilância característica dos ambientes públicos franceses atuais e, descobriu um tipo de cultura peculiar: a das táticas antidisciplinares. Nesse estudo, o autor persegue ações táticas que as gentes inventam para aproveitar ocasiões de escapadelas, ocasiões para tirar algum proveito do forte, do poderoso, do rico, ocasiões para pegar de volta seu tempo roubado. DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

(20) Queremos dizer com "ação da reflexão" um efeito que não é só teorização mas também atuação.

Diante de tal perspectiva, como realizar ações inventivas na sala de aula, quando ainda se adota metodologias que nos levam a teorias totalizadoras? Como pensar a educação para a formação do sujeito emancipado, sujeito do conhecimento, em um mundo em que vise a indeterminação? Como pensar motivações políticas para um teatro da escola? Pergunta-se ainda se a escola, tal como se encontra, oferece condições para que o teatro possa atuar naquilo que lhe é próprio.

Chegamos então, no cerne do problema que aqui se quer colocar: qual o lugar que deve ocupar o pesquisador, o professor e o artista quando se encontram no olho desse furacão? Como elaborar maneiras de luta contra dispositivos de poder instalados na infraestrutura da escola?

Alinhados à perspectiva dissensual, Foucault e Deleuze<sup>21</sup> afirmam que o pesquisador – o intelectual – deve aprender a deslocar-se da posição de representante da consciência social para o de aliado àqueles que também lutam contra o poder. Admite-se que a representatividade não mais é possível, de que “o papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos”, de que não mais é possível que se pense na luta para conscientizar as massas, pois “há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas”; o papel do intelectual é o de, alinhar-se àqueles que “lutam para fazê-lo aparecer [o poder] e ferí-lo, onde ele é mais invisível, mais insidioso.”<sup>22</sup> Seu papel de resistência será o de atuar em seu próprio fazer, ou seja, golpear aquilo que fixa os discursos de seu próprio saber como “verdades do poder”. Neste sentido, teorizar é também uma maneira de interferir no discurso do saber, é, portanto, também uma prática. Esse modo de encarar a construção do saber teórico não o totalizaria, pois ele é temporal e regional. Uma vez resolvido ou transformado o problema que o gerou, ele perde significado e outros conhecimentos virão atrás daquele. É esse deslocamento, há muito percebido pelos artistas, que insere a arte da atualidade em uma arte política.

---

(21) FOUCAULT M. e DELEUZE G. Os intelectuais e o poder.

(22) *Ibidem*, p. 71.



Diante de tal posicionamento, pode-se fazer ainda uma última pergunta: se os professores também não estariam atuando equivocadamente ao enfatizar o conhecimento através de projetos, muitas vezes arrancados à força, pela obstinação de chegar a um consenso? Obstinação esta, que se choca violentamente com a diversidade que é uma sala de aula, e que talvez esteja fechando ainda mais o diálogo tão desejado. Perguntamos se o professor não precisa golpear os discursos que o coloca como sujeito do conhecimento e abrir-se para o discurso dissensual. Na resposta afirmativa para tais questões, a invenção pode apresentar-se como procedimento para produzir os golpes e o *teatro pós-dramático* como “professor” de procedimentos para tal ação.

São essas as necessidades que nos motivaram a procurar maneiras de modificar nosso discurso relativo ao ensino do teatro.



# **I - CULTURA E TEATRO**



## Crise ou mudança?

**A** referência a uma condição dita pós-moderna aponta imediatamente para sinais de uma perturbação nos campos do saber, que pode ser observada pela crescente descrença nos discursos que, até pouco tempo, serviam de referenciais legitimadores dos modos de organização da sociedade moderna, e também pelo esfacelamento daquilo que se constituía como realidade. Aproximando ainda mais esses sinais – desreferencialização e apagamento da realidade – pode-se dizer que o ponto capturado por onde a doença se instala, para usar a alegoria de Artaud, localiza-se no espaço entre a verdade e a realidade.

Aqueles discursos, ao se mostrarem incapazes de funcionar como referenciais legitimadores das ações da vida social, abrem fendas entre “o que acontece” e “o que se pensa”.<sup>23</sup> Na década de 20 do século passado, analisando o teatro e a cultura, Artaud já sinaliza a armadilha que a civilização ocidental arma para si. Ao separar o pensamento das ações da vida, concebe um tipo de homem culto como alguém “informado sobre sistemas e que pensa em sistemas, em formas, em signos, em representações. É um monstro no qual se desenvolveu até o absurdo a faculdade que temos de extrair pensamentos de nossos atos em vez de identificar nossos atos com os nossos pensamentos.”<sup>24</sup> Suas reflexões atacam o modo hierárquico com que se estabelece a relação entre teoria e prática, que acabam por afetar também a relação entre vida e arte.<sup>25</sup>

Mas os fatores que levam a essa perturbação parecem tantos e de tão longa data que não é possível apanhá-los por um modelo teórico de análise de modo a possibilitar a elaboração de uma resposta satisfatória – desenvolvimento tecnológico, nascimento da sociedade de consumo, mudança nas formas de produção, mudança na subjetividade? Dessa impossibilidade resta procurar sinais de crise naquilo que se concebe como

---

(23) DE CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. 3ªed. Campinas: Papyrus, 1995, p.23-40.

(24) ARTAUD, A. *O Teatro e seu Duplo*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.2-3.

(25) NOTA AO LEITOR: Todas as citações são indicadas apenas por aspas com a intenção de incorporá-las no texto de maneira a não ter destaque. O efeito desejado é absorver os autores antropofagicamente, nos fundir a eles a tal ponto que o sujeito do discurso adquira características de um coletivo.

discursos e como práticas. É com este propósito que, para interferir no doente, Artaud coloca a cena dentro de um *espaço especial*<sup>26</sup> para que, de dentro, possa tirar proveito da doença que, segundo ele, espalha-se por todos os campos do saber da cena – conteúdos, modos de representação, modos de encenação, função do ator. Diferentemente do senso comum, ao invés de querer eliminar a crise, Artaud considera a doença um sinal positivo indicando que é nela ou, com ela, que se deve atuar.

Atuando diretamente com o inimigo invisível que movimentava a crise, observando como age a doença, Artaud persegue o fogo purificador da cura; ou seja, o lugar onde a crise se instaura é também espaço da transmutação, onde atua a força ambivalente de destruição e criação própria da vida. Dessa maneira, o teatro se torna um espaço para se *exercer* a vida e, como tal, um lugar onde o fogo queima, e não um lugar para representar modelos teóricos a serem imitados pela vida. O teatro não é um espaço que imita a vida mas onde ela se manifesta em toda sua fúria. A crise é um sintoma de que a vida está adoentada pela hierarquia do racionalismo que privilegia o pensamento em detrimento da ação. A crise, ou a peste como ele a alegorizou, é a revolta da ação. Estar do lado da ação é estar do lado da vida liberta, é religar o duplo da vida que é pensamento e ação. A esta maneira de fazer, Artaud chama sugestivamente de “cultura em ação”.

O teatro, para alcançar esse duplo, precisa reconquistar a linguagem dos mitos, diria ele, linguagem em que bem e mal não se constituem como opostos, em que os elementos da cena não são organizados de tal maneira que a palavra tenha o mesmo valor que a posição de um objeto ou do gesto de um ator, e assim por diante. Mas de que fala Artaud? Sabe-se que o teatro possuía uma linguagem, a do drama<sup>27</sup>. O que ele aponta é outra maneira de fazer teatro, outra maneira de pensar teatro, diferente da mimesis<sup>28</sup>, na perspectiva moderna, uma maneira de produzir cultura em que arte e vida se afetam mutuamente e formam um híbrido. É neste contexto que se pode inserir o teatro como *poesia do espaço*.

---

(26) Palavras e expressões em itálico apontam a intenção de destacar e também significam a autoria da pesquisadora.

(27) Em grego, drama significa ação; ação de imitar os homens como eles são ou como deveriam ser; ou seja, ação de representar comportamentos. A crítica de Artaud com relação ao drama moderno recai especialmente no fato de que este, focando a cena no diálogo, impõe à encenação a função de traduzir o texto para a linguagem cênica.

(28) A mimesis, tal como aqui se aborda, trata dos modos de interpretar a realidade. Para tal interpretação os artistas se baseiam em convicções, modos de conceber a vida e os homens. A mimesis do drama moderno representa o modelo iluminista de homem: o sujeito – um indivíduo capaz de se tornar autônomo e consciente de suas ações, que busca a realização dessa sua potencialidade a partir da aplicação de valores universais de ética e política no exercício do seu viver. Artaud parte de outra referência, a do homem metafísico que jamais se realiza como indivíduo, mas sim como parte de um “coro”, negando a individualidade como ideal de realização.

Enfatiza-se, da “cultura em ação”<sup>29</sup>, a posição de contraponto crítico com relação aos modos como a tradição cristã tem concebido a história da arte. Nessa maneira de exercer a vida, almeja-se presentificar o espaço/tempo do agora, e não representá-lo com os modos clássicos de abordagem do presente. Pode-se citar dois deles: ou o presente pode ser caracterizado como uma “certa época do mundo, distinta das outras por algumas características próprias” e ainda nesta concepção, “[separa] nossa época de outra por algum acontecimento dramático”, ou o presente é a tentativa de decifrar os sinais que anunciam um acontecimento iminente considerando o presente como “um ponto de transição da direção da aurora de um mundo novo”<sup>30</sup>.

Caminhando por outra direção, pensar uma cultura que propõe agir no presente, impõe ao sujeito uma certa atitude, “uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”.<sup>31</sup> A motivação primeira de seu agir é a não aceitação de qualquer tipo de determinismo histórico, por isso, essa atitude de crítica torna-se um modo de viver em que o homem moderno toma para si a tarefa de lhe aferir golpes permanentes para se manter em movimento constante. Esta subjetividade dinâmica aposta nas mudanças a partir daquela intervenção crítica nos domínios das práticas que, segundo Foucault são três: “o das relações do domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo mesmo”.<sup>32</sup> Pensar o presente é responder “como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações”.<sup>33</sup> Contemporânea seria, portanto, toda ação crítica que perturba as práticas do cotidiano para sua resignificação.

Essa atitude que pode-se chamar de cultural, quando levada para o campo da arte, diferencia-se de modos anteriores pelo fato de produzir cultura no ato de *intervir no presente imediato*, aproximando arte e vida de forma orgânica. Do mesmo modo, essa atitude transposta para o campo da realização teatral impõe a Artaud trabalhar na materialidade da cena afirmando o teatro como poesia *do* espaço. Assim, o que se produz no espaço da cena não é causa de um passado resgatado, nem um futuro a ser conquistado, pois o que se quer tocar vive no próprio presente. Do mesmo modo, o que está em cena não é a aplicação de uma teoria mas um discurso que é também

---

29 Cf. ARTAUD, op. cit.

30 FOUCAULT, M. O que são as Luzes?, p.336..

31 Ibidem, p.342.

32 Ibidem, p.350.

33 Idem, idem.

uma prática teatral. Afinal, o que se tem no cenário cultural não é diagnosticado simplesmente como um desvio de percurso do projeto moderno, como afirmaria Habermas; mas, uma mudança profunda que teria o poder de destruir verdades, causando desarranjos que afetam o todo. Por isso, Artaud diz que isto é a peste.

A partir dessas idéias de Artaud e Foucault, pensar a cultura como uma forma de exercer a vida no presente pode significar um longo caminho de lutas e conquistas. Ao acompanhar a história do teatro moderno como um dos traçados possíveis dessa luta empunhada pelos artistas, luta pela liberdade de expressão, pela liberdade da pesquisa, luta em exercer um *teatro do espaço* no *lugar* do teatro da representação, observam-se *zonas de conflitos*. Uma delas acontece entre a posição e os limites da fala dos artistas de teatro e a posição hierárquica da fala do discurso legitimador assumido, por exemplo, pelo esteta. Se este entende a teoria como capaz de representar a totalidade dos acontecimentos da cena, Artaud mostrará que isso não é possível quando quer estar no movimento do presente, pois nesse só teremos relatos ou discursos, mas não teorias. Para se defender o que se levanta como hipótese, afirma-se que os sinais de tal crise podem ser vistos já a partir do final do século XIX quando a encenação aparece no cenário cultural como arte. Por se tratar de uma arte nova, seus realizadores exigem novos referências para sua apreciação.

O que teriam em mente encenadores como Gordon Craig, Adolfo Appia, Meyerhod, Artaud, só para citar alguns bravejadores? Um teatro que não se origina da fala, do intelecto, da teoria, um "teatro teatral" como diziam. Sinalizam que o prazer estético pela narrativa dramática não seria a única possibilidade para o teatro. Ir ao teatro poderia significar também assistir a um espetáculo. Mas Artaud foi ainda mais longe reitereando a importância do jogo-ritual do espetáculo. Se o drama propõe a experiência do êxtase através da identificação imaginária com os personagens, a *poesia do espaço* propõe o êxtase na experiência de carne e osso, no mergulho da correnteza que é o agora.

Entre a identificação mimética do drama e a vivência performática anunciada por Artaud, observa-se três modos de recepção que podem ser compreendidos nas figuras do espectador idealizado, reflexivo e participativo. Na atualidade acrescenta-se ainda o jogo-interativo.



## O espectador idealizado

O drama baseia-se na arte como representação; dessa maneira a cena dramática é composta como se estivesse no lugar da vida, falando em nome dela. Nesse sentido, pode-se dizer que o drama é uma narrativa do tipo mimético pois elabora personagens com a função de representar os homens como eles são ou como poderiam ser. Qual a importância da manifestação artística do drama para a vida moderna?<sup>34</sup>

Para cercar os interesses culturais do drama moderno é preciso compreender o que representam por meio dos personagens. Do ponto de vista do protagonista, representam “a audácia espiritual do homem que voltava a si depois da ruína da visão de mundo medieval, a audácia de construir, partindo unicamente da reprodução das relações intersubjetivas, a realidade da obra na qual quis se determinar e espelhar. O homem [entra] no drama, por assim dizer, apenas como membro de uma comunidade. A esfera do ‘inter’ lhe [parece] o essencial de sua existência; liberdade e formação, vontade e decisão, o mais importante de suas determinações. O ‘lugar’ onde ele [alcança] sua realização dramática [é] o ato de decisão. Decidindo-se pelo mundo da comunidade, seu interior se manifestava e tornava-se presença dramática.”<sup>35</sup> A ação que esses personagens simbolizam é a conquista do sujeito, aquele que “vai a busca de seus objetivos consciente do que quer. É a ação de quem quer e faz. Da pessoa moral, consciente, com caráter. Do ser humano livre”.<sup>36</sup> O protagonista do drama simboliza o ideal de homem concebido na modernidade, é o sujeito da maioria, o emancipado, aquele que não precisa ser tutelado pois utiliza sua razão crítica para saber o que lhe convém. O protagonista representa, portanto, o ideal de homem moderno.

A mimesis, entendida como um modo de produção, é associada a uma atitude cultural que quer confirmar a existência de uma realidade comum a todos e dotada das mesmas leis e da mesma ordem que nossas convicções impõem ao mundo. É a partir desse princípio que os artistas buscam adaptações na linguagem para harmonizar representação e realidade; é dessa forma também que a arte mimética impõe ao artifice não mostrar como realiza sua construção, para que a representação pareça real e o receptor possa ser dominado pela ilusão do referente.<sup>37</sup> Como entender isso no fenômeno teatral?

---

(34) SEGOLIN, F. *Personagem e Anti-personagem*. 2ªed. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p.13-34.

(35) SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 29.

(36) PALLOTTINI, R. *Introdução à Dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.16.

(37) SEGOLIN, op.cit.

Para se sair da análise literária, pois não é essa a intenção deste trabalho, e direcionar-se para o teatro, é preciso inserir o drama moderno em um tipo de espetáculo que também se quer mimético. Sabe-se que esse tipo de encenação compõe a imagem da cena a partir de um lugar fixo, o cenário, que separa a platéia por uma parede invisível. Mentira, engano, engodo? Não, apenas um jogo muito prazeroso proposto para a coletividade. Com esse jogo, quer-se reforçar a necessidade da ilusão de realidade, pois o que se dá em troca ao jogador é o delicioso efeito de identificação. Esse efeito suscita no receptor o êxtase da experiência de distender-se para além do eu ordinário, oferecendo àquele uma vivência da idealidade. É o viver na virtualidade consciente de que se está dentro de um jogo; dessa maneira, o drama proporciona alívio.

No caminho da análise freudiana<sup>38</sup> pode-se dizer que o herói representa o ideal do eu narcísico da infância que, maltratado pela vida e pela cultura, ainda vive no sonho do homem adulto. Separado pela realidade o eu e o ideal agora se unificam na figura do herói. O efeito da identificação é, portanto, a experiência desta união que transforma o espectador neste eu idealizado, em uma ilusão que ele vive como se fosse realidade, como se de fato o drama representasse a verdade da vida. Mas de que maneira se consegue esta coincidência entre representação e referente?

Ao aproximar-se do espectador identificado, nota-se que não se está falando do indivíduo sentado na cadeira, mas sim de uma identidade ilusória, uma máscara, um personagem, uma irrealidade, uma idealidade propiciada pelo jogo da arte mimética que, por engenho artístico, transforma aqueles indivíduos comuns no “espectador único”<sup>39</sup>, um ser ideal. A experiência estética da identificação é garantida pela metamorfose do indivíduo sentado na cadeira no sujeito idealizado. Assim, é possível afirmar que, no jogo da identificação, não só o ator mas também os espectadores são transformados em entidades imaginárias.

Segundo Anatol Rosenfeld<sup>40</sup>, a metamorfose é o fenômeno básico do teatro. Por trás desse enunciado há uma idéia de humanidade que responde, em parte, à necessidade do teatro mimético com seu efeito de identificação no contexto cultural da modernidade. Segundo o crítico, a característica fundamental do homem é desempenhar papéis na vida social. Sem a *persona* o homem não teria face, não teria Ego e por isso não poderia se entender com os outros homens. Nessa perspectiva, o que diferenciaria o homem do animal é que este “vive maciçamente idêntico a si mesmo, não tem a capacidade do homem de desempenhar papéis, de libertar-se de sua unidade natural, de projetar-se além de si mesmo”.<sup>41</sup> Já o homem só se faz humano porque

---

(38) GUÉNOUN, D. *O Teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 77-94 – (Col. Debates, 298)

(39) *Ibidem*, p. 125.

(40) ROSENFELD, A. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 21-43 – (Col. Debates, 7).

(41) *Ibidem*, p. 40.

adquire um Eu próprio saindo de si, tomando o lugar do outro. Assim, o personagem do drama é o símbolo de uma humanidade que se faz na empatia com o outro. A metamorfose do ator é então a expressão de uma conquista, o símbolo do ato fundante da “humanização” do homem. Tomado nesse sentido, o fenômeno da identificação vivenciado pelo espectador no teatro dramático é muito mais que um entretenimento, é um ritual no sentido de recordar e reviver a experiência universal da distensão do ser. Com a imagem do outro, o ritual da identificação convida o espectador a ir além de si para voltar mais amplo, mais rico, mais definido, segundo Rosenfeld.

Mas algo acontece que o ideal do sujeito não mais parece corresponder à realidade do homem moderno. Nesse sentido, as palavras de Brecht “infeliz o país que precisa de heróis” tornam um enunciado não só político mas também artístico. Diante de tal crise entre a representação do sujeito e a realidade do indivíduo em seu cotidiano, a dramaturgia se bifurca em duas tendências, uma que se pode chamar subjetiva e outra objetiva. Esta última inclui Brecht; a outra é estudada por Anatol Rosenfeld que, compartilhando da análise crítica de Szondi, mostra na sucessão dos movimentos estéticos (impressionismo, realismo/naturalismo, expressionismo, simbolismo) do início do século passado uma crescente intervenção de subjetividade nessa dramaturgia, que resultará na dissolução ainda mais intensa do modelo do herói na cena. Esse procedimento dissolve os contornos dos caracteres dos personagens e seu comportamento, os quais perdem a nitidez, e a consequência imediata no fenômeno teatral é o enfraquecimento do efeito de identificação. Sem o símbolo da unidade do eu idealizado, o indivíduo deixa de ver seu eu espelhado, deixa de metamorfosear-se no espectador idealizado. O jogo do teatro muda.

Mas o que se passa é apenas uma atualização da figura humana ou essa metamorfose deixa de simbolizar o ato fundante da humanidade?

## O espectador reflexivo

Brecht, ao atuar dentro desse contexto em crise, faz de seu teatro épico uma ação de combate. O caminho tomado por ele é o da objetivação extremada da narrativa, ou seja, a teatralização da narrativa. Diferentemente do que se pode esperar, seus resultados desembocam nas mesmas necessidades do caminho da subjetivação acima descrito: as necessidades de mudar o jogo do espectador. Mas quem é o espectador no teatro épico? Como afirmaria Brecht, o prazer dos filhos da era científica é a produção. Assim é que a arte também se torna produção. Do mesmo modo, a experiência que dela se extrai, o seu prazer, é o da produção de sentidos próprio de uma obra aberta a significações múltiplas. Portanto, é como sujeito da produtividade que Brecht quer fazer falar, com as massas produtivas.

O que se assiste parece ser à morte do sujeito clássico e o nascimento de uma subjetividade que se caracteriza pela atitude intervencionista de que se falou no início. Dessa maneira, é coerente entender a necessidade de Brecht em enfraquecer o efeito do drama para fundar um outro teatro supostamente mais adaptado às exigências de uma nova sociedade resultante da crescente interferência da ciência e da tecnologia na vida cotidiana.<sup>42</sup> Diferentemente da experiência estética do drama, Brecht quer suscitar a reflexão e, para que isso ocorra, acredita ser necessário fazê-lo refletir sobre o fenômeno teatral, e refletir significa tomar consciência do fenômeno da empatia. A proposta de Brecht para os espectadores é fazê-los ver a si identificando-se como o outro, e pensar sobre este ato como um ato cultural, histórico e não universal. Conseqüentemente, a arte não mais revela uma verdade do mundo, mas sim uma *perspectiva* sobre a realidade. Mais do que isso, o teatro revela seus modos de produção. Assim, o espectador do teatro épico deve tornar-se um *especialista* popular, tal como se é especialista em um campo de futebol.

Benjamin, analisando os procedimentos de distanciamento, principalmente a quebra da ação por meio do dispositivo da 'montagem' do teatro de Brecht, aponta para a atitude do *autor-produtor* que, ao se presentificar na obra por meio da fragmentações da narrativa, abre a estrutura da obra para o espectador se tornar esse especialista.<sup>43</sup> Para tal, o autor mostra *quem* faz, mostra que há uma técnica de escrita, chamando a

---

(42) A este fenômeno chamou-se modernização. É quando a industrialização inicia sua conquista por mercado com a produção em série de automóveis, eletrodomésticos, roupas e calçados, imóveis, transformando toda a produção artesanal em sucata.

(43) BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.120-136. – (Obras escolhidas; v.1)

atenção para o ato de escrever. Deixando a cena inacabada, fazendo os atores falarem diretamente para a platéia, desvia o olhar do espectador que antes pousava no comportamento do personagem para a ação dos atores.<sup>44</sup>

Dessa maneira, os espectadores podem concordar ou discordar da interpretação dos atores sem contemplá-la como uma verdade. Benjamin dirá que “a tarefa maior da direção épica é exprimir a relação existente entre a ação representada e a ação que se dá no ato mesmo de representar. Se todo o programa pedagógico do marxismo é determinado pela dialética entre o ato de ensinar e o de aprender, algo de análogo transparece, no teatro épico, no confronto constante entre a *ação* teatral, mostrada, e o *comportamento* teatral, que mostra essa ação. O mandamento mais rigoroso desse teatro é ‘quem mostra’ – o ator como tal – deve ser ‘mostrado’.”<sup>45</sup> Para Brecht, a diferença fundamental entre a identificação e o distanciamento pode ser compreendida metaforicamente pelo gesto do ator que, ao realizar a metamorfose completa no drama, gesto que, como se afirmou, simbolizaria a origem da humanidade. Não deixa brechas para o questionamento do espectador, uma vez que esse gesto é tratado como universal e, diante da verdade, só nos restaria o silêncio.

Brecht, ao fazer desaparecer a quarta parede e mostrar que se está diante de uma cena de teatro, mostra ao espectador que a verdade não passa de uma perspectiva histórica, um limite de alcance interpretativo do homem moderno. Assim, quem está em cena não é apenas um personagem mas também um sujeito contemporâneo, um igual ao indivíduo que está sentado na cadeira do teatro, um “sujeito” que, do ponto de vista psicológico, é inseguro, inacabado, suscetível à manipulação das forças sociais dominantes, que é o ator. Se, no entanto, trata-se de um indivíduo frágil, o que há de imitável nele? Brecht, para mostrar onde se localiza a força daquela fragilidade, representa sua maneira de agir, seu *gestus*.<sup>46</sup> Segundo ele, “cada pessoa reage, na realidade, de maneira diversa, conforme os tempos que correm e a classe a que pertence; quer tenha vivido noutra época, quer não tenha ainda vivido tanto tempo como outra, quer viva já no ocaso da vida, a reação é, sempre, infalivelmente, diversa, mas igualmente precisa e idêntica a de qualquer pessoa que se encontre na mesma situação e na mesma época”.<sup>47</sup>

---

(44) GUÉNOUN, op.cit., p. 129-151.

(45) BENJAMIN, W. Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 88 – (Obras escolhidas; v.1).

(46) Ao investigar o que determina os comportamentos do presente, Brecht apresenta a idéia de um personagem com a máscara da perspectiva histórica. E é esta perspectiva o caractere de aparente imutabilidade. Se os comportamentos humanos mudam conforme o contexto histórico em que estão inseridos, ele se repete neste contexto. Não se trata, portanto, de um relativismo desenfreado.

(47) BRECHT, B. *Estudos sobre Teatro*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978, p. 115.

O *gestus* é a atitude que faz de uma cultura ser o que ela é; é a ação compartilhada por todos, seu consenso. O *gestus* é a maneira como uma sociedade concebe a realidade, seja teoricamente seja em suas práticas. Por meio da análise do *gestus* pode-se reconhecer de que maneira estamos nos constituindo como sujeitos de nosso saber, como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder e como sujeitos morais de nossas ações. Ver o ator atuando seria um convite a nos fazer ver a nós mesmos atuando no cenário social, e constatar como fazemos para ser o que somos e para manter o mundo que habitamos. Imitar o que no reproduz, é imitar os modos com que interpretamos os referenciais da realidade para colocá-los em posição de verdades questionáveis. Brecht interpreta a realidade duvidando, estranhando o que parece familiar.

Para que uma literatura seja revolucionária, diz Benjamin, é necessário que ela não apenas abasteça o “aparelho de produção” mas que seja capaz de o modificar. Se ela apenas abastecer o aparelho está em uma posição perigosa. Por exemplo, não basta ser socialista, diz ele, é preciso que o texto promova uma “refuncionalização” do teatro, isto é, que sua estrutura exerça uma função organizadora para que o leitor possa transformar-se em especialista e realizar injunções no próprio ato da leitura. Essa função, cumprida por exemplo pelo expediente da montagem, incide diretamente no modo de produção da obra promovendo a reflexão que, para Benjamin, quer dizer: refletir sobre o modo de produção literária, ou dizendo de outro modo, refletir sobre a técnica literária empregada pelo autor para compor a obra. A reflexão é, portanto, uma possibilidade de intervenção nos modos de produção da arte.

Nesse sentido, refletir sobre o espetáculo épico não abarca somente uma interpretação temática mas também uma interpretação estrutural que se alcança pela consciência de como a cena é composta. Refletir é teorizar em uma prática, é tornar-se crítico. Nota-se que, ao transpor para o público a atitude do crítico, Brecht inverte a posição da crítica que cumpre a função de estar à frente da massa ouvinte, organizando-a. Diante de uma massa que se organiza, diante de indivíduos críticos, aquele espectador idealizado começa a fragmentar-se, tornando-se múltiplo. Nesse momento, acredita-se que é revelada a função da crítica de agente da “teatrocracia” – “tirania das massas, baseada em reflexos e sensações, que constitui o contraste mais completo com as decisões das coletividades responsáveis”.<sup>48</sup> Dessa maneira, acredita-se que o teatro torna-se a tribuna da modernidade.

\* \* \*

A partir dessas reflexões, pode-se notar que tanto o caminho da subjetivação na

---

(48) BENJAMIN,W, op.cit., p. 86-7.

encenação seguida por Artaud, Grotovski e outros, como o da objetivação seguida por Brecht e outros, levadas aos seus extremos, transformam palavra e imagem cênicas em abstrações. Se se pensar que o abstracionismo pictórico é a conquista do ato de representar o próprio da pintura – cores, luz, linhas, formas –, portanto de sua libertação dos referenciais extra-pictóricos, pode-se afirmar que, pelo abstracionismo, a “morte da pintura mimética” abre espaço para outros discursos da pintura.<sup>49</sup>

Assim, se for permitido fazer analogias entre a história da pintura e a do teatro, pode-se afirmar que a tendência à abstração, observada, por exemplo, nos textos dramáticos a partir dos anos 50, é sinal de uma transformação na subjetividade dos espectadores que os escritores espelham. Autores como Peter Handke, Heiner Müller e Tancred Dorst, entre outros, ao mergulharem no acontecimento da abstração do discurso dramático, produzem textos híbridos que nem são inteiramente teatro nem literatura, textos que já se oferecem como pretextos aos encenadores do mesmo modo que se oferecem como obras inacabadas aos leitores. Esses textos já apresentam uma subjetividade que pouco tem em comum com o modelo do eu idealizado. Pode-se dizer que a dramaturgia abandona a representação do eu idealizado, o que significa que abandonam o referencial extra-artístico para se tornarem cada vez mais auto-referentes, cada vez mais metalingüísticos.<sup>50</sup>

Para arrancar o receptor do ilusionismo do referente, os artistas mostram suas obras como rascunhos, mostram as operações que realizam na linguagem, explicitam os próprios processos de produção, enfim, inventam procedimentos antiilusionistas para chamar a atenção para o gesto artístico. Não mais se interessam em verificar e medir a verossimilhança, ou seja, não se trata mais de “descobrir a verdade ou veracidade dos personagens, tomados como meras representações da pessoa humana, mas sim de desnudar o esqueleto significante que sustenta essa ilusória carnadura mimética, a fim de se mostrar que a ‘verdade’, do mesmo modo que a ‘não-verdade’, pelo menos em literatura, ‘nasce das palavras e de seu arranjo’ e não da pretendida adequação das mesmas em relação ao um ponto de referência extra-verbal.”<sup>51</sup> Afirma-se que diante do espetáculo acontece o mesmo jogo oferecido ao receptor, qual seja, o de exercer múltiplas injunções na cena.

Essa forma de arte é explicitamente um jogo em que o sonho de distensão do ser é exercido *com* e *na* linguagem. Muito diferente é o jogo da identificação que propõe a ampliação espiritual do ser *com* e *na* imaginação, *com* e *na* idéia.

---

(49) GULLAR, F. *Etapas da arte contemporânea. Do cubismo à arte neoconcreta*. 3ªed. Rio de Janeiro: Revan, 1999, p. 289-301.

(50) Do mesmo modo poderia se dizer da imagem da cena que, na forma atual da performance, é definida por Renato Cohen como “abstração cênica”. COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 1989. (Col. Debates, 219)

(51) SEGOLIN, F., op.cit., p. 100.



## O espectador participativo

No primeiro manifesto do teatro da crueldade<sup>52</sup> Artaud afirma que não representará nenhuma peça escrita, mas tentará conceber uma linguagem que se faça diretamente pelas necessidades do espaço. Trata-se de modificar o ponto de partida da criação artístico-teatral, antes originada na linguagem verbal, para uma linguagem “diretamente comunicativa”. Afirma ainda que, ao invés de representar pensamentos através de ações, extrairá pensamentos das necessidades que os deslocamentos no espaço impuserem ao encenador, aos atores e aos espectadores. O uso da palavra, na gramática cênica da crueldade, parte da necessidade que a cena lhe impõe do que propriamente da palavra já formada previamente por um autor. Pode-se dizer que a palavra, tanto quanto qualquer outro componente dessa linguagem direta, constitui-se como *efeitos de necessidades*. O que Artaud quer dizer por *necessidade*?

A necessidade é algo urgente tal como a fome. A cultura, diz o autor, deveria conter idéias “cuja força viva é idêntica à da fome”<sup>53</sup>. E tal como a fome, a cultura deveria ser necessária. Para isso, dever-se-ia deixar de separá-la da vida para transformá-la em *maneiras de exercer a vida*.

Se a cultura carrega a mesma força que a fome é porque ela é imprescindível, é necessária; se ela é como a fome, é um sinal de necessidades orgânicas. A fome é um efeito de carência de alimento, do mesmo modo que a linguagem direta da encenação da crueldade sinaliza a realização de necessidades primordiais do ser no espaço e no tempo do agora. De maneira alegórica, a fome (real e de cultura) pode ser vista como sintoma de uma doença sociocultural. Sendo assim, a linguagem do “teatro da crueldade” é um sintoma da doença que adoce o teatro, mas, sendo da ordem dos sintomas, esse teatro não representa a doença, mas a manifesta.

---

(52) ARTAUD, A., op.cit., p.101-121.

(53) Ibidem, p 1-8.



Para melhor expressar o que aqui se coloca, apresenta-se a descrição que Rosenfeld faz do fenômeno da metamorfose do ator em paralelo à idéia do ator como atleta da afetividade descrita por Artaud. Para o crítico, a arte do ator é a de cindir, a si, em si mesmo permanecendo aquém da fissura. “Trata-se de uma entrega controlada, o ‘pequeno olho vigilante’ permanece aberto e fiscaliza a criação imaginária que é identificação e não identidade”. Isto que dizer que, “os gestos, a mímica e o jogo vocal através dos quais o ator exprime a emoção nunca chegam a ser sinais de estados ou atos internos reais, isto é, ‘sintomas’ que anunciam tais estados e atos. Permanecem expressão das imagens desses processos íntimos, isto é, símbolos. Têm, portanto, caráter ‘semântico’ e não sintomático. É precisamente esta intercalação do mundo simbólico e imaginário que permite o homem distanciar-se de si mesmo, conquistar a autoconsciência e, deste modo, desempenhar papéis, dar forma à sua atuação.”<sup>54</sup>

Já Artaud afirma que o ator é um atleta do coração, com isso querendo dizer que toda emoção tem bases orgânicas. Afirma ele que é “cultivando sua emoção em seu corpo que o ator recarrega sua densidade voltaica.”<sup>55</sup> Sua arte consiste em saber antecipadamente que pontos do corpo é preciso tocar para jogar o espectador em transe mágicos, mas também para suscitar em si a força do sentimento que se quer manifesto. Mas ao tocar esses pontos previamente, ele não fixa a imagem e mostra um passado desta experiência; ele antecipa o conhecimento para repetir o ato de tocar seu corpo diante dos espectadores. Afirma que, “a crença em uma materialidade fluídica da alma é indispensável ao ofício do ator. Saber que uma paixão é matéria, que ela está sujeita às flutuações plásticas da matéria, dá sobre as paixões um domínio que amplia nossa soberania. Alcançar as paixões através de suas forças em vez de considerá-las como puras abstrações confere ao ator um domínio que o iguala a um verdadeiro curandeiro. Saber que existe uma saída corporal para a alma permite alcançar essa alma num sentido inverso e reencontrar o seu ser através de uma espécie de analogias matemáticas.”<sup>56</sup> Como se pode notar, a atuação do ator da crueldade é sintomática, ela não representa mas faz acontecer de novo algo que se aproxima do ato inaugural da criação. Por exemplo, o ator não representa a imagem de uma paixão mas a manifesta em seu corpo no momento do acontecimento do espetáculo; é justamente a presença desse conteúdo orgânico – a alma – que tocará no corpo do espectador provocando o efeito desejado; é dessa maneira que o ator cumpre a função de curandeiro; é dessa maneira também que a experiência do espectador se passa com seu corpo físico.

---

(54) ROSENFELD, A. *Texto/Contexto*, p. 32.

(55) ARTAUD, A. *op.cit.*, p.160.

(56) *Ibidem*, p.154.

A linguagem da encenação, inserida nessa idéia de cultura que é ação, cria um espaço para um acontecimento: a manifestação das paixões. Diz ele: "é preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro, onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E tudo que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registro."<sup>57</sup> Assim, o ato do ator é o ato correlato ao ato da criação de si e do mundo.

A distinção de *lugar* e *espaço* elaborada por De Certeau abre dimensões ainda maiores para a compreensão da idéia de encenação desenvolvida por Artaud. Para aquele, "um lugar é a ordem segundo a qual se distinguem elementos nas relações de coexistência. (...) Aí impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham um ao lado do outro, cada um situado num lugar próprio e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. [O espaço existe] sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobra. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (...) Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um próprio."<sup>58</sup> Estas distinções fazem surgir duas espécies de *relatos de espaços*: uma define a espacialidade pelas leis do lugar, segue um modelo ("ao lado da cozinha fica o quarto das meninas"); outro a define pelas ações de sujeitos históricos ("você dobra à direita e entra na sala de estar").<sup>59</sup> O lugar relata um mapa e indica um *ver*, o espaço relata um percurso e indica um *fazer*. Talvez agora já se possa voltar à idéia da *cultura em ação* e afirmar que a encenação proposta por Artaud indica a abertura de *espaços* no lugar da representação.

A opção por não usar cenário justifica-se pela maneira diferente com que Artaud compreende o espaço cênico, este espaço produtor. Segundo a concepção espacial convencionalizada pela encenação dramática, o cenário é como um quadro fixo em que os objetos e os movimentos dos corpos têm um sentido já definido em uma ordem estabelecida. Pode-se dizer então que o cenário, com sua fixidez, representa um lugar. Já a "poesia no espaço", "em vez de ser feita no cérebro do autor", será feita "no espaço real".<sup>60</sup> Pensando na espacialidade como um dado móvel, Artaud retira o cená-

---

(57) Ibidem, p. 8.

(58) DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 201-203.

(59) Ibidem, p.204.

(60) ARTAUD, A., op.cit., p. 131.

rio da encenação, desapropriando o lugar da representação como dado absoluto, transformando o palco em possibilidades de traçados criados pelos deslocamentos de seus elementos. Na descrição dos elementos da encenação do teatro da crueldade, no quesito "o cenário", escreve ele: "Não haverá cenário. Para essa função bastarão personagens-hieroglíficos, roupas rituais, bonecos de dez metros de altura representando a barba do Rei Lear na tempestade, instrumentos músicas do tamanho da altura de um homem, objetos com formas e finalidades desconhecida."<sup>61</sup> O teatro deixa de ser o *lugar de onde se vê* ou *se imagina* para tornar-se o espaço em que a simples *presença* cria relatos. Daí a sugestão de um teatro de participação física em que corpos e objetos também constituem o que será relatado.

A poesia no espaço é também poesia *do* espaço oferecendo ao espectador a possibilidade de cavar espaços de participação nesta espacialidade. Para tal, o encenador aproxima a cena do rito e o espaço do ritual. Narra ele que "o público ficará sentado no meio da sala, na parte de baixo, em cadeiras móveis que lhe permitirão seguir o espetáculo que se desenrolará à sua volta. Com efeito, a ausência de palco, no sentido comum da palavra, convidará a ação a desenvolver-se nos quatro cantos da sala. (...) Além disso, no alto, correrão galerias por toda sala, (...) Essas galerias permitirão aos atores, toda vez que a ação exigir, caminhar de um ponto a outro da sala, e também que a ação se desenrole em todos os níveis e em todos os sentidos da perspectiva em altura e em profundidade. Um grito emitido num canto poderá se transmitir de boca em boca com amplificações e modulações sucessivas até o outro canto da sala. A ação romperá seu círculo, estenderá sua trajetória de nível em nível, de um ponto a outro, paroxismos nascerão de repente, acendendo-se como incêndios em pontos diferentes; e o caráter de ilusão verdadeira do espetáculo, assim como a influência direta e imediata da ação sobre o espectador; "não serão palavras vazias". Artaud especifica os espaços pelas ações dos sujeitos: as cadeiras giratórias servirão para a visão 360° do público, as galerias servem aos movimentos dos atores, a perspectiva em altura e profundidade servem para que, em locais diversos, aconteçam ações repentinas. Mudando a disposição espacial do palco e da platéia, colocando o espectador no meio da ação, recebendo estímulos (sonoros, visuais, espaciais) de modo a abrir-lhe a sensibilidade para outras racionalidades, o encenador esvazia o lugar das identidades, promoveria a desintegração do corpo que tem um nome próprio fazendo com que entre o teatro e a vida já não haja uma separação nítida.

---

(61) Ibidem, p. 112.

A proposição espacial de Artaud não é puramente formal, por trás dela vive uma outra concepção de teatro; uma concepção que poderia se diferenciar o teatro estético do teatro como jogo-ritual. Para Renato Cohen “o que diferencia a relação estética da relação mítica é que na primeira existe um distanciamento psicológico em relação ao objeto - eu não entro na obra, eu não faço parte dela; eu sou observador, tenho um contato de fruição com a obra (através da emissão e recepção), mas estou separado dela. Fica claro que para mim, enquanto espectador, que eu tenho um distanciamento crítico em relação ao objeto. (...) Na relação mítica, este distanciamento não é claro; - eu entro na obra, eu faço parte dela - isto sendo válido tanto para o espectador que fica na situação de participante do rito e não mero assistente (não sendo bom, portanto, o termo ‘espectador’) quanto para o atuante que ‘vive’ o papel e não ‘representa’. (...) Podemos dizer que na relação estética existe uma representação do real e na relação mítica uma vivência do real”.<sup>62</sup> Um lugar e um espaço, duas maneiras de se estar na cena; uma é para se ver, outra para se viver.

Agora o participante, e não mais o espectador, com sua cadeira giratória diante de ações simultâneas e por todas as direções, é estimulado a comportar-se como um andarilho que, sem direcionamento especificado (não há uma perspectiva central e unívoca), recolhe fragmentos diversos durante seu percurso. As motivações para as escolhas são múltiplas, não seguem uma homogeneidade, e o relato das coisas recolhidas se forma provavelmente por bricolagens. Há uma ordenação espacial proposta pela encenação da crueldade, mas esta funciona como espaço esvaziado (sem cenário), sugerindo ao participante a invenção do habitável que pode vir a ser este espaçamento. Para isso, é preciso que gire pelo espaço com uma atenção desfocada, deixando-se captar pelos conteúdos mitológicos que começam a acordar no mais fundo de sua *imaginação* anteriormente bloqueada e agora estimulada pelas cenas com seus gritos, imagens, música, palavras encantatórias. A experiência proposta se faz pelo corpo tocado por essas vibrações que o espaço cênico proporcionará aos participantes. A imaginação aqui não é a capacidade de formar imagens que traduzem uma idéia; a imaginação na crueldade não está somente no intelecto mas, compartilhando com ele, o corpo tocado suscita sentimentos correlatos às experiências míticas, algo que está além de emoções diárias.

Se o sonho da distensão se faz no teatro épico com e na *linguagem*, no teatro dramático com e na *imaginação*, no teatro da crueldade será realizado com e no *corpo*.

\* \* \*

---

(62) COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*, p. 122.

No teatro da identificação o ator exerce a função de intérprete. Que posição ocupa no processo produtivo de um espetáculo?

Stanislavski é a maior autoridade para falar do ator intérprete pois, graças a seus esforços, tem-se, ainda hoje, seu método como referencial para essa prática. Ao transpor a linguagem poética para a linguagem científica, abrindo para todos a possibilidade de entrar em contato com o fazer artístico, acredita embasar seu método nos trilhos das “leis da natureza”.<sup>63</sup> De maneira resumida, pode-se dizer que o treinamento rigoroso a que se sujeita o aprendiz se justifica pela necessidade de fazê-lo adquirir o que tem somente em potencial – a arte – precisando aprendê-la e incorporá-la como se fosse uma “segunda natureza”.<sup>64</sup> Este procedimento coloca o encenador compactuando com o sonho do projeto moderno de, por meio de uma formação humanística, fazer como que o indivíduo supere seus limites e transforme-se em sujeito emancipado. Nas palavras do crítico Bernard Dort o “sistema” seria o meio para o ator passar da condição de indivíduo absolutamente alienado por seu trabalho – é o caso do gênio e o homem inculto -, à condição de homem inteiro - mais homem que os demais homens, pois, nesta operação, adquire um poder sobre o “subconsciente”.<sup>65</sup> O método valoriza o ofício do ator tornando-o símbolo do homem que alcançou sua emancipação por meio da aquisição dos princípios da cultura do teatro, ou seja, aprendendo sobre a origem do belo, do poético. Ser ator torna-se um *modelo de viver*. Mas a que custo?

Observando a relação pedagógica estabelecida entre Stanislavski e seus alunos, é possível perceber que o aprendiz de ator está inserido em uma rígida hierarquia: no lugar do sujeito do conhecimento fica o mestre, no lugar daquele que precisa de noções básicas de orientações para seu próprio desenvolvimento está o aluno. Não há diálogo direto entre ambos, pois o aluno, na condição de uma criança que não domina a linguagem, não tem direito à palavra porque ainda não tem a linguagem da arte da atuação. Por outro lado, Stanislavski, na posição do representante do saber, não tem como pensar em uma relação de igualdade, por isso constrói uma relação pessoal distanciada, corrige seus alunos como um pai amoroso mas severo. De outro lado, o que ensina?

