ALINE DE OLIVEIRA FERRAZ

A formação de atores em escolas profissionalizantes: um estudo sobre o ver e o ser visto

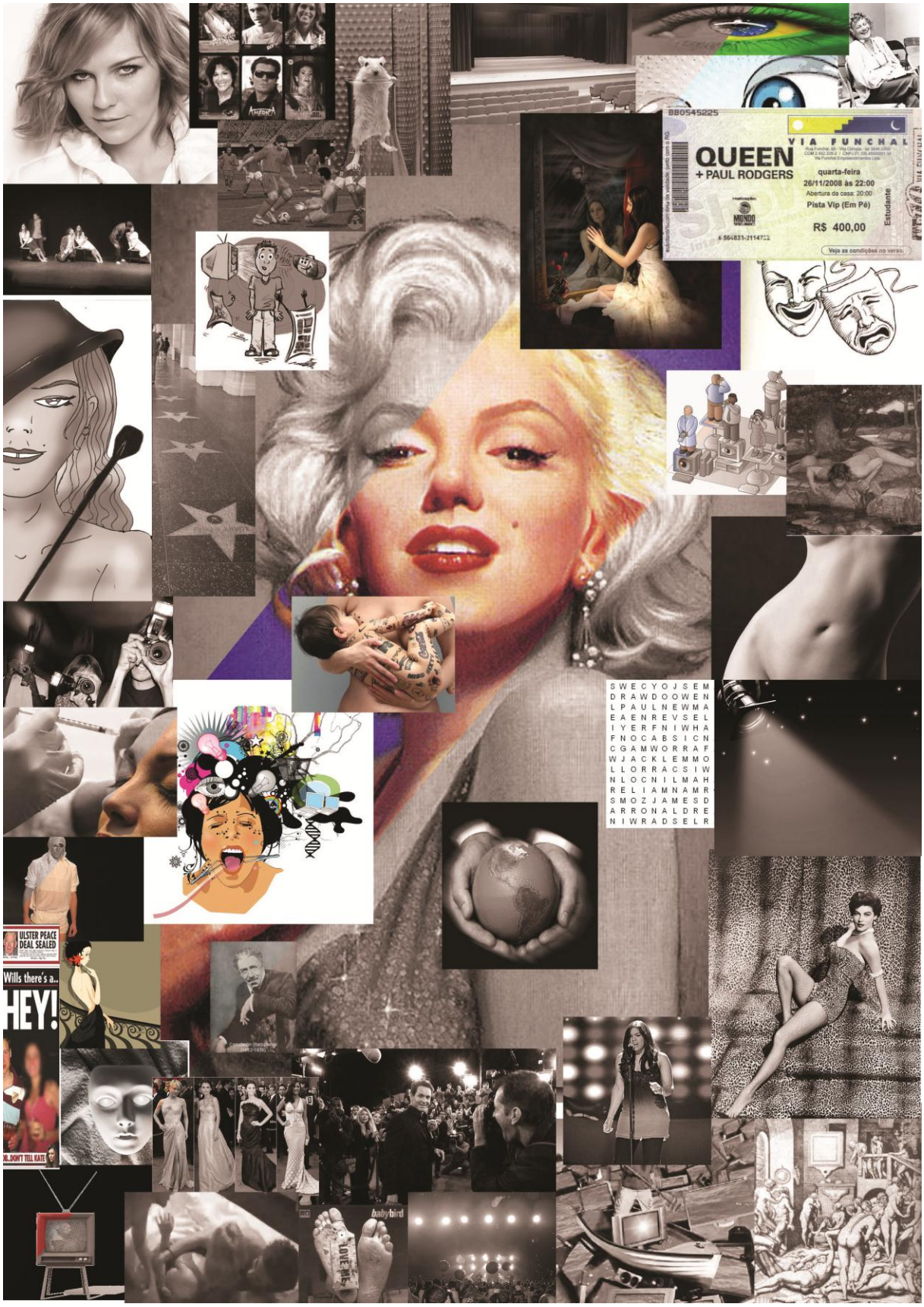
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro

Linha de Pesquisa: Teatro e Educação

Orientador: Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho.