---

(63) STANISLAVSKI, C. *A Construção da Personagem*. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976, p.315.

(64) Termo empregado por Stanislavski

(65) DORT, B. *O Teatro e sua Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1977, p.111.

Seu método intenciona transformar o ator em um mediador entre o texto do autor, a encenação do diretor e o público. Mediador especial pois seu objetivo é produzir o efeito de identificação com o personagem no fenômeno teatral. Mas o que se vê é que o método visa *fabricar*<sup>66</sup> um modo de atuação, a prova disso é que ela precisa ser incorporada como se fosse uma segunda natureza. Mas para fabricar essa segunda natureza no corpo do ator, precisa acreditar que não se trata de uma fabricação mas da realização, finalidade da natureza criadora.

A atitude pedagógica de Stanislavski exige do aprendiz uma confiança absoluta no professor, uma relação aproximada a de mestre e discípulo. Esse aspecto da relação pedagógica é coerente com a teoria da arte adotada – alcançar a origem do belo – e o que se vê da realidade em sala de aula – a matéria bruta do sujeito ainda sem luz. Mas a consequência dessa situação é o silêncio do aluno. A verdade do mestre cala o aprendiz porque “se quer e se diz a origem de tudo”. Sabe-se que este modelo de relação pedagógica é o modelo clássico da educação, mas pelo método de Stanislavski também se torna modelo das relações entre diretor e ator nas produções dos espetáculos, mesmo os profissionais. Uma zona de conflito sinaliza-se na relação pedagógica entre o ator que nega a posição de discípulo e o encenador. As palavras dos mestres-encenadores tornam-se iam inquestionáveis, pois embasados nas teorias científicas, tal como o sistema pedagógico de Stanislavski, eles não deixariam espaço para o diálogo com seu maior colaborador, o ator.

No processo criativo brechtiano, a função de intérprete é substituída pela função de interpretante, ou como ele diz, de narrador. No teatro épico os atores trabalham para o distanciamento, ato que o fará refletir também sobre sua posição no processo produtivo.

Ao propor a representação, o ator épico não só questiona a necessidade da empatia como também coloca em cheque a mediação simbólica que dela se apreende, qual seja, a arte como mimese.<sup>67</sup> Ao mostrar o personagem, ao invés de encarná-lo, o ator constrói uma ação que quase coincide com o pensamento do autor mas não de forma absoluta, isto é, “representa de forma que se veja, tanto quanto possível claramente, uma alternativa, de forma que a representação deixe prever outras hipóteses e apenas apresente uma entre as variantes possíveis”.<sup>68</sup> A representação que se vê em cena é

---

(66) COELHO, T. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001, p.12 - (Col. Primeiros Passos, 216). Para Teixeira Coelho fabricação é um processo com um início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim preestabelecido em que o sujeito produz um objeto.

(67) GUÉNOUN, D., op.cit., p. 17-39 e p. 41-75.

A mimese a que se refere Brecht é entendida como a representação que revela uma verdade incidindo sobre os sentidos do espectador, é a representação entendida pelos clássicos. Muito diferente é a mimese aristotélica que compreende que a verdade, para se fazer conhecimento ao receptor, deve ser um efeito da teorização. A representação, nesta última acepção, dá acesso ao conhecimento.

(68) BRECHT, B, op.cit., p.81

constituída por dois elementos cambiantes, sua forma e seu conteúdo, que jamais chegam a um ajuste completo. É dessa maneira que Brecht permite as injunções reflexivas do ator (e do espectador) levando-os à teorizar o conteúdo e a prática de seu próprio fazer. Tal como o autor, o ator é convidado a mostrar *o que* faz, deixando explícita sua escolha e sua opinião, mostrando ao público que descreve o personagem de maneira parcial. Será que ainda se pode falar em mimesis?

Sabe-se que Brecht, uma vez perguntado qual o texto de sua preferência, indicaria “A Decisão”, uma peça didática, justificando ver nela o teatro do futuro. Esse texto, como todos aqueles da fase didática, constitui-se em um quase roteiro de ações organizado na forma de parábola. Do ponto de vista da estrutura dramática, os textos das peças didáticas são insuportavelmente inacabados. A abstração da parábola serve para fazer com que o jogador aja com o texto. A parábola, como se sabe, é uma narração alegórica, ou seja, aquilo que conta refere-se a algo que está fora da imagem. A concepção de alegoria que aqui se refere é a do discurso que diz uma coisa para significar outra. “O texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo, por cujo intermédio o conhecimento poderá ser atingido”.<sup>69</sup> O texto e a encenação não são o conhecimento, mas um pretexto para sua produção. Assim, a representação (aquilo que se vê) do ator é uma máscara, um artifício que não carrega em si o conhecimento, mas por seu intermédio o receptor pode produzi-lo.<sup>70</sup> A referência que a cena épica faz à realidade não é mimética, mas indireta, alegórica. Brecht, mostrando que escreve, quer mostrar outra coisa que não está no quadro. Do mesmo modo o ator, ao colocar a máscara, quer mostrar outra coisa. A crítica que o ator faz ao personagem é uma tática de representação, se assim podemos dizer – mostrando os figurinos, por exemplo, diz, sem o dizer, que a realidade parece dada mas que, ao contrário, é como no teatro, é construída.

Uma das conseqüências dessa outra maneira de relação pedagógica leva diretor e ator à produção compartilhada do conhecimento. Se para Stanislavski é preciso ao ator adquirir uma segunda natureza, para Brecht ele precisava aprender a manipular o personagem como um boneco. Dessa maneira, acredita possibilitar ao ator tomar consciência, por reflexão, da posição que ocupa na produção do espetáculo.

Artaud também utiliza uma linguagem próxima da alegoria, mas retira-a das experiências ritualísticas. Seu projeto para o ator não o leva a fabricar uma segunda natureza, mas leva-o a considerar o corpo constituído por um duplo: corpo físico e alma – a

---

(69) KOUDELA, I. *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.135-6.

(70) Em estudo específico, Guénoun apresenta uma versão para a mimesis aristotélica pela qual o ato de ver, proporcionado pela imagem da representação, é o elemento que possibilita o acesso à verdade e à teorização do receptor, diferente do modo como Brecht se apropria da imagem. GUÉNOUN, D., op.cit., p.17-39.



sombra recalcada e guardada no esquecimento do inconsciente. A materialização da alma, que é também um ato de desrepressão da memória, pode ser alcançada por uma determinada maneira de o ator se apropriar de seu corpo (deve descobrir as correlações, por exemplo, entre a respiração, o gesto e o sentimento, tornando-se um atleta da afetividade) capacitando-o a elaborar a linguagem deste duplo.

Por sua vez, essa linguagem, tecido do espaço, é de cifras desconhecidas, cujo sentido perdido só se realiza com a vivência ritual (que é pessoal e coletiva simultaneamente). Por essa razão, o sentido perdido não pode ser apreendido por representações, a não ser que elas sejam entendidas como vivências espaciais. A *poesia do espaço* abre a possibilidade de presentificação desse passado atualizado pelos signos do presente. Pode-se dizer que os signos criados pelo ator presentificam a memória e os sonhos da cultura, promovendo uma espécie de reconciliação com a história.

Somente o corpo duplo é capaz de reescrever esse alfabeto constituído de sons, gritos, luzes, onomatopéias e organizar com os personagens e com os objetos, “verdadeiros hieróglifos”. Somente um corpo sensibilizado poderia transformar a linguagem do teatro, empobrecida pela racionalidade da fala realista, e deslocá-la para uma realidade que englobaria origem e futuro. Essa outra realidade, de cujo sentido perdemos, não pode ser recapturada; no máximo, o que se vêem são traços e ecos de sua presença no espaço. Esses traçados são provocados pelos deslocamentos dos corpos duplicados no espaço da cena. Esses corpos sensibilizados abrem vazios na linguagem agonizante do teatro realista, possibilitando a conquista de becos escuros povoados por histórias falantes naquela linguagem, fazendo com que hajam “surto repentinos de paroxismos, ateados como incêndios, em locais diversos”. O habitável desses traços de linguagem estendida torna-se visível pelos relatos que os moradores passageiros – esses corpos sensibilizados no ritual - deixam ecoar. Pode-se dizer que essa ação de habitar carrega um tanto de fragmentos de memória e outro tanto de sonho, isto é, há nela uma lógica que é pessoal e cósmica, funciona de maneira análoga ao mito.<sup>71</sup>

---

(71) CAMPBELL, J. *O Poder do Mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990, p. 24.

Para Joseph Campbell o mito “é a personificação de um poder motivador ou de um sistema de valores que funciona para a vida humana e para o universo – os poderes do seu próprio corpo e da natureza. Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo.” O mito fala portanto de uma estreita relação entre o homem e a natureza, corpo e cosmo, em uma totalidade que engloba origem e futuro. No caso da tradição cristã essas relações são de divórcio posto que aí a natureza e o corpo são condenados. “No século XIX, os investigadores pensaram na mitologia e no ritual como tentativa de controlar a natureza. Mas isso é magia, não mitologia ou religião. As religiões da natureza não são tentativas de controlar a natureza mas de ajudar você a colocar-se em acordo com ela. Mas quando a natureza é encarada como um mal, você não se põe de acordo com ela, mas a controla, ou tenta controlar, daí a tensão, a ansiedade, a devastação de florestas, a aniquilação de povos nativos. A ênfase nisso nos separa da natureza.” A experiência da natureza como corrupta traz o sentimento de “exílio” para os homens que passam a compreender a terra como um lugar onde a “eternidade se retirou”.



Se Brecht e Artaud utilizam uma linguagem indireta, o que os diferencia? Em primeiro lugar é preciso entender que ambos, teatro épico e teatro sagrado, cada um a seu modo, representam uma realidade que está fora da imagem imediata da cena. Pode-se dizer, pelas trilhas da semiologia, que o conceito de representação sempre alude a um processo de substituição de um objeto por um signo. Representar é sempre estar no lugar de, é uma mediação entre um objeto e um interpretante. No entanto, a representação nunca se adequa completamente ao objeto que insiste em exceder sua representação.<sup>72</sup> Esse descompasso é tomado pelo ator épico como procedimento provocador, pois toma partido conscientemente dessa inadequação. O ator mostra que está se colocando no lugar de outro, enfatizando que não é o que representa para induzir o receptor à reflexão. É dessa maneira que indica o que quer mostrar.

Já a representação do ator da crueldade acontece em zonas de indeterminação da linguagem, investe nos espaços e fraturas entre os códigos, que seja arejada pela 'não forma' e pelo 'não sentido', intervém no espaço de modo que aquilo que quer mostrar é tomado por vertigem.<sup>73</sup> Dessa maneira, abre a possibilidade de o receptor entrar nessas zonas indeterminadas para ali lembrar e sonhar o sentido perdido. Se, de fato, Artaud quer perlaborar o ato de origem, este somente poderá ser manifestado pela ação compartilhada da cena dos atores com o corpo do espectador, criando assim uma interdependência entre ambos. Conseqüentemente, o prazer do espectador do "teatro da crueldade" está na descoberta de um conhecimento perdido que se manifesta no espaço e no corpo físico, trata-se do prazer de descobrir o que dá origem às idéias, suas motivações.

Essa experiência, quando transferida ao corpo do ator, segundo Artaud o capacita a irradiar certos poderes, os quais "têm uma trajetória material, não só através, mas também nos órgãos, existem na realidade". Ou seja, o passado ainda vive escondido nos becos do corpo físico do presente. A arte do ator é ressuscitá-lo. Mas para mergulhar nessas experiências mnemônicas, o ator "tem de considerar o ser humano como um Duplo, como um espectro permanente que é irradiado pelas potências afetivas". A crença na "materialidade fluida da alma", isto é, no duplo do corpo, possibilita "todo um império de paixões que vem ampliar o nosso poder". Assim, as paixões não estão na ordem das idéias, não serão representadas, mediadas pelo corpo do ator; ao contrário, são constituintes deste corpo tornado duplo.<sup>74</sup> Fazendo analogia entre as noções de *lugar* e *espaço* elaboradas por De Certeau, pode-se dizer que o corpo físico do ator

---

(72) QUILICI, C.S. *Antonin Artaud. Teatro e Ritual*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004, p.71.

(73) *Ibidem*, p.39-40.

(74) ARTAUD, A., *op.cit.*, p. 153.

é um *lugar* e seu duplo é um *espaço* reconquistado. Desta maneira, a experiência que se busca é da distensão do ser que se abre para todos os lados e desloca a alma para criar traçados no espaço que inventa também um tempo. Neste traçado o ser vivência *outro em si*. O ator conquista uma alteridade arrastando consigo o espectador.

Mas há que se retirar dessa situação um novo lugar de fala do ator. Como se pode perceber até agora, não foi citada uma fala sequer de um ator, é ainda o encenador seu porta vez. No entanto, ao voltar-se para o sonho coletivo de um corpo expandido, o teatro passa a ser efeito de experiências pessoais e não de uma encenação. O ator, ao conquistar uma alteridade, cria uma *autoridade local*<sup>75</sup> dentro da encenação, até então o lugar próprio do diretor de teatro. *A autoridade local* é aquele que, criando o vazio no espaço de um próprio, “abre clareiras, [‘permitindo’] que se faça o jogo num sistema de lugares definidos. ‘Autoriza’ a produção de um espaço de jogo num tabuleiro analítico e classificador de identidades. Torna o espaço habitável. A este título, designo-o como ‘autoridade local’. É uma falha no sistema que satura de significados alguns lugares e os reduz a ele, a ponto de torna-lo ‘irrespirável’”.<sup>76</sup> A autoridade local transgribe a ordem do proprietário, invade esses lugares saturados e os refuncionaliza. É dessa maneira que o ator inventa um espaço seu dentro do lugar de outro. Está aí o sintoma de uma mudança que movimenta a produção da performance teatral.

Esse espaço aberto pelo ator problematiza a encenação entendida como um discurso estético. Se por um lado, os relatos de espaço dos atores tendem a uma atitude individualista, narcísea, egocêntrica, por outro, a proliferação desses espaços desmobiliza qualquer atitude estética totalizante, seja do encenador seja do autor; eles funcionam como intervenções desmobilizadoras. Se se considerar esse fato também como um sintoma da crise, não estaria ele se referindo a outras necessidades para o teatro na contemporaneidade? Do que se trata? Se a função do ator não é mais a de mediar personagem e espectador, não é a de mediar a representação e a reflexão, que tipo de necessidade cultural indica seu deslocamento dentro do discurso da encenação?

---

(75) Termo utilizado por De Certeau ao referir-se ao caminhante que conquista um espaço.

(76) DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*, p.186.

Segundo Guénoun “no palco hoje só resta o *jogo dos atores*. Claro, ainda encontramos ali personagens e efeitos imaginários ligados aos papéis. Mas são agora efeitos secundários, que não sustentam mais a singularidade do teatro e não trazem mais em si nem com eles a razão de sua necessidade. Isso que se designa como o jogo do ator ocupa hoje em dia todo o espaço deixado livre, habita todo o palco. Sua necessidade intrínseca não pode ser mais deduzida da necessidade de dar vida a personagens. Ele não precisa mais atender a esta demanda. Ele estrutura sozinho o domínio, responde por si: a necessidade do jogo é o jogo. (...) Nossa questão não é mais fazer viver, nem, portanto, viver papéis. Pode ser necessário fazê-los viver, mas para fazer viver o jogo. É o jogo que sustenta o papel, não mais o contrário. Se os personagens são dotados de uma necessidade, ela se dobra diante da necessidade do jogo, que a institui.”<sup>77</sup> E pergunta-se quem seriam os espectadores de hoje? São aqueles que têm o prazer naquilo que faz o ator, qual seja, o de jogar o “jogo da mostraçãõ, da exibição, da apresentação, do fazer-ver e do fazer-ouvir, jogo da visão e da ostentaçãõ, cujo modo de efetuaçãõ requer um olhar compartilhado, coletivo.”<sup>78</sup>

A partir da hipótese de Guénoun, pode-se aproximar o ato da exposição total do ator da atualidade às condições modernas em que o corpo é colocado no espaço da cidade, “espaço brutalmente iluminado”<sup>79</sup> que põe o habitante sob vigilância de algo que não se sabe do quê. A relação entre ator e espectador não mais se dá pela mimese, mas por esse ato de exposição que ele observa e quer compartilhar o *como* o artista organiza a cena, o *como* ele a escreve. Não basta ao receptor contemporâneo ver o artista escrevendo-a, também quer ver *de que maneira* a escreve, sua técnica literária (cênica). O prazer de ver o jogo do ator é o prazer de ver o *como* este ator operacionaliza o teatral, de ver como “leva para a cena uma realidade não cênica, poema ou narrativa,”<sup>80</sup> como ele se apropria da linguagem, prazer de quem também sabe jogar. Seria ele, este jogador, o especialista sonhado por Brecht?

---

(77) GUÉNOUN, D, op.cit., p.130-1.

(78) Ibidem, p. 148.

(79) DE CERTEAU, M..*A Invençãõ do Cotidiano*, p.184.

(80) GUÉNOUN, D., op.cit., p.129-151.



## **II - TEATRO PÓS-DRAMÁTICO**



## Quais as necessidades do teatro hoje?

**D**epois de experiências como as de Marina Abramovic, Márcia X, Marcos Paulo Rolla e outros, as necessidades para um teatro contemporâneo parece ter mudado por completo. Que lugar é destinado a este teatro? A presença das *intervenções* e das *performances* não nos coloca diante de um novo contexto cultural?

## Sinais de mudança na arte

A influência das tecnologias na vida cotidiana parece ter ampliado as capacidades comunicativas para além das discursivas representadas exemplarmente pelo teatro dramático. Os sinais de tal mudança são notados, no drama, pela mudança de valor atribuído à palavra pensada previamente impressa em um texto. Pode-se afirmar que a matriz do diálogo escrito no drama moderno é a dialética: há vontades e contra-vontades que, por convencimentos sucessivos, levam os sujeitos a alcançar a conciliação. Os proprietários dessas vontades, os sujeitos, correspondem ao que Renata Pallottini chamaria “personagem hegeliano” – aquele que, por sua estrutura psíquica acabada e coerente, assume o lugar daquele que, por convicção, “tem o saber nas mãos”.<sup>81</sup>

No momento em que essa estrutura é afetada, por exemplo por procedimentos impressionistas, a representação realista tende a perder objetividade. A estrutura aristotélica é subjetivada com uma tal radicalidade que o embate entre vontades desaparece da cena. A consequência disso é o enfraquecimento da força de persuasão do diálogo interferindo na intensidade do conflito – elementos fundamentais do drama naquela estrutura. A vontade do personagem é enfraquecida transformando seus modos de comunicação com o outro e, por conseguinte, sua força de decisão também se modifica. O resultado dessas mudanças é o desaparecimento do personagem hegeliano por um sujeito fraco, vacilante. Esse fato se mostra como um sintoma daquilo que é chamado de “morte do sujeito”. Uma outra subjetividade se anuncia para o homem contemporâneo, diferente daquela afirmada até então, o que muda a posição do ator, antes na posição de intérprete de um texto ou de um personagem, para uma *atuação não mediada*. A tensão gerada por essa mudança mostra, no campo da produção cultural, uma *tendência nascente* para um teatro sem diálogo, para um teatro *pós-dramático*.

Outra mudança sofrida pelo teatro moderno diz respeito ao lugar do espectador na cena contemporânea. Nota-se que é a aproximação da *estrutura aristotélica* com a *estrutura épica* o que detona um movimento de mudança radical na posição do autor onisciente. A concepção dialética da realidade, representada pelo teatro épico, também abala a noção de sujeito. O trabalho da desmontagem dos personagens, observado na cena épica, é embasado nos procedimentos da fragmentação e da montagem da

---

(81) PALLOTTINI, R. *Construção do personagem*. São Paulo: Ática, 1989, p.37-61.



narrativa. Se o processo de montagem da obra se torna aberta porque dela se pode recriar várias outras obras bastando desmontá-la e remontá-la de outro modo, o mesmo se afirma quanto às identidades do indivíduo no exercício social. Diante da *montagem* explicitada no espetáculo, o espectador é convidado posicionar-se politicamente de outra maneira que a familiar. Dentro de uma *obra aberta* configura-se um *campo de possibilidades* em que o espectador e o artista podem produzir múltiplas obras, realidades e identidades. A radicalização da fragmentação do texto e da cena épica gera uma forte tensão entre as noções de espectador deslocando-o da posição de contemplador para a posição de co-autor. O traço desse movimento sinaliza uma *tendência* a um *teatro sem espectadores* ou do *expec-ator* como denomina sugestivamente Boal.<sup>82</sup>

Por último, expondo o teatro mítico de Artaud ao mesmo procedimento de análise, destaca-se dele o deslocamento percebido no que se refere ao espaço cênico. Como se teve oportunidade de mostrar anteriormente, o teatro da crueldade, ao se aproximar do ritual, dissolve a divisão entre palco e platéia incluindo um elemento de vida na cena: o espectador. Esse procedimento transforma o lugar da encenação, antes metafórico, para a posição de *espaço vivencial* valorizando o espectador em sua materialidade. A tensão gerada entre a concepção do espaço metafórico impresso pela relação do palco à italiana e do espaço vivencial que desintegra esta separação sinaliza uma *tendência* a um *teatro não representacional*.

A partir dessas três tendências que apontam o enfraquecimento da concepção de sujeito, de obra de arte e da linguagem discursiva do drama, o teatro se transforma em obra *explodida*, como dirá Lehmann,<sup>83</sup> posicionando o participante não só como co-autor coletivo para se alcançar um sentido consensual para a leitura do mundo e da obra, mas porque participará da materialização da obra com sua *presença ativada*. Essa presença atuante na composição do evento<sup>84</sup> diz respeito à liberdade de ação que é dada ao espectador aproximando-o de uma tomada de posição pessoal, de uma *atitude ética*.<sup>85</sup>

---

(82) O expec-ator é o que Boal chamaria de meta do teatro do oprimido. Nele, “o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas*. 4a.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 181.

(83) LEHMANN, Hans-Thyges. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. *Sala Preta 3 – Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP*. São Paulo: 2003, p.9-19.

(84) Pelo exposto, fica difícil chamar um *happening* ou uma performance de espetáculo, assim, por sua aproximação com o presente, opta-se pelo termo “evento”.

(85) LEHMANN, H-T, op.cit. Os eventos são compostos de tal maneira abertos ao público que este pode sair a qualquer momento, voltar a qualquer momento, interferir na atuação dos atores somando-se a eles ou destruindo o que fazem, deixando a cargo do espectador a tomada de decisão sobre a “atitude ética” a ser adotada.

O teatro contemporâneo com sua tendência ao não dramático, ao não representacional e à interação do receptor, "cava um túmulo tríplice: o do sujeito clássico que poderia ainda afirmar uma identidade coerente de si mesmo, e que, agora, vacila e se desfaz; o dos objetos que não são mais os depositários da estabilidade, mas se decompõem em fragmentos; enfim, o do processo mesmo de significação, pois o sentido surge da corrosão dos laços vivos e materiais entre as coisas, transformando os seres vivos em cadáveres ou em esqueletos, as coisas em escombros e os edifícios em ruínas".<sup>86</sup> Ele retira o espectador do lugar fixado do palco à italiana e o coloca *dentro* de um espaço cênico para que possa abordar o presente.

---

(86) GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. 2a.Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.39.

## Sinais de mudança no ambiente cultural

Uma maneira de se compreender o contemporâneo na arte é localizar nela maneiras de superação das propostas das vanguardas históricas. Uma outra, é reiterar e elaborar proposições do não dito daquelas propostas. Pergunta-se, no entanto, se parte da produção artística dos anos 60 também não mostra dispositivos modernos sendo reelaborados?<sup>87</sup> Se assim for, quais seriam então, as diferenças entre os *happenings* realizados pelo Grupo Living Theatre e as intervenções urbanas atuais?

Sabemos, pelos experimentos das vanguardas históricas, ter havido um grande esforço dos artistas em *aproximar arte e vida*. Sabemos também que a radicalização dessa aproximação fez brotar uma tendência de arte que se manifesta diretamente no espaço da vida, sem os anteriores suportes simbólicos. No caso da pintura é a tela que deixa de cumprir a função de espaço metafórico para tornar-se objeto no espaço; no caso do teatro é o palco que se estende até a platéia transformando o espaço cênico em uma espécie de *environment*. Esse derramamento da arte para espaços e ocasiões não convencionais transforma-a em intervenções no ambiente cultural, resignificando esses espaços.<sup>88</sup>

Nos espaços não convencionais a arte dessubstancializa-se, perde seu valor de obra. No caso do teatro, nos espaços alternativos não mais se têm espetáculos com propósitos destinados a representar a realidade. Nestes espaços, o teatro que se apresenta assume características de uma realidade mais imediata, mais fugaz: constitui-se da contra-cena imediata com o receptor, de sua presença ativa. Por essa razão, chama-se aqui de teatro da *apresentação*. Nesta maneira de expor o objeto da arte, não só a vida é incluída no quadro por meio da *collage*; mas é a arte, com seus elementos constitutivos, que se expande para o espaço da vida, elaborando juntamente com o receptor uma realidade poética. Ao ser envolvido pela situação espacial criada para a arte, exige-se do receptor um comportamento de exploração do ambiente e, não mais, a experiência estética. É na trilha dessa *espacialidade apresentada* que se pode compreender o político das artes intervencionistas.

---

(87) No caso do teatro tem-se a reutilização de procedimentos recalcados do modernismo de 22 na ação, por exemplo, do Grupo Oficina.

(88) Cita-se por exemplo as *performances* de Bramovic como parte das festas de abertura de exposições.

Pela tradição, o teatro é definido como o espaço simbólico de onde se vê a representação de ações. Nesse teatro o ator define-se como o artista da *metamorfose*. Contradizendo tal tradição, o *happening* quer dizer *ação no espaço* ou *arte do acontecimento*. O *happening* pretende *presentar* ações e não representá-las. É dessa maneira que tal arte enfatiza o comportamento dos receptores e não sua participação no sentido que se dá ao teatro épico. Se o salto da cena para fora da moldura do palco provoca a dissolução do texto dramático e se o ator agora atua também com o espectador, sua arte de intérprete (de um personagem, um texto) torna-se inadequada para a cena contemporânea. Mais adequado é chamá-lo de intervencionista.

Perlaborando a atitude de Duchamp<sup>89</sup> para construir seus *ready-mades*, os atuantes do *happening* busca ampliar os domínios da arte do teatro afetando-se com elementos que podem ser encontrados nas ruas, praças, situações cotidianas e que ainda não ganharam uma estruturação artística consciente. E, tal como o dadaísta, não procuram elementos belos para valorizar a imagem de sua cena. O que importa em sua atitude é alcançar um certo *estado de atenção* que lhe permite ser afetado por aquilo que está além do conhecido ou por algo que está esquecido mas ainda vivo na memória e no imaginário dos desejos. Andando sem intencionalidade, sem procurar algo específico, o atuante do *happening* tem a chance de perceber “elementos inconscientes” encontrados no meio cultural. Uma vez afetado pelo mundo, o artista propõe uma ação interativa com aquele elemento no espaço.

Para a ação cultural da arte intervencionista não é necessário que o atuante desenvolva uma segunda natureza corporal, que domine a técnica de interiorização, que adquira uma maneira apurada de caracterizar um personagem, uma voz bem colocada e ressonante; deve, sim, saber comunicar-se com a diversidade que se encontra na rua pois a cena que se inventará não é a realização de projetos de ensaios. Tal cena chega mais próxima das festividades populares do que do teatro estético dos palcos fechados. Na rua o atuante se depara com o desconhecido que não pode ser previsto. O que tradicionalmente se faz nos ensaios – a preparação do ator, a construção da cena – não ajuda o atuante a alcançar o desejado pois tal desejo só será encontrado no fazer direto com o mundo.<sup>90</sup> O referencial do ator, antes objetivado na rerepresentação de uma ação, se desloca para a de intervencionista cultural. É por isso que a arte de tal artista deixa de estar na materialidade do espetáculo acabado para se desmaterializar na ação direta com o mundo.

---

(89) Fala-se de uma série indireta da atitude de Duchamp. O artista, ao afirmar que um urinol é também um objeto de arte, abriria as portas do mundo da arte para além da *técnica* e do *produto*

(90) CARREIRA, A.L.A.N. Dramaturgia do espaço urbano e o teatro “De Invasão”. In MALUF, S.D. e AQUINO, R. B. de (org.) *Reflexões sobre a cena*. Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2005, P. 27-34.

Esse intervencionista cultural acaba por desenvolver um *potencial inventivo* no sentido de ser fácil e rapidamente adaptável diante do mundo, pois precisa criar estruturas flexíveis para suas realizações. Tal como o improvisador de teatro que precisa estar preparado para responder aos estímulos que o mundo externo oferece, o artista intervencionista precisa aprender a dialogar com as incertezas próprias do espaço que escolheu atuar<sup>91</sup>. Diferentemente do aconchego de uma sala, o *fator risco* é característica e motor do atuante. O *risco* é ao mesmo tempo uma realidade da rua e um estimulante para o artista.

Um possível significado para tal atitude intervencionista estaria no desejo do homem contemporâneo de se apropriar da vida por meio da ação fazendo da arte um espaço modelar para tal realização. A atitude do artista intervencionista aproxima-se então da *atitude inventiva* que, para Foucault, define o homem moderno como aquele que se impõe a difícil tarefa de inventar a si e ao mundo (\*).

---

(\*) FOUCAULT, M. O que são as luzes?, p.335-351.

(91) "Atuar o espaço" significa tomar o espaço como sujeito de um discurso e o verbo se mantém transitivo direto. Diferente seria atuar *no* espaço quando se usa o espaço como suporte da representação.

## O *happening*

No campo das manifestações teatrais dos anos 60, pode-se encontrar duas propostas de 'formação' para o atuante do *happening*. Pode-se entendê-las como "atitudes formadoras" desenvolvidas pelos encenadores que, buscando uma nova cena, elaboram processos criativos para o surgimento de um novo atuante da cena. Esses processos são o resultado das aproximações da atitude intervencionista do *happening* ora com o teatro político e ora como o teatro ritual. Nestas propostas, o *happening* é utilizado como técnica para a flexibilização do ator.

Os artistas que estreitaram as relações entre a *tendência* para um *teatro sem espectador* com a atitude intervencionista do *happening* aproximaram arte e política. Um bom exemplo desse procedimento se encontra no *teatro do oprimido* de Augusto Boal. Nele, a arte funciona como um ataque simbólico de guerrilha na realidade existente.<sup>92</sup>

O *teatro sem espectadores* a que se refere Brecht com suas peças didáticas está embasado na crença de uma futura sociedade sem classes, como se a espacialidade do palco à italiana representasse um desejo burguês (separação das classes sociais). Boal, militando nesse sentido, inventa modalidades de *happenings* cujo traço característico comum são as formas de participação propostas para o espectador.

É acreditando na força de transformação social pela arte que trabalharam os artistas dos Centros Populares de Cultura, espaço em que Boal desenvolveu sua "técnica revolucionária", transformando o teatro em meio para a "organização das massas". No Anteprojeto do Manifesto do CPC encontram-se os princípios revolucionários adotados por toda a "arte de protesto" da década. No entender de seus idealizadores, o "povo" compreendia toda a parcela da população explorada e dependente dos meios de produção alheios. Os artistas revolucionários eram aqueles que "optaram por ser povo, por ser parte integrante do povo, destacamentos de seu exército no front cultural", mas não para viver como povo ou fazer arte do povo, mas para transformá-lo, segundo o Manifesto(\*).

No manifesto do CPC interpreta-se a recepção estética "barulhenta" e "direta" da participação popular (diferentemente da forma silenciosa do público escolarizado) como sinal de falta de critérios de julgamentos formais, recepção acrítica. Partiram do pressuposto de que a miséria material anula a capacidade de abstração do público popular. Permanece a idéia do subdesenvolvimento que acaba por refletir uma arte subdesenvolvida.

---

(\*) MARTINS, C. E. Anteprojeto do manifesto do CPC. *Arte em Revista* N<sup>o</sup>1. São Paulo: Kairós/CEAC, janeiro-março, 1979.

(92) BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, p. 133-234.

Com esses princípios na cabeça, Boal sai às ruas para militar. Utilizando-se da estrutura do *happening*, transforma o teatro em espaço de resistência política. São criadas três modalidades de atuação: o teatro foro, o teatro-jornal e o teatro do invisível. No “teatro-jornal”, o grupo de atores sai às ruas e, a partir do noticiário recente, improvisam-se cenas que miram o questionamento dos fatos presentes. No “teatro foro” a narrativa dramática, elaborada anteriormente, centra-se na construção de uma situação conflituosa (contraditória) em que o desfecho é dado pelos espectadores. A participação popular se efetiva no evento teatral. A ação é parada em momento decisivo para consulta do público quanto ao rumo dos acontecimentos, convidando aqueles que desejarem a assumir o lugar de ator-jogador, contracenando com os atores; seria a forma que o teatro didático de Brecht entrou com grande maestria no Brasil e que ainda continua sendo uma forma de resistência e conscientização política. O “teatro do invisível”, mais radical, intenciona exercer-se enquanto ação de guerrilha; seria uma forma de fazer denúncia ensinando direitos. Estudando a legislação, flagra-se contradições. Por exemplo: retirar comida em um supermercado é considerado crime, e leva o sujeito a responder processo na cadeia. No entanto, pela Constituição é dever do Estado garantir a sobrevivência dos cidadãos com fome, mas se estes servirem-se de comida em um estabelecimento comercial e não pagar, os mesmos não deveriam, portanto, serem autuados. A partir dessas contradições, o grupo de atores do invisível provoca, sem ser identificado como atores, uma situação conflituosa em um ambiente cotidiano. Provoca discussões entre os transeuntes, entre funcionários e proprietários, chegando muitas vezes a enfrentar as autoridades no intuito de efetuar uma mudança na consciência da comunidade e nas leis que a regem.

Na proposição de Boal, o teatro se cumpre enquanto espaço de aprendizagem, de exercício de direitos e deveres do cidadão (ensaio para a Revolução). Era um teatro-denúncia, a arte que “transcreve o real – cuja familiaridade o torna invisível aos nossos olhos – para que o real possa ser compreendido na sua dimensão humana, que lhe dá sentido e razão. Além das aparências, a arte os ajuda a descobri-lo em seu significado, acostumados que estamos a não vê-lo, tal o horror que nos causa”, escreve Boal em 2002.<sup>93</sup> O que se percebe, no pensamento do encenador, é ainda a crença em um real possível a todos, a possibilidade do consenso. Por essa razão, pode-se afirmar que o teatro do oprimido cumpre a função de porta-voz dos sonhos coletivos de mudança; sua intervenção é intencional, visa a um resultado: a conscientização de uma verdade que não sabida pelo espectador.

---

(93) BOAL, A. A culpa é do Pitágoras. *MATAXIS* no.2. Rio de Janeiro: 2002, p. 02-06.

O artista brasileiro assumindo esse lugar de porta-voz popular, acaba por fundir a dupla função de encenador e pedagogo, resultando desta identidade, a produção de uma metodologia visando o esclarecimento de uma *visão de mundo* a partir da dialética materialista, alcançá-la por meio da prática teatral. Sua meta é a formação de um público participante. Nesse sentido, compreende o *happening* como uma passagem de preparação para o "drama do povo", um produto ainda do futuro. O inacabamento do *happening* é compreendido como sinal do inacabamento ideológico daquele público e não uma modalidade independente do drama.

Outros artistas aproximaram-se da atitude intervencionista do *happening* para modificar a subjetividade e promover uma revolução na sensibilidade do participante. Para alcançar a transformação desejada, entendem ser preciso a tomada de consciência dos comportamentos condicionados por meio do choque. Mas para que possa provocar tais mudanças, acreditam ser necessário que os próprios artistas sejam pessoas libertas. Assim, nesta proposta, os ensaios tomam a forma de verdadeiros rituais que propõem um mergulho no caos. Nesses laboratórios lúdicos, objetiva-se, pela ludicidade, tornar possível a revelação de comportamentos próximos ao mito; mas esses comportamentos revelados ou criados não aparecerão apenas na cena, devem transcender à vida pessoal dos participantes. Sem regras pré-definidas os participantes improvisam por tempo indeterminado até que a arte se transforme em uma forma exercer a vida. Um desejo de criação de mitos modernos? Talvez. Um bom exemplo desse procedimento se encontra no teatro de rua do Living Theatre e no "te-ato"<sup>94</sup> de Zé Celso.

A atitude do Grupo Oficina daquela década e da seguinte balizou-se nas possibilidades de mudanças na interioridade dos seus próprios integrantes pois acreditavam possuidores de verdades a serem reveladas. Em suas propostas, a mudança deveria ser um ato pessoal, uma tomada de consciência individual. Para isso, pensou Zé Celso, seria preciso que o teatro, por ele mesmo, se transformasse em ato revolucionário. Atuar constituiu-se em um modo de viver, deixando de ser representação de algo externo ao teatro. "No palco o ator tentaria o êxtase, o desvelamento completo de sua personalidade, com o corpo desvestido parcial ou totalmente para que pudesse comunicar tudo o que lhe fora interdito em séculos de pudor cristão e predominância artística da palavra".<sup>95</sup>

---

(94) GUINSBURG, J. (org). *Diálogos sobre teatro*. São Paulo: EDUSP, 1992, p. 109.

(95) PRADO, D. A. *O Teatro Brasileiro Moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1988, p.115.



O trabalho do Oficina centralizou seus esforços para transformar a sensibilidade do espectador, muitas vezes acordado a bordoadas. O Grupo cumpria a função de choque moral, emocional e ético – buscou a transgressão como forma de libertar o inconsciente para a produção de imagens novas. As idéias do grupo norte-americano Living Theatre e do diretor polonês Jerzy Grotowski tornam-se as balizadoras das mudanças.

No jogo da encenação, busca-se a interação palco-platéia e, do edifício teatral, o Oficina passa a atuar na rua alcançando a forma do “*happening* ritual”<sup>96</sup> ou “te-ato”. Já afetados pelo enfraquecimento das necessidades do teatro dramático, nesse processo de criação o exercício de “ser-outro” deixa de se constituir em uma composição acabada de personagem. Zé Celso parte para a criação de “máscaras porosas”, a composição inconclusa e aberta para permitir o fluxo do “ser-eu”, do extravasamento da subjetividade, da personalidade do ator cujo desempenho é pura expressão individual de uma explosão no aqui agora.<sup>97</sup>

Zé Celso encontra um grupo de atuentes de estilo violento, agressivo, que procura a não-representação (entendida aqui como impostações), de pouca técnica no sentido convencional da profissionalização, mas que, segundo o próprio Zé Celso, consegue superá-la por sua capacidade de improvisação. Ao invés de representar “papéis”, os atores se colocam em cena, sem máscaras, iguais ao público; são jogadores. Uma outra função é requisitada ao ator, não mais a do intérprete de um texto. Não mais se vai ao teatro do Oficina para ver personagens em cena. Nas palavras do pesquisador Armando Sérgio, o grupo substitui a inter-relação pela inter-ação entre ator e público. Esses jovens, movidos pelos ideais da contracultura, parece chegar no limite da relação vida-arte. Se é a máscara que define a ficção (o teatro), o des-mascaramento colocava um paradoxo: será vida, será arte?<sup>98</sup>

Se “Vestido de Noiva” de Nelson Rodrigues representou o drama moderno brasileiro, a montagem do Grupo Oficina de o “Rei da Vela” de Oswald de Andrade representou a reescritura do modernismo na década de 1960. Esse momento em que a sociedade brasileira ainda não estava refém do consumismo, o teatro pode funcionar como vanguarda escandalizando e forçando os limites.

---

(96) Cf. MARCHÁN FIZ, S. *Del Arte Objetual al Arte de Concepto. Las artes plásticas desde 1960*. 2ªEd. Madrid: Alberto Corazon, 1974.

Neste livro o autor distingue duas tendências desenvolvidas na forma de happening. O happening ritual investigaria os padrões de comportamento procurando, pelo choque da crueldade, valorizar a vida psíquica. No Brasil seria Zé Celso quem o experimentaria com o te-ato. O happening político funcionaria como um ataque de guerrilha cultural no intuito de fundir arte e política. No Brasil a referência se dá no teatro de rua de Boal.

(97) Cf. SILVA, A.S. *Oficina: Do Teatro ao Te-Ato*. São Paulo: Perspectiva, 1987. - (Col. Debates, 175)

(98) Ibidem.

Para Décio de Almeida Prado “a destruição, pela violência ou pelos risos, voltou a ser considerada, como na arrancada inicial do Modernismo, o primeiro passo verdadeiramente construtivo. Pintura, literatura, música, teatro, oscilaram em suas bases – sobretudo o teatro. Era preciso, outra vez, começar do princípio”.<sup>99</sup> Novamente os valores culturais nacionais estavam em crise. O texto paródico e de ironia corrosiva de Oswald atualizava-se, criando a Alegoria-Brasil; Brasil com significações múltiplas. Os procedimentos de criação modernista, principalmente o recurso da montagem de fragmentos retirados de contextos distintos, foi transposto para a cena como colagem carnavalizada retirada do Circo e do Teatro de Revista. Com “olhos livres”<sup>100</sup> e a revolta da castração catequética nas mãos, o Grupo Oficina talvez tenha apresentado, pela primeira vez, ao público, uma possibilidade de teatro brasileiro surrealista. Esse grupo compreenderia que a necessidade do teatro era *produzir o choque* das convenções comportamentais, a mesma que a vanguarda europeia atribuía a si no início do século XX.

Essas formas de teatro, encarnadas ao fluir dos acontecimentos da década de 60, também sinalizavam a crise em que o teatro brasileiro havia de entrar. Um aspecto questionado nas aproximações entre as formas *não representacionais* das modalidades de *happening* dos anos 60 é a intenção de formar uma *visão de mundo* no espectador; ou seja, de entenderem que no teatro será apresentada uma “verdade” que o público não sabe e precisa saber. O conteúdo entra em contradição com a forma intervencionista do *happening* que, ao contrário, propõe uma escritura coletiva da realidade. Essa contradição é percebida na voz do crítico Urias Correa Arantes que comenta sobre os dois grupos: “O palco é o lugar da enunciação de uma verdade que o público deve aceitar porque é a própria verdade do público, sem que o saiba. Configura-se, assim, o palco como um lugar vazio, pois o que nele se enuncia não é seu, mas de quem o contempla; ele é um espelho no qual o espectador vê sua imagem futura e dignificada de herói, ou então a imagem das mazelas e da podridão que gostaria de ocultar. Enquanto espelho, o palco está vazio porque nada produz que não esteja virtual ou mascaradamente naqueles que dele se aproxima. Nos dois casos, o discurso cênico aproxima-se do sermão: exalta as qualidades do crente e lhe mostra a natureza da sociedade em que deve agir, ou vocifera contra a cegueira dos pecadores, responsabilizando-a pela miséria ignorante em que chafurdam. Nos dois casos há uma espécie de penitência possível: agir segundo o modelo indicado, repetir na vida o que o palco ensinou vicariamente.” A vontade do palco é a de fundir-se com a vida, em detrimento do teatro”.<sup>101</sup>

---

(99) PRADO, D.A. O teatro. In Ávila, A. (org.). *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 139-150.

(100) Expressão usada por Oswald de Andrade no “Manifesto Antropofágico”.

(101) ARANTES, U. C. Arena e Oficina: Cenocracia? *Arte em Revista* nº6. São Paulo: CEAC, 1981, p. 36-42.

O crítico parece irritar-se com os discursos totalizantes que o impedem de interagir da obra. A impressão é a de um sentimento de subestimação. A imagem do palco vazio, espelhando discursos-de-vida que representam a realidade, se mostra autoritária e estéril, levando o crítico a apontar para uma certa atitude participativa caracterizada por múltiplos sentidos e não, como queriam aqueles grupos, consensual.

Durante algum tempo culpou-se a ditadura militar como a responsável pela não realização da tão esperada revolução na sensibilidade do público. De fato, a sociedade brasileira sofreu uma espécie de castração cultural, mas nada que não se conhecia anteriormente, nada que fugisse aos comportamentos políticos do mundo moderno. A falta vivenciada por Urias Arantes é outra: trata-se da impossibilidade de se pensar na arte como espaço de solução de problemas sociais; de se pensar sujeito e mundo por intermédio de representações unificadoras sem assumir seu aspecto perspectívico. O crítico desconfia das promessas de felicidade e sublimação ou dos exercícios para a revolução (como diria Boal) atribuídos à arte, explícita uma subjetividade transformada e, portanto, outras necessidades de receptor.

Outro sinal de crise observado na atitude daqueles artistas é a fé no teatro como espaço para a transformação social. Se as “grandes verdades” foram abaladas, como atribuir à arte esse poder?

## Intervenções urbanas e táticas artísticas

Retirando-se do teatro o ofício da *emancipação social*, sobra à arte pós 60 uma forma artística *desencarnada*. Perdendo sua legitimidade de verdade, os enunciados dos grandes discursos estéticos das encenações, os quais induzem o espectador a um sentido único da obra, acabam por se multiplicar em *diversos enunciados*. Dessa maneira, uma outra atitude diante da arte se impõe: ao invés de ler a obra por intermédio das grandes doutrinas, busca-se esvaziar o que está entre arte e espectador – a representação – não direcionando o sentido – significação, para que neste *entre* possa-se elaborar a obra e, por extensão, a realidade que se tornou inapreensível. Do mesmo modo que não há mais *um* discurso mas *diversos*, não há mais uma obra mas diversas obras a serem concebidas pelo receptor.

Seria contraditório por parte dos artistas intervencionistas saírem às ruas levando uma cena previamente preparada, pois a arte a que se referem não pode afirmar a verdade. Nem mesmo se pensará no espaço da rua como um cenário, ou seja, um espaço com a potencialidade de se transformar em suporte metafórico de uma ação previamente elaborada, seja para ser representada seja para ser improvisada. O fator *espontaneidade* deve vir aliado ao *risco* para se efetivar a ação desejada. Os espaços da rua não contêm a cena, porém neles há um *plano de significação prévio* à intervenção teatral que não pode ser ignorado pelos atuantes.<sup>102</sup>

Os espaços da cidade, com suas características e com seu repertório de uso, interferem nos modos de percepção. Esses usos são resultado de um conjunto de elementos: tipos de construções e de usuários, zoneamento, trânsito de veículos e pessoas, mecanismos de controle dos transeuntes, práticas cotidianas aí realizadas e outros. É na interação com esses elementos que o artista compõe seu *texto cênico*. “As regras da cidade funcionam como material dramático na medida que constituem um texto que pode ser tomado como pretexto para a construção da cena. A cidade então seria uma fala que pode ser re-interpretada pelo discurso cênico que ao mesmo tempo toma as estruturas físicas da cidade como suporte de uma construção espetacular.”<sup>103</sup>

---

(102) CARREIRA, A.L.A.N., op.cit., p.30.

(103) Idem.

Mas, pergunta-se, o que procuram os artistas se não mais é necessário pensar-se em uma arte para “conscientizar o povo” das práticas alienadoras que o sistema capitalista impõe? (\*) O que resta de sua aproximação com o teatro político dos anos 60 ? A interpretação que aqui se coloca caminha no sentido de afirmar e aproximar os artistas intervencionistas das análises de Foucault sobre o sonho moderno de construir uma sociedade completamente administrada e, por isso, necessitada de inúmeras tecnologias para vigiar os comportamentos e punir os desobedientes.<sup>104</sup> Nessa sociedade administrada os espaços da cidade são invadidos por uma luz tão forte que nada lhe escapa. Não há mais lugar para as sombras, para os duplos de Artaud, para os relatos secretos, tudo o que permanece é catalogado, nomeado. Dizer que todo o espaço é vigiado, é dizer que esse todo tem proprietário. O espaço público, onde a arte intervencionista atua, é esse espaço “brutalmente iluminado por uma razão estranha”, pois não se sabe a razão da vigilância.<sup>105</sup> Como fazem as gentes para vencer as imposições deste lugar? É neste grupo que a intervenção urbana atua nas ruas das cidades, é exercendo ações de resistência juntamente com outras não artísticas espalhadas pelo cotidiano das gentes que transforma esses artistas em produtores culturais. O que buscam eles, senão reintegrar a arte no ambiente cultural?

Um dos aspectos enfatizados por esses artistas tem sido a situação de opressão em que todos sofremos com a hiper exposição de nossos corpos “ao olho vigilante” das câmeras e dos policiais-bedéis dos espaços públicos. Os intervencionistas têm estudado com minúcias as reverberações desta situação; estudado a interiorização desses mecanismos que transformam os indivíduos em vigilantes de si mesmo (vigilantes dos preços, vigilantes do peso, vigilantes noturnos, etc). No entanto, a arte intervencionista não pretende representar comportamentos vigiados ou condicionados por essa hiper-espetacularização. O que lhe interessa é compactuar com os modos como as gentes *resistem* a essa situação, criando ações que interferem no ambiente sociocultural onde estão instalados os dispositivos de poder. Essas ações interferem no espaço e, muitas vezes, invertem os efeitos da repressão transformando tal violência em burla, em paródia, em simulacro.

---

(\*) Compactua-se com a afirmativa de que tais práticas alienadoras já foram incorporadas pelas massas que as conhecem. FOUCAULT, M. & DELEUSE, G. Os intelectuais e poder, p. 73.

(104) Esta interpretação da sociedade moderna pode ser encontrada em várias obras do autor, aqui usamos especificamente: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 3ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1982 e, *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª.ed. São Paulo: Nau, 2005.

(105) DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*, p.168-191.

A ação intervencionista, nesse sentido, é *ação do espaço* que tem por meta resistir às práticas condicionadoras da sensibilidade do cidadão, bem como aos dispositivos de direcionamento das respostas politicamente corretas em relação ao padrão desejado. *Do espaço e não no espaço*, pois é ação constituída do espaço, é ação cultural.

Um aspecto interessante que surge a partir de tal ação intervencionista é ser ela uma vantagem que o fraco retira de uma situação de opressão. Fala-se, por exemplo, de atitudes como as da pirataria de cds, dos modos de fugir da polícia desenvolvido pelos ambulantes não oficiais. Essa atitude de burla, de malandragem, sinaliza um potencial de inventividade naquele que, mesmo inserido em uma situação de opressão, realiza pequenas escapatórias.

Estudando essas práticas antidisciplinares no cotidiano, Michel De Certeau pensa haver uma produção não oficial de usos dos dispositivos disciplinares. Nesse sentido, afirma haver uma cultura ordinária paralela à cultura oficial, evidentemente escondida, marginal. O mais revelador nesse estudo é a compreensão de que “essas práticas colocam em jogo uma *ratio* popular, uma maneira de pensar investida de uma maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar.”<sup>106</sup> E se essas ações *desviam* ou *dissimulam* práticas cotidianas opressoras, pode-se concluir que elas, longe de serem o resultado de uma alienação ou má-índole do povo, são uma atitude que leva o praticante à politização das práticas cotidianas. Por isso a arte intervencionista não ensina uma verdade que não é conhecida, ao contrário, ela trabalha com o já conhecido e dominado. Esse *pensar indissociável do fazer* não produz discurso mas um ato e uma maneira “de aproveitar a ocasião”. O ato interventor é fruto de um saber dominado. De Certeau chama a essas práticas de *táticas*, definição útil para se pensar na preparação do atuante intervencionista. Esse pensar indissociável do fazer não é uma ação planejada previamente. O indivíduo se coloca em *estado de atenção flutuante* de que nos fala Freud, com a finalidade de aproveitar a ocasião apropriada para agir. Essas ações são a resultante da interação de um sujeito de querer e não poder, com a ocasião. Essas práticas são “indissociáveis dos combates e dos prazeres cotidianos que articula”, são dependentes do tempo, não se fixam; nem mesmo o que ganham é guardado. “Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas”.<sup>107</sup> Assim, nem mesmo objetiva-se algo para o futuro; a ação concentra seu sentido exclusivamente no presente. Em última instância, pode-se concluir que a ação do tipo *tática* não tem sujeito (é anônima) e aquilo de que se apropria não beneficia a um dono: se esvaece com a possibilidade de uma nova ocasião.

---

(106) Ibidem, p.42.

(107) Ibidem, p.47.

Para os artistas das décadas passadas, ainda a narrativa era importante foco de conscientização<sup>108</sup>; tais narrativas deveriam possibilitar a todos alcançar uma avaliação crítica e consensual da realidade política, a arte, para eles, ainda serve como arauto de verdades escondidas. Boal, buscando a mesma relação, ao enfatizar uma atitude intervencionista no próprio cotidiano, corre mais risco; não se preocupa com a representação, pois o que quer é fazer acontecer uma cena que se parece com um *fato*. A proposta do Teatro do Oprimido é fazer com que o fato funcione como metáfora estando no lugar da vida. Dessa maneira, a cena se coloca no lugar da vida e fala em nome dela. A tática e a ironia de Boal é transformar o teatro em vida impostora. Assim, por exemplo, quando ele cria algum fato em um supermercado ou restaurante, o que quer é enunciar um direito que não é conhecido de todos. A cena se coloca no lugar de alguma suposta falta de esclarecimento. Qual seria a diferença entre a arte intervencionista contemporânea e os happenings do teatro do oprimido?

Como se pode notar, a arte intervencionista se diferencia do *happening* do Living Theatre, do Grupo Oficina dos anos 70 e do Teatro do Oprimido pelos seus propósitos. Enquanto esses representam verdades, aquela realiza táticas antidisciplinares já conhecidas pela população. Enquanto Boal é movido pelos ideais nobres da revolução socialista, os artistas atuais são motivados pelo contexto do consumo. Outra diferença é que a arte intervencionista de hoje é desmaterializada, não mais pode representar a realidade pois esta foi dessubstancializada. Ao cavar espaços para a arte, ela promove ações culturais. Por essas razões, é que se sugere a mudança de nome do teatro de rua antes denominado *happening* para o de *intervenções urbanas*, posto não se tratar do mesmo fenômeno dos anos 60-70. Mas, talvez o que melhor enfatize esta diferenciação diz respeito à recepção. Enquanto no *happening* trabalha-se com a perspectiva da conscientização a partir da participação reflexiva de um espectador idealizado – o povo –; na interação não há conscientização, pois trabalha-se com o já sabido. Ou seja, atua-se com a impossibilidade de determinar as intenções dos indivíduos. O que antes entendia-se por espectador, agora define-se como diversidade.

---

(108) Como exemplo, pode-se citar a motivação política do *happening* que deu origem ao espetáculo “Gracia Senhor” do Grupo Oficina. Sua narrativa surge da necessidade da população de determinada cidadezinha nordestina de exigir das autoridades a construção de uma ponte.



## O lugar e o espaço

Se for possível destacar signos que ajudem a compreender a modernidade, a cidade verticalizada é um deles. Estudando o espaço da cidade como um discurso, De Certeau, do 110º andar do ex - *World Trade Center*, indaga o que se esconderia por trás do prazer de tal visão. A primeira associação que apresenta é com a perspectiva renascentista a qual representa o olho de deus. Mas a próxima relação direciona-se para o modelo panóptico. Interessante pensar que a verticalização, antes compreendida como uma ascensão para o divino, transforma-se em uma estratégia de poder. Um significado e tanto para o ex-arranha-céu.

Por suas torres, a cidade se transforma em um espaço dominado em que são reprimidas as ações não reconhecidas como apropriadas para o lugar. E o que está embaixo? Abaixo, “a partir dos limiões onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se vêem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra.”<sup>109</sup> De Certeau, observando a presença dos caminhantes sem espaço próprio, inventa espacialidades camufladas para exercitar um próprio, identifica o lugar da cidade como um discurso.

Quem são os caminhantes? “Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a cidade.”<sup>110</sup> Caminhante é portanto um sem lugar que, atento ao caminho, procura a ocasião para exercitar um próprio. De que maneira o fazem? Observando o enfraquecimento de um significado, como de um nome próprio, o caminhante esvazia esse lugar, tornado-o um “espaço liberado” e por isso mesmo um

---

(109) DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*, p. 173.



“espaço ocupável”. Também observando a ocasião, o caminhante enfraquece o próprio de um espaço dando lugar a um vazio, um lugar habitável – é com essa astúcia que os mendigos conseguem abrigo embaixo de viadutos ainda não interditados com objetos pontiagudos propositalmente, em frestas esquecidas entre as estruturas dos viadutos, e assim por diante. E o que coloca nesse vazio? Relatos de espaço, nos diz De Certeau, uma ação que carrega algo de memória de uma singularidade – o colo materno por exemplo – e também de sonho – um desejo de realização sonhado desde a infância se quisermos ir bem longe.

Mas e o artista intervencionista? Também despossuído de alteridades, perambula pela cidade iluminada em busca de exercitar um próprio de sua arte. A arte de rua aqui referida é constituída por artistas de teatro sem edifício e/ou sem grupo teatral, de artistas plásticos sem galerias, de músicos sem instrumentos, e de todo tipo de artista ambulante. Alguns por opção outros por ocasião. Andarilhos solitários, às vezes em grupos pequenos, cavando espaços, exercem sua arte de inventar espaços. Ligados a fragmentos de memórias, sonhos, com o próprio do lugar apossado, esses relatos se tecem compartilhados com o transeunte – diferente do morador de rua que compartilha o espaço cavado com outro morador de rua. Enquanto o artista quer ser olhado, o morador de rua não. Mas, diferentemente do performer, o artista da rua – o intervencionista – inventa um espaço que permite ser habitado por mais de um, ou, ao menos, carrega o sonho de um espaço apropriado para um coletivo. Quem compartilhará com o artista?<sup>111</sup> Se se entender o ato de cavar espaços como uma tática, pode-se concluir que os receptores-atuantes serão aqueles que também reconhecem essa lógica, havendo identidade entre o artista que mostra e um transeunte que pratica o mesmo ato no cotidiano. Joga quem sabe jogar.

A participação do transeunte não é direcionada, dessa maneira o artista deve estar preparado para jogar com a multiplicidade: alguns compartilham da “malandragem” com o artista, outros testam a eficiência da tática do artista, outros ainda compartilham do sonho do espaço coletivo, ou seja, cada jogador-transeunte se apropria diferentemente dos signos oferecidos pelo artista conforme seus modos de pensar e exercer a vida, conforme uma lógica e uma ética de vida.

---

(110) Ibidem, p. 183.

(111) Sou integrante de um grupo de intervenções urbanas e todas as vezes que saímos às ruas fico admirada com a disponibilidade dos transeuntes em participar de nossas propostas. Não penso que isto se deva a uma “qualidade” do que oferecemos como arte – esta muitas vezes nem é reconhecida – mas sim porque compactuamos de um mesmo ato cultural, de uma cultura que pode ser chamada de popular porque é praticada por toda a gente, que é o ato da tática, da atenção para “aproveitar a ocasião” como diria De Certeau. Fico admirada também de perceber a diferença do acolhimento quando adentramos a um lugar não totalmente enfraquecido pela vigilância, geralmente são lugares freqüentados pela classe média – restaurantes, lanchonetes, museus, teatros -, não digo da repressão dos seguranças pois esta já é prevista, digo do estado de histeria suscitado nos freqüentadores. São poucos os que percebem o que mostramos, diferentemente daqueles que estão em espaços públicos.

Do que se trata essa arte? Modos de cavar espaços e inventar relatos em lugares coletivos do tipo ônibus, filas, calçadas, lanchonetes, exposições; onde houver uma ocasião para “descolar” um lugar saturado e enfraquecido pela vigilância.

O conceito de *obra explodida* exposto por Lehmann parece apropriado ao entendimento das tendências de um *teatro pós-dramático*.<sup>112</sup>

O que explodiu? A totalidade da obra dispersando seus elementos constitutivos: tempo, espaço, ação, relação espectador-palco. Ralentando, acelerando, fragmentando, justapondo, sobrepondo a ação o teatro contemporâneo fez desaparecer o tempo e o espaço como categorias rígidas. Esse fenômeno fez com que o espectador não mais se deparasse com uma realidade desconstruída ou transformável, mas dessubstancializada. Esse aspecto da arte mostra que a realidade da obra precisa ser concebida, o que significa que a realidade criada é elaborada pelos *modos* de construção do conhecimento de seus receptores e não mais dada pelo artista.<sup>113</sup>

Não existe uma visão de realidade *a priori*, esta deve ser concebida. O *teatro pós-dramático* impossibilita a criação de uma narrativa que abarque a vida social como um todo a não ser que a representação assuma seu perspectivismo. Assim, a produção da obra não é a resultante de uma síntese dialética, não é a produção de um consenso acerca da leitura de mundo, mas a resultante de uma postura analítica pessoal de vários receptores inaugurando uma leitura plural e dissensual.

Nos procedimentos relativos à organização do discurso, o processo criativo por meio da desconstrução é substituído pela da *disjunção*. “O artista trabalha recortando e definindo as frações de vida sobre as quais irá se debruçar, mas os pedaços recortados não formam necessariamente um todo orgânico.”<sup>114</sup> É oferecido ao receptor uma estrutura formada de fragmentos (enunciados) retirados de contextos diferentes que, juntos, não compõem um todo. O receptor é convidado a assumir o lugar do *centro* da obra (lugar anteriormente ocupado pelo autor) para reger a estruturação que, por sua vez, gera múltiplas narrativas conforme suas referências. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso da *performance* é vazio de sentido; ou, que o sentido se estrutura na ação interativa do receptor.

---

(112) LEHMANN, H-T, op.cit, p.9-19.

(113) DESGRANGES, F. A radicalização da autoria proposta ao espectador: aspectos pedagógicos da estética teatral contemporânea. In *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2006, p.139-150. – (Pedagogia do Teatro).

(114) Ibidem, p.143.

Sem a representação de uma totalidade determinada pelo autor, o ajuntamento das partes não efetiva um discurso. Do mesmo modo que o sentido, pode-se dizer que o discurso está ausente. O que o artista oferece ao receptor é a ocasião para a estruturação de uma obra, de uma realidade e de um discurso. É nesse sentido que se pode afirmar a arte contemporânea como um “trabalho em processo”.

Esse modo de criação fez com que a *performance* fosse considerada “arte experimental”, no sentido de ser uma arte de “pesquisa de linguagem”. Essa utilização da arte levou Cohen, por exemplo, a entender os “*topos* de experimentação” teatral como o espaço-tempo “onde são ‘testadas’ formas que não tem ainda lugar no teatro comercial”. Sendo assim, a *performance* pode ser contextualizada no mercado cultural funcionando como “vanguarda nutridora das artes estabelecidas”.<sup>115</sup> No entanto, não é esse o aspecto fundamental pelo qual aqui se compreende a criação como *processo*. Helio Oiticica, ao problematizar a atitude experimentalista adotada por muitos artistas, diferencia “arte experimental” de uma “atitude inventiva”. A arte experimental estaria próxima à ciência que realiza experimentos. Nesse agir, o artista projeta previamente as etapas que precedem o processo para alcançar algo previamente determinado. Nesse sentido, o experimento resulta em uma ordenação específica. No entanto, Oiticica ao empregar o termo “experimental”, não se refere à “descrição de um ato a ser julgado posteriormente em termos de sucesso ou fracasso, mas como um ato cujo resultado é desconhecido. O que foi determinado? Em suma o *experimental* não é ‘arte experimental’, os *fios soltos do experimental* são energias que brotam para um número aberto de possibilidades”.<sup>116</sup>

A arte é a ocasião para o *ato inventivo* e não a produção de resultados (obras). Para Oiticica, criar não é tarefa do artista, “sua tarefa é a de mudar o valor das coisas”.<sup>117</sup> Nessa perspectiva, o artista não mais é um criador de objetos, sua produção se torna um ‘motivo para a criação’. Diante da arte, a participação proposta não é a de fazer com que o espectador se transforme em artista, mas que experimente a criação. Retirando o cientificismo do processo de criação e fruição, a arte assume o papel de *produtora de cultura* ao invés de transmissora de cultura. A atitude de Oiticica, em nosso entender, deseja aproximar a arte do que Artaud chama “cultura em ação”: uma cultura que potencializa a multiplicidade, que é “puro lazer, prazer, mito de viver”, segundo o artista brasileiro. A arte dessubstancializada quer estar próxima ao entendimento do presente como *acontecimento*, torna-se um possível do tempo, uma invenção no tempo espacializado. Nela o espectador pode entrar e sair quando quiser, pode também inter-

---

(115) Cf. COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaco de experimentação*.

(116) OITICICA, H. Experimentar o experimental. *Arte em Revista*, nº5. São Paulo: CEAC, 1981. p.50-52.

(117) Idem.

ferir na cena. “Nesse tipo de apresentação, o espectador é imbuído de uma responsabilidade por aquele processo. E ao mesmo tempo é parte daquele processo”.<sup>118</sup> Nesse sentido, ela constitui-se da comunicação presencial.

Olhando o discurso da *performance* por outro ângulo, com a ausência do sentido a forma do *teatro pós-dramático* parece enigmática. Não que oculte o sentido profundo, anterior às imagens de que ele é a representação, mas sim, porque o que se apresenta é indeterminado. Trata-se de um discurso que, diferentemente do lógico-analítico, não se deixa apanhar por um sentido totalizante. Sempre dinâmica, sempre inapreensível em sua totalidade, a *performance* não pode ser consumida sem que o consumidor (acostumado à satisfazer seus desejos com a compra de produtos fetichizados) ou fruidor (desejoso de contemplar uma totalidade) saiam com a desagradável sensação de insatisfação, de incompletude. Do mesmo modo que o atuante do *happening*, o receptor, diante do discurso da *performance*, tem o prazer de *desfocar* sua *atenção* para não a pré-conceituar.

O discurso *pós-dramático* do *performer* supõe, em um primeiro momento, uma preparação rigorosa, um domínio do corpo/voz e uma disponibilidade para o mergulho no inconsciente (tal como no processo criativo de Grotovski). Do mesmo modo que o atuante do *happening* busca estruturas inconscientes de resistência nos espaços públicos, o *performer* trabalha em si, no sentido de produzir uma partitura corporal resultante da distensão do ser em si, já referida em outro momento. É um discurso pessoal? Com certeza, mas um discurso aberto, passível de múltiplas significações.

A *tendência* a um *teatro não representacional* aproximada ao *teatro mítico* induz os artistas a conceberem laboratórios de trabalhos com os atores que se propõem à instauração de um “campo” de atuação, chamado por Cohen “mítico”. Para este encenador, o mito é valorizado como lembrança, como *lócus* da hierofania, como pré-lógico, como impostura, como repetição, como recuperação de acontecimentos reais ou imaginários. Nessa perspectiva, cria laboratórios de experimentação cujo objetivo é acessar a mente subliminar, não objetiva do atuante. “Mente ‘irracional’, subjetiva, possivelmente comandada pelo hemisfério direito do cérebro”, explica em nota.<sup>119</sup> “Algumas chaves para penetrar neste universo são o trabalho com estranhamento, técnicas de atenção e trabalho de desequilíbrio (deslocamento)”<sup>120</sup>, comenta. É possível notar que Cohen também não resiste ao desejo de alcançar a origem dos nomes, origem da linguagem, de chegar ao tempo primeiro da criação. Na perspectiva do mito,

---

(118) LEHMANN, H-T., op.cit. p.12.

(119) COHEN, R. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.67. - (Col. Estudos, 162).

(120) *Ibidem*, p. 69.

os “laboratórios de trabalho” levam a pensar em uma “transposição” dos procedimentos surrealistas adaptados ao campo dos processos de criação para a cena. Trabalha-se a desconstrução pela fragmentação, a justaposição e sobreposição de partes retiradas de contextos diferentes levando o *performer* a criar um jogo ao invés de um projeto. Seu discurso mostra o como ele inventa seu teatro, seu jogo.

O conceito de encenação, por conseguinte, transforma-se. Deixa de ser o resultado de uma elaboração *a priori* para ser *concebida em processo*. Também exposto ao caos, o encenador se deixa trabalhar nas justaposições disjuntivas, por livre associação. O lugar do encenador como o olho de fora que direciona e organiza a cena ao projeto inicial é deslocado para o lugar do sujeito vacilante que desenvolve uma *atenção desfocada*, na esperança de compor “a cena” de que nos fala Lyotard, a cena que nos aproxima do desconhecido que nos desloca. Também não mais ao diretor, é possível a visão de uma totalidade. Pode-se dizer que o encenador iguala sua posição a do ator no processo, criando de dentro da obra, e não mais acima ou diante dela, como um olho vigilante.

## A aventura do corpo distendido

Não seria possível falar do *discurso da performance* sem seu agente principal: o corpo. Da mesma maneira que o esvaziamento da figura, na tela, valorizou a moldura e o espaço pictórico, retirando-se a máscara e o figurino do ator (Grotovski), se produziu o fenômeno do deslocamento do olhar do receptor que, antes no personagem, pousaria no corpo desnudo do ator. Dizendo de outro modo: o corpo deixou de receber caracterizações externas para se *presentar*; ou seja, o corpo tornou-se um espaço de invenções de alteridades e, conseqüentemente, a subjetividade passou a significar uma conquista temporal, poesia tecida do espaço, apropriada como coisa do mundo.

O corpo-arte do andarilho constituinte de fragmentos das sobras do mundo carrega a possibilidade de provocar desorientação dos corpos no mundo, fazê-los perder algo por meio do questionamento de sua identidade e, nessa perspectiva, as artes do corpo problematizam o corpo do indivíduo no cotidiano contemporâneo. A exemplo, pode-se citar a *body art* que realiza intervenções *com* e *no* corpo almejando conquistar espaços – dentro, na superfície ou fora do corpo – e forçar os limites da percepção.

Diante das imagens produzidas pela ação de certos artistas contemporâneos – sangrando sua carne, pendurando-se em sua carne, saltando de precipícios – não deixamos de lembrar da imagem artaudiana do ator no meio da fogueira, queimando e fazendo gestos para nós. A arte contemporânea, como expressão de alguém imerso no centro da vida (que queima a cada minuto), sofrendo a dor da destruição do fogo que o leva a “estados filosóficos da matéria”, aparenta-se como algo inteligível não apenas porque se trata de uma linguagem esquecida, como cria Artaud, mas também porque esta arte aproxima o banal do sublime. Em seu efeito positivo, o desmascaramento ganha valor político. Os artistas da *body art* atingem os comportamentos manipulados pelo modismo e pela ideologia consumista oferecendo signos para a extrapolação da experiência sem a máscara, muitas vezes, arriscando-se a provocar a significação oposta, qual seja, tornando-se produto de consumo.

A aposta específica da *body art* de transformar o corpo em objeto-arte aproxima o ato artístico da antropologia. Resgatando as inscrições no corpo executadas por outras culturas, ao desenhar nesse corpo, deseja apropriar-se dele como tela de pintura, talvez inicialmente como espaço de ou para transcendência, mas posteriormente como espaço de imanência, uma abertura, uma extensão conquistada. Na sua aproximação com a fenomenologia, a arte não se limita a considerar o corpo como estrutura biológica nem como ser vivente, mas como corpo pertencente a uma cultura e a uma época. O corpo não é algo natural. No entanto, é ele o dado originário da experiência e por isso determinante da subjetividade do sujeito. O corpo torna-se porosidade por onde o mundo externo penetra e afeta toda organização da sensibilidade. Por exemplo, denunciando e negando o corpo fetichizado fabricado pela cultura de massa, muitos artistas conseguem mostrar que o narcisismo do corpo hiper-exposto corresponde a uma ausência de profundidade, ou seja, a interioridade se inscreve na superfície. Aproximada à sinestesia, as artes do corpo se preocupam com potencialidades sociais expressivas do gesto; ou seja, com a criação de novos códigos de linguagem. Esse caminho coloca a arte do corpo dentro da arte conceitual. O corpo deixa de transmitir sinais para tornar-se signo. O corpo se desmaterializa, alarga e deixa de ser suporte de uma interioridade aludindo a um corpo estendido.<sup>121</sup>

O que se pode dizer é que o corpo foi transformado em espaço para o acontecimento. E como tal, transcende os determinismos orgânicos, passa a ser variável, um corpo continuamente afetado, significando uma identidade também variável. Essa idéia se opõe ao corpo separado do sujeito, de uma subjetividade universal. A idéia do corpo como um espaço, um duplo, traz uma vitória sobre a unicidade do corpo biológico e da subjetividade. Quando se abre espaço no corpo, viola-se a integridade do corpo daquele sujeito expandindo-o para todos os lados.<sup>122</sup> É por esta razão que se diz do discurso performático que ele é como um relato de alteridade.

Nessa tendência, o papel da tecnologia é fundante, pois é ela quem intervirá no corpo, deixando com que as fronteiras entre o dentro e o fora não cessam de se alterar. O conceito de corpo biocibernético é um exemplo de identidade resultante da experiência da distensão do corpo. Dessa identidade híbrida, pode-se observar três movimentos, para nós três traçados e três maneiras de relatar. O primeiro vai de dentro do corpo para fora. No corpo são os instrumentos tecnológicos que funcionam como extensores do corpo – como por exemplo a câmera fotográfica que aumenta o potencial do olho – dilatando o corpo em direção ao exterior, ampliando a percepção

---

(121) Cf. MARCHÁN FIZ, op.cit.

(122) SANTAELLA, L. *Corpo e comunicação. Sintoma da Cultura*. 2ªed. São Paulo: Paulus, 2004, p. 27-33.



exploratória dos órgãos. “O segundo é intersticial, quer dizer, exhibe-se em sua aparência, localizando-se entre fora e dentro.”<sup>123</sup> Há neste movimento uma hipervalorização da aparência física do corpo, fruto de sua excessiva exposição no espaço público espetacularizado. É o caso, por exemplo, das técnicas de *piercing* e tatuagem. “O terceiro vem de fora do corpo para dentro dele. Trata-se dos implantes e próteses que pretendem corrigir funções orgânicas avariadas, ou ampliá-las, transformá-las e até mesmo criar novas funções.”<sup>124</sup> Os indivíduos, em busca de alteridade, se valem do sonho de ver-se ampliados pelas tecnologias. Os poemas cênicos dos *performers* podem ser considerados como falas dessa identidade biocibernética, jogos de exploração dos modos de ser produzidos pelo ambiente urbano cada vez mais tecnologicado.

A hipótese aqui levantada, de que a arte da performance trata de uma conquista do espaço, alarga as fronteiras do corpo, haja vista a dimensão que ocupa o corpo na era digital. Neste, “o espaço real em 3D no qual o corpo se movimenta, dilata-se sob efeito do transporte da mente pelos espaços multidimensionais da ciber-realidade. Entre essa dimensionalidade dilatada e o espaço real em 3D, o corpo torna-se uma superfície intermediária, torna-se um meio e uma mediação entre o presencial e o virtual, adquirindo ele mesmo uma nova dimensão multiplicada. Esse deslocamento da experiência corpórea vem abrindo o caminho para investigações inéditas acerca do mundo e de nós mesmos.(...) Surge assim um novo corpo que perdeu a certeza de um ego, um corpo instável, inquieto, instintivo e longe do equilíbrio. (...) Em uma era de possibilidades ilimitadas, o corpo se torna uma medida do excesso, uma medida da possibilidade de ir além de si mesmo e de suas limitações físicas. (...) É esse corpo que venho chamando de biocibernético, um corpo ciborgue, cujo organismo está tecnologicamente estendido: um corpo que começa na esfera biológica e nunca termina na medida em que se estende pelos pontos mais distantes do raio de ação dos sensores e recurso de conexão remota”<sup>125</sup>. Um discurso que descreve movimentos.

De tudo, o que se pode dizer desse corpo na arte é que, expostos os modos de dilatação inventada pelo artista, o prazer do espectador está não só em jogar com ele, mas também de, junto como ele, experienciar a flexibilização da sensibilidade e da inteligência. O receptor, como jogador que é, sabe que a dilatação desejada se alcança por meio dos deslocamentos incessantes da mente e são esses movimentos que lhe darão prazer diante da ocorrência artística. Vive-se o sonho antigo que justifica a transgressão dos limites do tempo e do espaço, um próprio da arte desde que ela foi inventada.

---

(123) Ibidem, p. 57

(124) Idem. Santaella adota este termo, biocibernético, porque deixa explícito a hibridização do orgânico-biológico e o maquínico-cibernético.

(125) Ibidem, p. 74-5.

## O evento

Talvez já se possa recolocar a questão: o que há de diferente entre um espetáculo teatral convencional e um espetáculo de *performance* realizado em uma galeria ou em algum espaço alternativo? Qual a diferença entre a realização de um *happening* dentro do edifício teatral e outro realizado em espaço não convencionalizado?

Se o *teatro pós-dramático* propõe outras formas de apresentar a arte indicam, por outro lado, a necessidade de transformar os *modos de interpretar* tal arte; modos esses diferentes dos modelos teóricos modernos, das teorias totalizadoras. E se esses novos processos artísticos exigem uma nova crítica, isso não quer dizer que se trata da superação do teatro moderno e de seus referenciais à favor do novo, pois o *teatro pós-dramático* é elaborado à partir da visitação que se faz aos processos da arte moderna, servindo-se daquilo que nela está inacabado, recalcado, não dito, “articulando o passado e o presente, o vivido e o pensado”.<sup>126</sup> No entanto, a presença desse tipo de teatro sem sujeito e sem obra, por isso não dramático, tem provocado golpes naquilo que fixa a idéia de teatro que afirma ser o palco um espaço que demonstra a verdade como ela é ou como ela deveria ser; presença que funciona ainda hoje como provocação para a *relativização dos enunciados* de um teatro pretensamente representante da verdade, reminiscências da crença na arte do teatro como um espaço capaz de “enunciar uma verdade em que o público deve aceitar porque é a própria verdade do público, sem que o saiba”, como critica Arantes.<sup>127</sup>

Esse teatro que assume a posição de representante dos posicionamentos consensuais induz à afirmação de constituir-se sob as bases de um “discurso mais complexo” em detrimento da “ausência de discurso” atribuída ao teatro não dramático. Esta interpretação preconceituosa se justifica pela maneira com que se utilizou muitos *happening* e parte da produção das *performances* dos anos 60; ou seja, como arma de luta contra a opressão policial. Por seu engajamento, a interpretação dada a este *teatro pós-dramático* é a de *reflexo* da história das lutas sociais sem considerar que ali germina uma

---

(126) FAVARETTO, C. Arte do tempo: o evento. In *Tese de Livre-Docência* da FE-USP, 2004, p.93-97.

(127) ARANTES, U.C. Arena e oficina: cenocracia? *Arte em Revista*, nº6. São Paulo: Kairós/CEAC, 1981, p.40

outra função para a arte diferente desta de arauto de verdades e consenso. A interpretação que se faz de manifestações teatrais pós-dramáticas são percebidas como inconseqüentes. Poucos percebem que ali germina uma arte que sinaliza a descrença na tão sonhada revolução cultural, que sinaliza uma crise no ambiente da cultura e que, por isso mesmo, se propõe como ação cultural e não como representação de verdades não sabidas. Sendo um teatro constituído da fugacidade do tempo e de espaços não artísticos, entende-se que passado o momento da cena política, passada a *necessidade* de protestos e contestações, ele, mais político do que cultural, perde vida no contexto social tendendo a desaparecer. Sendo um teatro de transição, sua aparição é justificada principalmente como “arte experimental”, como *laboratórios* estéticos gerador de novos procedimentos e formas artísticas para a revitalização das categorias modernas. Mais apropriado talvez seja compreender o *teatro pós-dramático* da década de 60 como sintoma de uma mudança substancial na subjetividade do homem contemporâneo.

Sendo dessubstancializado, sem objeto definido, sem objetividade o *teatro pós-dramático* causa vertigens no olhar daquele que interpreta sob as bases de teorias estéticas totalizantes. Não é possível aplicar tais teorias à esse tipo de teatro. Por exemplo, ao analisar a participação improvisacional do público no *happening* dos anos 60, muitos críticos tendem a afirmar que a *improvisação coletiva*<sup>128</sup>, própria daquela manifestação de rua, atribui voz a alguém que não é artista e que não tem conhecimento (“no sentido de saber e ter meios”) do fazer artístico; esse sujeito é o público. Essa crítica, que incapacita o receptor de se compor ao evento como participante criador, é inadequada quando analisa a improvisação coletiva do *happening* como se fosse uma obra de arte, categoria própria da arte moderna mas não de um teatro sem espetáculo previamente preparado.

Outro equívoco é comparar a linguagem simbólica de um espetáculo ensaiado para ser visto dentro de um teatro convencionalizado com a linguagem espontânea e informal do *happening* e das intervenções. Aos olhos daquele, as improvisações parecerão recair em senso-comuns, em banalidades. No entanto, essa mesma crítica percebe algo de importante e complexo acontecendo naquelas *improvisações coletivas*, algo que se localiza no fenômeno de sua realização, indicados, por exemplo, em ações e reações suscitadas. Sugestivamente alguns destacam o artístico de tais improvisações na capacidade que ela tem de valorizar a presença do receptor, mas a análise busca explicações, para essa força do acontecimento de uma improvisação pública, em uma suposta origem que é a festa popular. É como se o *teatro pós-dramático*

---

(128) É dessa maneira que a Sandra Chacra define o *happening*. CHACRA. S. *Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991p. 23-38.

tivesse a missão de devolver à atividade artística algo que havia perdido, algo que intensifica os sentidos e os instintos próprio das festas e das agitações sociais. É como se “essas loucuras” viessem ao mundo para devolver à arte moderna a vitalidade de provocação própria de sua natureza, valor enfraquecido por um desvio de percurso histórico. Há aí algo de mito da salvação que pouco explica a permanência do *teatro pós-dramático* na cena cultural atual. Inevitavelmente esse caminho interpretativo leva à desvalorização desse teatro. Sandra Chacra, por exemplo, classifica essas manifestações teatrais no conjunto das linguagens expressivas diante da suposta complexidade da linguagem comunicativa do drama, justificando a permanência desse e o desaparecimento do *happening*.<sup>129</sup> Mais apropriado parece ser a interpretação que alinha a arte contemporânea na categoria dos *eventos*.

Dizer que o espetáculo da *performance* ou a intervenção da rua são rupturas do espetáculo moderno é afirmar que negam o teatro moderno e isso não parece correto. Sabe-se, por outro lado, que a arte inserida no sistema do capitalismo avançado funciona como indústria nutridora do desejo de consumo que tem se caracterizado por uma avidez insaciável pela novidade. Para fugir a tal banalização, os artistas contemporâneos assumem o risco de desvalorizar a obra de arte, inventando uma maneira diferente de apresentá-la. Essa maneira é colocá-la dentro de um espaço e tempo não convencional, no evento que são “intervenções, regradas ou extemporâneas, que num lugar preciso permitem a intersecção de falas, tempos e ações. Simultâneos e descontínuos, estes elementos desdobram e reiteram gestos e atitudes que exploram o instante da apresentação.”<sup>130</sup> O evento é um acontecimento que abarca geralmente várias atividades ao mesmo tempo; por exemplo, uma festa de inauguração de uma galeria de arte, uma mostra de artes cênicas, uma festa comemorativa, etc. Dentro desse acontecimento cultural, os objetos desvalorizados em espaços convencionais. O evento funciona como um “espaço em ação”, dispositivo perlaborado da vanguarda teatral surrealista e, porque se constitui da presença do receptor, funciona como *ação cultural*<sup>131</sup> e não como um fenômeno estético. Está aí um procedimento reelaborado pelos contemporâneos a partir de restos deixados no rastro das vanguardas.

O caminho analítico sob esta perspectiva, diferencia-se daquele que compreende o teatro como um lugar de onde se percebe totalidades por meio dos sentidos e da consciência, pressupondo-os como algo comum a todos. No evento, o receptor é colocado dentro de um vir-a-ser. O que deflagra este movimento não depende de um sujeito com certa sensibilidade para compreender o que acontece; mas, ao contrário, “nele, o interesse estético desloca-se dos objetos, obras ou proposições para concentrar-se

---

(129) Ibidem, p.95-107.

(130) FAVARETTO, C. Arte do tempo: o evento, p. 94.

(131) Ver definição mais adiante, Capítulo III.

nos comportamentos dos participantes de terminado acontecimento cultural”.<sup>132</sup> Mas estes comportamentos não são induzidos, são exercícios de uma liberdade que se constitui com as referências poéticas e éticas de cada receptor. Tudo isso quer dizer que a arte interativa dentro de um evento cultural problematiza o princípio da unificação da experiência, problematiza o espectador único, problematiza o espectador reflexivo brechtiano, indicando uma crise ou sinais de mudanças na recepção no homem da atualidade.

A maneira “eventual” de apresentar o *teatro pós-dramático* enfatiza o presencial, aborda o tempo presente exercendo um certo domínio sobre ele. Isto é o que nos fascina nesta arte que é vista com desconfiança, pois, ao se *presentar* em um fluxo temporal, que não cessa de se dissipar e que não se deixa apanhar por qualquer representação, denominação ou razão, o *teatro pós-dramático* contraria a atitude daqueles que ainda desejam ocupar o lugar do espectador idealizado ou reflexivo.

No evento, pode-se pressentir a presença do tempo presente que, capturado e distendido em uma cena aberta – que aparece já prepara na forma performática ou por acaso como na forma intervencionista – desloca aquele receptor de sua posição de espectador para a de uma presença indeterminada mas que, ao mesmo tempo, o possibilita produzir alteridades para si e para o mundo.

Dessa maneira, as produções artísticas são colocadas em um fluxo, onde a única coisa que guia os presentes é a “escuta de um sentimento” – “um fragmento de frase, um pedaço de informação, uma palavra que ocorra” que se ligam livremente, sem preocupação lógica, ética ou estética.<sup>133</sup> Neste fluxo, não há raciocínio, argumento ou mediação simbólica porque não há espetáculo. Ao contrário, agora o espetáculo torna-se impossível de se constituir; ficando no espaço que antes era determinado para a cena, elementos soltos e disponíveis para a “associação livre” do receptor<sup>134</sup>; o qual pode realizar tal ação perambulando pelo espaço, tecendo a cena com suas próprias referências, produzindo relatos pessoais.

Para se compreender a diferença entre a experiência estética do teatro moderno e essa proposta do *teatro pós-dramático*, é preciso compreender que o evento não propõe que algo se passe diante, em frente, de nós, mas que algo nos trans-passa, como

---

(132) FAVARETTO, C. Arte do tempo: o evento, p. 93.

(133) LYOTARD J-F. *O Inumano*. 2ªed. Lisboa: Estampa: 1997, p.33-43.

(134) Ibidem, p. 33-43. Este termo é retirado de Freud que ao entender que o processo psicanalítico da neurose não cessa com a simples memorização do fato traumático, indica um trabalho de perlaboração na escuta do médico e no discurso do paciente. Para o médico seria preciso desenvolver uma atenção a tudo o que acontece e à forma como acontece no discurso do paciente. Este, por sua vez, da mesma maneira deveria dar vazão a tudo o que surge no espírito entregando-se a tudo que lhe vem, a qualquer coisa que desconhece. Para isso, desenvolvem uma atitude a que Freud chamou de “associação livre”.

diria Jorge Larrosa.<sup>135</sup> Mas também não se trata de algo que passa em nós, sujeito da interioridade individual. Há algo que ocorre no acontecimento e que não sabemos o que é nem como se dá, mas que nos *desloca do lugar* em que nos encontramos antes, para outro, não conhecido. No entanto, por ser inapreensível, não há um sujeito ou um objeto a ser dominado, o que há é a *aproximação* de uma verdade ou de uma realidade *inapreensível*. O que nos pode dar o teatro não dramático é a possibilidade de aproximar de um desconhecido alinhando-se, por conseguinte, na categoria do sublime.<sup>136</sup>

Fala-se em configurar e decifrar uma paisagem desconhecida, indeterminada, que “exige, não a aplicação de um modelo ou sistemas legitimados, mas o mergulho no heteróclito, aí procurando inventar um ponto de vista unificador.”<sup>137</sup> O ponto de vista unificador é assumidamente perspectivo, tal como a estratégia da *palma em conchas* que possibilita o indivíduo apanhar um pouco de água do rio que corre mas não o fluxo do rio. Pode-se usar o movimento do rio, mudar seu curso e até dominar seu movimento mas nunca apanhar *aquilo que movimenta o rio*. Assim é a arte constituída do tempo e do espaço. O que é visível no *teatro pós-dramático* deve ser compreendido como um *rastro* do deslocamento do *agora* no espaço e não uma obra ou um objeto. Mas o rastro não é o fluxo. Assim, o que se quer mostrar não é da ordem nem do sujeito nem do objeto, isto é, o *acontecimento* não é um sujeito ou um objeto renovado, isso seria um efeito que batizamos de *invento*. O que se quer buscar é algo que não pode ser dito nem apreendido facilmente, nem pode ser transmitido por meio de uma representação, é algo que logo se desfaz.

A intervenção e a *performance*, quando aproximados ao drama, aparentam inconsistentes posto que esse exhibe uma origem nobre enquanto aqueles não têm origem. Mas é preciso perceber que a arte contemporânea se liga ao presente por outro “dispositivo”. Suas ações são provenientes do ordinário do cotidiano e com ele se dissipa. Seus poetas, com a subjetividade produzida *no processo* e não pela formação de origem (passado-futuro), são indivíduos que alegoricamente “não nasceram de mulher”<sup>138</sup> mas de “matéria em decomposição”. Daí seus discursos resultarem dessa condição de poetas sem origem, sem luz, sem linguagem, sem teto, sem cor, sem sexo, sem teatro e assim por diante. E tal como o personagem de Shakespeare, é a presença desses discursos, na cena atual, que relativizam a própria atitude do artista que, permanentemente, deve reescrever seu teatro.

---

(135) LARROSA, J. Experiência e paixão. In *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

(136) Ver definição mais adiante, Capítulo III.

(137) FAVARETTO, C. Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno. In MARTINELLE, M.L, RODRIGUES On, M.L., MUCHALLI, S.T. (org.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995, p.29-36.

Por fim e afinal, pergunta-se do que mesmo nos aproxima a arte contemporânea? De uma realidade que deverá ser concebida no fluxo do agora. Com o sentimento do vazio trazido por essa situação, sentimento que nos remete a Édipo diante de sua ignorância inevitável, sentimento que nada de meritório traz para quem o possui (pois quem gostaria de aí estar?), diante de tudo isso o que sobra? E o pensador anuncia: “suportar o incomensurável, suportar a relatividade essencial das coisas, olhar de frente a ausência de um juiz supremo: este é o desafio dessa nossa condição pós-moderna”.<sup>139</sup>

---

(138) Esta metáfora vem de “Macbeth”, de Shakespeare, e refere-se a Macduff que teve a mãe morta antes de seu nascimento e o único personagem capaz de dar fim ao temido tirano.

(139) FAVARETTO, C. Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno, p.36.





## **III – TEATRO NA ESCOLA**



# 1 - Discursos e práticas educativas

**S**e, na vida cultural de hoje, o teatro é necessário, é porque algo, proporcionado pela experiência teatral, ainda é imprescindível; do mesmo modo, pode-se dizer de sua presença solicitada no ambiente escolar. Qual a necessidade do ensino do teatro? É de se esperar que aquilo que o teatro oferece enquanto produção cultural aproxime-se de determinadas experiências (estéticas, vivenciais, políticas) que, de alguma forma, se relacionam ao conhecimento. Caso contrário, para que pensar o teatro no ambiente próprio do ato de conhecer? Se assim é, que relações podem-se fazer entre conhecer e produzir teatro?

A aproximação entre cultura e educação nunca foi tranqüila no contexto brasileiro. Porém, um caminho de análise, considerado importante, se faz com a diferenciação entre *ação cultural* e *ação educativa*. Entende-se por *ação* toda atitude voluntária, que o homem moderno atribui a si, que tem o propósito de intervir nas práticas cotidianas no intuito de reescrevê-las.<sup>140</sup> Outra importante característica da ação, tal como aqui se quer mostrar, trata de compreendê-la como uma provocação sobre algo concreto sem que se possa prever o movimento que desencadeia sobre aquilo em que toca. A ação tem um início determinado mas, uma vez exteriorizada, deixa de fazer parte do campo dominado pelos agentes, passando a fazer parte daquilo que a propaga e que se pode chamar de *acontecimento*.

Assim, não é muito repetir que “a ação é um processo com início claro e armado mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. (...) Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença.”<sup>141</sup> É por essa razão que se prefere chamar esse objeto de *invento*, diferenciando-o do objeto que é *produto*. O produto é composto por um processo feito em etapas preestabelecidas, com início e fim previstos; dessa maneira, diz-se que ele é fabricado no sentido de artificial e, por ser fabricado, corre o risco de ser manipulado por uma ideologia, funcionando como dispositivos de dominação e não como se pretende, na invenção, ser o resultado de necessidades culturais pressentidas na vida cotidiana.

---

(140) Conforme apontado no Capítulo I.

(141) COELHO, T. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 12-13 - (Col. Primeiros Passos, 216).

Por isso, deve-se olhar com desconfiança os modos de sua fabricação, seja no campo cultural seja no campo educativo, no intuito de conscientizar alunos e professores, artistas e receptores sobre os lugares que ocupam no campo do saber, evitando que ajam como consumidores de produtos pensando que atuam como cidadãos participativos.<sup>142</sup> A necessidade de maquiagem o artifício já o sinaliza como um dispositivo de poder que não se quer revelar e correr riscos de desaprovação do consumidor. Este, por sua vez, deve estar sempre atento para não trocar um produto por outro, continuando a ser enganado. Já a *ação*, em contraste ao consumismo, por ser voluntária impõe ao agente o domínio sobre os modos de produção do campo do saber de sua atuação, para que se sinta convocado a intervir, agindo por necessidade tal como a define Artaud, ou seja, de que a ação é movida por uma força que com a fome se assemelha. É dessa maneira que a atitude pela *ação* possibilita às pessoas reinventar suas práticas cotidianas – culturais, políticas, éticas, educativas.

Desse ponto de vista, entende-se a cultura como o conjunto de operações elaboradas por indivíduos ou por coletivos que os definem como diferenças. Assim, o que pode diferenciar os índios do Xingu dos cidadãos que moram na cidade de São Paulo são os modos de operar a organização social que cada um estabelece para si. Esses modos são a resultante de condições diversas, inclusive de necessidades subjetivas diferenciadas. Quando aqui se pensa em *ação cultural*, refere-se aos modos operativos com que são produzidos os inventos culturais.

E a arte, o que necessita? A arte, como um desses inventos culturais, “procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro.”<sup>143</sup> Cada indivíduo ou cada coletivo usará modos diferentes de operacionalizar a linguagem, tornando-a poética, para alcançar a experiência desejada. Nas sociedades informatizadas do ocidente, onde os laços comunitários são arrebatados todos os dias pelo estilo fragmentado com que vivem seus cidadãos, a experiência coletiva do êxtase é quase impossível. Assim, é compreensível que as necessidades culturais dessas sociedades sinalizem o desejo de revitalizar aqueles laços corroídos, sendo a arte um dos meios.

---

(142) Enfatiza-se aqui a enganosa interatividade divulgada pelos programas de televisão brasileiros. Julgando poder interferir na programação, os consumidores são capturados pelas companhias de telefonia e outros patrocinadores daqueles programas, realizando milhões de ligações que resultam em lucros também milionários para as emissoras e seus comparsas. Se se notar, a parte de interação que cabe ao telespectador não produz qualquer mudança nos modos de produção da tal programação.

(143) COELHO, T., op.cit., p. 28-29.

E a *ação educativa*, como entra nesse contexto fragmentário? A educação, ao ser colocada fora da cultura, quando deveria ser um aspecto desta, acaba por funcionar de maneira oposta ao êxtase e “ao estar fora, ela é o *stase*, o estar, quer dizer, [parte] daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente prepara-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe.”<sup>144</sup> Nessa maneira fragmentária de viver, a arte na educação deixa de produzir inventos para gerar a fabricação cultural, seja para reforçar as formas da produção já existentes seja para adaptar o indivíduo a elas. Não há *ação*.

Diante dessa dicotomia, destaca-se o esforço das instituições de ensino superior, comprometidas com a formação de professores de artes, para se pensar novas maneiras de aproximar a educação da *ação* cultural. E há que se destacar sua conquista mais recente que é ter alcançado o reconhecimento das artes como área de conhecimento. No entanto, há que se prevenir de que, ao inserir a arte dentro da mesma lógica dos projetos educativos, poderá estar transformando-a “em objeto de interpretação e divulgação, manipulada por interpretadores e divulgadores, num processo que torna esta atividade e seus promotores mais importantes que a própria criação e seus agentes. (...) Aquilo que seria complemento (a conferência, o ensino), na *ação educativa* torna-se o principal”.<sup>145</sup>

Por essa razão, é preciso repensar as relações entre educação e arte no ambiente escolar, esta última diferenciada da lógica dos projetos pedagógicos, para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural. Para que isso aconteça, é necessário que a arte conquiste um espaço no ambiente escolar onde a cena possa produzir esse êxtase. O ambiente escolar é o lugar próprio da educação e para que a arte possa ser exercida com propriedade nesse lugar que não está apropriado a ela mas a um outro, é preciso que haja um movimento de interação entre educação e arte. Mas para que se provoque este movimento, é preciso uma atitude docente, principalmente por parte dos professores de artes, que os transformem em agentes culturais dentro do ambiente escolar.

---

(144) Ibidem, p. 28-31.

(145) Ibidem, p. 28-31.

A questão não é tão simples. A aproximação entre a história do teatro e a história do ensino do teatro brasileiro tem intersecções pouco estudadas que, talvez, sirvam para esclarecer parte do assunto. No apontamento das mudanças sofridas pelo teatro brasileiro no contexto do século XX, destaca-se a necessidade da realização do drama moderno brasileiro, símbolo da modernização; enfatiza-se a necessidade de reescritura da história nacional que transforma o espectador em produtor aos moldes épicos; e, por fim, apresenta-se o nascimento de um teatro que compactua com a subjetividade de alguém que sofre a violência diária de ver seu corpo hiper-exposto. Se se levar em conta que se convive com a presença simultânea de diferentes formas de teatro – dramático, teatro épico, teatro mítico e *teatro pós-dramático* – e que eles só existem porque ainda são necessários a um ou mais grupos de espectadores, não há nada que impeça de pensar que as necessidades culturais são plurais – modernização, identidade nacional, busca de táticas contra a hiper-exposição e assim por diante. Por outro lado, parece interessante notar o quanto essas necessidades do teatro na vida cultural caminham em paralelo com as necessidades do teatro no ambiente escolar; mantê-las múltiplas é sinal de saúde. Mas o que acontece na sala de aula?

Detendo-se nas práticas arte-educativas do ensino básico, é fácil perceber que a *ação* que se pretende *educativa* está voltada muito mais às teorias do teatro do que ao fazer teatro. Esse fato explica ou justifica, em parte, por que a atitude do professor de artes tem se restringido a *mediar* os referenciais teóricos da produção teatral da tradição com os referenciais culturais dos alunos. Atua do mesmo modo que o ator intérprete que realiza a mediação entre o autor, o encenador e o espectador. Do mesmo modo que este, o educador tende a se identificar com o papel de sujeito do conhecimento. Essa atitude docente é o resultado da educação aliada ao sonho iluminista de libertar a humanidade da menoridade.<sup>146</sup>

É essa a motivação aparente que sustenta os projetos educacionais que insistem em realizar a formação do sujeito. Esse desejo, tornado necessidade, transforma o educador em missionário, papel de forte impacto de identificação ainda entre os educadores. O que pensar de educadores que acreditam cumprir um sacerdócio, diante das críticas de Foucault, Lyotard e De Certeau?

---

(146) KANT, K. Resposta à Pergunta: Que é “esclarecimento”? In *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 100-116.

## A formação do sujeito como ação educativa

O problema da *formação* é de natureza epistemológica; é resultado do princípio de que o indivíduo não nasce completo. Nesse contexto, a função da educação é promover o desenvolvimento do projeto de homem que lhe é nato. É assim que o discurso pedagógico e as práticas que o acompanham se aliam às ciências humanas para, juntos, alcançarem a finalidade de tal projeto. Na tradição ocidental européia, a problemática da formação se encontra bifurcada em duas linhas de pensamento. “A primeira, que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e chega até nós através do racionalismo cartesiano, nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. Freud e a necessidade da repressão para chegar à sublimação criadora de valores culturais já estão em germe nessa pedagogia de origem platônica. (...) A segunda linha, é importante ressaltá-lo, também nasce em Platão, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas através do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular”.<sup>147</sup>

---

(147) GAGNEBIN, J.M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005, p. 168-9.

A criança animalizada deve ser domesticada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão e do bem público. Sua animalidade vem da ausência de fala, isto é, ausente daquilo que é próprio do homem: a razão. Essa ausência, no imaginário medieval, seria interpretada como o signo de nossa natureza corrupta cuja salvação se dará através da linguagem, pois falar e pensar possibilitaria o indivíduo a escolher entre o bem e o mal. Mais tarde, no racionalismo dos clássicos, a infância continua a ser considerada um mal necessário, passa a ser o território primordial do erro, do preconceito, da crença cega, passa a ser a representação de todos os vícios do pensamento. A infância é a idade da desrazão. Em ambas as perspectivas, o ser humano precisa dos outros para se desenvolver. No caso da corrente cartesiana, a vida adulta é regida sob o signo da independência e da autonomia, da emancipação ética e política, em oposição à desrazão da infância e à sujeição aos mandamentos dos outros. Por outro lado, é na infância que o *logos* se presentifica como potência. Nessa corrente de pensamento, caberia à educação/formação realizar essa potencialidade.<sup>148</sup>

Jeanne Marie Gagnebin chama a atenção para o paradoxo formado por essa concepção de infância. Há uma certa *concepção de natureza* e uma certa *concepção de razão* que se contradizem. Se por um lado confia-se na pureza e no poder da razão (rastros da inteligência divina em nossa alma), por outro, desconfia-se da natureza humana (ameaçada pelo pecado e pelo erro). A infância, que é uma ameaça, é também o lugar onde germina a racionalidade.

Rousseau, no entanto, inverte os termos desconfiando da razão para confiar na natureza, o que também nos leva a pensar em outro paradoxo. Para ele, o “discurso verdadeiro”, discurso do sujeito, não provém da clareza da razão, mas sim de um discurso sincero, de palavras que mobilizam os sentimentos de quem as pronuncia. Essa atitude, viva ainda nos dias de hoje, valoriza a linguagem sem palavras do sentimento contra as armadilhas da linguagem mais elaborada mas, muitas vezes, mentirosa. “Em termos pedagógicos, os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, o mais rapidamente possível, a tornar adulta, o educador do *Emilio* deve, pelo contrário, escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis.”<sup>149</sup> Se por um lado confia-se na pureza e no poder da natureza (que também remete-nos a um estado paradisíaco), por outro, desconfia-se da razão (corrompida pelas relações sociais). A sociedade, que é o lugar da degradação, é também o lugar onde acontece o exercício da transformação. Ser o agente desta transformação entre a desrazão para o

---

(148) Ibidem, p. 169-70.

(149) Ibidem, p. 175-6.



sujeito emancipado, pois é disso que trata a educação moderna inspirada pelo projeto iluminista, é carregar um tanto de santidade próprio dos missionários.

E é aí também que a *educação para o drama* entra como necessidade no ambiente escolar. Primeiramente, valoriza-se o brincar natural das crianças elaborando-se, dessa prática infantil, a metodologia do jogo. O jogo infantil tem sido interpretado diferentemente ao longo da história do mundo ocidental. Na antiguidade, o jogo era visto como recreação: “aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. (...) O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o “jogo infantil” torna-se a forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. (...) É dentro dos quadros do Romantismo que o “jogo” aparece como conduta típica e espontânea da criança. (...) A criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.”<sup>150</sup> No século XIX, a influência das teorias biológicas faz com que se pense o jogo infantil como *necessidade instintiva*, um pré-exercício para o mundo adulto. Mas os psicólogos do século XX foram mais longe. Para Piaget, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus *estágios* cognitivos e constrói conhecimentos”.<sup>151</sup> Por outro lado, os jogos infantis tornam-se meios de estudar a criança, perceber seu comportamento e diagnosticar problemas.

Para se ter uma idéia da importância da aplicação do jogo infantil para o domínio da realidade infantil, cita-se o antropólogo Johan Huizinga que substitui a idéia do *homo sapiens* pelo *homo ludens*. Para o antropólogo, a cultura se origina das formas e do ambiente elaborado por meio do jogo lúdico. Entende que toda atividade humana, em tempos ditos primitivos, era um modo de jogar, desde a necessidade da caça até os rituais mais complexos. Explica que, conforme a sociedade se foi sofisticando, importantes formas sociais tais como a política, o direito e a guerra foram gradualmente perdendo o contato com sua origem lúdica, até restarem, como únicas atividades que se mantiveram situadas na esfera do jogo, as artísticas e as religiosas. O que salta aos olhos, na hipótese de Huizinga, é ter ele valorizado o espaço do jogo lúdico da brincadeira como *campo de produção de cultura*, como um campo de saber e não apenas como ensaio para a vida adulta.<sup>152</sup>

---

(150) KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.28 e 30.

(151) *Ibidem*, p. 32.

(152) HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971, p. 6.

Para o discurso pedagógico alinhado ao projeto de modernização da sociedade brasileira, o jogo lúdico, por ser uma prática sem a intermediação do adulto, adquire um valor de raio-X dos estados emocionais e mentais de uma natureza em progressão. O ensino do teatro pelo jogo espontâneo parece possibilitar aos educadores a observação e sistematização das *tendências naturais* que podem ser diagnosticadas nas dramatizações infantis, tendências também para a realização da linguagem do drama, considerada como símbolo da realização do sujeito. O teatro na escola se faz necessário como ensaio para o posterior enfrentamento das relações intersubjetivas da vida adulta.

Observando as práticas mais estudadas nos cursos de formação de professores de teatro, destacam-se três dentre elas, quais sejam, o *jogo dramático*, o *jogo teatral* e mais recentemente o *Drama*.

## O jogo dramático

A prática do *jogo dramático* no ambiente escolar, impregnada pela perspectiva de Rousseau, dá ênfase ao sujeito no processo de construção do conhecimento. Nela, enfatiza-se o respeito ao ritmo natural do crescimento, respeita-se a ausência de articulação da linguagem infantil, direcionando o professor a não apressar o aprendizado. Peter Slade<sup>153</sup> foi o primeiro educador a sistematizar um método de ensino com o *jogo dramático*. Em seu modo de pensar, o *jogo dramático*, ou seja, o fazer estórias e representar personagens (seja através dos objetos seja com seu corpo todo) são *formas naturais* da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar. Jogar é uma maneira *natural* de aprender, afirma ele. O *jogo* envolve emocionalmente o jogador por inteiro. No drama, diz o pedagogo, “a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. As experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo.”<sup>154</sup>

Outro aspecto do *jogo dramático* é o fato de não necessitar de platéia, os participantes atuam ao mesmo tempo. Esse fato faz com que o aprendiz aprenda a estar *absorto* e *sincero*, duas qualidades essenciais para se realizar o drama, segundo o autor. *Absorção* é o mesmo que estar totalmente envolvido no fazer da brincadeira, sem que a atenção esteja voltada para outra coisa – como por exemplo, em uma platéia – que não a brincadeira. *A sinceridade* “é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção.”<sup>155</sup> Na perspectiva observada acima, o pensamento de Peter Slade pode ser aproximado à concepção de representação de Stanislavski que, por sua vez, também sistematiza um aprendizado que envolve emocionalmente o ator de tal maneira que suas ações e falas sejam “sinceras” no palco. Ambos confluem para a idéia rousseauiana da sinceridade como diferencial da mentira, como fala do sujeito.

---

(153) SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

(154) *Ibidem*, p. 18.

(155) *Idem*, p. 18.

O específico do *jogo dramático* na comparação com outras práticas é não ter função comunicativa. Nele, os jogadores jogam para si, com ou sem o grupo mas nunca *para* uma platéia. Nesse contexto, cumpre a função de equilibrar o 'eu' do atuante. Sua influência é fundamental na "construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida."<sup>156</sup>

O *jogo dramático*, ainda na concepção de Peter Slade, é um dos caminhos para se *formar* o indivíduo no exercício das funções sociais. Nele, não é a razão a condutora, mas sim a emoção que imprimirá a qualidade da sinceridade das representações. A técnica do *jogo dramático* alcança esse equilíbrio porque, ao improvisar, a criança, espontaneamente, revela suas emoções, expressa suas aflições e seus modos de compreender o mundo *com sinceridade*. Ao improvisar, ela expressa suas necessidades emocionais e, ao simbolizar esses conteúdos internos, libera os excessos emocionais que essa experiência pode lhe causar. Sendo auto-expressivo, essa prática favorece a auto-observação e autodisciplina. O excesso é *expurgado*<sup>157</sup> realizando a *função catártica*, uma propriedade da arte dramática segundo a tradição aristotélica.

Mas longe da concepção da tragédia grega, a arte que cumpre a função de aliviar as emoções em sua versão moderna acabou por transformar-se em *entretenimento*. Não há mal na arte do entretenimento, mas reduzir o efeito da catarse a ele denota que o prazer estético se dá unicamente por meio da identificação emocional. Sabe-se também que esses conteúdos – fartamente utilizados pela cultura para as massas – são de natureza moral pois se fazem pela antiga identificação com a natureza moral do herói. O maior problema que se pode levantar nessa prática, que pode ser chamada de estética da sensibilidade, é o de definir o espectador como alguém que, por inaptidão teórica, somente consegue receber as idéias por meio dos sentidos. Nessa relação entre educação e teatro, pode-se dizer que a necessidade do teatro é moral, e que a estética funciona como veículo sensível das verdades. Nessa perspectiva, tanto a educação como as artes enfraquecem a especificidade de suas posições. Fragilizadas, a educação e a arte acabam por servir aos discursos ideológicos.<sup>158</sup>

Peter Slade entende que a criança não possui espontaneamente a linguagem da representação, posto que ela está mais próxima de um *pensar intuitivo*. Sendo assim, o autor desenvolve, pelo método científico (baseado na observação e análise dos comportamentos que se repetem), uma sistematização das práticas em sala de aula, divi-

---

(156) Idem, p. 20.

(157) O termo é retirado da *Poética* de Aristóteles e significa "descarga emocional" que tem o poder curativo.

(158) GUÉNOUN, D., op.cit., p. 41-75.

dindo os exercícios de acordo com a faixa etária. É como se a natureza caminhasse lentamente, dando sinais de sua evolução a cada ano de suas vidas. Sinais que o professor tem o dever de “saber ler” para não exigir do aluno aquilo que ele ainda não pode ter.

Mas para onde caminha essa natureza? Conforme o aluno vai se adentrando na adolescência, a linguagem dos jogos se torna realista, observam os educadores do *jogo dramático*, sinal de que o aprendiz está se apropriando da linguagem do drama. É aí que se pode observar maior proximidade entre as necessidades culturais do teatro dramático com a prática do *jogo dramático*. É notório que Peter Slade chama de “linguagem do drama”, o que na crítica teatral chama-se de “realismo”, principalmente o “realismo social”. A realidade que se pretende representar é a do realismo social. Portanto, o que está em jogo são as variações de situações que a *intersubjetividade*, ou a falta dela no jogo, podem gerar. Nessa abordagem cabe ao professor reconhecer os símbolos das formas dramáticas na linguagem e relacioná-las aos estágios da subjetividade do aprendiz.

A opção de Peter Slade pelo método científico no trato com as crianças em atividades lúdicas indica uma ação *estratégica* <sup>159</sup> para produzir conhecimento específico de teatro. Isolando a sala de aula de seu entorno social, o autor transforma a sala de aula em um laboratório de experimentações científicas.. O pesquisador planeja o que quer fazer, onde quer chegar (ou o que quer provar). É dessa forma que seleciona as expressões semelhantes das crianças. Ignorando ou tomando como erro as diferenças, calcula a resultante das forças formada por esse experimento, produzindo uma trajetória consciente de seus estudos, por exemplo, elaborando um sistema constituído por leis e princípios invariantes. Sua ação educativa, tal como a de Stanislavski, cria um conjunto de princípios ou leis gerais que asseguraram uma descrição completa da realidade cognitiva que isolou para “analisar”, elaboram uma teoria.

Nessa maneira de relacionar educação e teatro, o pesquisador encontra nesses princípios – observáveis no mundo exterior à experiência – sua legitimidade. Um dos problemas colocados pelos críticos do moderno, Foucault, Lyotard, e outros, com relação a essa atitude docente, é considerar seus resultados intocáveis pelo tempo, como se este não lhe operasse transformações significativas. A crítica procede quando se depara com colocações como as que seguem: “O método que andamos estudando é muitas vezes chamado de “Sistema de Stanislavski”. Mas isso não está certo. A própria força desse método está no fato de que ninguém o forjou nem inventou. Tanto pelo espírito como pelo corpo ele faz parte das nossas naturezas orgânicas. Baseia-se

---

(159) Pode-se encontrar a noção de estratégia no pensamento de De Certeau. Na ação estratégica o pesquisador planeja previamente suas práticas para alcançar um resultado. DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*, p.37-53.

nas leis da natureza.(...) Não é possível inventar um sistema. Nascemos com ele dentro de nós, como uma capacidade inata de criatividade".<sup>160</sup> Como se pode notar, a maneira de enunciar é fechada, afirmativa. Como questionar resultados que *ninguém forjou ou inventou?*

Voltando-se à problemática da arte servindo como meio para adaptar a criança e o jovem ao convívio social, tal metodologia acaba por condicionar seu comportamento para responder *acertadamente*. Essa, por sua vez, não se refere a uma sociedade tribal, mas 'aquela organizada a partir do "estado democrático", justificando a criação das instituições escolares, situação que coloca todo o ensino a serviço do estado. Nesse sentido, o aprendizado não transforma o aprendiz em um sujeito flexível mas em um indivíduo que pensará e agirá de acordo com "o grande costume"<sup>161</sup>. O fato é que, desejando abordar a arte como um caminho de aprendizagem, o educador a aprisiona em um discurso que não lhe pertence. Desta maneira, pergunta-se a Slade: como alcançar a razão crítica reduzindo-se a catarse ao efeito de uma descarga emocional? Radicalizando-se pode-se afirmar que a operacionalização da razão crítica no teatro que insiste na necessidade da identificação emocional viria de uma outra ordem.

Quem enfrenta o problema da catarse na arte aproximada à educação é Vigotski que, ao aproximar psicologia e jogo dramático, elabora uma paradoxal, mas interessante, teoria educativa embasada na catarse. Buscando desmistificar a idéia de que a catarse é alienadora porque promove os sentimentos do indivíduo, Vigotski parte da idéia de que a arte é fonte de conhecimento do psiquismo, de que não há artista que tenha inventado sozinho sua maneira de criar, pois esta é condicionada pelos valores e procedimentos histórico-sociais. Nessa concepção, a arte suscita paixões que são coletivas e que não encontram vazão na vida normal.<sup>162</sup> Essas paixões seriam o "social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como "coletivo", como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comições mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social."<sup>163</sup>

---

(160) STANISLAVSKI, C. *A construção da personagem*. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976, p. 305.

(161) Referimo-nos explicitamente ao texto *Diz que sim, diz que não* de Bertolt Brecht. Nesse, o grande costume alegoriza a tradição tomada de maneira invariante..

(162) VIGOTSKI, L. S. *A arte como catarse*. In *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.249-272.

(163) VIGOTSKI, L.S. *Arte e vida*. In *Psicologia da Arte*, p. 315.

Essa idéia foi de grande valor para se pensar a obra de arte como dialógica e destituída da função moralizante. Descentralizando a figura do artista, o dialogismo transforma a obra literária em uma multidão de vozes; ele seria o constituinte do discurso poético, um discurso portanto coletivo. Esse descentramento do autor, também presente no teatro dialético de Brecht, realiza a perspectiva histórica do discurso que será proferido por um sujeito que é coletivo.<sup>164</sup> Dessa maneira, o psicólogo russo revitaliza a arte como um ato político, sinalizando a mudança da posição da arte na vida cultural moderna.

O pensador russo define a catarse como sendo a reação estética de emoções angustiantes e desagradáveis que, submetidas a certa descarga, promove a transformação dos sentimentos suscitados em seus contrários<sup>165</sup>. Na interpretação do crítico, a arte é dialética exatamente porque mostra o duplo contraditório das coisas do mundo. Como catarse, a arte traz, em sua manifestação e composição, a contraposição de sentimentos, causando uma fantástica descarga emocional. Para se alcançar o fenômeno catártico “é necessário observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas, e como dessa contraditória percepção surge o efeito... da arte.”<sup>166</sup> O efeito da arte é a superação das oposições em uma síntese dialética dos sentimentos. Entende-se, portanto, que Vigotski utiliza o efeito da catarse como uma *estratégia* para a superação do conflito dos opostos, buscando aproximar ação educativa e recepção estética..

O que se aponta criticamente no pensamento de Vigotski é que, tal como Stanislavski e Slade, ele considera sua interpretação sobre a catarse como uma teoria fechando-se para outras possibilidades de aproximar arte e vida. Em sua formação marxista, ao comparar a arte com os instrumentos técnicos, o autor transforma o teatro em utilidade “técnica” pública, em “técnica dos sentimentos” não superados pela coletividade, incluindo a atividade artística no conjunto das *práxis* cuja finalidade é transformar a realidade. Se por um lado escapa do aburguesamento da arte, por outro condena-a a servir a uma única visão de realidade que é a dialética, fragilizando a arte para uma possível utilização ideológica.

No Brasil, a experiência pedagógica de Joana Lopes<sup>167</sup> resolve os problemas gerados pela catarse, retirando-a de suas práticas educativas. Primeiramente, é preciso dizer que esse fato sinaliza mudanças na relação entre educação e arte. Trabalhando

---

(164) Brecht, ao se colocar em cena como personagem ora denominado como “autor” ora como seu nome próprio, também se coloca como uma das vozes do discurso nos fazendo ver que o sujeito do discurso não está nele, autor, mas no sujeito coletivo formado pelas várias vozes que constituem a narrativa.

(165) VIGOTSKI, L.S., op.cit., p. 270.

(166) Ibidem, p. 328.

(167) LOPES, J. *Pega Teatro*. São Paulo: CTEP, 1981.



também a partir da idéia de um desenvolvimento evolutivo da natureza subjetiva do aluno, a autora sistematiza sua ação educativa a partir das faixas etárias. Para ela, há etapas evolutivas no jogo dramático infantil, que correspondem às faixas etárias: dos 01 ao 03 anos têm-se as primeiras imitações; dos 04 aos 08 anos, as brincadeiras dramatizadas subdivididas em fundo de quintal (dos 04 aos 06 anos) e faz de conta (dos 06 aos 08 anos); e dos 08 aos 11 anos, o realismo. No entendimento de Peter Slade e de Joana Lopes, no que se refere às manifestações formais, as fases do desenvolvimento criativo se encaminham das formas elementares para as formas do realismo. Ou seja, os domínios do drama, no caso do teatro e do realismo pictórico, seriam a prova de um comportamento amadurecido que, por seu turno, pressupõe a consciência do gesto criativo do aprendiz.

Na fase realista, afirma Joana Lopes, querendo representar *a vida como ela é*, o jogador aprende a afinar sua linguagem ao verificar que nem sempre sua intenção interior é realizada para o público. Ambos os autores entendem que a maioria para o drama se observa quando o aprendiz explicita a *necessidade* de dominar a linguagem do realismo social como se fosse nela, *naturalmente*, que a maturidade do sujeito se expressasse.<sup>168</sup> Essa idéia é reforçada quando a autora afirma que a finalidade do *jogo dramático* está em proporcionar ao aprendiz o domínio da capacidade de representar personagens, ou dizendo com suas palavras, de se metamorfosear, demonstrando que é pela formação do sujeito que trabalha sua prática educativa.

A autora, ao enfrentar a problemática do determinismo a que nos leva a teoria e prática do *jogo dramático* concebido por Peter Slade, rejeita a *estratégia* da catarse elaborando uma outra que afirma a *função socializadora* da arte na escola, não como prática adaptadora, mas como “prática de libertação”. Para desenvolvê-la, apóia-se em algumas proposições desenvolvidas por Brecht quando elabora o teatro épico. Este, contrário à experiência da catarse emocional para o entretenimento burguês, cria dispositivos de distanciamentos no intuito de chamar a atenção do espectador para o sujeito coletivo da narrativa. Dessa maneira, julga atribuir uma postura crítica ao receptor. Joana Lopes, ao mesmo tempo em que enfatiza o indivíduo no processo de construção do conhecimento, não deixa de afirmar a objetividade das relações sociais na constituição dele.

A autora se aproxima de Brecht quando aponta uma prática que objetiva transformar os modos de interpretação dos alunos mas, paradoxalmente, não rompe com o processo de subjetividade do indivíduo. Sugestivamente, ela quer superar a falsa dicotomia entre razão e emoção, e acaba por apresentar um valor ambíguo para a arte

---

(168) O jogo dramático do ‘faz de conta’ caminha para a maturação da linguagem realista, considerada a última fase do desenvolvimento. Acredita-se que a exigência dos jovens para a realização do realismo é natural e não uma convenção social aprendida como ideal e, conseqüentemente, desejada pelo aprendiz.



na escola: sua função para o equilíbrio emocional e para a reflexão. Interessante notar que a educadora sente necessidades semelhantes às do Grupo Arena que, buscando o nacional do teatro, inventa uma dialética entre o teatro dramático de Stanislavski e o teatro épico de Brecht. Nesse sentido, já se pode apontar a valorização das expressões e manifestações artísticas regionais dentro da sala de aula; mais ainda, da preocupação em trazer para dentro do espaço do jogo procedimentos e valores da cultura folclórica.

O percurso de Joana Lopes coloca o problema da linguagem – universal ou histórica – quando, por exemplo, entende que o desejo dos pré-adolescentes de realizar o realismo é a manifestação de uma *tendência* da natureza criativa e não um valor adquirido pelo ambiente, um valor do teatro dos adultos, ou seja, um valor histórico, como talvez dissesse Brecht. Há aí determinismo entre *natureza* e *linguagem*, idéia contestada por Brecht que colocará também a linguagem sob suspeita, desmistificando a relação desinteressada entre linguagem e ideologia; ou, dizendo de outro modo, entre linguagem e táticas políticas.

Uma das conseqüências cruéis que se pode apontar produzidas por este modo de pensar linguagem e arte se expressa no desejo dos aprendizes em fazer coincidir forma e conteúdo; enfim, é elaborar a representação da realidade, em elaborar um símbolo para ela. É nesse desejo que se explicam os esforços do aprendiz e do professor quanto à criação de representações capazes de abarcar a totalidade da realidade. Esse fato indica que ainda se trabalha com a possibilidade da unificação da experiência, ou melhor, trabalha-se para tal unificação. Mas os problemas começam quando a linguagem do aprendiz não alcança o símbolo e a aula é invadida por sentimentos de “frustração nas crianças”, ao perceberem que sua intenção não se identifica com a forma criada.<sup>169</sup>

Quem deseja esse modo de comunicação lingüística, a criança ou o adulto? A arte ou a educação? Como se verá mais adiante, a linguagem infantil pode também se aproximar de uma linguagem alegórica e não somente de uma linguagem simbólica, como se faz nessa metodologia.

Outro autor que enfrenta os paradoxos da prática pelo *jogo dramático* adotado pelos educadores é Jean-Pierre Ryngaert.<sup>170</sup> Em nosso entendimento, a presença de sua metodologia no Brasil sinaliza a necessidade de se pensar a arte e a educação fora dos princípios da identificação; ou seja, aproximando a arte ao conhecimento por meio do pensamento crítico. A maneira com que o autor aproxima a arte da educação é atribuindo a esta a função de um “ensaio sem correr riscos”. Atuando, o aprendiz se coloca voluntariamente em situações que não pertencem diretamente à sua realidade,

(169) Joana Lopes descreve, em sua experiência docente, a frustração das crianças em fase pré-realista quanto tentam expressar algo que não conseguem comunicar em forma dramática.

(170) RYNGAERT, J-P. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

mas se aproximando a ela aprende por intermédio de uma atividade simulada, o que deve reconhecer do real para assegurar o seu próprio desenvolvimento.

Muito próximo à atitude docente de Joana Lopes, no referente ao desejo de aproximar os princípios do teatro dramático ao teatro épico, o autor francês reitera as práticas do Brecht pedagogo criador dos jogos de aprendizagem. Nessa prática educativa, ele cria textos que servem como modelos de ações que, por seu inacabamento, devem ser jogados (e não representados) mudando o valor do texto dramático para o de jogos de aprendizagem. O pedagogo francês se apropria do modelo de ação pela prática da improvisação, elaborando paulatinamente as regras do jogo no espaço da aula conforme surgem as necessidades (psíquicas, sociológicas, lingüísticas). O educador poderia justificar sua atitude a partir do seguinte fragmento retirado do texto “Fragmento Fatzes” de Brecht: “nossa atitude nasce de nossas ações. Nossas ações nascem da necessidade. Quando a necessidade está organizada, de onde nascem então nossas ações? Quando a necessidade está organizada, nossas ações nascem de nossa atitude”.<sup>171</sup>

Nesse pequeno fragmento, pode-se notar um sugestivo caminho pedagógico que se inicia em “organizar as ações” que nascem das necessidades, organizar as ações da linguagem do teatro, se poderia dizer. Mas somente a linguagem não basta, será preciso que o aluno se aproprie dela para ser capaz de transformar ações em atitudes. Rybgaert já compreende a necessidade de superar o determinismo aparente entre natureza e linguagem, apontando para um trabalho educativo, intervencionista, na linguagem do teatro.

Na perspectiva da dialética, o que define o comportamento do homem são as necessidades (materiais e abstratas) produzidas pelo contexto (econômico, político e cultural) e não mais uma natureza humana determinante. No binômio sujeito/objeto, a educação, em bases épicas, enfatiza as relações sociais como o espaço das problematizações. Levando esse dispositivo de análise para o campo do saber, poderia se pensar que a formação do sujeito se distancia da psicologia aproximando-se da linguagem. Pode-se perguntar: o que seria exatamente a atitude a que se refere Brecht?

Foucault usou a palavra “atitude” para definir uma maneira de pensar e de sentir, “uma maneira de agir e de se conduzir”, que alguns voluntariamente adotam.<sup>172</sup> Brecht coloca o problema de outra maneira. O “*gestus*” – que sintetiza também os “modos de relações” com que os indivíduos se fazem na história – não é uma atitude consciente. Para o autor alemão, a “atitude” é resultado da consciência das ações que repetem valores ideológicos inconscientes, tal como se expressou Adorno<sup>173</sup>. Nesta perspecti-

---

(171) KOUDELA, I. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.14.

(172) FOUCAULT, M, *O que são as Luzes?*, p.335-351.

va, o aprendizado da linguagem teatral é uma estratégia para promover golpes na mesma, causar perturbações na visão de mundo do educando. É nessa perturbação que o educador tem a chance de confrontar interesses coletivos com interesses individuais provenientes de “verdades de poder”, tudo por meio da comparação entre os modos de enunciação do teatro dramático com os textos didáticos.

Comparados ao texto dramático a ser representado em um teatro para uma platéia especializada, os textos das peças didáticas se apresentarão insuportavelmente inacabados. A estrutura é a da parábola que, por ser aberta, possibilita que o texto se transforme em jogo. A parábola apresenta aos jogadores uma realidade social que não corresponde imediatamente à sua experiência pessoal, “o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo, por cujo intermédio o conhecimento poderá ser atingido”.<sup>174</sup> Nesse processo, criar significa ser capaz de buscar novas expressões na linguagem para representar as contradições da vida social. Um dos aspectos que aproxima o “texto didático” do teatro não-dramático é que eles apontam para um teatro no qual todos se tornam jogadores, um teatro sem espectadores, ou dizendo de outro modo, um teatro no qual os jogadores acumulam a dupla função de atuantes e espectadores.

Aproximando pensamento e linguagem cênica, o *jogo dramático* para Ryngaert facilita a aproximação com o real a partir da cena que é convenção teatral e não vida real. Interpreta-se aqui que a “convenção” é o correlato da objetividade das relações sociais que, no pensamento de Brecht, é o meio onde acontecem as relações entre os indivíduos. A apropriação da linguagem cênica mobiliza o aprendiz a montar e desmontar a cena, estendendo esse procedimento para a análise da realidade. Dessa maneira, o *jogo dramático* pode funcionar como *mediador* entre a cena e a realidade, produzindo a reflexão e gerando novos comportamentos. Fica notório que o princípio de realidade em que está apoiada esta prática educativa é o da dualidade resolvida pela síntese do modelo dialético. Nele, a arte cumpre a função política de transformar os comportamentos por meio da experiência aliada à razão crítica, ou seja, à transformação dos enunciados e dos modos de fazê-los.<sup>175</sup>

O salto de Ryngaert é analisar o problema da “tendência ao realismo” como uma repetição de formas adquiridas culturalmente pelos aprendizes e não como uma tendência *natural*. Dessa maneira, encaminha sua prática para a aquisição do pensamento dialético no intuito de conscientizar o aprendiz dos comportamentos estereotipados. Baseando-se na teoria de Brecht, seu interesse pela representação de personagens

---

(173) Cf. ADORNO, T. *Educação após Auschwitz*. In T.W.Adorno. Cohn, G. (org.) 2ªed. São Paulo: Ática, 1994.

(174) KOUDELA, I., *Brecht: um jogo de aprendizagem*, p.135-6.

(175) RYNGAERT, J-P. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*, p.33-70.

não se sustenta em valorizar “o seu destino ou a fatalidade que a esmaga”. A função pedagógica da “metamorfose” se realiza quando essa experiência se torna um meio de compreender e *modificar os comportamentos* em função do contexto histórico-social em que se insere a personagem. “É mais urgente aprender a manipular a personagem como se manipula uma marionete do que procurar reproduzir uma conduta com exatidão.”<sup>176</sup> Modificar os comportamentos, mostrá-los como uma máquina de montar e desmontar, desmistifica aquilo que neles se mostra inquestionável. Se o sujeito é condicionado pelas atividades que a vida moderna lhe impõe, é também livre ao tomar consciência do que, nelas, oprime.

Daí, conclui-se que o pedagogo francês, diferentemente dos outros autores acima citados, não caminha sob os passos de Rousseau. No entanto, seria injusto filiá-lo ao cartesianismo. A diferença entre ele e o filósofo iluminista poderia ser analisada a partir do fato de que para o autor moderno o conhecimento é conquistado pelo homem na experiência coletiva e não em seu isolamento. A condução do *jogo dramático* sob suas mãos, ao compreender as formas repetidas pelos alunos como reflexos de conteúdos adquiridos e não como tendências naturais, leva a pensar em outros os modos de observação do professor que, ao invés de buscar as semelhanças dos comportamentos lingüísticos, tal como Peter Slade, ele se lançaria à leitura das cenas dos amadores no intuito de reconhecer nelas um certo adestramento que sua imaginação recebe do meio sociocultural, observando o quanto absorvem desses modos para elaborar suas criações e concepções sobre seu entorno sociocultural. Sendo assim, os conteúdos e formas que se manifestam no jogo do amador não mais seriam consideradas espontâneas no sentido de livres de interferências do mundo social, ao contrário, expressariam as formas convencionadas pela vida cultural familiar, escolar e divulgadas pelos meios de comunicação de massa. As cenas dos amadores acabam por servir como *diagnóstico* das imagens e estruturas lingüísticas que povoam o imaginário dos aprendizes e que determinam, até certo ponto, sua imaginação, condicionando-a à repetição indefinida de formas estereotipadas.

---

(176) Ibidem, p. 65.

## O jogo teatral

Outro modo de aproximar educação e arte adotado pelos professores de teatro é o *jogo teatral*. Nele, idealiza-se o sujeito da experiência como um sujeito total ou sensível que atua com todas suas capacidades: intelectivas, físicas, emocionais e intuitivas. O princípio de realidade que rege esta corrente de pensamento é acreditar que, sendo uma totalidade, este sujeito reconhece a totalidade da realidade que o constitui, tendo condições de elaborar, ele próprio, uma *práxis* apropriada para a atuação no mundo, uma atuação supostamente transformadora e emancipada.<sup>177</sup>

Os educadores que atuam a partir do princípio do sujeito total acreditam que “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos maior será também a oportunidade de aprendizagem”.<sup>178</sup> Nesse sentido, trabalham a partir do aluno como um indivíduo incompleto e, por isso, problemático em sua forma de expressão, um aluno que precisa “vencer as dificuldades, através da prática de atividades globais de expressão”.<sup>179</sup>

Nesse contexto, as atividades artísticas entram no ambiente escolar com o propósito de contribuir para que a criança desenvolva-se como um todo e não apenas o seu intelecto, desbloqueando suas capacidades de expressão. Os objetivos meramente psicológicos de algumas práticas com jogos dramáticos não valorizaram a arte como “forma de conhecimento” e, ao se querer produzir arte na escola, torna-se necessário verificar como o desenvolvimento da inteligência se relaciona com a linguagem e com o discurso, analisar como a “maturação psicolinguística” se relaciona com a imaginação dramática, compreender uma arte que é própria da infância e da adolescência, para, ao final, levar o aluno a “desenvolver o autoconhecimento e aumentar sua capacidade de *interpretar e modificar* o mundo em que vivemos”.<sup>180</sup> Interpretar, aí, refere-se a um conhecimento que é descoberto. O aluno irá reconhecer em sua personalidade e em seu corpo o mundo dado. Essas qualidades, apesar de consideradas natas, “necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além naturalmente, de outras atividades do currículo escolar.”<sup>181</sup>

---

(177) Entende-se *práxis*, neste contexto, tal como nos sugere Larrosa, como um conjunto de ações que objetivam transformar a realidade. LARROSA, J. Agamenon e seu porquero. In *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.149-165.

(178) LOWNFELD V.-BRITAIN V.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p.18.

(179) REVERBEL, O. *Jogos Teatrais na Escola*. 3ªed. São Paulo: Scipione, 1996, p.7.

(180) Idem.

(181) Idem.

É preciso chamar a atenção novamente para a atitude do professor que, como um cientista, transforma sua sala de aula em uma *experiência científica*. Já notamos a mesma tendência em alguns autores do *jogo dramático* e aqui a atitude é reiterada pelos educadores do *jogo teatral*. O que acontece nesta forma de abordar o aprendizado é que, por mais democrático que o professor se julge, ele será sempre “aquele que sabe” o que necessita o aluno, ele sabe porque tem uma finalidade a alcançar, um resultado a alcançar como todo e qualquer experimento científico.

Essa abordagem se torna um problema quando se compreende que a produção artística se caracteriza por uma espécie de *rebeldia* contra os direcionamentos sociais. Essas rebeldias, próprias de toda atitude poética, funcionam como golpes no jogo da linguagem instituída; dessa maneira é que os poetas infringem a sintaxe da língua. Rebeldias que, se se quiser, são produzidas por um sujeito que, no mínimo, desenvolve uma maneira diferente de observar o mundo daquela produzida pelo senso comum que é a observação realista.

A imaginação é compreendida como a capacidade de representar os seres e as coisas em sua ausência, de *conhecer e criar símbolos*. Nessa perspectiva, a imaginação dramática pode ser entendida como a faculdade de colocar-nos no lugar do outro ou em circunstâncias que não estão presentes fisicamente para os nossos sentidos<sup>182</sup>. Dessa maneira, a *expressão espontânea* dos sentimentos das crianças, na atividade artística, desloca-se do campo da experiência real para a prática de criar formas simbólicas dos sentimentos, aproximando o aprendiz da linguagem dramática e da sua comunicação para uma platéia. É essa uma das razões por que Ryngaert irá trabalhar com as “convenções teatrais” no jogo dramático, e será esta mas das razões também para a elaboração da prática do *jogo teatral*.

Já na interpretação de Koudela, o *jogo teatral* é uma necessidade da “maturação lingüística” própria do indivíduo. Apoiando-se em Piaget, a autora entende que a linguagem da criança caminha do egocentrismo à socialização. Assim, o *jogo dramático* estaria mais próximo ao estágio egocêntrico da linguagem, enquanto o *jogo teatral* ao da socialização<sup>183</sup>. O *jogo teatral* se diferencia do *jogo dramático* basicamente por trabalhar com regras pré-estabelecidas. As regras, por sua vez, são o caminho para a colaboração social posto que é preciso estar em acordo grupal para se jogar o mesmo jogo. Daí entender-se que a atividade de grupo é um ótimo caminho para se orientar e se governar para objetivos coletivos, auxiliando o indivíduo a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista.<sup>184</sup>

---

(182) .RYNGAERT, J-P., op.cit., p. 42.

(183) KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984, p.17-38. – (Col.Debates, 189).

(184) Idem.

O *jogo teatral* encaminha a produção artística na escola para a criação coletiva. Esse procedimento, bastante difundido entre os grupos profissionais dos anos 70, consiste em que o grupo de atores improvise um ou mais temas de interesse coletivo e que alguém, assumindo a posição de dramaturgo, recolha as cenas com as idéias geradoras para o tema escolhido. Ao final, o grupo terá um texto cênico completo: com os diálogos, marcações, concepção de espaço, narrativa, etc. Nesse processo de criação, cada atuante funciona como parte de um todo motivado pela ação lúdica coletiva que, por sua vez, o coloca em movimento na relação com os parceiros, servindo também como um excelente dispositivo para a socialização. Partindo das regras do jogo, elemento detonador para o acordo grupal, os educadores têm a oportunidade de mostrar, paulatinamente, ao aprendiz que as regras não são sagradas e inflexíveis. Assim, o fator fundante da *transformação social* (simbolizada pela regra) passa pela vivência do entrar em acordo e das necessidades de linguagem que o grupo vai apresentando.

É partindo da idéia de que todo jogo esportivo tem regras definidas para sua realização, que Viola Spolin – outra autora amplamente difundida entre os educadores brasileiros – elabora sua prática pedagógica. Confiando que o sistema de Stanislavski<sup>185</sup> segue as *leis* da natureza lúdica do aprendiz, a autora cria um *sistema de ensino* a partir dos exercícios sugeridos pelo encenador russo. Como indica a denominação, o *ensino para o drama* amplia-se para o ensino do fenômeno teatral. Dessa maneira, a autora supostamente inclui em sua prática o ensino de todas as formas de drama.

A atitude de aproximar Stanislavski ao discurso pedagógico sinaliza a preocupação em aproximar a educação da arte a partir da perspectiva desta. Essa aproximação eleva a cena do amador à categoria de arte, atrelada à etapa em que ele se encontra no processo de evolução do pensamento simbólico. A arte na escola torna-se um produto da descoberta da linguagem cênica em si e no mundo. O ensinar teatro assemelha-se ao descobrir a *linguagem* do discurso cênico que é *natural* nos seres humanos. Nessa prática, o sujeito se faz por meio da experiência, significando que o conhecimento produzido não é algo que se adquire de fora mas uma construção coletiva.

No entanto, por que então direcionar o aprendizado para o drama? Viola Spolin enfrenta essa problemática criando um sistema de aprendizagem que não segue uma seqüência pré-estabelecida, mantém apenas uma orientação para “diagnosticar os problemas do grupo e propor jogos adequados a cada momento do processo”. Essa aproximação ao modelo do sujeito total faz com que a autora desenvolva jogos que intentam ensinar o estudante a “penetrar no ambiente” atuando com suas capacidades intelectivas, físicas e intuitivas.<sup>186</sup>

---

(185) Ver Capítulo I.

(186) KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*, p.39-65.



O que chama de intuitivo muito se assemelha ao que Stanislavski chamou de “subconsciente”, lugar inacessível de onde brotam as inspirações. Quando a atuação do jogador se realiza no nível intuitivo, ele trabalha além de um plano estritamente intelectual para realizar a experiência. Com a intuição, o jogador trabalha libertando-se “de quadros de referências estáticas, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros”. Para a experiência, é preciso adquirir a capacidade de atuar com o corpo todo.<sup>187</sup>

Diferentemente dos educadores filiados à prática do *jogo dramático*, Viola Spolin elabora uma *estratégia* para a construção do conhecimento em que cada jogo propõe um *problema* a ser solucionado pelos indivíduos ou pelo grupo todo. Cabe aos jogadores buscar as soluções. Desta maneira, a autora acredita libertar o aprendiz “de referenciais estáticos” posto que o objetivo é que o aluno se esforce por achar *soluções* novas. Ser criativo, é encontrar novas formas de solucionar problemas. Essa prática desloca o lugar do professor observador-passivo em *orientador* de um processo que se inicia por um *diagnóstico* de alguém que observa e propõe problemas para serem solucionados.

Acredita-se que o modo como o problema vai ser solucionado deve depender da atuação de cada jogador. A tensão que o não direcionamento suscita desempenha no jogo um papel fundamental porque, segundo Koudela, a tensão sinaliza incerteza e acaso. “A solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto. Esta concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro.”<sup>188</sup> Como se pode notar, a estrutura desejada a ser alcançada nas cenas é a mesma do drama aristotélico: a necessidade do conflito e seu desenlace.

Mas há algo revelador na colocação de Koudela: a motivação principal do educador é mostrar que é possível vencer o imprevisto, a incerteza e o acaso. A ameaça da privação de linguagem que pode levar à *improvisação* suscita nos educadores o temor à desordem, levando-os ao desejo de privar seus alunos da experiência do imprevisto, da incerteza, do acaso. A busca pela solução do problema se torna um dispositivo de ordenação. Essa experiência, de alguma maneira, se aproxima da catarse quando, por exemplo, o grupo se lança ao desconhecido e percebe que a orientação do professor os leva a algum lugar. Ao final dessa experiência, os laços afetivos entre os indivíduos são reforçados, proporcionando uma deliciosa experiência de “trabalhar com e pelo coletivo”<sup>189</sup>.

---

(187) SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p.3-4. – (Col. Estudos, 62).

(188) KOUDELA, I, *Jogos Teatrais*, p. 48.

(189) Esta é uma constatação que também tenho observado em minhas aulas a partir de jogos dramáticos.



As críticas que o sistema de Viola Spolin recebe estão em sua inclinação a provocar a observação realista e direcionar os atuantes a um aprendizado mimético, sem prever uma avaliação que alcance a crítica das representações de realidade produzidas a partir daquela maneira de observar.<sup>190</sup> Mas, seguindo a interpretação de Koudela, essa característica do *jogo teatral* de Viola Spolin se justifica não somente porque retira de Stanislavski seus procedimentos práticos, mas também porque segue a teoria de Piaget e, ao aproximar linguagem e pensamento, a comentadora conclui que “o desenvolvimento do jogo infantil mostra que o símbolo na criança se desenvolve através de fases que conduzem a um crescente realismo.”<sup>191</sup> Não haveria problema na veracidade desse enunciado se fosse considerado como perspectiva histórica e não uma lei natural.

A teoria e prática do *jogo teatral* na voz de Viola Spolin leva-nos a aproximar suas bases teóricas a estudos de psicologia, iniciados na década de 1950, que ocupam lugar considerável nos anos 60 e 70, principalmente nos EUA. Esses estudos diferenciam a invenção da criatividade, que será entendida como uma “capacidade ou função de criar, distribuída, até certo ponto, por todos os seres humanos. Não é um talento raro e excepcional, é uma capacidade comum a todos os indivíduos. Neste sentido, constitui um avanço em relação à formulação do tema da criação por intermédio da idéias de gênio, tal como havia feito Galton em seu estudo sobre o caráter hereditário do gênio, ou ainda G.Wallas, que identifica as etapas do processo criativo baseado em biografias de inventores famosos em diferentes ramos de atividades. Divergindo dessas investigações, que datam ainda da primeira metade do século, J.P.Guilford inaugura a série dos estudos sobre a criatividade, que passam a ser desenvolvidos na vertente técnica ou psicométrica da psicologia.”<sup>192</sup> Nessa teoria, a criatividade é submetida à inteligência e mais, alarga o campo de atuação desta que segundo Kastrup, Guilford define como uma capacidade múltipla de lidar com problemas, em que a criatividade ou a divergência comparece como um de seus fatores.

Essa teoria rompe com a mística da hereditariedade do gênio; no entanto, ao afirmar a criatividade (e portanto a atividade artística) como capacidade, transforma-a em uma *habilidade*, prendendo-a ao jogo do *desempenho*. Nessa perspectiva, “a criatividade é entendida como estando a serviço da solução de problemas, e portanto da inteligência, atuando aí apenas como um fator de divergência em relação às soluções

---

(190) Usa-se o termo mimesis na mesma acepção dada pelos artistas do movimento realista que, buscando superar o idealismo das representações anteriores – barrocas, clássicas e românticas –, querendo ser fiel à realidade, desenvolvem a observação e a técnica fotográfica. Dessa maneira julgam produzir uma arte objetiva. A realidade para o realismo estético é um dado a priori. Se em um processo educativo não se questiona essa base teórica da observação e representações realistas, o aluno pode considerá-los como absolutos, sem uma crítica adequada.

(191) KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*, p.36

(192) KASTRUP, V. *op.cit.*, p.13-26.

habituais.”<sup>193</sup> A associação dessa corrente de pensamento com o método de Viola Spolin se deu por sua metodologia, que cria os jogos teatrais na forma de problemas a serem solucionados. Por esse viés, a estratégia, mesmo com intenções opostas, coloca a arte a serviço da sociedade tecnocrata que treina seus técnicos para *detectar* e *solucionar* problemas. O conhecimento adquire o significado de apresentar soluções novas para os problemas existentes. Novamente a cognição se alia às necessidades do meio mas, nesse caso, às necessidades da sociedade competitiva de mercado que, para seu “bom funcionamento”, deve selecionar indivíduos criativos para a regulação do sistema.<sup>194</sup>

Tal como na prática de Ryngaert, o *jogo teatral* de Spolin transforma o teatro na escola em ensaio para o enfrentamento de problemas semelhantes encontrados no cotidiano. Pode-se concluir que a experiência proposta pela autora intenta preparar um sujeito que participe do mundo enfrentando e solucionando problemas criados pelo sistema social. O perigo diante de tal intencionalidade educativa é treinar o indivíduo a aceitar as posições que lhe são dadas trabalhando pela fabricação e não pela ação educativa. Mas outro perigo é impossibilitar que a arte possa fundar seu espaço próprio no ambiente escolar.

---

(193) Idem. Sobre as teorias de Galton e G. Wallas, a autora indica a seguinte referência bibliográfica: STENGERS, I. e SCHLANGES, J. *Lês concepts scientifiques: Invention et pouvoir*. Paris: Gallimart, 1991. Sobre a teoria de Guildord, a autora indica a referência bibliográfica: GUILFORD, J.P. “Traits of creativity”. In: VERNON, P.E. (org.) *Creativity*. Harmondsworth: Penguin, 1975.

(194) LYOTARD, J-F. *O Pós-Moderno*. 2ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, p. 11-26.

Os educadores contemporâneos, para enfrentar problemáticas como as acima levantadas, não se cansam de procurar práticas fora de metodologias rígidas ou, no mínimo, ações passíveis de serem transformadas no correr do processo. Um exemplo disso pode ser observado na metodologia chamada simplesmente de *Drama*. Essa prática, de origem anglo-saxônica, articula-se como um projeto – conteúdos, objetivos, finalidades – mas a novidade está em sua metodologia que acontece como *processo*. Este, não em oposição a produto; *processo* como uma certa maneira de lidar com a realidade e de construir o conhecimento, como um modo de pensar e de fazer que seja capaz de criar um campo de envolvimento interativo entre todos os sujeitos envolvidos, visando a construção coletiva de uma narrativa dramática. No Brasil, é Beatriz Cabral<sup>195</sup> quem nos oferece uma descrição e análise dessa metodologia aplicada no ambiente escolar.

Assumindo a finalidade de ensinar modos de criação de narrativas dialogadas e já cientes das transformações que a estrutura do drama sofreu com as críticas brechtianas, os executores da prática do *Drama* propõem, de início, uma maneira de abordar o texto – modo muito utilizado nas produções profissionais porém pouco usual na sala de aula – que não é absoluta, não prevê a interpretação literal daquele, mas o faz funcionar como um *pré-texto*. Essa atitude, do ponto de vista didático, possibilita ao professor introduzir o tema para seus alunos de maneira não racionalista, envolvendo-os emocionalmente e intelectualmente. Outra novidade é o trabalho a partir da criação de *episódios* e não de cenas como se faz normalmente. Os episódios são as partes da estrutura narrativa que o educador escolhe para serem desenvolvidas pelo grupo. A estrutura adotada para a organização das partes é baseada nos princípios do drama moderno. Sem perder a relação com a estrutura épica, a prática adotada monta uma seqüência de tal maneira que um episódio engendra as tensões do anterior que, aprofundadas neste, encaminha-se para o seguinte. Não se afirma que os episódios sejam costurados pelas linhas da lógica da causa-efeito mas, sim, do que sobra dessa estrutura no drama moderno, que é a seqüência de partes que, de algum modo, se relacionam a um todo.

---

(195) CABRAL, B.A.V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2006. – (Pedagogia do Teatro).

Outra novidade trazida por essa prática é a atitude investigativa que permeia todo o processo criativo. A consequência desse proceder é a possibilidade de o *fazer do fazer* ser afetado pelo acaso. Beatriz Cabral explicita um modo de compreender o ensino como um espaço de valorização dos relacionamentos alcançados entre as coisas e os seres. Sugerindo que os alunos participem com o mesmo espírito de pesquisa, acredita que os focos das investigações se tornam mais visíveis abrindo a pesquisa para a transversalidade. A ação educativa que pretende desenvolver envolve ética, ideologia, política e linguagem. “Ético, ao questionar os valores embutidos na prática sob investigação; ideológica, na medida em que a pesquisa realizada de forma coletiva prioriza, em si, a democratização do acesso e do conhecimento; política, em decorrência dos princípios de autonomia e cidadania subjacentes a esses processos”.<sup>196</sup> A atitude do professor é deixar claro ao aluno que se trata de uma pesquisa; convidando os alunos a fazerem o mesmo, sua atitude torna o processo auto-referente. É como se o aluno pudesse ver a si mesmo estudando.

O conhecimento é alcançado, nessa metodologia, por meio da ação de relacionar signos, indicando um caminho para o conhecer que busca a revalorização das coisas e não apenas a mudança de coisas por outras. Essa atitude pode ser reconhecida a partir do procedimento intitulado “focos narrativos”<sup>197</sup>. Os focos são “contextos de ficção” retirados do pretexto (contos, notícias, estórias folclóricas), partes escolhidas pelo educador para serem desenvolvidas em forma de improvisação. Esses focos narrativos são fragmentos de estórias narradas mas que trazem um fato não resolvido e que deverá ser investigado pelos alunos. Os estudantes são colocados diante de um “enigma” a ser decodificado. Diante do misterioso, a investigação, além das pesquisas realistas (matemática, geografia, história) a serem feitas, caminham para o encontro com o desconhecido, alinhando essa prática aos propósitos de Peter Brook que compreende a arte como um espaço para “traduzir o intraduzível” da experiência humana.

A atitude investigativa do educador não é a do cientista que defende uma tese. O que se observa aqui é o próprio fazer como parte daquilo que se quer pesquisar. Este modo de agir desloca o lugar do professor-observador para o de professor-atuante, ou, nas palavras da autora, professor-personagem. A novidade está na maneira do professor de intervir no processo para estimular o aluno. “A mediação do professor, na esfera da ficção, descaracteriza a situação ensino e adquire conotação de parceria. Isto acontece principalmente se o professor participar do processo como personagem”.<sup>198</sup>

---

(196) Ibidem, p.44.

(197) Na Teoria da Literatura, os “focos narrativos” também são conhecidos como ponto de vista do narrador, significado que coincide com o empregado por Beatriz Cabral se pensarmos que as improvisações dos focos narrativos serão os pontos de vistas elaborados pelo grupo de alunos-narradores.

(198) Ibidem, p. 36.

Assim, três campos devem ser dominados pelos educadores: dramaturgia, atuação e encenação; mas a novidade da participação do educador em cena impõe-lhe uma atitude artística até então desconhecida em outras práticas educativas. Do mesmo modo, ao aluno é proposto ocupar o lugar do parceiro que, diferentemente do improvisador das práticas anteriores, afeta o próprio *fazer do fazer*, ao descobrir valores desconhecidos para esse processo. Sua atuação funciona quase como uma intervenção, ou como uma intervenção suave.

A prática do *drama*, mesmo colocando o drama sob as asas do perspectivismo, mesmo como perspectiva histórica, ainda é uma tentativa de unificação da experiência. O processo que propõe é *projetado* previamente para realizar uma narrativa em uma *forma específica* de *estruturação*. Mesmo se constituindo em uma narrativa compartilhada e em um teatro participativo, a prática do *drama* não consegue atingir as ressonâncias educativas do teatro contemporâneo ligado ao *happening* e à *performance*, como acredita a autora. Talvez não tenha mesmo que atingir, pois não foi criado para essa finalidade. Seu valor está em trabalhar com o perspectivismo do drama, acenando que esta é uma opção do educador, mas uma opção que entende ser um possível no conjunto das experiências que o teatro pode permitir no ambiente escolar. Aliás, a multiplicidade de práticas, com finalidades e procedimentos diversos, seria um passo para a saúde da desejada abertura para a sensibilidade que tanto se clama para a arte na escola. Por que o educador tem que estar jogando nesse ou naquele time, se a vida exige diferentes maneiras de atuação, cada uma ajustada a uma determinada circunstância?

## Uma proposta: o conhecimento com invenção

Se se quer aproximar arte contemporânea e educação, é necessário enfrentar o sinal de maior contundência da crise na atualidade que é a dessubstancialização da arte<sup>199</sup>. Diante dessa situação, muitos problemas surgem para o educador. De imediato, três deles nos tomam de assalto e se configuram em três questões. São elas: 1. O que acontece com o ensino das artes quando a correspondência entre discurso e realidade é de difícil apreensão? 2. O que acontece com as aulas de teatro na escola quando se fala em morte do sujeito, morte da obra de arte, morte do drama? 3. No momento em que a representação da realidade se torna uma *impossibilidade*, como lidar com o legado moderno dos projetos de ensino, o que fazer como o ensino pelo drama?

Partindo dessas questões é que se entende necessário compreender até que ponto os discursos e as práticas adotadas atualmente para o ensino do teatro correspondem às necessidades culturais da arte contemporânea, ajudando o estudante a acessar os eventos artísticos mais radicais. Diante das metodologias do Jogo Dramático, do Jogo Teatral e do Drama, é possível compreender as diferentes filiações arte-educativas em que cada um se inclui. Suas presenças na escola mostram e contribuem para a valorização da multiplicidade cultural. No entanto, ainda se faz pouco pela arte intervencionista e pela performance. Se os teatros de hoje apresentam espetáculos que realizam o teatro dramático, o teatro épico, o teatro mítico e a performance, se na rua os artistas executam intervenções com variações diversas, entende-se que a mesma multiplicidade deva ser encontrada nas práticas escolares relacionadas ao ensino do teatro. Mesmo que o professor realize com melhor desenvoltura essa ou aquela prática – e essa opção deve ser respeitada pois se trata de um posicionamento que vai além do técnico –, a escola, se não quiser se desatualizar ainda mais, não pode cair no simplismo de optar por uma delas. A posição mais acertada para as instituições de ensino é contratar profissionais com atuações diferenciadas.

---

(199) A dessubstancialização da arte é um termo empregado para expressar a desvalorização do objeto artístico como obra acabada. A arte dessubstancializada também não representa uma realidade, não apresenta portanto uma totalidade a ser contemplada; ao contrário, essa arte apresenta aos receptores a necessidade de se elaborar representações e obras.

Por essa razão, é que se apresenta aqui uma proposta que não pretende excluir as anteriores, mas, ao contrário, somar-se a elas na luta por alcançar um lugar específico para as artes no ambiente escolar. Mesmo diante das dificuldades em relacionar ação educativa e fazer artístico, observa-se grande esforço por parte dos professores de artes para ampliar os domínios do teatro na escola. Dentro desse contexto, a proposta aqui exposta é aproximar-se das necessidades expressas pelo teatro intervencionista e performático da atualidade com a intenção de extrair delas uma ação educativa mais ajustada a seus propósitos. Com relação aos eventos teatrais contemporâneos, observa-se que, dentro das práticas educativas, o *happening* e a *performance* têm sido usados como exercícios estimulantes ao desenvolvimento da linguagem cênica, embora não tenham conquistado um espaço próprio. Para avançar nesse propósito, sugere-se repensar o discurso pedagógico e suas práticas sob o *signo da invenção*.

Pensar a educação sob essa perspectiva impõe-nos compreender uma certa atitude docente que não seja embasada em metodologias que visem à aplicação de um modelo ou sistema mesmo que se tratando de modelos teóricos abertos. Os eventos teatrais atuais, por não se tratarem de arte representada, precisam ser analisados por referências que lhe são mais apropriadas. Uma delas encontramos na concepção de “acontecimento” explicitada por Lyotard. Já se falou de seu aspecto temporal, ou melhor dizendo, falou-se da mudança de posição da pesquisa fundada no modelo do diacronismo para outra que privilegia o mergulho do heteróclito.<sup>200</sup> Se o pesquisador primeiro produz o conhecimento a partir do modelo ou sistema da cronologia da origem-futuro, o segundo lança-se no fluxo do rio, no fluir que é vida, em sua acepção mais comum.<sup>201</sup> É mergulhado e envolvido nos enredos criados pelos indivíduos em seu cotidiano que essa atitude ganha sentido. Parte-se da hipótese de que o cotidiano da escola é um espaço que produz cultura. Esse enunciado implica, pelo menos, uma problemática: como pensar o confronto entre “saber acadêmico” e o “saber da rua” na sala de aula?

Sem querer trocar um procedimento por outro, buscando ampliar a experiência que o teatro pode alcançar na escola, já escaldado com as desilusões trazidas pelas críticas de Foucault, Lyotard e outros, opta-se por enfrentar a resignificação do conceito de conhecimento e de ensino a que a *invenção* nos obriga. Escutando aqueles autores, pensa-se em um processo educativo em que alunos e professores elaboram “pontos de vista unificadores”, mas de modo que possam compreendê-los como *perspectivas* e não como *absolutos* de tal modo que, ao final, alcança-se uma multiplicidade de pontos de vistas unificadores.<sup>202</sup>

---

(200) LYOTARD, J.-J. *O Inumano*. 2ªed. Lisboa: Estampa, 1997, p.33-43.

(201) FAVARETTO, C. Pós-moderno na Educação? In SERBINO, R. V. & BERNARDO, M. V. C. (org.) *Educação para o século XXI*. São Paulo: Unesp, 1992, p. 81-85.

(202) *Ibidem*, p. 81-85.



Retornando àqueles críticos, considera-se que o “conhecimento [na perspectiva da invenção] tem as propriedades do acontecimento, cujas regras e categorias não são dadas, mas se estabelecem na produção das relações”. O conhecimento é deslocado de sua posição de verdade fixada para a posição de interpretação gerada pela “descoberta de relações entre signos”. Nessa outra posição, a atitude do conhecer “não é explicar, elucidar, mas interpretar – atividade contínua, inacabada, voltada não sobre o significado das coisas, mas para a ação de inscrever signos.” Ainda por deslocamento, também a atitude do aprender se modifica, “[implicando em] estabelecer familiaridade prática com os signos, com o heterogêneo; aprender é constituir um espaço de encontro entre signos.”<sup>203</sup> O conhecimento, entendido dessa maneira, é um *efeito* provocado por aproximações de signos compreendidos como *sintoma*. Sendo efeito de uma situação, o conhecimento deixa de interessar por aquilo que supostamente domina, transfere-se o foco do aprendizado para os *modos* como as aproximações são processadas pelos interpretantes. Caberia à educação aproximar o aluno não só dos *resultados* das pesquisas mas do *como* eles foram alcançados.<sup>204</sup>

Imagina-se, então, um *programa de ensino*. Ele poderia ser re-nomeado sugestivamente por *programação de eventos de arte na educação*. Programação porque não se trata mais de uma educação que tem por proposta a elaboração de um projeto capaz de englobar as origens e as objetividades do teatro (mundial ou ocidental ou sul-americano ou nacional) na educação. O trabalho do educador, dentre outros, é o de recolher signos que ainda vivem na vida cultural e acadêmica para serem submetidos a tensões criadas por aproximações, por exemplo, entre cultura e cotidiano, com a finalidade de mover os sujeitos envolvidos a ponto de abalar a fixidez dos valores consensuais que carregam consigo. A escolha desses signos poderá advir da organização dos conhecimentos por eixos que não sejam inteiramente temáticos, conteudísticos ou conceituais, mas motivada por necessidades culturais.

A simulação de tal *programação* leva a imaginar que naquilo que anteriormente chamou-se de objetivos e conteúdos escreve-se *estratégias de aproximações*; o que antes era metodologia poderia tornar-se *práticas em processo*, e o que se entende por avaliação assumir a *reflexão*.

---

(203) Idem.

(204) DE CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. 3ªed. Campinas: Papyrus, 2003, p.101-121. - (Col. Travessia do Século).



Resumindo:

## **Programação de eventos de teatro na educação**

### **Ementa**

Quando temos consciência do lugar que ocupamos no campo discursivo, podemos avaliar os limites de nossa linguagem e nosso pensamento e, com isso, provocar mudanças.

### **Estratégia de aproximações**

O conhecimento não é algo que se adquire, mas algo que se inventa no fluir da aula. O que se aprende são modos de se aprender.

### **Práticas em processo**

Quando se tem finalidades mas não objetividades, as ações que tecem a aula brotam das necessidades da realidade que se vai constituindo nela.

### **Reflexões**

Observar os modos de pensar leva o observador a tomar consciência de seus modos de conceber a realidade.

Os estudos praticados dessa maneira intencionam levar os alunos à conquista de um espaço individual e coletivo onde possam se demorar nas aproximações, até que sejam provocados a mudar da posição que ocupam no campo do saber e para perceberem que esse lugar lhes permitiria e não permitiria falar. Os *modos de apropriação* dos signos não são induzidos a interpretações apenas realistas. O grupo é estimulado a traduzir o outro (um texto lido, por exemplo) em linguagem própria, livremente, até que suas aproximações façam acontecer a *reinterpretação* dos valores dos signos. A *inventividade*, isto é, "esse fazer-acontecer" é afetado pelas maneiras que cada um se apropriar das coisas e se torna o que se aprende. Dessa maneira, supõe-se que a arte possa entrar na escola com o propósito de promover mudanças nos valores das coisas e não para mudar as coisas.

A produção artística entendida dessa maneira não se reduzirá à busca de novas formas e conteúdos, possibilitando os sujeitos envolvidos a se desviarem da obsessão pela novidade que o consumismo de mercado quer-lhes impor. Nessas aulas, o que parece *falsificações* e *deformações* produzidas pelas interpretações dos indivíduos, sem deixar de o ser, não mais são desvalorizadas como erros a serem corrigidos, ao contrário, elas serão tematizadas; não para valorizá-las como verdades, mas para ampliar os modos de apropriação que a comunidade do processo realiza com os signos. Nesse ponto, a multiplicidade das interpretações, que necessariamente surgirão nos momentos de análise dos signos, servirá de contexto. O ensino do teatro deixa de *transmitir* conhecimentos para garantir a experiência da *transcrição* dos valores. Pelo confronto com a diversidade, o espaço-tempo da aula, tal como o "espaço em ação" do espetáculo-ritual, terá a chance de se configurar em espaço multiplicador.

A perspectiva da *invenção* abre espaço, no discurso e nas práticas pedagógicas, para se pensar a produção artística no fluxo, a que se chamou *processo*. Quando se diz do *processo*, pensa-se em algo que é oposto a resultados mas não é desse modo que aqui se encara o termo. Anteriormente, criticamos as práticas do *jogo teatral* desenvolvido por Viola Spolin, porque a autora insere a arte na lógica da competência, levando problemas gerados no sistema social para que os alunos procurem as soluções, sem se perguntar sobre o "valor disso". Sente-se falta, na atitude docente de Spolin, da *atenção flutuante*, atenção desfocada diante das improvisações dos alunos para, de fato, não direcionar o aprendizado às regras de composição unicamente do drama e da observação realista.

A descrição que já fizemos da proposição espacial elaborada por Artaud mostra a problemática da verdade fixada alcançada pela tradição da espacialidade do palco à italiana. Nota-se a insistência do encenador em considerar o espaço do caos como parceiro necessário para a criação. Confrontando-se os signos culturais com o desconhecido, Artaud compreende que a trajetória da arte pode tomar direções imprevisí-

veis. O autor ainda se deixa levar pela idéia do conhecimento como uma resultante, mas resultante de um processo compartilhado entre acaso (o desconhecido) e os signos retirados da vida cultural. Artaud mostra que em seu processo de busca por conhecimento, em algum momento desse processo, passa a ser levado por sua própria busca, tornando-se objeto dela. Essa inversão sinaliza um deslocamento de posição. A *atitude docente* que aqui se propõe, constituindo-se no fluxo do presente, almeja possibilitar essa inversão.

Nos anos 70, a valorização do processo em detrimento do resultado impulsionou os educadores a questionarem o teatro na escola como o lugar de montagem de espetáculos. Embasados na idéia do *jogo dramático* de Peter Slade, valorizaram a expressão e a espontaneidade dos educandos para se fazer arte infantil ou arte da juventude, categorias que passaram a ser respeitadas em seu contexto de *processo em desenvolvimento*. Valorizar o *processo*, para esses educadores, era o mesmo que não direcionar as representações dramáticas dos alunos. Mas, o processual a que se refere a metodologia do *drama* e nosso programa de ensino simulado não carregam o mesmo valor atribuído por aqueles educadores do *jogo dramático e do jogo teatral*. Nem mesmo se fala em prática como aplicação da teoria. Aqui são processuais as ações que o educador inventa “dentro do rio que corre” da sala de aula. Mas, mais do que isso, é processual porque o que se produz não é resultado da finalidade de um projeto, o que se produz é parte do que se aprende, é parte do que se ensina.

Por fim, a *reflexão* a que nos referimos no programa simulado não diz respeito a “passar a limpo” tudo o que se adquiriu no processo, avaliar não significa contabilizar ganhos, registrar as evoluções. *Reflexão* aqui é empregada em sentido semelhante ao dado por Benjamin ao referir-se ao teatro épico de Brecht.<sup>205</sup> Uma obra ou um resultado de pesquisa é *reflexivo* se possibilita a seus participantes – autores e espectadores; professores e alunos – observarem seus próprios modos de produção (da obra e da realidade que a constitui), de tal maneira que possam interferir nesses modos.

A educação sob o signo da invenção não teria uma origem na tradição, mas tem uma história. Pensemos em um exemplo, o teatro épico. O que motivaria o professor de teatro abordar o teatro épico com seus alunos? Ou, o que levaria os alunos de teatro a se interessarem pelo teatro épico hoje? Reproduzir sua estrutura e seus resultados não interessa a ninguém, nem ao teatro atual. No entanto, há um eixo para os estudos que poderia incluir esse teatro, esse eixo poderia denominar-se *desconstrução*. Esse procedimento, como é sabido, perpassa toda arte de vanguarda e do cinema. Sabe-se também que este, como técnica de composição, propiciou o aparecimento da *obra*

---

(205) Conforme Capítulo 1.

*aberta*. Brecht apropria-se da técnica da montagem e muda-lhe o valor, além de se utilizar dela como procedimento de composição, transforma-a em estratégia para a reflexão. A *obra aberta*, composta por fragmentos de um contexto desconstruído, convida o espectador a fazer seu próprio arranjo, construindo sua interpretação da realidade em questão e, dessa maneira, muda a posição do espectador de contemplador para a de co-autor. Com essa mudança de valor, o drama se pluraliza e, com ele, a realidade a que se refere. O espectador torna-se um “montador” em potencial e isso tem a ver com a função interativa desejada pelo receptor da atualidade. Isto é história.

Por outro lado, as experiências propostas pelo dito *teatro pós-dramático* irá ao extremo do efeito que a fragmentação da desconstrução-reconstrução da montagem gera. O *teatro pós-dramático*, sendo também um sintoma de uma nova subjetividade, trabalha com fragmentos em disfunção – fragmentos de contextos diferentes. Esse proceder faz com que a arte seja algo que tenha de ser construída, tal como a realidade. A disjunção permite que os parceiros do evento – autor e participante – inventem discursos e realidades. Se se transferir essa *atitude artística* para dentro da sala de aula, se concluirá que ela apresenta de tal maneira flexível que as verdades e as realidades que a justificam não se tornam os objetos ensinados – elas serão elaboradas em parceria. É por isso que se diz, também, que o conhecimento alcançado é *inventado*, ele é elaborado no acontecer da aula, não é dissociado da espacialidade e da temporalidade da mesma, não é algo que estava escondido.

Assim, torna-se coerente abordar o teatro épico fora da cronologia moderno/pós-dramático, como um passado, mas sim importa estudar seus aspectos que ainda se encontram no teatro do presente. História sim, “mas como?” é o que se pergunta o educador.

Sem origem e sem objetividade, a *invenção* retira do sujeito e do objeto seu ponto de partida ou de chegada. Do mesmo modo, o *processo* não será avaliado a partir das representações (que caminham do simples para o complexo) que o sujeito produziu sobre a realidade. O que interessa ao alunado de hoje é saber *como* ele produz suas próprias interpretações, pois é dessa maneira que poderá enfrentar a massificação que inevitavelmente o atinge e aprender a organizar as informações disponibilizadas pela comunicação *on line*. Conhecer como se joga o jogo faz com que ele não delegue a outros a concepção de uma realidade que é sua.<sup>206</sup>

\* \* \*

---

(206) DE CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*, p. 101-121.

As “organizações” alcançadas na *ação processual* têm propriedades do *acontecimento*, por essa razão são formações frágeis. As “identidades” que surgem são definidas pelas relações que se formam com os componentes existentes no *acontecimento*. Sua organização lembra a de um sistema definido por redes. “Como rede, a organização possui uma geometria variável e flexível, sem extensão ou forma fixa, encontrando-se em constante engendramento de si mesma. Não possui centro organizador, mas é essencialmente acentrada. Todos os pontos ou nós que a compõem podem funcionar como centros temporários e sujeitos a deslocamentos. A rede faz-se e refaz-se pelas conexões que cada nó estabelece com sua vizinhança. Sua estrutura é multidimensional, no sentido de que existem diversas séries heterogêneas encaixadas. Dito de outra forma, existem redes dentro da rede ou, ainda, cada nó pode abrir e constituir ele próprio uma rede. Enfim, a rede define-se durante seu funcionamento, configurando posições que não são localizáveis nem previamente dadas. Por sua vez, o funcionamento não é linear e as conexões propagam-se por vizinhança em diversas direções, de maneira divergente ou bifurcante, atravessando diferentes dimensões por caminhos imprevisíveis.”<sup>207</sup>

Vamos levar essa imagem da rede para o campo da linguagem do teatro. A arte constituída em forma de rede transforma a estrutura da obra em uma comunidade interativa. Cada elemento da linguagem (texto, atores, espectadores, espaço cênico, etc) torna-se um indivíduo daquela comunidade. Essa posição possibilita a qualquer indivíduo alterar a rede, cada um se torna capaz de *afetar* e, do mesmo modo, *ser afetado* por qualquer movimento. Cada um tem a possibilidade de *gerar* e de *sofrer perturbações*. Cada um tem a possibilidade de golpear a rede *problematizando-a*. Nesse processo, a educação cria práticas para que o aluno possa *inventar problemas*, diferentemente das pedagogias que caminham com o propósito de solucionar problemas já dados.

Ainda nos valendo da imagem da rede, pode-se dizer que sujeito e mundo configuram-se como *efeitos* do movimento na rede. Eles se constituem reciprocamente, apresentando-se como fontes mútuas de perturbação. Na perspectiva da rede, a relação organismo e meio, por exemplo, “o meio não preexiste como um espaço ou continente aonde o organismo vai situar sua existência, mas é constituído pelo organismo como um ambiente de vida. (...) Por sua vez, a estrutura do organismo resulta da história de seus acoplamentos com meios específicos. Seres vivos e ambiente definem-se como séries marcadas por dinâmicas distintas, ambos em deriva. Tais devires podem ser ditos paralelos, co-derivados, pois se cruzam e se afetam mutuamente. São, portanto, relativamente independentes, mas causam efeitos recíprocos.”<sup>208</sup> Essa idéia, apli-

---

(207) KASTRUP.V., op. cit., p. 120-1.

(208) Ibidem, p. 114-5.

cada ao espaço cênico, pode ser compreendida com a diferenciação que já se fez entre a atitude de se apropriar da cidade como um cenário, e outra que o valoriza como um discurso. Nesse último, há uma afetação mútua entre espaço e ator, um não determina o outro, mas há algo que participa da constituição de ambos – elementos, relações, qualidades.<sup>209</sup>

Buscando a história do pensamento em rede, Virginia Kastrup destaca duas vertentes desenvolvidas pelo pensamento crítico pós-kantiano. Uma que se concentra na questão das condições nas quais um conhecimento verdadeiro é possível – a analítica, e outra que consiste numa ontologia do tempo. Se a primeira busca as condições invariantes da cognição sob a forma de leis científicas, também afirma que a cognição é da ordem da *necessidade* e da *repetição*. Quer-se dizer: “a analítica da verdade estuda as representações e suas condições, encontradas no domínio do sujeito, do método ou da linguagem. Para sustentar a representação, essas condições devem ser invariantes, universais e necessárias, à maneira da ciência.”<sup>210</sup> Já a segunda vertente, a ontológica, tomando como problema o tempo, indica a ultrapassagem dos limites da ciência por meio da lampejante intuição que, por ser desordeira, problematiza. Nesse instante de desvio, o meio comparece perturbado, afetado, problematizado e não transmitindo informações. Daí o organismo ter que realizar movimentos que possibilitem a encarnação dessa nova organização. É desse acontecimento que trata a ontologia do presente, diz ela. É baseado nestas teorias biológicas que o híbrido ciborgue, corpomáquina que aparece na arte contemporânea, alcança novas identidades e, como elas, abre-se para outras percepções.

Como se trata de uma atitude tomada pelo organismo, “a cognição passa a ser entendida como uma *prática* e não como uma representação. Como prática, seu trabalho é o de pôr elementos heterogêneos em relação”; o invento que se forma desse movimento é apenas um efeito de estabilização, “um momento do processo cognitivo, que guarda uma instabilidade intrínseca,”<sup>211</sup> igual à “poética dos rascunhos”(\*), esse resultado instável não tem inventor prévio, não tem origem no sujeito ou no objeto do conhecimento, mais ainda, o problema do conhecimento se coloca de outra maneira. Ao deslocar os indivíduos das posições anteriores, o movimento da rede muda seus valores. Os conhecimentos são as estratégias criadas para gerar golpes na rede pois o que se deseja é a mudança de valores.

---

(\*) Na poética dos rascunhos trabalha-se com uma realidade em mobilidade, onde a obra está em estado de provável mutação, engendrando inúmeras obras em si.

(209) Ver Capítulo 2.

(210) KASTRUP, V., op.cit., p. 33.

(211) Ibidem, p.48.

Ontologicamente, o *acontecimento*, composto de tempo e matéria, carrega uma tendência ambivalente. Se o tempo responde pela criação e diferença, a matéria pela tendência da repetição. Dessa maneira define-se a cognição diferentemente das categorias sujeito/objeto, mas sim por uma *tendência híbrida* que cria e repete. Desse modo, a *invenção* é resultado de uma *tensão* entre criação e repetição; fenômeno que acontece sem a mediação das representações. É por isso que se diz do contato entre matéria e tempo ser inventivo e não representativo. Assim, sujeito e objeto são formações provisórias inventadas na rede; classificá-las e acumulá-las não aproximam o pesquisador daquilo que as gerou.

Assim, ao se falar em *poesia do espaço*, em corpo distendido, a experiência não é somente o ultrapassagem de um espaço, mas também do tempo.

## Alegoria e conhecimento

A tensão produzida na aproximação entre o *jogo dramático* e o *jogo teatral* faz aparecer uma possível aproximação entre educação e arte contemporânea diferente das demais aqui estudadas. Segundo alguns, a intencionalidade *expressiva* do *jogo dramático* faz com que a platéia seja dispensável no espaço do jogo, posto que todos estão atuando simultaneamente. Já a intencionalidade *comunicativa* do *jogo teatral* introduz a platéia como parte do jogo acrescentando-lhe uma função participativa. Na perspectiva da participação do espectador presente em toda arte de vanguarda, pode-se dizer que no *jogo dramático* o espectador desaparece, pois é absorvido pela cena, enquanto que no *jogo teatral* sua figura é deslocada do lugar de contemplador para o de participante. Acredita-se que, dessa maneira, pode-se afastar a idéia de que “a manifestação espontânea é mais simples porque não tem tempo para a construção de uma linguagem complexa através de uma articulação simbólica e metamórfica”<sup>212</sup>, entendendo que, se há complexidade em manifestações, tais como as do *happening*, ela está no “próprio fenômeno de sua realização, as ações e reações individuais e grupais que a improvisação coletiva detona”<sup>213</sup>; ou seja, entendendo que o *valor* está no acontecimento e não no objeto artístico produzido. Por considerar a complexidade da arte no símbolo criado pelo artista (o texto e a encenação em seu acabamento), autores como Sandra Chacra acabam por classificar o *happening* e seus derivados unicamente em sua versão de atividades de transição, de teatro de protesto, reduzindo a linguagem desse tipo de teatro em “expressiva” como se ela não pudesse alcançar uma linguagem comunicativa ou de outro tipo..

Do ponto de vista da complexidade da representação do drama, a autora tem razão, mas do ponto de vista da arte como acontecimento, sua afirmativa torna-se contraditória. A intervenção se não fosse uma linguagem complexa, bem desenvolvida e conhecida, não possibilitaria a interação do receptor. As críticas aos propósitos da improvisação do teatro de protesto dos anos 60 devem ser absorvidas; o que aqui se contesta é a afirmativa de que suas propostas perderam vida e tornaram-se anacrônicas.

---

(212) CHACRA, S. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.98. – (Col. Debates, 183).

(213) *Ibidem*, p. 98.



Sugere-se aqui, como procedimento de análise, aproximar o procedimento da *tática* a esse teatro atual de rua filiado ao *happening*. A tática, sendo um pensar que não se desvincula do fazer, que não nasce de uma intencionalidade mas de uma oportunidade, que tampouco caminha para uma finalidade pois o movimento que faz depende das variantes que o momento proporciona, e que não visa a construção de um discurso mas uma maneira de pensar fazendo, sugere uma forma de pensar, que combinando elementos heterogêneos, produz não um discurso mas sua própria decisão, ato ou maneira de se apropriar daqueles elementos.<sup>214</sup>

Fica claro que, diante da perspectiva do teatro como representação da realidade, a tática se mostra uma “forma menor” de pensamento. Esse significado talvez surja dos propósitos dessa atitude diante do presente, atitude que não esconde suas motivações menores, mesquinhas, vis e, muitas vezes, inconfessáveis.<sup>215</sup> A arte como tática e a tática como conhecimento perturba o jogo de linguagem que aproxima drama e símbolo, bem como teatro e representação. Daí se entender o porquê do conhecimento alcançado pela tática mostrar-se sem a “nobreza” do conhecimento que tem uma origem como é o caso do drama.<sup>216</sup>

A presença dos princípios da educação propostas por Rousseau nas práticas do *jogo dramático* revela, como se viu, o desejo pedagógico de conciliar a luta existente entre sentimento e razão. A crítica a essa opção pedagógica já foi feita, mas há algo que ainda brilha nessa prática, e a prova disso é a insistência dos educadores em mantê-la viva: trata-se do efeito da catarse. Mas para reiterar esse elemento na prática do jogo dramático na atualidade, é preciso provocar um deslocamento na posição do educador e do educando para que apareça outro jogo de linguagem para o discurso pedagógico.

Talvez Adorno possa ajudar neste momento. Em artigo intitulado “Educação após Auschwitz”<sup>217</sup>, atribui à educação o importante papel de evitar que os indivíduos aceitem e pratiquem projetos semelhantes a Auschwitz. O caminho é o da conscientização. O autor refere-se a dispositivos disciplinares desagregadores e capazes de fazer surgir homens frios e incapazes de identificar-se com o outro, *indivíduos coisificados*. Aterrorizado diante de tal projeto criminoso, descreve-o como produto da “inconsciência da irracionalidade” humana. Sem reflexão sobre si mesmo, diz, esses indivíduos explodem seu *ódio* sobre o outro, atacando-o. Esse ódio nasce de uma “claustrofobia

---

(214) DE CERTEAU, M.A *Invenção do Cotidiano*, p. 47.

(215) *Ibidem*, p. 37-58.

(216) A noção de conhecimento sem origem pode ser encontrado no pensamento de Foucault. FOUCAULT, M. *A verdade e as formas Jurídicas*, p.23-25

(217) ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In T.W.Adorno, COHN, G. (org.). 2ªed.. São Paulo: Ática, 1994, p.33-45 - (Col. Grades Cientistas Sociais).

da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura em um contexto mais e mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada à rede, mais se quer sair dela, muito embora sua própria estreiteza o impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização. A revolta contra ela é brutal e irracional.”<sup>218</sup>

Mas, paradoxalmente, é aí, justamente no ódio pelo objeto do conhecimento que, segundo Foucault, Nietzsche percebe que a verdade é uma *fabricação*. O que se quer com a aproximação entre os dois filósofos? Quer-se mostrar que o nazismo, tal como o conhecimento que aqui se quer analisar, não tem uma *origem* que o enobrece<sup>219</sup>; que conhecimentos, tal como o do nazismo, não são produzidos por uma positividade diante do objeto a ser estudado, não nascem de um amor, de um acolhimento pelo outro, uma adequação ao objeto, de relações de semelhanças, mas pela *luta* entre ambos. Ao aproximar nazismo e conhecimento, quer-se mostrar que os motivos que os move são mesquinhos, vis e inconfessáveis, que aquele projeto nazista escancarou e que pode ser encontrado nos princípios geradores de conhecimentos. É na esteira de Nietzsche que Foucault afirma que “se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento.”<sup>220</sup> Dessa maneira, não há como sustentar uma essência do conhecimento, ao contrário, este é o *resultado* histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento em-si.

Nessa hipótese, o conhecimento não existe em-si, mas que este “é um *efeito* ou um *acontecimento* que pode ser colocado sob o signo do conhecer. O conhecimento não é uma *faculdade*, nem uma estrutura universal. Mesmo quando utiliza um certo número de elementos que podem passar por universais, esse conhecimento será apenas da ordem do resultado, do acontecimento, do efeito.” Compreendido dessa maneira, o conhecimento mostra-se perspectivo, não porque “se encontra limitado no homem por um certo número de condições, de limites derivados da natureza humana, do corpo humano ou da própria estrutura do conhecimento”, mas sim porque o conhecimento é uma “*certa relação estratégica* em que o homem se encontra situado”. Assim, fica sem sentido afirmar a existência de uma verdade em cujo conhecimento encontramos sua prova. Como estratégia, o conhecimento é “parcial, oblíquo, perspectivo”. “O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana,

---

(218) Ibidem, p.34.

(219) Pois a origem daquela origem está em deus.

(220) FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*, p.23-25.

mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectívico do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha". O caráter contraditório do conhecimento é que ele "esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isso sem nenhum fundamento de verdade".<sup>221</sup>

Sendo assim, cabe perguntar se o sujeito do conhecimento não seria também um *feito fabricado* por certas condições históricas específicas não existindo em-si? Um exemplo dessa hipótese é o indivíduo coisificado que o nazismo fabricou. Este indivíduo levou Adorno à triste constatação de que "todas as pessoas hoje, sem qualquer exceção, sentem-se mal-amadas, porque não são capazes de amar suficientemente. A incapacidade da identificação foi, sem dúvida alguma, a principal condição psicológica para que algo como Auschwitz pudesse acontecer no meio de uma coletividade relativamente civilizada e inócua. (...) Antes de tudo, é impossível incentivar os pais para o calor humano, na medida em que eles mesmos são produtos dessa sociedade e dela carregam os estigmas."<sup>222</sup> Dizendo, em outras palavras, Adorno mostra que as estruturas políticas do nazismo não se impuseram do exterior ao sujeito de conhecimento mas eram, elas próprias, constituintes daqueles sujeitos de conhecimento. Essas estruturas penetram nas ações menores, até mesmo no intocável "amor materno", mostrando que a relação entre poder e indivíduo é complexa. Se o poder fosse algo externo seria facilmente eliminado, diz Foucault. No entanto, ele produz efeitos positivos ao nível do desejo.<sup>223</sup>

O ensino do teatro, ao abrir-se também para o conhecimento tático, pode revelar os efeitos dessa relação entre, por exemplo, desejo e consumo. Por outro lado, poderá se observar nas representações do aprendiz os modos como aquelas estruturas vão sendo assimiladas pelo psiquismo do indivíduo, constituindo seus modos de pensar e agir.

O fato da *desagregação dos laços comunitários* (a quebra do contrato social), a que se refere Lyotard ao analisar as condições da sociedade pós-moderna, segue juntamente com uma espécie de esfriamento do indivíduo em relação ao outro. Este outro, estigmatizado como inimigo, causa medo a todos. Este "todos" ou este "nós", de que falam os meios de comunicação de massa se faz representante do desejo popular. Assim, por intermédio da mídia, o "povo" exige das instituições governamentais o domínio do desconhecido a qualquer custo. Esse terror ao outro, terror de ser morto pelo outro, tem justificado as ditaduras com seus crimes, tem justificado um acirramento nos usos e proliferação dos dispositivos de controle (câmeras de segurança,

---

(221) Ibidem, p. 25.

(222) ADORNO, T., op.cit., p.44.

(223) FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 3ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p.148-9.

comércio de armas, multiplicação de pessoal para as polícias, etc), na radicalização das penas aos criminosos, no saudosismo aos tempos ditatoriais em que a “desordem” era violentamente reprimida, na multiplicação e melhor instrumentalização das prisões, no montante absurdo de dinheiro (traduzido em sacrifícios humanos) em desenvolver equipamentos bélicos (bombas, aviões, robótica), produtos que são reivindicados pelos próprios cidadãos.

Diante de tal paradoxo, a escola, como o lugar por excelência da produção *do conhecimento*, pode proferir o perspectivado do conhecimento mostrando, por exemplo, que aquela reivindicação “por mais segurança” não se legitima pelo “poder de sua verdade” mas que aquele enunciado é uma “verdade do poder”. É dessa maneira que Foucault questiona a eficácia das revoluções do século XX para libertar os indivíduos da opressão. E é por essa razão que se deve questionar o teatro como estratégia política. As práticas disciplinares que devem ser golpeadas não estão localizadas integralmente na instituição Estado mas no nível mais elementar do cotidiano.

Voltando-se ao texto de Adorno e aos autores do *jogo dramático*, do *jogo teatral* e do *drama*, talvez agora se possa reiterar o papel da catarse, do *happening* e da imagem da infância como “paraíso perdido” sob outra perspectiva de análise.<sup>224</sup>

Conforme se discorreu anteriormente, as práticas do ensino para o drama, por sua própria motivação formadora, acabar por servir, sem o querer, de dispositivo de controle das diferenças ao buscar a conciliação daquelas por um processo de homogeneização – daí a nossa crítica. Porém, se se entender como Walter Benjamin que o que caracteriza os modos de pensar e perceber da criança é o inacabamento de sua linguagem, e que é justamente essa “falta de habilidade com as palavras” o fator fundante da *inventividade* do aprendiz, pode-se aproximar a expressão do aprendiz à categoria da *alegoria* e não apenas à do *símbolo*. Enquanto no símbolo o significante coincide com o significado e, da mesma maneira, os pintores da perspectiva direcionam o olhar do espectador para um sentido; na alegoria, quando o significante não coincide com o significado, o sentido se torna aberto, oscilante, demonstrando que o conhecimento não está fixado nem no sujeito nem no objeto da interpretação alegórica. As alegorias são, nesse sentido, a visão das frestas ocultadas na concepção de sujeito e de objeto, faz ver que o indivíduo adulto é também inacabamento. Aproximando alegoria e linguagem infantil Benjamin entende que as “deformações” e os “deslocamentos lingüísticos” infantis apontam aspectos desconhecidos, negados ou recalçados, que existem nas palavras e nas coisas que foram ou esquecidas ou ocultadas pelo mundo adulto. Essas observações do autor alemão levam a desconfiar das teorias que compreendem o

---

(224) Catarse e *happening* são categorias que se contradizem mas, como se verá mais à frente, não propriamente à catarse que nos referimos mas ao efeito do sublime que ela pode proporcionar. Com um pouco de paciência chegaremos lá.

desenvolvimento cognitivo em sua relação única com a “capacidade de fazer símbolos”. Diante das considerações de Benjamin pode-se falar em uma “linguagem alegórica” própria da infância. Ainda com os olhos daquele autor, a infância deixa de ser o lugar maldito da desrazão para se tornar o lugar do “paraíso perdido” no sentido de “sonho perdido” mas ainda vibrante na atualidade.<sup>225</sup>

Levando essas considerações para o campo do ensino, deixa-se de negar a luta e o caos próprio de todo aprendizado, deixa-se de querer apagá-los por meio do consenso. A sinalização dos educadores para a catarse também os leva a outras paragens, se se considerar esta dentro da *experiência do sublime* e não simplesmente como uma descarga. Quem nos leva pelas mãos, mais uma vez, é Lyotard. A experiência do sublime que aqui se quer apresentar é a do prazer misturado com tristeza e ao mesmo tempo algo que espanta e aterroriza. O autor aproxima o terror aos estados das privações: “privação da luz, terror das trevas; privação do outro, terror à solidão; privação da linguagem, terror do silêncio; privação dos objetos, terror do vazio; privação da vida, terror da morte.”<sup>226</sup>

O sublime é um *acontecimento* que suspende momentaneamente a ameaça da privação, suscitando um prazer que é alívio. Mas não se trata do mesmo alívio do entretenimento. No sentimento do sublime, a privação é de segundo grau, querendo com isso dizer que “a alma é privada da ameaça de ser privada de luz, de linguagem, de vida” trazendo um gosto de delícia na experiência. Analisando mais de perto a “alma”, percebe-se que, se ela precisa *sofrer* a privação da “ameaça da privação” para se libertar do terror, é porque esta alma está carnalmente ligada a essa ameaça, a tal ponto que não consegue se distanciar dela confundindo-se com ela, como se fosse constituída pela ameaça das privações, fazendo acreditar que poderá sucumbir *sem a ameaça*, como se, paradoxalmente, o terror lhe protegesse. Diante do sublime, a alma não se liberta da ameaça da privação mas “sofre” momentaneamente a privação dessa ameaça. O mais estranho no efeito dessa privação de segundo grau (que estamos chamando de sublime) é que ela não nos faz ganhar um sujeito renovado, um conceito novo ou um objeto precioso, ela apenas prenuncia a presença de algo que, paradoxalmente, já está presente no acontecimento mas que não é da ordem do visível, do comensurável.<sup>227</sup> É a este *efeito*, que é catártico, que nos referimos há pouco como “aquilo que ainda brilha” na prática educativa para o drama e que sugestivamente os educadores insistem em não perder de vista.

---

(225) GAGNEBIN, J.M. *Historia e Narração em Walter Benjamin*. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.31-53. – (Col. Estudos, 142).

(226) LYOTARD, J-F. *O Inumano*. 2ªed. Lisboa: Estampa, 1997, p. 104.

(227) LYOTARD, J-F. *O Inumano*, p. 95-111.

Aquilo a que se refere o sublime leva-nos a pensar em uma linguagem alegórica não só para compreender o aprendiz mas também para uma possível atitude docente que dê vazão a um acontecimento que também anuncie a presença do inconfessável dentro da sala de aula. Essa característica do sublime aproxima a arte das observações desconcertantes que, muitas vezes, as crianças revelam do mundo adulto. Essa aproximação carrega muito da interpretação que se faz sobre a idéia da infância como o paraíso perdido. Agora quem nos ajuda novamente é Walter Benjamin, em sua "Infância Berlinense". Diz Jeanne Marie Gagnebin, a linguagem infantil revela as coisas silenciadas ou esquecidas pelos adultos. A criança, por não ter ainda dominado as estruturas de poder da linguagem, fala "desajeitadamente" o que vê e é fortemente censurada. Mas não é para a sua sinceridade que o autor olha, mas sim para os efeitos causados por aquele inacabamento. O "não entendimento" da criança revela, na verdade, o não entendido das coisas e das palavras que foram ou esquecidas ou ocultadas pelo adulto, e não um mal-entendido.<sup>228</sup> Essa interpretação, sob as asas daquele autor, com um golpe desloca a posição anterior da criança como "indivíduo sem luz" para a do "habitante do paraíso perdido", para um lugar alegórico e não simbólico, para um lugar que pode mudar a qualquer momento.

O território da infância, identificado sob o signo do "mistério da criação", desloca também o professor de sua posição de "autoridade que sabe" e, diante desse *vir a ser* que é a infância, ele precisa pensar em um processo de aprendizagem não intencional, em que não cabe ao mestre preencher o vazio trazido pelo "mistério". Como um anjo, ele apenas sinaliza para colocar o aprendiz em movimento. Tal como a criança, o professor também assume um lugar alegórico. A função docente, nessas condições, é deslocar o aprendiz, dando-lhe pequenos golpes se for preciso. Em seguida, desaparece para se tornar presente no "vazio" do mistério. O deslocamento sofrido pelo aprendiz, quando houver, deverá levá-lo em sua própria direção (que é um *vir a ser* sem origem e sem intencionalidade). Se há projeto ele é este *vir a ser*; se há processo ele é este *vir a ser*.<sup>229</sup> Para não direcionar aquele movimento, o sinal ou palavra do anjo-mestre é sugestivamente *tático*, ou seja, não precisa exigir um assentimento racional, não precisa intimidar, nem pedir para vencer nem sequer convencer, não precisa se apoderar daquele que escuta, não precisa dos modos imperativos em sua "anunciação". Tudo porque o ensinar, na "perspectiva do mistério", não exige um resultado previsto de antemão. O mestre, por adotar uma *atitude tática*, não sabe para onde vai conduzir aquele movimento, nem sequer se vai haver movimento.

---

(228) GAGNEBIN, J.M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*, p. 167-181.

(229) LARROSA, J. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 73-94.

Mas também não é unicamente o aprendiz que determina a direção de seu movimento, pois ele é um *vir a ser* sem origem e sem intencionalidade. É no espaço do vazio, deixado pela “sinalização” daquele, que o movimento se desenrola. É ali que o aprendiz e o mestre, na condição de alegorias, inventam a si e ao mundo. Se há aprendizagem, ela acontece nesse campo habitado pelo *vir a ser* do aprendiz e pela *presença ausente* do professor. É por adquirir essa forma *dessubstancializada* que eles podem se inventar permanentemente.



## 2 - A cena no espaço

Se for correto afirmar que as ciências humanas surgem em um momento da história do ocidente em que se vislumbra a construção utópica de uma sociedade administrada ao extremo, de um controle capaz de organizar a vida social por meio de projetos apriorísticos, de planejar o cotidiano dos indivíduos, é correto também afirmar que esses projetos – estruturas carcerárias, políticas de saúde pública, projetos educacionais, planejamentos urbanísticos – são saberes estratégicos produzidos para servir aos propósitos desse ideal. Os problemas começam quando tal ideal se transforma em dispositivos de dominação, quando, por exemplo, esses saberes são utilizados para construir lugares com a função de controlar o tempo dos indivíduos para a obediência. Olhando para as cidades, principalmente as mais modernas, não é difícil perceber que os espaços instituídos são fabricados a partir de motivações que raramente seguem a lógica das necessidades sociais. O que é curioso é notar-se que a estrutura espacial adotada por esses fabricantes de espaços é aprovada pelos consumidores e o modelo seguido é geralmente o do panóptico.<sup>230</sup> Em tudo isso o que espanta é a confirmação da tese de Foucault de que o poder não é algo externo a nós mas algo de que fazemos parte. Nesse contexto, pergunta-se o que se faz do espaço da escola?

No lugar destinado à produção do conhecimento, fica, por exemplo, cada vez mais difícil inventar cantos onde professores ou alunos segredam, confessam pecadinho, realizam pequenos desejos, sonham. Cada vez mais a escola transforma-se em espaço hiper-iluminado, expondo os corpos, tirando-lhes a possibilidade de exercitar sua subjetividade diferencial. Qual a razão? Quando acontece de se formarem clandestinamente espaços não planejados nas cidades, as favelas por exemplo, arma-se uma verdadeira guerra contra esses “espaços marginais” porque ficam fora do alcance policial e, por isso, produzem cultura totalmente fora do planejado, acabando por se tornarem lugares independentes e, por isso, inimigos da ordem pré-estabelecida. Do mesmo modo, os administradores das escolas desconfiam dos sofás dos diretórios acadêmicos, das brincadeiras atrás dos prédios, dos cadernos desenhados ou escritos no tempo roubado da aula. A existência dessas duas situações espaciais sinaliza que a obediência não é passiva e, parafraseando Artaud, afirma que a alma aprisionada arma

---

(230) FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, p.209-227.



sua vingança fazendo com que o avesso da vida povoe o espaço com atos de barbárie – alunos atirando em professores, o tráfico de drogas correndo solto nos recreios, os administradores colocando câmeras de vídeo em todos os corredores, grades em todos os portões, alunos detonando explosivos nos banheiros, professores sem o menor interesse sobre o conhecimento, alunos sem entender por que lhe é oferecido conhecimentos que não percebem o significado. Com tantos signos de uma guerra velada, será possível ainda falar da escola como um lugar para o conhecimento?

Na linguagem militar, os lugares devem ser estratégicos para possibilitar o domínio pela vista, pois não se deve esquecer que se trata de um lugar conquistado por um poder que se quer permanente.<sup>231</sup> A motivação de um saber conquistado – o desejo de dominar – litem lutado para legitimar-se através de enunciados do tipo: “é preciso reformar a natureza desviada”, “é preciso evitar as condutas desviadas antes que elas se manifestem”. Por esse viés, por exemplo, hospitais psiquiátricos, escolas, reformatórios para menores, condomínios, prisões e fábricas são transformados em dispositivos de dominação ora do tempo vivencial e dos deslocamentos dos indivíduos. Daí desconfiar-se de que os enunciados que funcionam como legitimadores são falas de vigilância de um lugar conquistado, um lugar de vencedores e “assujeitados”<sup>232</sup>.

Levando adiante a cena da guerra, surge a questão de saber qual o papel designado aos professores de artes, onde se posicionam dentro desse lugar vigiado que se tornou a escola e de que maneira reagem diante dessa figuração.

É sabido que a inclusão do teatro no currículo escolar do ensino básico é o resultado de um caminho de luta com avanços e recuos. Sabe-se também que o lugar desse movimento não é o da cultura, nem o da educação; os educadores e artistas atuam no lugar dominado pelo poder político. O que é conseguir a aprovação de uma lei que beneficia a permanência das artes no ambiente escolar senão uma negociação entre um proprietário – as forças políticas e econômicas que estaria representando necessidades sociais gerais – e um desapropriado – o artista (no espaço da cultura) e o educador (no ambiente escolar) que estaria representando necessidades sociais específicas? O que se consegue nessa situação é a permissão de ações julgadas apropriadas àquele lugar, julgadas por seu proprietário. É assim que a lei Nº 9.394/96 interpretará a arte como área de conhecimento, tornando-a obrigatória na educação básica. Cabe a artistas e educadores compreender que talvez não seja possível identificar-se com as ações dos papéis sociais que são obrigados a vestir.

---

(231) Cf, DE CERTEAU. M. *A Cultura no Plural*. 3ªed. Campinas: Papirus, 1995, p.99-100.– (Col. Taravessia do Século).

(232) *Ibidem*, p.169.

Com a dita lei, a arte é legitimada como campo de conhecimento. Mas não se pode afirmar que esta seja ainda uma conquista pois, herdando uma posição enfraquecida, o artista-educador vive uma situação de mal-estar dentro do ambiente escolar, situação de quem não tem lugar. Para se manter, inventa táticas e manobras, saber que é muito mais uma ação do que um discurso, por isso difícil de se ver. São essas as razões que nos levam a enfatizar um ensino do teatro mais autônomo. De que maneira?

De Certeau, voltando-se para a cultura dos “assujeitados”, os define como indivíduos sem lugares próprios. Sua condição de vencidos, no entanto, não parece conformista. Onde estaria seu ponto de fuga? O crítico aponta então uma ação de astúcia, própria daqueles, que, mesmo dentro de um espaço conquistado, conseguem driblar a vigilância e conquistar pequenas vitórias. Esse tipo de ação, chamada por ele de “táticas”, demonstra uma certa sabedoria para perceber as falhas na administração. Não interessa o que conquistam, mas a ação de astúcia não pode ser controlada do mesmo modo que não se controla o pensamento silencioso de alguém. Quando descobertas, essas táticas são fortemente reprimidas. O que intriga é que, aquilo que os meios de comunicação divulgam como ação marginal – piratarias, comerciantes não cadastrados, furtos, esquemas de corrupção – são provenientes de motivações desse tipo, do mesmo modo que a arte dos saltimbancos e dos artistas populares o são.

Tem-se insistido na intensificação do descrédito nos discursos legitimadores – educacionais, artísticos, políticos, filosóficos, críticos – que traçam maior afastamento da teoria à prática da vida. Uma das conseqüências que se pode tirar dessa situação é que o controle do espaço conquistado se torna mais difícil levando os indivíduos a multiplicarem seus ataques de rapina. Há uma generalização de pequenas astúcias praticadas por toda a gente – todos se colocam em estado de prontidão para aproveitar a ocasião de um ganho, mesmo que pequeno.<sup>233</sup>

Olhando para dentro das salas de aula dos cursos de formação de professores de artes, pode-se perceber os mútuos boicotes praticados por professores e alunos, como se estivessem de lados diferentes: o professor do lado da instituição dominadora e o aluno do dominado. É atribuída, para esse estado de inconsciência, a falta de instrumental de professores e alunos para provocar o distanciamento de si sobre seu próprio fazer.

Um dos pontos de reflexão que aqui se quer ressaltar é a situação conflitante que atualmente muitas unidades universitárias enfrentam no confronto gerado entre o saber acadêmico e o que o aluno precisa para se integrar ao mercado de trabalho. Há ainda um agravante nessa situação que são as desgastadas *relações pedagógicas*,

---

(233) DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*, p.37-106.

herança do modelo hierárquico do projeto moderno em que há o sujeito do conhecimento (professor) e o sujeito em potencial (aluno). O *conteúdo* desenvolvido nos programas de ensino, principalmente em seus moldes humanistas, entra em choque com as necessidades de capacitação técnica daquele que já se sente um desempregado em potencial, como também entra em choque os valores divulgados em firma de *cultura de massa* que necessariamente está atuante nos modos de operar as apropriações e produções de signos processados pelos alunos. A relação pedagógica hierarquizada, com seu assujeitamento característico, gera necessidades de libertação por parte dos alunos que inventam espaços antidisciplinares para exercer sua diferença, ação que, na melhor oportunidade, praticarão taticamente para inverter os posicionamentos. O desinteresse pelos estudos e a violência no trato pessoal já descritos acima são sintomas dessa crise. Que papel pode assumir o docente e as instituições de ensino, especificamente as universidades, nesse enredo histórico?

Sem ceder à pressão das forças econômicas para transformar as instituições de ensino superior em cursos técnicos e sem negar essa pressão, importa repensar as referências teóricas e as práticas adotadas para o ensino do teatro dentro dessa cena de batalha. Não coube aqui analisar os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professor de teatro, mas, por meio das práticas já descritas e adotadas para o ensino, ressaltar suas ações nesse lugar que ainda não lhes pertence, que é o ambiente escolar. O foco de análise se dará na observação dos modos pelos quais o *jogo dramático*, o *jogo teatral*, o *drama* e a nossa proposta inventam manobras para harmonizar a ação educativa com a criação artística.

Mas é preciso deixar claro que não se pretende analisar essas práticas como se se sucedessem, como se uma fosse a superação da outra. O que se enfatiza aqui é a convivência de todas elas, pois importa mostrar um possível traçado dessas movimentações, aventurando-se a adentrar em espaços cavados por essas práticas e alcançar algum significado para o desenho conseguido.

Ao reportar anteriormente às práticas educativas no ensino do teatro adotadas no Brasil como estratégias de aprendizado, o caminho da análise já prenuncia *a cena da guerra*. A pergunta que se faz neste momento, é de que maneira o *jogo dramático*, o *jogo teatral*, o *drama* e a nossa sugestão da arte como *invenção*, todas entendidas anteriormente como estratégias, poderiam atuar como táticas para uma luta que vise a conquista de um *lugar próprio* para o teatro no ambiente escolar? Ou dizendo de outro modo, de que maneira procuram enfrentar a separação entre arte e educação?

## Jogo dramático

A maneira de se executar a prática do *jogo dramático* dentro do ambiente escolar, analisada como um movimento estratégico em um campo de luta, mostra o desejo de conquistar um lugar para a livre expressão. Adota-se essa prática para a realização da criação artística por características que lhe são próprias: as regras do jogo e a elaboração simbólica vão sendo alcançadas conforme as necessidades que surgem no processo. A justificativa de maior contundência para adotar o jogo dramático como ação educativa está na promessa de que o teatro é um instrumento de análise da realidade. Nessa prática, a linguagem dramática funciona como mediação entre o que se quer ensinar e o desejo de aprender, e o teatro entra na escola como um espaço diferenciado das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos.

Na outra ponta do processo, na formação do professor, o jogo dramático objetiva aproximar o teatro da educação a partir de um programa de ensino que poderia ser concebido da seguinte maneira:

## PROGRAMA DE ENSINO PARA JOGOS DRAMÁTICOS

### Conteúdos

- Estudos da natureza dupla do jogo como “ensaio sem risco” aproxima, por substituição, uma situação real de outra lúdica e como procedimento de distanciamento do real.
- Aprender a manter um equilíbrio entre jogo dramático e real, real e imaginação.
  - Fazer jogo dramático é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor pois o que se quer é evitar a reprodução de comportamentos estereotipados. Assim, o professor deverá “aprender a permitir” mudanças de hábitos. Para isso, deverão ter em mente “modelos de ações” que o oriente.
  - Aprender a diagnosticar a realidade dramática (conteúdos emocionais e estágio da linguagem dramática).
  - Aprender a trabalhar na construção das regras dos jogos a partir das necessidades que surgem na realidade que se forma no desenrolar das atividades.
    - Estudos das fases do desenvolvimento da linguagem dramática a partir da faixa etária.
    - Estudos sobre a formação do símbolo na criação.

No que se refere aos **objetivos**, os cursos enfatizam:

- Compreender o jogo dramático como *mediação* para o conhecimento.
- Apropriar-se das convenções teatrais próprias do fenômeno teatral.
  - Estabelecer relações dialéticas entre real e imaginário
  - Aprender a promover a socialização do grupo.

A **metodologia** empregada nessa prática pode ser resumida da seguinte maneira: “Nas sessões de Jogo Dramático deve vigorar um espírito aberto para as idéias dos participantes, valorizando não só a variedade de temas abordados, mas também as diferentes formas de resolução dos jogos propostos. Para isso, o coordenador precisa cuidar para instaurar um espaço arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador, que precisa ter cuidado até mesmo para evitar uma condenação precipitada dos estereótipos televisivos (e dos demais produtos da cultura de massa), já que, no início, os participantes costumam recorrer às narrativas e linguagens conhecidas”.<sup>234</sup> Assim, o educador aprende a interferir somente no momento em que a ocasião lhe for propícia para compartilhar seu saber com o do grupo.

(234) DESGRANGES, F. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2006, p. 98. – (Pedagogia do Teatro).

O que é enfatizado aqui como o problema aos professores de artes é a cultura de massa. A estratégia montada pelo jogo dramático é isolar a aula de teatro das demais disciplinas. Mas somente isso não basta, é preciso que o professor movimente-se no espaço, que ainda não lhe pertence, inventando táticas que o possibilite apresentar a diversidade na cultura, outros modos de apropriação de signos, outras significações para o mesmo signo. No jogo dramático o professor tem uma vantagem sobre o inimigo, não tem as tais regras *a priori*, tendo a chance de criar uma relação de parceria, propiciando a escritura de um contrato social coletivo. No entanto, é essa a condição que também o fragiliza. O cuidado nos modos de enunciação de suas motivações deve ser tratado como se fosse a arma do professor. O fato de não se ter um programa de ensino convencional com conteúdos e cronogramas definidos – trabalha-se com o que aparece no espaço – pode levá-lo, muitas vezes, ao descontrole da situação. As aulas aparentarão seguir uma liberdade sem rumo, sem critérios, causando um movimento de retrocesso em que os alunos, sem saber como lidar com a liberdade da construção coletiva, exigem uma atitude conservadora do mestre – atitudes disciplinares rigorosas, ter a última palavra, ditar as regras diante de um conflito, etc.

Essa atitude dos alunos revela outro inimigo do professor, este mais próximo dos mecanismos microfísicos do poder: o medo. O aluno tem medo de perceber que o professor não mais ocupa o lugar de sujeito do conhecimento e se apavora diante da possibilidade do desgoverno, do caos. Para enfrentar essa situação – e é disso que se trata uma relação de parceria – o professor é obrigado a ceder à pressão e “assumir o comando” e, de fora, conduzir as atividades e as avaliações dos alunos acabando por fazer o jogo do poder. Esses retrocessos fazem parte da luta, situação muitas vezes incompreendida entre os *alunos progressistas* que, desejando as mudanças, exigem uma atitude de heroísmo do professor sem saber que repetem o modelo paternalista do salvador. Curvar-se para o chão diante da tempestade, já dizia Brecht, é uma atitude de sabedoria. Para quê se precisa de heróis? É preciso homens vivos, atuantes. No entanto, o perigo é quando o inimigo atua na mente do professor fazendo-o acreditar que aquele é o único jeito de sobreviver. E nenhuma disciplina ensinará ao professor o modo de se libertar dessa situação, não há formulas para situações improvisadas, esse é um saber que o professor elabora por si, com convicções próprias.

As características da prática do *jogo teatral*, diferentemente da anterior, possibilitam aos educadores elaborarem seus enunciados com a mesma linguagem da ciência. Formulando problemas na linguagem da arte, o educador estimula o aprendizado através da busca de soluções, e é pelas necessidades geradas para as respostas que os problemas de linguagem aparecem para serem esclarecidos. A criação artística se fortalece ao proporcionar maior domínio do estudante da linguagem simbólica do teatro; o arte-educador fortalece sua posição no ambiente escolar com a estratégia de aproximar o processo criativo e a investigação científica. Pelas características básicas dessa prática – a transformação do jogo em problemas a serem solucionados – as aulas de teatro se aproximam das outras disciplinas abrindo ainda mais a possibilidade da arte adentrar-se no currículo escolar como área de conhecimento.

Essa prática requer um tipo de treinamento diferente para o professor que a queira adotar. Ele elabora seu projeto a partir do princípio de que todas as pessoas são capazes de atuar no palco, de improvisar, de jogar e aprender a ter valor no palco.

O programa de ensino na formação do professor pode assumir as seguintes características:

## PROGRAMA DE ENSINO PARA OS JOGOS TEATRAIS

### Conteúdos

- Estudos sobre o jogo a partir da distinção entre *play* (brincadeiras espontâneas) e *game* (jogos com regras).
- Aprender a alcançar a interação e o acordo grupal
- Adquirir noções de dramaturgia, interpretação e encenação
  - Estudos do sistema de Stanislavski
  - Estudos do sistema de Viola Spolin

Os **objetivos** que comandam esta prática são:

- Proporcionar o desenvolvimento de técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo, na própria experiência do jogar.
- “O grupo, a partir da experiência, criará uma maneira particular de se apropriar da linguagem teatral. Isto porque os jogadores não partem em busca de algo, de uma verdade cênica previamente construída, mas partem em direção à produção de conhecimento sobre o teatro”.<sup>235</sup>
- Vencer dificuldades expressivas (bloqueios) que o corpo lhe impuser.
  - Desenvolver o autoconhecimento para aumentar a capacidade de interpretar e modificar o mundo.
- Relacionar o meio ambiente no qual o aluno vive com os resultados dos jogos.

A **metodologia** empregada na prática do jogo teatral insiste em afirmar que “a linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, “que sabe”, vai transmitindo para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista em sua busca de representação da vida, cabendo aos participantes investigarem e construírem signos cênicos que dêem conta efetiva da vida na contemporaneidade. (...) O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador, para que o grupo, e cada um de seus integrantes, elabore respostas próprias”.<sup>236</sup>

(235) Ibidem, p. 115.

(236) Ibidem, p. 111 - 117.



Camuflada em roupagem científica, a estratégia do arte-educador que adota o *jogo teatral* o coloca em uma posição de sujeito do conhecimento, sendo levado a silenciar as identidades, se defendendo do risco de enfraquecer sua posição de liderança diante do grupo. Defende-se aqui que as identidades (de artista, de professor, de aluno) são conquistas elaboradas a cada nova experiência de grupo. A roupagem científica que o professor veste para exercer a prática do jogo teatral fixa um conteúdo, fixa identidades, fixa resultados também. Essa situação tem impossibilitado a alunos e coordenadores a realização de avaliações críticas sobre o processo, pois o jogo de camuflagem, uma vez revelado, perde sua credibilidade e o professor “democrático” revela sua estratégia de indução.

Mas na maioria das vezes esse jogo não se revela e, ao final, temos um grupo sem um pensamento crítico sobre seus modos de resolver os problemas propostos. O problema gerado por essa estratégia é conduzir a avaliação sempre no sentido de aprimorar a atuação como se aspectos político-sociais e modos de representação não tivessem ligações; como se os modos de resolver os problemas propostos fossem da ordem da técnica e não uma tomada de posição frente à vida. A ênfase dessa estratégia está desequilibradamente na técnica de criação sem relações com os modos de construção do conhecimento.

## O Drama

Do mesmo modo que nas práticas anteriores, pode-se resumir o método do *Drama* em uma prática elaborada como estratégia para a conquista de um lugar. O que quer conquistar é a integração dos espaços do ambiente escolar. Para isso, o professor sai do isolamento da sala de aula fazendo transbordar o espaço da cena para espaços anteriormente não autorizados para a cena.

Essa estratégia tem como característica propor “um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc.”<sup>237</sup>

Quanto à formação do professor, essa prática exige um programa de ensino que se configura da seguinte maneira:

---

(237) Ibidem, p. 125.

## PROGRAMA DE ENSINO PARA O DRAMA

### Conteúdos

- Estudos sobre o conceito de “processo” nos discursos pedagógicos e artísticos
- Estudos de dramaturgia: estrutura narrativa do drama moderno e seus derivativos.
- Conhecimento de múltiplas metodologias de ensino do teatro e processos artísticos.
  - Estudos práticos de atuação: jogo, improvisação e interpretação.

Os **objetivos** adotados são:

- Dominar técnicas de elaboração do “foco dramático”.
- Saber elaborar narrativas dramáticas por meio da técnica por “episódios.”
- Ser capaz de criar estratégias não racionalistas para a condução das ações.
  - Ser capaz de elaborar um espetáculo com aprendizes.
  - “Traduzir o intraduzível”

A **metodologia** do *Drama* exige uma atitude diferente daquela defendida pela arte-educação. Nesta, pode-se falar do professor como artista e educador – agora mais artista do que educador. A novidade dessa atitude está em transformar a prática em pesquisa e em exigir do professor a prática artística do ator, isto é, que saiba atuar como professor-artista, assumindo personagens quando o momento lhe for propício a interagir com os alunos para desafiar posturas, ações e atitudes.<sup>238</sup> Pondo-se diante dos olhos do inimigo, a tática dessa atitude docente é atuar dentro da cena. Seus enunciados e sua atitude são metalingüísticos e, dessa maneira, a mediação do professor, na esfera da ficção, descaracteriza a situação *ensino* e adquire conotações de *parceria* dentro do lugar próprio do teatro, qual seja, a cena.<sup>239</sup> A harmonia entre ação educativa e criação artística se faz dentro da cena, ou seja, usando-se os “modos operativos da arte”.

---

(238) CABRAL, B.A.V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2006 (Pedagogia do Teatro), p.18

(239) *Ibidem*, p.36.

Essa nova posição do professor também artista – sua tática participação como ator – sinaliza o surgimento de uma necessidade diferente para a estruturação dos cursos de formação de professores de teatro, assunto que se pretende abordar mais adiante. Com maior ênfase no fazer artístico, como já se anuncia nas orientações das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em teatro, somente a capacitação de educador não basta, é preciso que se amplie a função de seus egressos para a de educador e artista.

Os sinais dessas mudanças desejadas ressoam nos cursos específicos de formação de professores que, cada vez mais, impõem a transformação da Educação Artística em licenciaturas específicas. Se o primeiro curso forma arte-educadores, sujeitos capacitados a promover a aproximação do leigo com os discursos das artes, o segundo enfatiza o fazer artístico promovendo a mediação e produzindo arte. Tudo o que se deseja é alcançar um equilíbrio entre uma formação humanista e uma formação técnica.

## A tática da invenção

A tática da invenção é exercida dentro e fora do ambiente escolar, depende do jogo que se estabelece entre propositores e participantes, dentro do espaço. Mas a cena inventada é poesia do espaço e, como tal, constitui-se dele. Nos lugares que essa cena acontece, seu efeito é o de perturbar aquilo que está fixo, resignificando os signos, mudando o valor das coisas. Por exemplo, o banheiro da escola não é mais um cenário realista, mas um esconderijo; as grades não são mais o símbolo da segurança e da integridade dos que estão dentro, mas o aprisionamento daquele que estão estudando, em contraste à liberdade dos que estão de fora; do mesmo modo, o vestuário não é mais o uniforme mas um símbolo de identidade e assim por diante. Os atuantes são sensibilizados a atuarem nos espaços como se pudessem tornar conscientes os motivos de sua constituição, motivos esquecidos, sonhados ou silenciados. A cena, quando próxima ao jogo da intervenção, é feita no espaço cru da vida que corre – no pátio escolar, nas portas das casas, nas ruas, todos sem modificações, para que os atuantes trabalhem com os específicos que constituem aqueles lugares.

O mesmo procedimento se adota para se contracenar com as pessoas que habitam esse lugar: diretores, bedéis, porteiros, colegas, etc. A orientação é sempre para que não haja representação, mas jogo. Os atuantes vão jogar com o espaço, vão jogar com os papéis sociais assumidos pelos indivíduos. Não transforma aqueles em personagens fictícios mas transforma-os em personagens. Assim, conhecer a história de como as coisas e as pessoas chegam até aquele lugar é de extrema importância, pois pode subsidiar a criação das variantes constituintes do campo em que se vai jogar. Nesse tipo de jogo, a cena é uma intervenção apresentada no *lugar* da escola (ou em outro lugar escolhido para a atuação) cuja proposta é cavar um *espaço* transitório para o teatro. A intenção de se fixar não faz parte dessa atitude. Nem mesmo do ponto de vista artístico se quer fundar uma estética teatral, fixar o espaço da cena ou ensinar um modo de fazer, nem uma estética, nem fazer uma mediação entre discurso da arte e aprendiz. O que se quer alcançar são apropriações dos lugares e dos corpos espetacularizados..

Essa sugestão prática parte do pressuposto de que há um modo de teatro que não tem lugar próprio. Daí ser ela uma ação tática, pois o que se quer é tirar proveito dessa situação. Entende-se que quando se tem consciência do lugar que se ocupa no campo discursivo – nesse caso, o ambiente escolar –, pode-se avaliar os limites da linguagem e do pensamento que esta situação impõe e, com isso, provocar pequenas mudanças nesse discurso ampliando o raio de atuação da linguagem da arte.

Mesmo utilizando os conhecimentos acumulados pela tradição – e é bom que o propositor os tenha –, essa prática trabalha na perspectiva de que o conhecimento não é algo que se adquire, mas algo que se inventa no fluir das aulas em conjunto com o saber acumulado pela tradição. O que se aprende são os modos de apropriação de signos. Acredita-se que, ao observar os modos de pensar e relacionar os signos na multiplicidade da aula, o observador é levado a tomar consciência de seus modos de conceber a realidade. Mas isso somente não basta.

As aulas não são programadas como um projeto, não há objetividade preestabelecida, o propositor não irá diagnosticar os níveis de desenvolvimento da linguagem teatral dos envolvidos. Trabalha-se com a perspectiva de que a produção artística não é uma questão de evolução lingüística. Trabalha-se na perspectiva dos sintomas, ou seja, as práticas em sala de aula surgem de necessidades do que está ocorrendo no agora, das necessidades espaciais específicas dos lugares escolhidos; não de necessidades para melhorar a linguagem não dominada pelo aprendiz, mas de criar a linguagem a partir das motivações dos atuantes, inclusive do coordenador. O saber cultivado – as referências históricas, o conhecimento teórico e prático da produção artística atual levado pelo propositor – entra no processo como uma das vozes que dialoga com tantas outras sem hierarquia, dialogicamente como diria Bakhtin.<sup>240</sup>

Se se levar como verdadeira a hipótese levantada por Guénoun sobre a necessidade do teatro na contemporaneidade, sobre o fato de que se vai hoje ao teatro para ver o jogo do ator e não personagens ou narrativas; e de que esse prazer em ver a super exposição do artista é também o prazer de quem está disposto para jogar (“aquele que espera a sua vez”), ou seja, de que o espectador desse teatro é também um jogador, pode-se dizer que a tática da invenção está próxima à necessidade do teatro hoje. Ao deixar de representar, o atuante na escola é um inventor de jogos de espaço e inventor de jogos performáticos.

---

(240) BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

O jogo aqui não é o mesmo que um ensaio para a vida adulta, não é uma atividade espontânea mas, sim, uma *ação*. O jogo pode ser do tipo intervencionista ou do tipo performático. O intervencionista tem o propósito de abrir espaços no local de um próprio; o performático tem o propósito de expor os modos como o artista cria a sua linguagem teatral, como ele faz o seu teatro. No primeiro, a relação direta com o mundo material produz uma cena constituída no espaço físico – é um relato de espaço; no segundo, é em um texto cênico ou sobre seu corpo que escreverá a cena, é um relato de alteridade, entendendo-a como uma experiência de abrir clareiras na linguagem escrita ou no corpo narcísico criado pela hiper-exposição imposta pela espetacularização da vida moderna – câmeras de vídeo por todos os lados, programas televisivos que exploram a exposição de pessoas comuns, a identidade a partir da moda, etc. É disso que se trata a arte como invenção no ambiente escolar.

## Teatro ou educação?

Como se pode notar, a relação entre arte e educação não é um assunto fácil, e posicionar-se diante dela é imprescindível para quem deseja aproximar o ensino do teatro da produção teatral contemporânea. Optou-se por discutir tal relação a partir da diferenciação entre ação e fabricação, por se considerar que essa perspectiva acerta o coração do problema que se coloca da seguinte maneira: como não falar em fabricação de arte quando o ensino do teatro deve inserir-se em um projeto pedagógico que nem sempre contempla as necessidades da arte e que, como é de seu particular, sistematiza, cataloga e quer dominar o processo criativo, tal como faz com as ciências, sem distinguir a especificidade daquela com relação aos processos educativos destas? Essa situação geralmente leva os diretores das unidades escolares a justificar essa entranha e agora obrigatória que se chama arte na escola, como uma atividade de finalidades utilitaristas, usando a arte para ilustrar as datas comemorativas ou para a finalização do final do ano, decorar a escola, etc.

Mais uma vez é preciso retomar a diferenciação entre ação e fabricação. Enquanto a ação leva à produção de inventos a partir de necessidades vindas de seus produtores, a fabricação reproduz a necessidade que gera os produtos. Nessa perspectiva, deve-se tomar cuidado com o significado que se atribui ao *educar* da arte. Conforme o já dito, educar pode significar “sair do mesmo para se chegar ao mesmo” fabricando as necessidades impostas, por exemplo, pelo mercado cultural, ou pode levar os indivíduos a “saírem para fora” produzindo inventos no percurso do processo educativo. Educar, nessa segunda proposição, faz do professor não necessariamente um “fazedor” de arte na escola – muitas vezes chamado de arte-educador –, mas alguém que cria oportunidades para que os outros façam arte.<sup>241</sup> Pensar no professor como um arte-educador é dizer a ele para fazer a já superada “educação artística”, ou seja, é pedir que elabore práticas para realizar a “educação pela arte” ou “educação para a arte”, ensinando o que é arte a partir de conceitos apriorísticos, ensinando o que “deve ser” a necessidade cultural, transmitindo uma teoria sobre a arte, reproduzindo e não refletindo sobre os modelos artísticos dos profissionais da arte.

---

(241) COELHO, T. *O que é ação cultural?*, p.60-72.



Olhando a arte por um certo ângulo, nota-se que o grande problema que os professores de arte enfrentam atualmente está no uso que a educação faz dela na escola; sua instrumentalização para algo que lhe é estranho. Se a arte é educativa é porque ela mesma propõe experiências que são formas de conhecimento. Se a arte pode contribuir para o ensino, ampliar seu alcance para outras racionalidades, é sendo ela mesma e não arte educativa ou arte para a educação. A arte não serve para nada quando é adjetivada – arte política, arte educativa, arte moral, etc. Do mesmo modo que dizer que a arte serve para ‘desenvolver a sensibilidade’ ou o psiquismo não quer dizer nada sobre arte. Não se quer dizer que a arte seja desinteressada, tal como se pensava no século XIX, mas que esta só interessa quando está atuando em *seu próprio*.

A maneira territorializante ou melhor, a maneira de fragmentar o conhecimento em “propriedades do saber”, tal como se articulam na sociedade brasileira contemporânea, deixa a arte na escola em uma situação nada confortável, isto é, coloca-se a arte em um lugar que é dominado pelos discursos educacionais. Nessa estrutura da territorialidade, é natural que o proprietário ajuste a atuação de seus agregados. O que faz o professor de teatro nessa situação? Como se tentou demonstrar acima, sem autonomia, ele atua taticamente para que suas identidades não sejam descobertas. Se a arte está sendo levada para dentro da escola, é preciso determinar quais as posições que tem ocupado nesse lugar. Assim, desse modo as práticas do *jogo dramático*, *jogo teatral* e o *drama*, discutidas a partir da diferenciação entre ação e fabricação, explicitaram a tendência dos educadores para integrar ação educativa e produção artística, reivindicando maior ênfase na formação artística do professor de teatro. Essa tendência sinaliza o desejo de inverter os termos, ao menos dentro das salas de aulas de arte, colocando-a como protagonista da ação e a educação como um de seus aspectos.

Vale ressaltar, porém, que a necessidade apontada para redirecionar a formação do licenciado à maior familiaridade com a poética da cena deve ir além do produtor de artes, conduzindo-o também a atuar como um tipo especial de “agente cultural”.<sup>242</sup> Entendendo sua mediação como o ato de aproximação. O agente cultural, como aqui se está entendendo, coloca em diálogo o que a sociedade fragmentadora da modernidade afasta: artista, coletividade, o indivíduo e os recursos econômicos. “Isto significa que através do agente cultural a arte se porá em contato com o indivíduo ou a comunidade tanto quanto o artista penetrará na comunidade (e o inverso de modo particular) assim como a comunidade alcançará os recursos necessários para uma certa prática cultural”.<sup>243</sup> Isso posto, cabe averiguar se esta é uma preocupação institucional

---

(242) O agente cultural, conceito retirado do pensamento de Teixeira Coelho, aparece no Brasil a partir da necessidade de democratizar o acesso à criação, combater o nivelamento ‘por baixo’ causado pela cultura de massa e sensibilizar as pessoas para as artes. Essa figura, o agente cultural, tem por função criar condições para que outros possam fazer cultura. COELHO, T., *O que é ação cultura?*

(243) *Ibidem*, p. 67.

e de que maneira as autoridades – os Conselhos Federais, Estaduais e Municipais – têm orientado os Institutos de Ensino Superior para a elaboração de seus cursos de teatro e qual o perfil desejado para o formando.

Ao consultar a Resolução nº4, aprovada em 4 de março de 2004 pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior presidida por Éfrem de Aguiar Maranhão, relativa às DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE TEATRO, Bacharelado e Licenciatura, e o documento que lhe deu origem elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Secretaria de Educação Superior – SESU, Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino – COESP, Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Cênicas, disponibilizado via internet em março de 1999, com o subtítulo de PROPOSTA PARA AS FUTURAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE GRADUAÇÃO DE TEATRO PARA ANÁLISE E SUGESTÕES VIA INTERNET, assinado pela comissão composta por Maria da Conceição Castro Franca Rocha – UFBA/BA (Coordenadora), Antonieta Marília de Oswald de Andrade UNICAMP/SP, Marta Isaacsson de Souza e Silva – UFRGS/RS, é possível perceber que a necessidade de melhor integrar educação e arte não é ignorada.

Para o perfil dos formandos em teatro, as diretrizes apontam para a capacitação de indivíduos que possam “construir novas propostas estéticas”, ou seja, para a atuação de produtores de teatro, como também apontam para a ação cultural “visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais”.<sup>244</sup> No campo específico da habilitação para o ensino do teatro, o documento de 1999 orienta as IES para que os cursos promovam “o conhecimento artístico capaz de articular métodos entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de contextualização histórico e social.”<sup>245</sup> Apesar do termo “articular” ser posto como ação principal para o formando, nota-se que a ênfase do ensino ainda se baseia no desenvolvimento do sujeito, posto que tudo tem a função de “ampliar o processo expressivo do aluno”; ou seja, a mediação do professor tem a finalidade de formar a subjetividade do aluno como se fosse preciso “desenvolver sua sensibilidade” pois sem ela é como se não pudesse compreender e produzir cultura.

Essa ênfase no sujeito expressivo faz com que a ação educativa – a formação artística - seja a protagonista do ensino do teatro e não a experiência do “para fora”. Dizendo de outro modo, pelo documento pode-se compreender que seus elaboradores afirmam que para mergulhar na experiência da arte – do “para fora” – é preciso ter uma certa sensibilidade que poderá ser despertada a partir de uma “educação artística”. O

---

(244) Artigo 3º da Resolução nº4.

(245) Ibidem

que aqui se enfatiza é o perigo desse modo de compreender a arte, como se fosse ela um efeito psicológico e não uma prática cultural. Aprender a valorizar manifestações artísticas não familiares é compreender os modos operativos culturais daquele grupo de artistas. Muito diferente é entender que arte é aquilo que se produz por determinado grupo e que para valorizá-la deve-se “abrir um espaço psicológico” no receptor. Defende-se aqui que essa abertura é mais antropológica do que psicológica.

A tendência da ênfase à sensibilização do sujeito para a arte pode ser notada quando, no mesmo documento, estão elencadas quatro principais competências e habilidades do profissional sendo que todas elas voltam-se para a ação educativa que ora se faz sozinha ora se articula à linguagem da cena. São elas: “1. competência para o exercício do magistério relativo à educação básica formal bem como no *ensino não formal*, através de oficinas pedagógicas e *ação cultural*.” (ênfase exclusiva na ação educativa tratando a ação cultural como um complemento); “2. domínio das teorias e práticas sobre a linguagem teatral e sua relação como os princípios gerais de educação” (articulação da ação criativa nos princípios da educação); “3. domínio dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional” (ênfase exclusiva na ação educativa); “4. capacidade de coordenar processo educacional de conhecimentos teóricos práticos sobre a linguagem teatral” (realização da educação artística).<sup>246</sup>

A ênfase na formação do sujeito expressivo não deixa espaço para a abordagem da arte como produto cultural pessoal e coletivo. O aceno para a ação cultural está posto como um complemento, afirmando que o curso é voltado com exclusividade para a atuação na educação básica formal. Assim, pode-se dizer que a arte entra na escola instrumentalizada pelas ciências humanas, como por exemplo, associada à psicologia da educação ou à didática, sendo que o trabalho deveria se dar de forma interdisciplinar.

A tendência à ênfase mais artística para os cursos de formação da docência em artes, reivindicada pelos professores de teatro em exercício, talvez signifique a necessidade de separar arte, educação e psicologia, e repensar novas formas de interação, formas que não se encaminhem novamente para a fusão dialética entre as áreas, em que todas perdem em função de se alcançar um consenso que, em última instância, se comporá com a educação e não com a arte. Uma maneira que se coloca atualmente, para a realização de tal articulação, é por meio da transversalidade. O que seria a transversalidade no exercício do teatro? Privilegiando-se o eixo da experiência teatral, que aí pode ser múltipla, o processo de produção deve ser de tal modo aberto que será atingido por outras áreas do conhecimento. O intuito dessa abertura é ampliar a espes-

---

(246) PROPOSTA PARA AS FUTURAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE GRADUAÇÃO DE TEATRO PARA ANÁLISE E SUGESTÕES VIA INTERNET em 1999.

sura daquela experiência – a da arte –, levando os participantes para além dos problemas de expressão e dificuldades técnicas, inserindo o fazer teatro no campo das necessidades culturais. Fazer teatro deve ser um *sintoma de necessidades culturais*, tal como a fome diria Artaud.

Para possibilitar a competência para a ação criativa, a formação desejada e expressa nos documentos indica, para os cursos, a necessidade de promover a apropriação de dois requisitos considerados fundamentais: o pensamento reflexivo e a sensibilidade artística. Pela lógica das argumentações, percebe-se que o “pensamento reflexivo” seria uma produção educativa, enquanto a “sensibilidade artística” uma produção do fazer artístico. Assim, o documento denota o desejo de que a *ação educativa* e o *fazer artístico* atuem em equilíbrio, haja vista a afirmativa no Art.3º da Resolução nº4 que, ao final, indica ao formando o dever de saber trabalhar a arte com o intuito de promover a “valorização humana e a autoestima, visando integrar o indivíduo na sociedade, tornando-o participativo às manifestações culturais múltiplas”; definição de função que poderia se confundir ao que aqui se define como ação cultural que impõe a tarefa ao docente de “revitalizar focos comunitários corroídos”.

A diferença entre nossa proposição e a do documento é que este articula ação educativa e ação cultural promovendo a “integração entre ‘fazer e refletir’, ou seja, entre ‘prática e teoria’”, afirma-se na proposta para as diretrizes. Se o fazer é a prática e o refletir a teoria, é possível prever a relação teoria-prática que ora concebe a prática como uma aplicação da teoria ora como inspiradora desta. Em qualquer uma dessas maneiras, o processo educativo tende a totalizar – teoriza-se sobre algo, pratica-se a partir de uma teoria –, levando a se pensar no conhecimento produzido como universal.

Muito diferente é a proposição do conhecimento como a resultante de uma *ação*. Como é característico de toda ação, ela é local, tem um alcance pequeno. Outra característica da ação é ser imprecisa, vive do momento em que a necessidade lhe chama; sua atuação é constituída pelos obstáculos encontrados em uma situação determinada; a isto chamamos *problematizar*. Cada obstáculo exige uma ação para que a situação não seja estagnada, ação que, como golpes, promove guinadas de trajetórias e não simplesmente reformas. Assim, pode-se dizer que uma teoria ou uma prática é a seriação de *desvios do movimento* constituinte de determinado discurso.<sup>247</sup>

Os documentos acima citados, sinalizando o desejo de integrar teoria e prática, idealizam um formando que é ao mesmo tempo professor e artista. O que cabe analisar é o significado dessa união nos modos de pensar dos documentos. Na acepção tradicional, enquanto o professor de arte tem trabalhado na formação do espectador

---

(247) FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*, p. 69-78.

crítico – oferecendo aos alunos as referências teóricas para se apropriar da produção cultural vigente nos espaços instituídos para a arte – o artista-professor é aquele que sabe fazer, sabe a técnica e a poética do signo teatral; ou seja, cabe ao professor desenvolver o pensamento crítico, e ao artista a sensibilidade artística. Já se pode prever que se o professor for mais pedagogo ele produzirá um projeto educacional em que a arte será uma aplicação das teorias educacionais; se o professor for mais artista sua prática será fonte de inspiração para a aproximação entre produção artística e teorias educacionais. No entanto, se se pensar o ensino do teatro como um acontecimento, não mais se terá o foco do conhecimento na pessoa do professor pois, como é próprio da ação, ela é filha do tempo e somente se movimenta no espaço. O conhecimento se dará no espaço, localizado, entre os participantes, o que faz do professor um propositor de eventos onde, parafraseando Lyotard, se fazem os lances para mudar as regras do jogo, regras do discurso dominante, ou seja, que nos eventos se possa produzir problematizações.

Mas, por fim, qual é, de fato, o problema que enfrentam os Institutos de Ensino Superior? Sabe-se que o aluno entra hoje na universidade em busca de capacitação para se inserir no mercado de trabalho. E o que exige esse mercado? Analisando o que acontece no campo do saber na sociedade informatizada, Lyotard compreende que as instituições de poder econômico e político se servem do modelo teórico da máquina social como uma forma de totalização, julgando, dessa maneira, estar enfrentando o problema da multiplicidade. Para que a estrutura da vida social, analisada sob o viés do modelo da máquina, funcione, é preciso que adquira a característica de ser um sistema auto-regulável. Para a permanência de sua totalidade, ou seja, para manter seu melhor desempenho, serão necessários permanentes ajustes em suas engrenagens. Todo saber que se produz deverá tornar-se instrumento para o desempenho do sistema que rege a vida social. Assim, toda pesquisa será valorizada (obterá verbas, por exemplo) se servir para o aperfeiçoamento da máquina social. Já é possível perceber o mal-estar em que algumas IES são colocadas. Ao invés de trabalhar para a formação do homem – objetivo ainda fortificado nas diretrizes curriculares nacionais – , essas instituições são solicitadas a trabalhar para o desempenho do sistema. Ao cederem a esse chamado, escancaram a relação de dependência entre poder e saber; por outro lado, ao insistirem em um ensino nos moldes clássicos das humanidades, estão fadadas a perder credibilidade. Se o ensino mais abrangente das humanidades propõe produzir conhecimentos para a construção de visões de mundo – uma totalidade – , o ensino na sociedade informatizada necessita da produção de conhecimentos que enfrente os desgastes naturais das engrenagens do sistema no *agora*, proporcionando soluções sempre inovadoras e de maior competitividade – uma especificidade.<sup>248</sup>

---

(248) LYOTARD, J-F. *O Pós-Moderno*. 2ªed. Rio de Janeiro, 1986, p.20-24.

As IES brasileiras, regulamentadas de um lado pelo Ministério da Educação e por outro pela concorrência de mercado, refletem esta pressão ao apelar para a dupla formação, a do bacharel e a do licenciado, enfatizando que a formação do artista-educador necessita desses dois requisitos. Essa é uma estratégia, no mínimo, inteligente porque, solicitados a trabalhar em diferentes projetos culturais – prisões, hospitais, reformatórios, associações de bairro e não apenas em escolas – licenciados e bacharéis em artes se vêem obrigados a enfrentar uma realidade (sociocultural) muito diferente daquela que se idealiza nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, e a abertura para sua atuação no meio social pode ajudar a todos a compreender o que venha a ser “ação cultural”. No entanto, na prática, nota-se que nem os cursos com maior ênfase na formação técnica – os bacharelados -, nem aqueles dedicados à formação do educador – as licenciaturas – dão conta do que está acontecendo na realidade.<sup>249</sup> Essa situação faz pensar em uma tendência futura para fazer desaparecer tais modalidades, fazendo-as se integrarem em um mesmo curso, tendência sinalizada já na “Proposta para as diretrizes”. O significado desse movimento ainda está por se determinar.

---

(249) Temos observado que a grande maioria dos egressos dos cursos de licenciatura em artes do Instituto de Artes da Unesp que prestam e passam nos concursos para se integrarem à rede pública não permanecem por muito tempo, alegando que não conseguem se adaptar ao “esquema”. Isto nos tem mostrado que: 1. os alunos tornam-se sujeitos reflexivos e criativos e logo são facilmente absorvidos pelas escolas particulares onde professores e diretores falam linguagens semelhantes, possibilitando maior atuação para o professor; 2. a instrumentalização que recebem em nossos cursos não o está capacitando a atuar de modo transformador nas instituições escolares públicas; 3. os projetos pedagógicos das escolas da rede pública estão dominados por teorias estranhas à produção reflexiva de arte e ainda não contemplam a interação com esta.

## IV - TEATRO EM AÇÃO

(...)

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralise os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

*Carlos Drummond de Andrade em* **A FLOR E A NÁUSEA**





## Experimentos

**F**ora do espaço da aula, mais livre para pensar e exercer a arte sem a obrigatoriedade de ser “pedagógica”, os processos criativos que aqui apresentamos atingem a ação artística sem a preocupação de coerência, de conteúdo, de sistematização. Muito diferente de uma aula ou de um ensaio de teatro, são as reuniões que dão origem a essas ações. Os experimentos que aqui mostramos são resultado do trabalho coletivo do *Grupo Alerta!* que, com uma forte tendência anárquica, realiza suas reuniões sem qualquer tipo de liderança instituída ou qualquer projeto preestabelecida. Seus encontros se aproximam de encontros entre amigos, inventando um espaço para a troca de idéias e possíveis execuções artísticas entre indivíduos de diferentes áreas de atuação. Por essa razão é que as reuniões do *Alerta!* estariam mais próximas de uma ação cultural (reunir o que está disperso) do que de um ensaio (elaborar uma estética para a cena).<sup>250</sup>

Mas não é somente pela maneira de se reunir que esse grupo se exemplifica como artistas contemporâneos. Tratar-se de uma atitude diferente daquela desenvolvida por um elenco de atores. Este grupo de indivíduos se autodefinida seguinte maneira:

“Este, por sua vez, não é um grupo de pessoas que estão juntas porque compartilham dos mesmos ideais ou porque têm as mesmas preocupações lingüísticas ou ainda porque pensam e exercem a vida da mesma maneira. Seria mais ajustado falar de um coletivo heterogêneo, flutuante, incerto em que cada um tem diferentes experiências e concepções diante do mundo e da arte. O que nos une é um espírito de desafio, um gosto pelo confronto que as diferenças impõem quando do trabalho coletivo. Dissensuais, sem lideranças, o *Alerta!* constitui-se, hoje, como um coletivo desapossado – não tem um lugar definido para o trabalho – e sem identidade de sujeito – não é um grupo que realiza performances ou *happening*, não é especializado em uma modalidade artística mas também não é “pau para toda obra”. A ausência de definição – de lugar e identidade – não é tampouco uma opção, é uma condição do presente. E, enquanto assim estamos, aproveitamos a ocasião!”<sup>252</sup>

---

(250) **Experimentos** surge a partir do Projeto de Extensão Universitária intitulado Núcleo de Artes Pitorescas – NAP constituído por diferentes projetos de atuação: experimentos futuristas, jogos performáticos, espetáculos musicais e jogos intervencionistas. Este projeto é coordenado por mim desde 2005 no Instituto de Artes da Unesp. O *Alerta!* seria uma das frentes de pesquisa relativa aos jogos intervencionistas e performáticos.

(251) A definição do *Alerta!* que acima reproduzimos foi retirado de uma das muitas definições que o grupo se vem dando. Esta definição, em especial, foi a última, é parte de um texto de apresentação de uma obra intitulada **Obrofagia 2.3** que está na gráfica para impressão.

A definição que o *Alerta!* assume para si indica uma postura específica para o trabalho coletivo, de que não há ilusões com relação a consensos. Para suas realizações, desenvolvem uma atitude de tolerância e convivência com as diferenças e, muitas vezes, os integrantes participam de eventos que não são representações de seus modos de pensar e fazer arte mas, sem problemas, colaboram com os outros. E quando alguém se recusa a fazer determinada ação, essa postura é incentivada sem melindres. Esse coletivo, ao invés de trabalhar pelo consenso da maioria, opta pelo respeito à vontade individual, compartilhar deve ser um prazer e não qualquer tipo de coação. Sem julgar se essa postura é boa ou má, eles apenas se recusam a moldar-se às exigências de uma ação que não lhes é significativa.

Em **Experimentos** destacam-se duas intervenções urbanas realizadas pelo *Alerta!*: **Excursão a lugar nenhum** e **Obrofagia 2**. A escolha dessas intervenções se dá pelo fato de ambas estudarem as possibilidades de diferenciar o que é *arte na rua* de algo que se pode chamar *arte da rua*. Se *arte na rua* é a elaboração prévia de algo – um objeto ou uma cena – para ser contemplado pelos transeuntes, a *arte da rua* é uma proposição de interação com o espaço da rua e, como tal, constitui-se a partir do aqui e agora dos espaços escolhidos para a intervenção.

Outro motivo de se trazer essas duas ações artísticas é mostrar praticamente uma possibilidade de direcionar a atitude artística contemporânea no caminho do entendimento da arte como *jogo*. Nos capítulos anteriores enfatizaram-se duas tendências para o teatro não dramático: aquela comprometida com ações intervencionistas, e outra com ações performáticas. “Excursão a lugar nenhum” é uma proposição para a realização da arte do teatro da rua como *jogo intervencionista*, enquanto “Obrofagia 2”, realiza o teatro da rua como *jogo performático*.

A escolha dos lugares para a atuação não é aleatória. Os artistas desenvolvem a atitude de andarilhos pelas cidades por onde passam. Como tais, sobrevoam os lugares com sua atenção desfocada (sem a preocupação de encontrar um objeto pré-definido) e, como cães farejadores, desenvolvem o “dom” de descobrir espaços vazios.

Em suas andanças o *Alerta!* resente-se de espaços públicos reais nas grandes cidades por onde anda e, em seu entender, esse fato sinaliza a dispersão cultural da vida contemporânea. A sociedade, para conter essa dispersão, fabrica espaços fortemente iluminados e com alto grau de vigilância com a pretensão de promover a convivência coletiva. No entanto, por sua própria característica de produtos, são na realidade simulacros de espaços públicos proporcionando apenas uma relação coletiva massificada e não a comunhão. É o caso, por exemplo, das praças de alimentação dos Shoppings Centers.

**Experimentos** são a resultante de ações realizadas nesses simulacros de espaços públicos. Sua presença nesse tipo de local revela o que há de ausente nesses espaços. Parte-se da idéia de que um espaço público propicia a vivência coletiva, de que é um lugar onde alguma coletividade possa exercer a fraternidade, a solidariedade, o contato humano direto, enfim, um espaço público é onde acontece ou pode acontecer “a invenção do *nós comum*, em contraponto ao espaço privado, espaço de construção do *eu individual*, espaço da autonomia interior, da elaboração de si mesmo.”<sup>253</sup>

---

(253) COELHO, T. *Arte pública, espaços públicos e valores urbanos*. In *Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio*. São Paulo: Iluminuras, 2000, p. 104.

A *arte da rua* desejada por esse coletivo perpassa pela vontade de realizar o que se poderia chamar de *arte pública*, arte capaz de proporcionar o encontro, a solidariedade, a elaboração do eu coletivo. Dessa maneira, pode-se afirmar que a *arte da rua*, tal como aqui se coloca, é motivada pelo desejo de revitalizar os laços comunitários corroídos pela fragmentação sofrida pelos indivíduos em seu cotidiano. Mas quem é o sujeito deste desejo? Se a arte da rua é produzida compartilhadamente (artista e receptor), o desejo é um bem coletivo ou, no mínimo, coletivizado pelo gesto dos artistas, e não uma vontade individual de terminado grupo de artistas.

No caso das duas intervenções aqui relatadas, o discurso artístico se constrói a partir do diálogo que se faz com o lugar encontrado. No caso de “Excursão a lugar nenhum” e “Obrofafia 2”, encontra-se um lugar que é um simulacro construído para direcionar a elaboração do *nós comum*, lugares que prometem a liberdade do encontro coletivo mas escondem sua função de fabricar simulacros de identidades coletivas, identidades massificadas; lugares com forte controle de vigilância. O estímulo desses artistas é o desafio de encontrar espaços não alcançados pelos olhares panópticos encontrados nesses lugares, exercitando táticas para transformar o ato de fabricação de identidades em espaços de agregação.

Esta *arte da rua* tem sido feita por artistas de diferentes áreas: artistas visuais, músicos, artistas do teatro, dentre outros. Mesmo que todos utilizem uma linguagem híbrida, é possível diferenciá-los por suas tendências. O *Alerta!*, apesar de receber a visita de artistas com distintas habilidades, carrega em suas intervenções muitos caracteres da cena do *happening* e da performance teatrais. Sua arte enfatiza a contracena com o transeunte, levando sempre para a rua aspectos de personagens, de situações dramáticas, de cenários, como componentes de sua linguagem. A provocação é quase sempre direta entre atuante e receptor. Nesse aspecto é uma arte dramática. Mas a cena que se inventa é do tipo que se constitui como um *fato de vida* e não como uma *representação teatral* e, nesse sentido, distancia-se da arte dramática convencional. Para se realizar o *efeito* dessa cena, os artistas se inspiram em diferentes tipos de teatro de rua tais como o “teatro do oprimido” de Augusto Boal e os situacionistas, não definindo claramente uma identidade – seja de artistas seja de ativista político. A cena é não dramática porque não representa, não apresenta, nem presentifica uma situação, seus modos de operar encaminham-se para a *invenção* de uma identidade coletiva e, como tal, deve constituir-se no acontecimento do aqui e agora.<sup>254</sup>

---

(254) Conforme Capítulo II – O teatro pós-dramático.

## Excursão a lugar nenhum

“Excursão para lugar nenhum” acontece dentro de um ônibus. Em suas andanças, o *Alerta!* percebe que esse veículo, apelidado também popularmente de “coletivo” por seu valor de uso, é apropriado de diferentes maneiras pela população. Por exemplo, em algumas regiões do sertão nordestino seu uso é para a convivência e solidariedade entre cidadãos vizinhos. Dentro de um ônibus, por exemplo, que sai de Maceió com destino à Crato, percebe-se que o veículo é utilizado para transportar animais e outras mercadorias para serem trocadas em alguma feira vizinha. Esses usuários, originários da zona rural, são afeitos a “prosear” sem resistência para a interação com o outro. Nota-se que esse outro não é visto como inimigo mas como um vizinho.

Muito diferente é o uso que fazem os paulistas que utilizam o ônibus interestadual como um transporte individualizante, ou seja, um veículo onde ele poderá executar uma ação individual (ler um livro, dormir) sem ser perturbado por um rádio ou conversas altas. Em um ônibus entre São Paulo e Campinas, por exemplo, não é permitido a presença de pessoas em pé, mas mesmo quando isso acontece não se cultiva a atitude de revezar o lugar como alguém que está de pé. Para o paulista isso é sinal de perturbação. Muito diferente é a atitude do nordestino que, dentro de um ônibus lotado, carregador de uma carga pesada, compartilha do sofrimento do outro com mais naturalidade. Nesses coletivos nordestinos credita-se ao outro mais necessitado o direito ao assento mesmo que ele tenha chegado depois.

Passeando por linhas de ônibus dentro da cidade de São Paulo, alguns integrantes do *Alerta!* percebem diferenças na utilização do espaço do ônibus. Nas linhas que seguem por regiões mais periféricas, coletivos freqüentados por estudantes e trabalhadores de classes menos favorecidas, pode-se notar a solidariedade como um ato cultural; já em linhas mais centrais, freqüentadas por trabalhadores e estudantes de classes mais abastadas, nota-se maior tendência ao individualismo, o ônibus torna-se um lugar de passagem sem características de habitação. Diferentes ainda são os modos de apropriação dos coletivos em linhas que passam pela Av. Paulista. Freqüentada por estrangeiros, executivos bem sucedidos e gente que se veste de maneira diferente (os punks com suas roupas pretas e correntes pelo corpo; os performers com seus cabelos coloridos, suas tatuagens e intervenções corporais, e outros) suas viagens tomam a característica de exposição, na rua há o que ser visto, etc. Muito diferente das maneiras anteriores são os modos desses freqüentadores, modos que ainda não sabemos definir, mas que se caracterizam por um relaxamento maior na convivência.

O trajeto escolhido para a intervenção que aqui se relata é o que sai do metrô Santana para a periferia da zona leste. Percebe-se que, apesar da heterogeneidade da população, alguns passageiros efetivam uma relação de intimidade com o motorista, indicando um tipo de passageiro mais afeito à comunicação. No entanto, ao se entrar nesse coletivo, o que se percebe é a comunicação represada na “cara amarrada” de alguns, no silêncio constrangido do companheiro de viagem sentado ao lado e assim por diante. Para revelar esse desejo inconsciente de solidariedade que o *Alerta!* imagina existir entre os usuários, o grupo elabora uma intervenção que possa manifestar esse desejo de maneira coletiva. Para essa linha especificamente, surge a idéia de se realizar a paródia de uma viagem de turismo urbano. Para tal, os artistas fazem um estudo prévio dos estabelecimentos do lugar, tipos de arquitetura, pontos visuais de referências, modos de utilização do ônibus pelos usuários, algum tipo de referência histórica do lugar, etc. A partir desse levantamento fixam-se os “pontos” que inspiram estórias que podem despertar sonhos esquecidos daquela suposta coletividade. A partir daí, os atuantes elaboram um roteiro de improvisação para que se instaure uma cena completa, ou seja, uma cena com ação dramática e personagens. A ação proposta é a realização de uma viagem antiturística entre o trajeto realizado pela linha Vila Dionísia. Os personagens são guias turísticos e turistas.

As estórias dos “pontos turísticos” são inventadas a partir de elementos verdadeiros, mistura-se ficção e realidade, e é dessa maneira que os artistas pretendem provocar os usuários. Fazendo-os olhar para o trajeto como fazemos quando estamos visitando um lugar desconhecido, apontando os supostos “monumentos”, “casas de pessoas famosas”, “marcos históricos e pitorescos”, induzindo os usuários do ônibus a se comportarem como se fossem companheiros de viagem, os atuantes vão revelando aos poucos sua bufonaria, convidando o usuário a fazer o mesmo. O título “excursão para lugar nenhum” mostra se tratar de uma ação que propõe a invenção de uma espacialidade.

Em “Excursão a lugar nenhum” a ida ou volta para casa é transformada em uma viagem aproximada a um devaneio. Esse traço de surrealidade é importante dispositivo para se alcançar a transformação efetiva do significado meramente utilitarista do ônibus em um espaço para o encontro, para a comunhão, para a elaboração de identidades coletivas. Dessa maneira, acredita-se que o ônibus, ao receber a visita da cena artística, torna-se momentaneamente em um *espaço público*.

### **Relato escrito à seis mãos e três tempos**<sup>255</sup>

Hoje é dia 13 de maio de 2004, são 9.33 h.

Vamos sair para o “ataque” pois é assim que gostamos que nossas ações sejam chamadas.

(Agora que me dei conta de que hoje é dia da abolição da escravatura!)

A idéia inicial foi inspirada nos passeios dos dadaístas:

buscar descondicionar os valores adquiridos sobre a noção de belo.

Sáímos ‘as ruas em busca de objetos não estéticos e, dentro do transporte coletivo de péssima qualidade e lotado, um ligeiro mal-estar e um desejo de se inventar uma excursão para lugares ausentes, inventar uma viagem não turística na cidade de SP, lugares que não significavam nada!

Nem turismo nem história.

É assim que nos sentimos dentro de um lotação.

A justificativa do grupo para intervir no lotação é ingênua, queremos despertar o olhar das pessoas – que julgamos anestesiadas – para o “não lugar” que é a cidade de São Paulo. Sáímos com o propósito “revolucionário” de “revitalizar” o interesse do usuário dos ônibus a olhar pela janela e chamar sua atenção para seu cotidiano massificante (como se eles não soubessem!) na esperança de mudar sua relação com a cidade.

Sáímos à rua com uniforme da inexistente Cia de Turismo Alerta!, pegamos o ônibus Vila Dionisia e transformamos os usuários em nossos turistas.

Hoje ainda é dia 13 de maio e já são 20.19h.

O ataque foi bem sucedido.

Nosso intuito, dessa vez, é ter o consentimento do motorista para não sermos mandados para a delegacia novamente. Alegamos ser um grupo de teatro universitário, realizando “trabalho escolar”, dessa vez não queremos confrontos com a polícia e para isso arriscamos um pacto com o motorista que, de maneira surpreendente, não só nos acolheu como aceitou integrar-se ao ataque como atuante.

Houve diversão e arte.

---

(255) Os relatos que se seguem foram gentilmente cedidos pelos integrantes do *Alerta!*. São relatos retirados de uma espécie de diário virtual, no qual são registradas as intervenções com material em foto, vídeo e as impressões que por acaso venham com elas. Também nele são publicados os textos teóricos ou não, produzido pelos integrantes.

Percebemos que os usuários sabem mais de seu cotidiano do que nós sabemos de seu saber. Tal como nós, eles têm uma teoria do cotidiano e, como nós, inventam ações de escapes da vida moderna que lhes quer aprisionar o tempo.

Não conscientizamos ninguém, acredito que o contrário foi mais evidente.

A rápida aceitação do jogo por parte do motorista e dos usuários transformou a viagem em um delicioso passeio surrealista!

Definitivamente, a arte não é necessária para conscientizar, nem falar em nome de alguém.

Descobrimos uma coisa: os usuários são tão sediciosos quanto nós de burlar os lugares e o tempo vigiado.

A forma *happening* do ataque permitiu perceber que o espectador participativo não é somente uma necessidade cultural do teatro culto mas também uma prática cotidiana das gentes que pouco vão aos teatros.

*Carminda*

### **Um mês depois**

Na excursão do ônibus uma história legal que inventamos era a da casa com telhado revestido de metal que encontramos no trajeto. Não sabíamos o porquê, mas afirmávamos para os usuários do ônibus que aquela casa era um ponto pitoresco pois em algum momento aquele telhado serviu como antena de comunicação com extraterrestres. Dizíamos que ali naquela casa moravam pessoas com poderes para-normais.

*Alan*

### **Um mês depois do depois...**

Inicialmente tínhamos a intenção de criar uma viagem fictícia usando um ônibus de linha. Seria como uma excursão com guias como se fossem de uma agência de turismo, fazendo do próprio itinerário do ônibus o trajeto especial da viagem, e de seus passageiros os viajantes.

Partindo de informações do próprio trajeto inventaríamos histórias, informações históricas, fantasias, improvisando para envolver os viajantes num jogo, numa brincadeira em que quanto maior a entrega maior o prazer.

Usar do humor e da interação entre todos inclusive para passar por questões públicas, locais.

A linha escolhida foi o VL. Dionísia, saindo do Terminal Santana.

As passageiras disfarçadas embarcariam no Terminal e os guias no ponto seguinte.



O Alan seria o guia principal e eu e a Milene assistentes (eu com a máquina fotográfica e ela com o chá e as bolachas). Jordana, Júlia (que moram na VI. Dionísia e costumam pegar essa linha) e Carminda eram passageiras disfarçadas, encarregadas de observar os comentários e as reações das pessoas.

Conforme os passageiros desciam, lhes era entregue um panfleto com dizeres intrigantes.

Mas contar história não é fácil. Contar piadas já não é uma coisa fácil. Improvisar histórias numa situação como essa é um puta desafio.

Quando o ônibus chegou no nosso ponto e lotou, nos sentimos inseguros em seguir em frente. Tentando sentir coletivamente, ficamos em dúvida. Seria inviável? Não daria para nos locomover? Seríamos ouvidos? Vai, não vai? Tentando decidir coletivamente, atacamos: "Alerta! Alerta! Alerta!".

Isso, claro, assustou algumas pessoas (por quê? assalto, seqüestro, pedinte?).

Era difícil mesmo agir com a condução tão lotada.

Não dava para gesticular tanto ou chegar mais junto dos passageiros. Mas o improviso foi acontecendo.

Várias coisas valeram a pena. Algumas pessoas interagiram, opinaram, uma senhora contou uma história.

Algumas pessoas ficaram ainda mais mal-humoradas, de cara fechada.

O ônibus foi esvaziando e foi possível fazer uma brincadeira em que a maioria dos passageiros participou (careca, bigodudo) e deu risada.

Talvez um trajeto prévio e as poucas informações que conseguimos sobre o local não tenha sido suficiente para sacar o trajeto e os passageiros.

Talvez precisássemos de mais intimidade para realizar tal interferência, para ir mais a fundo. Ou a prática nos levará a ter mais segurança para brincar com a fantasia, então a fantasia pode se sobrepor a qualquer

realidade e esse será o prazer, isso será mais interessante

para desafogar do mal-estar num momento inesperado

do dia-a-dia conturbado de São Paulo. Desafogar insatisfações

e dar vazão a opiniões críticas, talvez indo além do tal jeito brasileiro

de fazer piada dos seus problemas, como uma atitude coletiva de

conscientização e libertação de uma realidade viciada.

*Tábata*

## O jogo intervencionista

Os artistas intervencionistas perambulam pela cidade na esperança de encontrar espaços vazios para realizar suas ações. No caso da atuação no ônibus Vila Dionísia, é importante notar que as características do lugar não foram modificadas para receber uma cena, ao contrário, parte-se dessas características: casas comerciais do percurso, ser ele um microônibus e não um veículo de linha normal, seu trajeto é a periferia, etc. Tal como se faz no trabalho com sucatas, utiliza-se parte do material encontrado para elaborar um roteiro de ações. É dessa maneira que esse coletivo de artistas cria cenas afinadas para um microônibus urbano: uma excursão com guia turístico e assistentes, estórias que podem dar o nome de um determinado estabelecimento, estórias que justificam um elemento no telhado, uma curva, o estilo de uma casa, etc. O coletivo *Alerta!*, com esse *gesto* aproximado da criação de *ready-mades*, mostra que a cidade não lhe pertence, ao contrário, é um lugar dominado por proprietários vigilantes; para exercer a arte com seu *próprio* só lhes resta a marginalidade, a burla, o desenvolvimento da prontidão para agir sorrateiros fora do que lhe é permitido.

Para alcançar tais ganhos, utiliza procedimentos de carnavalização capazes de provocar a inversão dos valores das coisas, no caso acima descrito, inverter a seriedade da viagem do Vila Dionísia em uma farsa; inverter a autoridade do motorista em bufonaria; inverter o realismo das casas e ruas em cenário de uma fábula, e assim por diante. Como a inversão é causada por uma troça, pode-se dizer que o modo com que “Excursão a lugar nenhum” aproxima-se da vida é provocando uma vertigem no limite entre arte e vida; é dessa maneira que a intervenção desloca os passageiros do estado de incomunicabilidade para a disponibilidade à comunicação e assim, transforma o comportamento dos indivíduos, antes isolados, em direção à solidariedade.

---

(256) DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. p. 201-3.

A distinção de *lugar* e *espaço* desenvolvida por De Certeau ajuda a compreender a *poesia do espaço* criada pela arte da rua. Se um *lugar* indica uma certa ordenação das coisas e dos seres, aí impera a lei de um próprio e de um proprietário. Já o *espaço*, sendo um traçado criado pelo movimento de caminhantes sem lugares próprios, dá condições para que aconteça a invenção de uma espacialidade coletiva. Assim é que os artistas da rua constatarem que a cidade é um lugar que narra um mapa e indica um *ver* e, por isso, constitui-se em um discurso dominante que impõe trajetos e uma maneira de caminhar.<sup>256</sup> Rebeldes a essa “ditadura do lugar”, os artistas realizam “Excursão a lugar nenhum” para provocar as inversões nos modos de apropriação do ônibus, transformando o comportamento dominante a partir de uma proposição carnalizante.

Como andarilhos desapossados, esses artistas perambulam pelas ruas em trajetos proibidos ou despercebidos possibilitando reinventar modos de caminhar, “relatos” que indicam um percurso e um *fazer* diferente daquele instituído. Seu caminhar se inspira na esperança de tomar de assalto um buraco, um vazio encontrado, e aliviar-se da identidade fabricada que o lugar da cidade dominada pela lógica do consumo lhe impõe, como uma identidade de massa; um buraco para inventar *eus* coletivos. Esse “tomar de assalto” funciona como uma tática antidisciplinar, uma escapadela do campo de visão dos olhos panópticos presentes principalmente naqueles lugares que se dizem “públicos” mas não são de ninguém. Nesse sentido, esse coletivo de artistas compactua com a cultura dos ambulantes e outros desapossados, arte de viver burlando e, muitas vezes, buscam neles os parceiros para a reinvenção do cotidiano, produzindo um tipo de cultura anônima e de difícil visibilidade.

A atitude dos artistas da rua de apropriar-se de um lugar sem luz transformando-se em um espaço habitável mostra que eles praticam um fazer que teoriza as práticas do cotidiano.<sup>257</sup> Essa constatação mostra que a arte da rua é política, não porque pretende proclamar-se a todos como uma verdade que não se sabe, e nem porque se coloca à frente da população supostamente alienada dos jogos de poder que aprisionam suas identidades próprias; a arte da rua é política porque, sendo uma bolha em um tempo roubado por um coletivo, é um fazer que é também reflexão do caminhante sobre seu próprio caminhar.<sup>258</sup>

Os andarilhos do *Alerta!*, sem teto mas atentos ao caminho, em “Excursão a lugar nenhum” procuram a ocasião para exercitar suas habilidades de inventores de *cenas* capazes de provocar a mudança de comportamento e a reflexão. Se se aproximar os

---

(257) Ibidem, p.75-106.

(258) Ibidem, p.35-53.

efeitos dessa arte à idéia de lembrança elaborada por Walter Benjamin, pode-se dizer que a arte da rua reitera sonhos coletivos deixados à margem da história. Esse ônibus proporciona o sonho da viagem de ver outras terras, de voltar para a terra natal, de mudar de vida, de chegar em casa a salvo, tão contrastante com a viagem dos indivíduos que saem cansados do trabalho para a casa ou vice versa. Juntando os corpos sem o consentimento dos indivíduos, o ônibus lotado impossibilita o espaço físico da individualidade, mas tampouco incentiva a solidariedade entre os usuários. Diante de tal constrangimento, pergunta-se o que acontece com os corpos e qual a repercussão na constituição da subjetividade quando se deve passar por essas condições durante duas ou três horas por dia? Abstraídos, neutralizados, anestesiados, ausentes de alma, os indivíduos simplesmente passam? Os artistas em suas andanças percebem que não é bem assim, os indivíduos oprimidos fisicamente pela falta de espaço (físico e psicológico) não estão desatentos; secretamente espreitam esperando a ocasião para libertar-se de tal situação. Nesse sentido, a arte da rua assume a função de detonador do desejo reprimido.

Até chegar ao ônibus, os artistas do *Alerta!* embrenharam-se pelos becos e caminhos na iluminação ofuscante da cidade. No entanto, o que lhes chama a atenção nesses lotações é que, apesar de serem freqüentados pelos usuários quase diariamente, mais de uma vez por dia, na maioria das vezes são lugares de passagem, lugares de significação enfraquecida, são prisões disfarçadas, lugares amortalhados. Daí serem um bom alvo para intervenções, um lugar como esse é uma bomba relógio, carrega a potencialidade da violência reprimida, o lado poético da vida que está sufocado e pronto para se vingar, como diria Artaud. Por isso, são lugares que podem receber o evento artístico como um instrumento para a libertação, apropriando-se da cena como uma brecha de espacialidade aberta, um vazio capaz de transformar o ônibus em um espaço para a elaboração de um *nós* coletivo. Esse é o jogo de “Excursão a lugar nenhum”, jogado com quem carrega tal violência pulsante, com quem anda de braços dados com a vingança do corpo reprimido. Sem a crueldade do indivíduo tornado massa, essa arte deixa de existir. Nesse sentido, pode-se dizer que a *poesia do espaço* da arte da rua reinventa coletivamente o lugar praticando algo próximo daquilo que se pode chamar de *arte pública*.

Se for inadequado afirmar que a arte da rua é cultura popular – posto que esse conceito de cultura é específico para um tipo de manifestação brasileira relacionada à religiosidade e chamada de arte de raiz ou de folclore e, de fato, arte de rua não é isso – não seria porém incorreto apresentar alguns pontos de intersecção entre elas. O *Alerta!* trabalha seus roteiros próximos da ironia que busca o riso, vinga-se da seriedade e inverte o valor das coisas; neste aspecto, o ato criativo constituído na arte da rua busca o efeito da carnavalização, conceito desenvolvido por Mikhail Bakhtin ao estudar

os reflexos da cultura popular na obra de Rabelais.<sup>259</sup> Seguindo com este autor, pode-se dizer que o coletivo *Alerta!* em “Excursão a lugar nenhum” procura algo interdito na realidade aparente, um não visível e de difícil apreensão. No caso específico dessa intervenção, a crueldade dos corpos oprimidos e o sonho de liberdade vivente na subjetividade daqueles é o que encontram.

O que mostra o evento do ônibus? A paródia de uma viagem de turismo urbano. Mas se a ação teatral da intervenção segue a lógica da paródia, o pretendido é inverter o valor da viagem. Sem querer alongar-se muito com respeito ao significado da paródia, pode-se aproximar “Excursão a lugar nenhum” dos estudos elaborados por Bakhtin sobre o grotesco. Para o pesquisador, a imagem grotesca mostra um determinado discurso que aponta justamente seu contrário. Como a “arte dos dominados”, o carnaval, com suas “grosserias”, mostra uma razão popular que expurga o peso da opressão por meio da gargalhada. Zombando de tudo o que é sério e intocável na vida social, produz pequenas vitórias diante do mais forte.

Nessas manifestações populares o tema principal é o nascimento, o novo, a renovação associada à morte do antigo. A maneira carnalizada do pensar popular se manifesta, na prática, como uma tendência a burlar, a degradar o que aparentemente está imbuído de um grande poder provocando a inversão de seu valor, ou seja, os nascimentos são efeitos de atos de violência – escatologias, bufonarias, mortes violentas. “Excursão a lugar nenhum” transforma a viagem entristecida pela opressão dos corpos em uma festa. Em seu evento são servidos aos passageiros chá, bolacha, brincadeiras interativas, músicas cantadas coletivamente, etc. O que é silêncio ou fragmentos de falas sussurradas transforma-se em algazarra.

Para Bakhtin o corpo, com suas escatologias expostas de forma carnavalesca, mostra seu oposto no momento do efeito do riso. Por essa via de análise, a brincadeira de inventar estórias sobre o trajeto do bairro torna-se libertário, esse ato lembra aos indivíduos de que a vida é ou pode ser reinventada, efeito semelhante ao desejado pelo gesto carnalizante que joga, por exemplo, com a alegoria da morte como sinal para o nascimento, o novo. A cena inventada no ônibus mantém maior proximidade com a *alegoria* (o que pretende libertar não coincide com o que é mostrado) do que com o *símbolo*; o roteiro não pretende ser uma representação, não pretende estar no lugar de algo; o roteiro é elaborado para constituir-se como um acontecimento do tempo e do espaço presente. Os inventores de “Excursão a lugar nenhum” pretendem alcançar o efeito da gargalhada carnavalesca. No entanto, a mistura da ficção com a

---

(259) BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; [Brasília]: Universidade de Brasília, 1987.

realidade induz esses artistas a elaborarem imagens que não são hiperbólicas como na paródia carnavalesca, mas seguem uma pseudo-normalidade e um pseudo-realismo para que o teatro possa ser invisível durante algum tempo. Assim, a relação que se pode fazer entre a manifestação popular do carnaval e a arte da rua se relaciona aos propósitos semelhantes e não como um ramo da cultura popular, ou seja, não se quer afirmar que a arte da rua se origina da cultura popular mas sim que compartilha com ela alguns aspectos que aproxima a arte da rua da arte popular.

## OBROFAGIA 2: O BANQUETE



*“‘Obrofagia 2: o banquete’ constitui-se de um banquete realizado na rua, no qual o conceito de obra de arte devora e é devorado por artistas, moradores de rua, professores e outros convidados. Neste banquete, o ato de devorar traz conotações diversas – transformação, consumo, auto-destruição, movimento. Enquanto a obra se consome, o público-consumidor a observa. Uma verdadeira cadeia alimentar se forma, numa profusão de questionamentos políticos, sociais, culturais, artísticos... Quem é presa? Predador? Parasita? De-compositor? Ou melhor: quem é a obra? O que é a obra? Quem é o antropófago?”<sup>260</sup>*

---

(260) Texto retirado do já citado diário virtual que o *Alerta!* mantém para seus membros e amigos, disponibilizado no endereço eletrônico: [alerta\\_alerta@yahoogrupos.com.br](mailto:alerta_alerta@yahoogrupos.com.br).



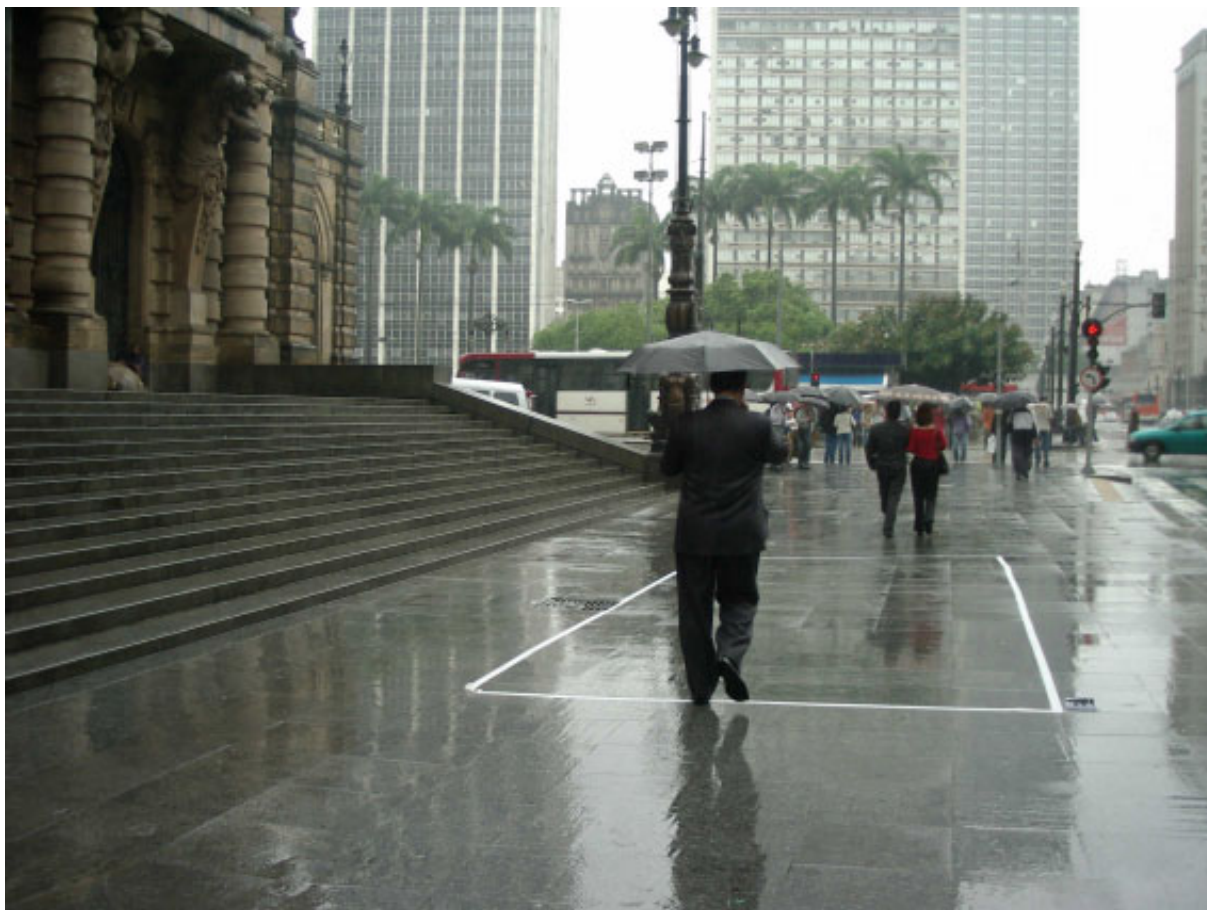
*Obrofagia* é um invento motivado pela percepção de uma das integrantes do *Alerta!* que, de fora e através de uma parede de vidro em certo dia e por acaso, teria contemplado, como diante de uma pintura, indivíduos comendo em um restaurante. A cena da vida toma o significado da antropofagia quando a imaginação coletiva desse grupo muda o valor do prato de comida real em uma *escultura* comida por homens ou mulheres também transformados em *pinturas* e contemplados como se estivessem em uma *cena de teatro*; cena esta devorada pelo *tempo de observação* dos receptores do *Alerta!* que, ironicamente, se fazem de espectadores idealizados. Ou seja, a cena da vida se torna antropofágica quando o ritual da refeição lembra aos artistas que o perigo da vida está em ser ela também devoração mas também de ser a arte um modo de dominar o tempo mostrado aí como o grande devorador.

*Obrofagia* é um híbrido constituído pelo conceito clássico de *obra de arte* – objeto manufaturado, acabado, cuja presença é revestida por uma aura transcendente – e pelo *ato cultural antropofágico* – ação de devorar tudo o que tem força de vida e destruição no intuito de trazer para o coletivo aquela força do outro desconhecido.

“Obrofagia 2” funciona como ritual de devoração, um ritual que propõe um modo de dominar o tempo. Esse evento acontece durante cinco dias consecutivos a mesma hora, no mesmo lugar, neste caso às 13.30h em frente ao Teatro Municipal da cidade de São Paulo. Seu corpo é constituído por cinco ações-rituais, todas elas são referências à última, o banquete. O primeiro evento apresenta a delimitação do espaço e do tempo do banquete final intitulado “a faixa”; o segundo tematiza o alimento a ser oferecido aos convivas intitulado “a gelatina”; a terceira ação-ritual improvisa sobre o tema do entretenimento que será oferecido na festa, intitulada “o desfile”; o quarto evento realiza a ação de fraternidade proposta para os convidados, intitulado “a barraca de trocas”; a quinta e última ação-ritual é a junção de todas, a qual dá o nome do evento: “o banquete”.



## Evento 1: A faixa



A primeira ação resume-se em simbolizar o espaço do jogo, e em delimitar o lugar escolhido para as intervenções com fita crepe. Colocada ao lado e de fora, há uma plaqueta imitando as identificações das obras, mesmo procedimento encontrado em museus e bienais que informam o nome da obra, autor e material. O começo e o fim são assinalados pela campainha de um despertador e a intervenção dura 60 minutos.

Como se comentou acima, essa ação reporta-se ao espaço e ao tempo de duração do banquete que está por vir. A delimitação do espaço e do tempo da cena, organizando o que é jogo e o que não é, bem como o nome da "obra", indicam a ironia com que o *Alerta!* encara o espetáculo teatral, não como uma obra de arte, mas como uma *ação organizadora do tempo devorador*. Delimitar um espaço e um tempo, arbitrariamente, dentro de um lugar que não é próprio da arte do espetáculo teatral, abre um vazio naquilo que parecia já determinado, um vazio que possibilita aos atuantes enxertar a cena da devoração dentro da cena da vida. Nesse primeiro ritual, o objeto oferecido pela arte aos transeuntes é um espaço vazio.



No segundo dia, esse vazio é preenchido pelo alimento que será oferecido no banquete: a gelatina. De volta ao local e hora determinada, os atuantes verificam se a faixa está como deixada no dia anterior. Em caso negativo, o ritual da delimitação é refeito e nesse momento, dentro do espaço-tempo do jogo arma-se uma barraca de ambulante com 50 copinhos de gelatina distribuída gratuitamente.

Os personagens que atuam na barraquinha estão vestidos como cozinheiros. Em atuações desta natureza, estipula-se qual o “jogo” dos personagens, ou seja, qual será seu comportamento e, dessa vez, os cozinheiros ambulantes não poderão falar com os transeuntes mesmo que sejam abordados, apenas devem comunicar-se por meio do sorrir.

De um ponto de vista da antropofagia idealizada pelo coletivo, a gelatina é visualmente o oposto daquilo que se quer comer, é o oposto do poder do inimigo. No entanto, ela está posta no banquete como a alegoria do poder que penetra nas estruturas psíquicas dos indivíduos, constituindo-se no que Foucault chamou de microfísica do poder. Há um texto também publicado no diário virtual do *Alerta!* que apresenta o significado da alegoria da gelatina interpretada pelo coletivo de artistas.

### **“Gelatina ( 1º esboço)**

A gelatina é uma proteína obtida da pele e ossos de animais mortos. Encontramos gelatina em diversos lugares inclusive em nós mesmos. A gelatina é extraída do colágeno, a principal proteína estrutural nos tecidos conectivos e ossos. Existem dúvidas sobre todos os aspectos benéficos provenientes da ingestão de gelatina, mas todos concordam que em menor ou maior grau ela faz bem para a saúde.

Então vamos todos comer gelatina bem felizes e contentes.

Mas, e quanto a sermos gelatinas?

Isso faz bem para nossa saúde não só física como também moral?

Mistura-se a gelatina a um pouco de água, ferve, depois se abaixa a temperatura deste preparado. Como milagre observa-se o líquido endurecer tomando a forma do recipiente ao qual foi inserido.

Qualquer forma. Não espere um endurecimento total, pois apesar de assumir

as mais variadas formas, seu aspecto final sempre vai possuir algo de molengo.

Quantos de nós não agimos exatamente assim, submetidos a pressões (de temperatura ou não) vamos assumindo sempre a forma do recipiente no qual estamos inseridos, amorfos por natureza em busca da forma dada pela ocasião. Infelizmente ou felizmente ao fazermos isso não conseguimos fugir do aspecto molenga, gelatinoso por excelência. (...)

Assim vão cozinhando nossas convicções políticas, sociais, culturais e até mesmo sexuais.

Assim vão mexendo o caldeirão imenso onde transborda mais um preparado, que logo será inserido no recipiente da vez onde saltará a próxima Arte,

a próxima Música, a próxima Moda. Imensa gelatina transparente, colorida e molenga esta em que nós patinamos, que nós nos transformamos aos poucos.

Precisamos devorar esta gelatina em colheradas cheias, buscar em seu substrato o que sobrou de verdadeiro tutano.

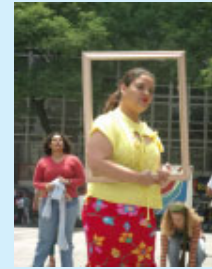
Empanturrarmos e vomitarmos dela o que ainda existir de realmente osso e couro. Uma digestão às avessas fruto da nossa indigestão anti criativa.”

*Alan*

O poder que se quer devorar não está fora do sujeito mas em cada um; está também naquilo que os constitui em sua carne. Nesse sentido, comer a gelatina acaba por simbolizar o ato de comer a si e aos outros. Do ponto de vista da arte, *O Alerta!* oferece a própria carne como comida pois oferece a cena teatral para ser devorada. Mas o que é a cena teatral senão o acontecimento do presente? Ao se devorar o teatro dentro do espaço da vida, devora-se também a vida por meio da presença do participante no tempo presente do evento. Há aí a mistura da manifestação artística do teatro com o evento cultural que se pretende para o ritual do “Banquete”. É dessa maneira que a cena deixa de ser representação, exigindo a presença do receptor. Por meio de uma cadeia de atos de devoração, o “Banquete” aproxima a vida da arte: enquanto a cena é devorada pelos curiosos que param para “ver algo” e que por isso transformam o “Banquete” em um evento cultural, este evento, por sua vez, é devorado pelos convidados e atores que vivenciam um roteiro com um alto grau de liberdade para a improvisação. A curiosidade dos transeuntes sinaliza sua atitude de espreita para se libertar da identidade de massa que o mapa da cidade lhes impõe. Provocando a atenção daqueles, a cena do “Banquete” lhes proporciona a possibilidade de roubar o tempo da rotina reinventando o tempo presente.



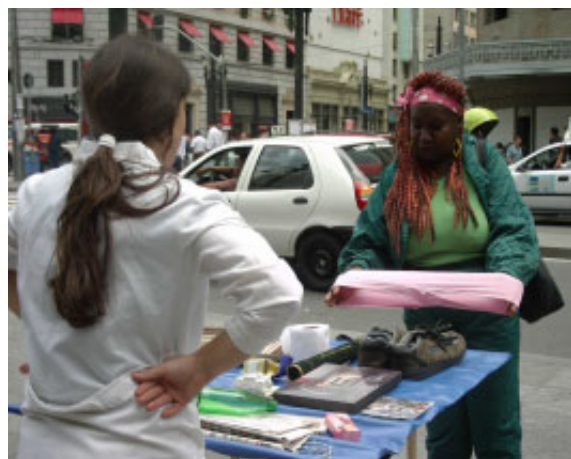
### Evento 3: O desfile



A terceira ação-ritual realizada no espaço do vazio é a de um desfile. Este, por sua vez, seria um ensaio do que será oferecido como entretenimento aos convivas do banquete. A mesa será transformada em palco onde passa um desfile de “restos de modernidade”, trata-se de um desfile de ruínas da arte moderna: monalisas e fotos de modelos famosas estampadas em camisetas, um brinquedo de controle remoto, roupas com restos de aparelhos domésticos, enfim, um arrote midiático depois da refeição. No caso aqui do ritual do terceiro dia, oferece-se a quem queira a “oportunidade” de desfilarem com nossas atrizes diante de filmadoras e câmeras fotográficas.

Nessa intervenção, a moda e o consumismo funcionam como discurso dominante e impositor de uma identidade massificada. Esse discurso, que impulsiona os indivíduos a querer a hiper-exposição, revela-se, por exemplo, pelo encanto que uma câmera filmadora e uma máquina fotográfica causam nos transeuntes nos locais de atuação. A intervenção “O desfile” marotamente oferece ao transeunte um desfile com modelos gordinhas e grandonas, vestidas com roupas apertadas com barrigas para fora, Xuxas vestidas com roupas compradas em atacadões populares. Pendurados pelo corpo, como enfeites ou bijuterias, as modelos levam cabides ironizando o modo com que os corpos femininos são expostos nas grandes passarelas: objetos. Durante 60 minutos, diante de nossas máquinas fotográficas e filmadoras amadoras vê-se um anti-desfile.

#### Evento 4: Barraca de trocas



A quarta ação-ritual consiste em armar uma barraca de ambulante com objetos a serem trocados. Dessa vez, a personagem pode falar, incentivar os transeuntes a se aproximarem, negociar as trocas. Troca-se um objeto por qualquer outra coisa que alguém oferece sem qualquer juízo de valores. Esse é o jogo estipulado previamente para o performer. Uma caixinha de música, por exemplo, foi trocada por um jornal velho. Nesse exemplo, pode-se notar que o valor não está no preço das coisas mas nos modos éticos dos transeuntes de operar a troca.

A troca sem critérios pré-estabelecidos pelo performer parece provocar nos indivíduos um espírito de desafio. Por exemplo, a troca descrita acima foi feita em tom de desafio por parte do participante da rua. Este não acreditou que sua oferta seria aceita e por isso a fez. No entanto, quando a performer sorridente e cônica do desafio do outro aceita negociar, este volta atrás e pede para renegociar de maneira mais justa. No entanto, mais provocante ainda é a performer que não aceita a destroca. Ele fica com a caixinha e com a sensação de desconforto ético e ela fica com o jornal.

Outro exemplo do que esta intervenção provoca está em outra troca efetuada naquele dia. Dessa vez, o transeunte oferece novamente um objeto que para ele é de menor valor monetário diante daquele que escolheu. Espera alguma reação da performer que não a esboça. Depois de uma pausa, o indivíduo pergunta ainda se não há necessidade de completar a troca com dinheiro, ao que a performer já sorridente responde negativamente. O homem então encara a moça e a olha através, como se estivesse vendo algo invisível e, emocionado, lhe oferece um "Deus te abençoe", um misto de agradecimento com admiração; um agradecimento por lembrá-lo do sonho perdido do paraíso, da honestidade, da possibilidade de confiabilidade. O homem foi deslocado de sua posição de "esperto", de "ave de rapina" para algo que não se pode definir mas que se aproxima da visão de uma criança diante de um anjo.

O jogo performático, jogo que tem por finalidade a distensão do *nós coletivo*, suspende momentaneamente o medo pelo outro fazendo com que dois estranhos emanem afetividade um para o outro. O sonho coletivo da irmandade surge como o avesso da cidade.



## Evento 5: O Banquete

A quinta e última ação-ritual funciona como a consagração dos rituais que a precederam.

Sua estrutura é pensada previamente como um roteiro conduzido por personagens. Dessa vez, a caracterização deve ser exacerbada, carnavalesca ou surreal. Os personagens são: um rei, um garçom, um mordomo, dois músicos, um bobo-da-corte e um séquito de modelos, a personagem-gaiola, a bolha de canudinho e a mulher dos açúcares coloridos, todos vestidos com figurinos hiperbólicos.

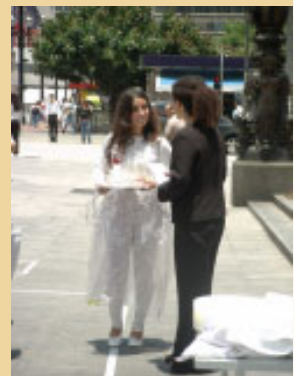
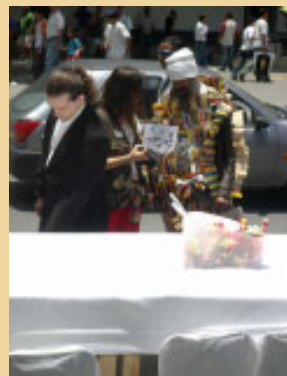
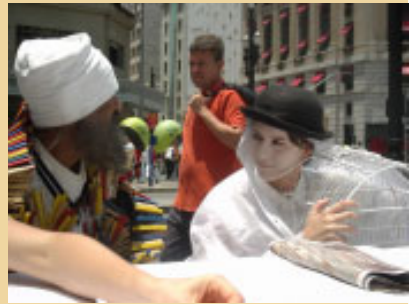
Nessa intervenção, há um roteiro a ser seguido: o rei chega atrasado, tal como o coelho de Alice no país das maravilhas, faz discurso de boas-vindas e dá ordens para que a gelatina e o suco sejam servidos. A uma determinada hora, dá ordens para que o “espetáculo do entretenimento” seja servido à mesa: o desfile do arrotado midiático. Ao final do mesmo, iniciam-se as trocas de presentes: cada conviva escolhe alguém da mesa para presentear, com direito a discursar caso tenha vontade.<sup>262</sup> Toca o despertador depois de 60 minutos do começo o rei despede-se, pede licença e sai correndo. Mais uma vez o signo de “Alice” é posto como índice de leitura da cena. Por quê?

“Obrofagia 2” é a realização da utopia da cristandade, isto é, a utopia de colocar desconhecidos sentados em uma mesa para que possam descobrir seus parentescos, sua irmandade. A obra de Lewis Carroll funciona como referencial de loucura ou de sinalizar que esta utopia somente é possível dentro da cena de teatro. Mais uma vez o *Alerta!* quer atingir a vida através do devaneio, como se o “espelho de Alice” fosse a metáfora da utopia, o avesso da vida em sua natureza poética. Os personagens dessa cena são um apelo para esta imaginação que coloca explicitamente o ato delirante dos artistas, mas o delírio de que se fala não é a representação de um banquete ao ar livre. A motivação de realizar “Obrofagia 2” perpassa o desejo de sentar-se à mesa com quem nunca se viu antes no intuito de transformar a cena em um espaço público, espaço de elaboração de uma identidade coletiva. No entanto, por que fazer na rua?

---

(262) Os convidados são avisados previamente para que levem um presente que oferecerá alguém em hora determinada pelos atuantes responsáveis.





Uma multidão pára para “ver”. Mas não há “obra de arte” para ser contemplada. Por que então realizar tal cena em espaço aberto? Porque é justamente esse fato que possibilita deslocar a posição dos convidados para a de atores, e os apetrechos (mesa, cadeiras, pratos, comida...) em cenário. É o povaréu em volta da mesa que, fazendo-se de espectador, transforma o evento em “espetáculo”. A sobreposição de realidades (a cena teatral dentro da cena da vida transformando-se em evento cultural) reinventa a frente do Teatro Municipal, criando um campo de interesses coletivos (convidados e espectadores que incessantemente comentam e são estimulados a se relacionarem com personagens que orbitam ao redor, tais como a mulher bolha e a moça dos açúcares). E o lugar “frente do Teatro Municipal”, mesmo à revelia da polícia, é invadido por artistas e populares que durante uma hora transformam em pública a escadaria e calçada daquele teatro.

## O jogo performático

Se “Excursão a lugar nenhum” realiza o jogo do tipo intervencionista, “Obrofagia 2” está entre os jogos do tipo performático porque busca alcançar profundidades na superfície dos corpos hiper-expostos dos participantes. O que se quer provocar é o extravasamento de emoções e reflexões próprias de alguém que se encontra em uma situação de hiper-exposição. Se a imagem do corpo hiper-exposto é a superfície do rio que reflete a imagem mítica de narciso, o efeito desejado no jogo performático é a transformação dessa superfície em espessura.

Diferente do espaço do ônibus, essa intervenção transforma o espaço da cidade em cenário: arma-se um banquete em frente ao Teatro Municipal que funciona simbolicamente como a casa do rei de uma estória previamente criada pelo elenco. No entanto, mesmo mudando a função utilitária da calçada do Teatro em palco para uma cena, a cidade não é apagada do contexto, a cena mistura-se com a vida e revela ser uma colagem explicitamente forjada pelos artistas, em frente ao Teatro Municipal. O efeito de tal interpretação é desviar o significado convencional do lugar, abrindo uma espécie de bolha dentro da cena da vida cotidiana da cidade (a delimitação com a faixa), colocando aí um cenário com personagens absurdos do ponto de vista realista. Quem está de fora pode contemplar um quadro surrealista que se movimenta dentro da cidade. A novidade está em inserir, nessa cena teatral, pessoas comuns atuando como atores: sugerindo, discursando, seguindo o roteiro comandado pelo protagonista.

Na elaboração de tal intervenção, busca-se atingir o comportamento dos convidados, pois é para eles que tudo é armado, é deles que se espera a experimentação de uma *distensão de si*. Aí está outra diferenciação que se poderia fazer entre uma cena performática e uma cena dramática. Se no drama são os espectadores os sujeitos que dão a razão da cena, na performance são os jogadores, atores e não atores, que fazem a razão do teatro; aqui os espectadores (os curiosos) funcionam como elemento de encenação.

Se em “Excursão” o lugar do ônibus é transformado em espaço público, aqui é o lugar da cena que se quer transformar em espaço público. Por isso pode-se dizer que o teatro do “Banquete” é não representacional e não dramático. A cena não quer mostrar a elaboração de uma estética que faz contemplar ou refletir (no sentido brechtiano). A cena em si como dramaturgia ou estética não interessa, não há cena a ser mostrada, “o interesse estético desloca-se dos objetos, obras ou proposições para concentrar-se nos comportamentos dos participantes de determinado acontecimento cultural.”<sup>263</sup> Com a cena, o que se quer é promover a ocasião para elaborar um *nós coletivo*. Em “O Banquete” a vida é aproximada da arte por meio da ironia de colocar a virtualidade da cena teatral dentro da cena real da vida (caso contrário, essa performance poderia ser realizada dentro de um recinto). Mas de que maneira se elabora a mudança dos comportamentos dos participantes em “Obrofagia 2”?

Os corpos dos convidados são cuidadosamente colocados em hiper-exposição graças à característica de cenário que a mesa do banquete adquire e aos curiosos que esperadamente param para espreitar. A cena, tal como foi elaborada, induz o convidado a juntar-se aos companheiros de mesa para que, perante a multidão, façam o espetáculo. Os convidados, que a princípio comportam-se como indivíduos solitários, passam a se solidarizar com os outros convidados para que uma certa *alma-grupo* apareça e fortifique a cena. É esperado que aqueles que estão no palco queiram fazer o “show” pois é para eles que a atenção dos curiosos se volta. Mas como se trata de um lugar barulhento e visualmente disperso, é esperado também que os indivíduos se unam para realizar ações coletivas e não individuais, pois assim terão mais chances de serem vistos e compreendidos.<sup>264</sup> E é a partir dessa *necessidade* teatral sentida pelos atores-convidados que se espera a realização da *experiência performática da distensão*. Acredita-se que dessa maneira a cena performática propicia o deslocamento do ator-convidado fazendo-o passar da identidade individual para a elaboração de um nós coletivo.

É dessa maneira que o *Alerta!* consegue do grupo de convidados a realização de ações em coro: refrões de canções, gritos de guerra, coreografias, respostas coletivas diante dos discursos individuais (exclamações, vaias, aplausos). O que se constata é que o eu narcísico do início vai perdendo força para um nós sem muita identidade definida, mas que compreende algo que ao mesmo tempo retorna à infância (as atitudes parecem com as de crianças), como também realiza uma espécie de festa carnavalesca (os atuan-tes exageram tanto em suas atuações que acabam por virar alegorias carnavalescas).

---

(263) FAVARETTO, C.F. Arte do tempo: o evento, *op. cit.*, p. 93-94.

(264) Pode notar essa tendência pela entrevista feita pelo *Alerta!* com alguns dos convidados dias depois de sua participação no evento.

Também é a partir desse gesto de fortalecimento do grupo que se entende realizar-se a antropofagia, interpretada pelo *Alerta!* como sinônimo do ato de elaboração do nós coletivo. Em “Obrofagia 2” enfrenta-se a violência como se o coletivo de artistas colocasse à prova a idéia do “homem cordial” elaborada por Oswald de Andrade. Para ele, um dos traços culturais do homem brasileiro é sua cordialidade, sua tendência a receber o outro, o desconhecido, fundindo-se com ele. Segundo o autor, é dessa maneira que o brasileiro elabora suas alteridades, ou seja, a partir da anexação do outro em si.<sup>265</sup>

Muito diferente é o que se propaga pelos meios de comunicação que mostram um medo crescente entre os indivíduos, sinal de que a cordialidade se retrai para dar lugar à agressividade. Buscando lembrar aos transeuntes e convidados esse sonho perdido entre as margens do rio da história brasileira, o grupo de artistas se arrisca e desafia a ideologia do medo oferecendo à população um espaço roubado para a realização de uma pausa, para um prostrar, para uma comemoração sem objeto, aparentemente ignorando a dor da desagregação em que se encontram.

Sem querer mostrar o que é o certo, mas confiante da delícia de se pertencer a uma identidade coletiva, à delícia de compartilhar, de se solidarizar, de poder integrar o outro em si e vivenciar uma dimensão expandida da vida, uma afetividade pequena, o *Alerta!* não propõe caminhos apenas arma uma festa sem objeto de comemoração e sem pedir licença.

---

(265) ANDRADE, O. Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial. In *A Utopia antropofágica*. 2ªed. São Paulo: Globo, 1995 – (Obras completas de Oswald de Andrade), p. 157 –159.



# CONCLUSÃO





**C**om a publicação da Lei Nº9.394/96 que define a arte como área de conhecimento no currículo escolar, a discussão se volta para os modos com que a arte tem sido reintegrada no discurso pedagógico. Não é surpresa a ninguém a crise vivida no ambiente escolar; crise que é social, é cultural e é também educacional. Diante desse contexto perguntamos: o que fazer com a arte dentro da escola?

Partindo do princípio de que não há conhecimento neutro, analisamos os posicionamentos que os professores de teatro assumem ao adotar essa ou aquela metodologia. E por que enfatizar esse ponto de vista?

A reflexão sobre a maneira com que tais metodologias são executadas no contexto de crise do ambiente escolar gerou uma imagem, uma cena que afetou nossas reflexões: é uma cena de guerra. Nela não há dispositivos legais que cubram todas as situações. O que é crime na guerra? O que intriga nessa imagem é a ausência de sujeitos. Por exemplo, na guerra vivida por Brecht havia um inimigo e uma utopia revolucionária, sendo que na imagem aqui descrita não se pode definir os “quem”. Quem é o inimigo? O capitalismo avançado? A modernização dos meios de produção? O sonho consumista? A cultura de massa? A igreja? As formas de organização política nos moldes representativos? A pobreza? A descrença nas utopias socialistas? Quem são os aliados?

Tentamos mostrar sinais de conflito no ambiente escolar por meio das manobras que os professores de arte são obrigados a executar para efetivar o ensino diante de tal contexto. Apesar do aparente “favorável” para a arte na escola com a supracitada lei, ainda observam-se dificuldades dos profissionais em abrir espaços para um ensino de artes com autonomia. Nessas condições, a área de artes servirá de maneira equivocada à educação, deixando de oferecer à comunidade escolar o *próprio* da experiência artística.

Enfatiza-se, preponderantemente, que dentro do sistema educacional atual, o ensino parece trabalhar para afirmar o valor das coisas já produzidas, recalçando as possibilidades da arte como *invenção* – que é o de mudar o valor das coisas. O teatro que se *pode* fazer é o teatro de princípios modernos: o teatro que representa a realidade como uma totalidade, o teatro que emana princípios de emancipação do sujeito e mesmo os trabalhos mais engajados como os textos didáticos de B.Brecht ou práticas do teatro do oprimido são tolerados como exercícios para o desenvolvimento cognitivo (pois se trabalha a partir da dialética complexa desenvolvida por Brecht). Essas iniciativas resumem-se a apresentações internas e pouco contribuem para uma real aproximação entre educação e cultura. Nota-se que, de maneira geral, o que se faz no ensino de teatro é apresentar os modos de criação do teatro representacional, o que de todo não é ruim. O que se apontou aqui é o que esse “programa de ensino para o teatro” significa na cena de guerra.

Se nosso discurso parece falar somente do ambiente escolar do ensino fundamental e médio, reiteramos que tal crise também pode ser observada no ambiente universitário que ainda enfatiza, em seus cursos de formação de professores de teatro, um ensino voltado à formação do sujeito e um teatro que não ultrapassa os limites das propostas brechtianas e pós-brechtianas.

Na cena de guerra, o que nos parece mais urgente enfrentar é o abismo entre as produções artísticas relevantes e a cultura de massa em que estamos sendo jogados diariamente. A ênfase que a educação quer dar ao ensino do teatro ainda calcada na formação do sujeito e do resgate dos princípios do teatro dramático não é suficiente para tal enfrentamento. Trazemos aqui uma interpretação possível sobre essa questão, de que ainda não se olha para o ambiente cultural da faculdade, do bairro, da cidade e assim por diante. Os processos artísticos realizados nos cursos de graduação e depois o que se fará na escola, em geral, não ultrapassam o interior da sala de aula. Enquanto as bombas estouram nas ruas, na sala as atividades artísticas se preocupam com o “desenvolvimento de capacidades intelectivas”, “sensibilizando os corpos para a afetividade”, como se tal espaço estivesse livre dos estilhaços.

Mas como se pôde observar, os professores de teatro não assistem a tudo resignados. Para proporcionar a experiência artística a seus alunos, eles utilizam táticas de camuflagem para que sua ação, tornada antidisciplinar e revolucionária, não seja detectada e reprimida. Assim é que se podem notar, em cada metodologia abordada, usos conscientes e inconscientes de táticas antidisciplinares em nome da arte. O que aqui se propõe é mostrar a necessidade de o professor assumir com clareza seu posicionamento pois os alunos já sabem que não há neutralidade nem na atividade artística nem na atividade docente. Afirmamos que já não é possível nem necessário disfarçar os posicionamentos.

Propomos que as aulas de teatro atentem para os sinais de crise que estão presentes nos lugares mais cotidianos, que professores e alunos olhem para as instalações dos prédios onde atuam, que percebam quem são os sujeitos de tais práticas escolares e as relações de poder existentes. Talvez, a arte que se faz a partir do cotidiano nada mais seja que um “pequeno trabalho”, feito de ações que podem nos levar a pequenas intervenções no cotidiano, inclusive as educativas.



# **BIBLIOGRAFIA**



- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In COHN, G. (org.). *T.W.Adorno*. Trad. 2ªed. São Paulo: Ática, 1994. (Col.Sociologia)
- \_\_\_\_\_ e HORKEIMER. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006.
- Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003.
- ANDRADE, M. O Movimento Modernista. In BORIEL, C.E (org). *Mário de Andrade/ Hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990. (Cadernos Ensaio 4)
- ANDRADE, O. *Pau Brasil*. 2ªed. São Paulo: Globo, 2003 – (Obras completas de Oswald de Andrade).
- \_\_\_\_\_. *Estética e Política*. São Paulo: Globo, 1992 – ( Obras completas de Oswald de Andrade).
- \_\_\_\_\_. *A utopia antropofágica*. 2ªed.São Paulo: Globo, 1995 – (Obras completas de Oswald de Andrade)
- ARANTES, U. C. *Artaud: Teatro e Cultura*. Campinas: Unicamp, 1998.
- ARTAUD, A. *O Teatro e seu Duplo*. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- Arte em Revista*, n.5. São Paulo: Kairós/CEAC, maio de 1981.
- Arte em Revista*, n.6. São Paulo: Kairós/CEAC, outubro de 1981.
- Arte em Revista*, n.7. São Paulo: CEAC, agosto de 1983.
- AVILA, A. *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1974 – (Col.Stylus 1)
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec; Ed. Universidade de Brasília, 1987 – (Linguagem e Cultura)
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. São Paulo: Hucitec, 1979 – (Linguagem e Cultura)
- BARBA, E. *Além das ilhas flutuantes*. Trad. Luis O. Burnier. Campinas: Hucitec; Ed.UNICAMP, 1991.
- BARBOSA , A. Mae (org.). *O Ensino das Artes na Universidade*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio P. Rouanet. 7ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (Obras escolhidas, v.1)
- \_\_\_\_\_. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Trad. Sergio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BOAL, A. A culpa é do Pitágoras. *MATAXIS* no.2. Rio de Janeiro: 2002.
- \_\_\_\_\_. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 4a.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

- \_\_\_\_\_. Elogio Fúnebre do Teatro Brasileiro visto da perspectiva do Arena. In GUARNIERI, G.F. *Arena conta Tiradentes*. São Paulo: Sagarana, 1967.
- BRECHT, B. *Estudos sobre o Teatro*. Trad. Fiama P. Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978 – (Col. Logos)
- BRETON, A. *Manifestos do Surrealismo*. Trad. Luiz Forbes. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRITO, R. A Semana de 22. In TOLIPAN, S. et al. *Sete Ensaio sobre o Modernismo*. Caderno de Textos 3. Rio de Janeiro: FUNART, 1983.
- BRITO, R. O moderno e o contemporâneo: o novo e o outro novo. In VVAA. *Arte Brasileira contemporânea*. Caderno de textos 1. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.
- BROOK, P. *O teatro e seu espaço*. Trad. Oscar Araripe e Tessy Calado. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CABRAL, B.A.V. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru 2006 – (Pedagogia do Teatro)
- Caderno Videobrasil/Associação Cultural Videobrasil vol.1 nº 1*. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, 2005.
- CAMPBELL, J. *O Poder do Mito*. Trad. Carlos F. Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPOS, H. de. Da razão antropofágica: a Europa sob o signo da devoração. In *Colóquio Letras*. No.62. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Julho de 1981.
- CANDIDO, A. A personagem no romance. In VVAA. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987 – (Col. Debates 1)
- CARREIRA, A.L.A.N. Dramaturgia do espaço urbano e o teatro “De Invasão”. In MALUF, S. D., DE AQUINO, R. (org.). *Reflexões sobre a arte*. Maceió: EDUFAL, Salvador: EDUFBA, 2005.
- CATÁLOGO do 15º Festival Internacional de Arte Eletrônica Videobrasil. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, 2004-2005.
- CHACRA, S. *Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991 – (Col. Debates 183)
- CARVALHO, J. S. O discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. In *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n.112. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- CHÉNIEUX-GENDORN, J. *O Surrealismo*. Trad Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 – (Ensino superior)
- COELHO, T. *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense, 2001 –(Col. Primeiros Passos 216).
- \_\_\_\_\_. Arte pública, espaços públicos e valores urbanos. In *Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio*. São Paulo Iluminuras, 2000.
- COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 1989 - (Col Debates 219).



- \_\_\_\_\_. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2004 – (Col Estudos 162).
- COSTA, I.C. *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- COURTNEY, R. *Jogo, teatro & pensamento*. Trad. Karen A. Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980 –(Col. Debates 76).
- CRUZ, L. *Línguas Cortadas? Medo e Silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: Eduff, 2005.
- DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*. Trad. Ephraim F. Alves. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A Cultura no Plural*. Trad. Enid A. Dobránszky. 3ªed., Campinas: Papirus, 2003 – (Col. Travessia do século).
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. 3ª.ed., São Paulo: Perspectiva, 2002 – (Col. Debates 49)
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Mandacarú, 2006 – (Pedagogia do Teatro).
- \_\_\_\_\_. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DORIA, G. A. *Moderno teatro brasileiro*. MEC / Serviço Nacional de Teatro, 1975.
- DORT, B. *O Teatro e sua Realidade*. Trad. Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 1977 – (Col. Debates 127).
- DUFFRENNE, M. *Estética e Filosofia*. Trad. Roberto Figurelli. 2ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 1981 – (Col. Debates 69)
- DUVIGNAUD, J. *El juego del juego*. Trad. Jorge F. Santana. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- ELIADE, M. *Mito e Realidade*. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1989 – (Col. Debates 52)
- ESSLIN, M. *Uma Anatomia do drama*. Trad. Barbara Heliodora. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- FABRIS, A. Modernismo: nacionalismo e engajamento. In AGUILAR, N. (org.). *Bienal Brasil Século XX*. Catálogo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1994.
- FAVARETTO, C. F. Pós-moderno na Educação? In SERBINO, R.V. & BERNARDO, M.V.C. (org.). *Educação para o século XXI*. São Paulo: Edunesp, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Tropicália Alegria Alegria*. 3ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- \_\_\_\_\_. Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno. In MARTINELLI, M.L. et all (org.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*. Tese de Livre-Docência, FE- USP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A invenção de Helio Oiticica*. 2ªed. São Paulo: Edusp, 2000.

FEATERSTONE, M. A estetização da vida cotidiana. Trad. Julio A. Simões. In *Cultura de Consumo e Pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 3ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1982 – (Biblioteca de filosofia e história das ciências; v. 7).

\_\_\_\_\_. *O que são as Luzes?* Trad. Elisa Monteiro. In FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos II*. DA MOTTA, M.B. (org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto C. M. Machado e Eduardo J. Morais. 3ª.ed. São Paulo: Nau, 2005.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma T. Muchail. 8ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 – (Col. Tópicos)

GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. 2ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004 – (Col. Estudos).

\_\_\_\_\_. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GLUSBERG, J. *A arte da Performance*. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 1997 –(Col. Debates 206).

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GROTOVSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. Trad. Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUÉNOUN, D. *O Teatro é necessário?* Trad. Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004 – (Col. Debates 298).

GUINSBURG, J. (org). *Diálogos sobre teatro*. São Paulo: EDUSP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Stanislávski, Meierhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva, 2001 – (Col. Estudos 170)

\_\_\_\_\_. e BARBOSA, A.M. *Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 – (Col. Stylos 12).

GULLAR, F. *Etapas da arte contemporânea. Do cubismo à arte neoconcreta*. 3ªed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

GUZIK, A. *TBC: Crônicas de um sonho (O Teatro Brasileiro de Comédia 1948-1964)*. São Paulo: Perspectiva, 1986 – (Col. Debates 90)

HABERMAS, J. Modernidade – Um Projeto Inacabado. Trad. Mário Susuki. In FIORI ARANTES, O.B. & Paulo E. *Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HOME, S. *Assalto à cultura: utopia subversão guerrilha na (anti) arte do século XX*. Trad. Cris Siqueira. São Paulo: Conrad Livros, 1999.

HUCHET, S. Instalação, Alegoria, Discurso. *Trilhas* 6. Revista do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 1997.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João P. Monteiro. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

JUNQUEIRA, F. Sobre o conceito de Instalação. *Gávea* nº 14. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1996.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? Trad. Raimundo Vier, Floriano de S. Fernandes, In *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985 - (Textos clássicos do pensamento humano; 2).

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.

KICHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOUDELA, I. D. *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991 – (Col. Estudos 117).

\_\_\_\_\_. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001 –(Col. Debates 281).

\_\_\_\_\_. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984 – (Col. Debates 189).

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernidade, modernização. In DE LORENZO H. C. / DA COSTA, W. P. (org.) *A Década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Edunesp, 1997.

LARROSA, J. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Experiência e paixão. In *Linguagem e Educação depois de Babel*. Trad. Cyntia Faria. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEHMANN, H-T. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. Trad. Rachel Imanishi. *Sala Preta 3*. Revista do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP. São Paulo:2003.

LOPES, J. *Pega Teatro*. São Paulo: CTEP, 1981.

LOWNFELD V.-BRITAIN V.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: Olympio, 1986.

\_\_\_\_\_. *O Inumano*. Trad. Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. 2ªed. Lisboa: Estampa, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Pós-moderno explicado às crianças. Correspondência 1982-1985*. Trad. Tereza Coelho. 2ªed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MARCHÁN FIZ, S. *Del arte objetual al arte de concepto. Las artes plasticas desde 1960*. Madrid, Alberto Corazon, 1974.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Trad. Vanise P. Dresch. 7ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, E. *A Cabeça Bem Feita*. Trad. Eloá Jacobina. 10ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

- NUNES, B. *Oswald Canibal*. São Paulo: Perspectiva. 1979 – (Col. Elos).
- OTAVIO, R. *Técnica Teatral*. Rio de Janeiro: ABI/ SBAT, 1948.
- PAIXÃO, M. *Theatro no Brasil*. Patrocinado por Procópio Ferreira, Rio de Janeiro, s/d.
- PALLOTTINI, R. *Introdução à Dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A construção da personagem*. São Paulo: Ática, 1989.
- PAZ, O. A Imagem. In *Signos em Rotação*. Trad. Sebastião U. Leite. São Paulo: Perspectiva, 1990. Col. Debates 48)
- PEDROSA, M. *Forma e Percepção Estética. Textos Encolhidos 2*. FIORI ARANTES, O B.. (org.). São Paulo: Edusp, 1996.
- PEREIRA, M. E. C. *Pânico e Desamparo*. São Paulo: Escuta, 1999.
- PRADO, D. A. *O Teatro Brasileiro Moderno..* São Paulo: Perspectiva, 1988 – (Col. Debates 211)
- \_\_\_\_\_. O teatro. In ÁVILA, A. (org.). *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1975 – (Col. Stylus 1)
- PUPO, M.L.S.B. *Entre o mediterrâneo e o atlântico. Uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva / Capes - SP / Fapesp - SP, 2005 – (Col. Estudos 220).
- QUILICI, C.S. *Antonin Artaud. Teatro e Ritual*. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2004.
- REVERBEL, O. *Jogos Teatrais na Escola*. 3ªed. São Paulo: Scipione, 1996.
- ROSENFELD, A. *Teatro Alemão. 1ª. Parte. Esboço Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985 – (Col. Debates 193).
- \_\_\_\_\_. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969 – (Col. Debates 07).
- ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- RYNGAERT, J-P. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Trad. Christine Zurbach e Manuel Guerra. Coimbra: Centelha, 1981.
- SALLES, C. A. *Gesto Inacabado. Processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 1998.
- SANTAELLA, L. *Corpo e comunicação. Sintoma da Cultura*. 2ªed. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTIAGO, S. Vanguarda: um conceito e possivelmente um método. In ÁVILA, A.(org.) *O Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1974 – (Col. Stylus 1).
- SCHWARZ, R. *Cultura e Política*. São Paulo: Paz e Terra, 2001 – ( Col. Leitura).
- SEGOLIN, F. *Personagem e Anti-Personagem*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- SILVA, A.S. *Oficina: Do Teatro ao Te-Ato*. São Paulo: Perspectiva, 1987 – (Col. Debates 175).
- SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Kelinky. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid D. Koudela. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992 – (Col. Estudos 62).

STANISLAVSKI, C. *A construção da personagem*. Trad. Pontes de P. Lima. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. *A Criação do Papel*. Trad. Pobert Lewis. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Preparação do Ator*. Trad. Pontes de P. Lima. 5a.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Trad. Luiz S. Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

TROJAN, R. M. Estética da Sensibilidade como princípio curricular. In *Cadernos de Pesquisa v.34*. Fundação Carlos Chagas . São Paulo: Autores Associados, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Projeto gráfico by **ZeziM**  
Produção gráfica **studioma**  
Impressão Cópias Brasil  
Encadernação URACI Encadernações