São Paulo
2012


BB0545225
VIA FUNCHAL
QUEEN
+ PAUL RODGERS
quarta-feira
26/11/2008 às 22:00
Abertura da casa: 20:00
Pista Vip (Em Pé)
R$ 400,00
Estudante
Veja as condições no verso.
S W E C Y O J S E M
D R A W D O O W E N
L P A U L N E W M A
E A E N R E V S E L
I Y E R F N I W H A
F N O C A B S I C N
C G A M W O R R A F
W J A C K L E M M O
L L O R R A C S I W
N L O C N I L M A H
R E L I A M N A M R
S M O Z J A M E S D
A R R O N A L D R E
N I W R A D S E L R
ULSTER PEACE DEAL SEALED
Wills there's a..
HEY!
babybird
LOVE ME

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ALINE DE OLIVEIRA FERRAZ

A formação de atores em escolas profissionalizantes: um estudo sobre o ver e o ser visto

São Paulo

2012

Nome: FERRAZ, Aline de Oliveira
Título: A formação de atores em escolas profissionalizantes: um estudo sobre o ver e o ser visto

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Ferraz, Aline de Oliveira

A formação de atores em escolas profissionalizantes: um estudo sobre o ver e o ser visto / Aline de Oliveira Ferraz; orientador Flávio Augusto Desgranges de Carvalho. — São Paulo, 2012. — 126 f.

Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 2012.

1. Formação de atores 2. Escola profissionalizante 3. Imaginário televisivo 4. Sociedade do espetáculo 5. Recepção teatral I. Carvalho, Flávio A. Desgranges II. Título.

AGRADECIMENTOS

Mesmo ciente da impossibilidade de agradecer à altura as diversas contribuições que permitiram a realização desta pesquisa, deixo registrada minha gratidão a todos — e a cada um, em particular — que, de formas diversas, acompanharam essa trajetória.

Agradeço a presença atenta e o apoio generoso da orientação do professor Flávio Desgranges, que, de forma sensível, instigou-me a investigar os olhares que transitam o universo de invenções artísticas e pedagógicas.

Inestimável é minha gratidão pelas referências e pelos diálogos fundamentais obtidos nas disciplinas realizadas durante esses três anos, ministradas pelos professores Éclea Bosi, Eugênio Bucci, Flávio Desgranges, Maria Lúcia Pupo, Sandra Maria Patrício e Sílvia Fernandes da Silva Telesi. Somo a esta o agradecimento ainda mais específico à professora Maria Lúcia Pupo e ao professor Eugênio Bucci, pelos preciosos apontamentos na ocasião da qualificação, que se revelaram imprescindíveis aos rumos desta pesquisa. E ainda ao Professor Marcos Ferreira Santos que aceitou compor o quadro dessas aprendizagens.

Agradeço ao apoio material concedido pela Capes, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPG-AC) e pela bolsa PAE, os quais, ao conferirem reconhecimento a esta pesquisa, possibilitaram condições favoráveis a seu aprofundamento.

Aos funcionários da Universidade de São Paulo e especificamente do Programa de Pós-Graduação (ECA/USP), do Departamento de Artes Cênicas e da Biblioteca da ECA, que se mostraram, ao longo desse período, facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem da instituição.

A Nilton Travesso, Vânia Encinas, Sergio Milagre e integrantes do corpo docente e discente da Oficina de Atores Nilton Travesso, pela disponibilidade, pelo crédito e pela parceria investigativa.

À minha mãe, meu pai, Denise e Helder, meus avôs, tias, tios e sobrinhos, aqui representantes da minha grande família, base fundadora de apoio incondicional, minha eterna admiração e gratidão.

Aos grupos de pesquisa teatral INERTE, Teatro Documentário, Grupo Beta, Cia.Quemseindaga e Cia. Provisório Definitivo, pelo espaço de pesquisas prático-teóricas de infinitas descobertas.

Agradeço a cumplicidade desses que fundamentam minhas escolhas e não me deixam esquecer quem sou: Amanda Leal, André Grecco, AndréaYamazumi,Cláudia Alves Fabiano, Dalva Aleixo, Elise Vieira, Fabiano Robba, Filhote, Gustavo Idelbrando, Kátia Galliac, Kleber Bosque, João Hanuch, João Neme, Maninho, Natacha Dias, Natália Caetano, Natália Lemos, Paula Arruda, Renata Bittencourt, Ricardo Gimenes, Sandra Soares, Sandra Marffizi, Telma Smith, Virgínia Laís, Vivian Borghi, Yara Iguchi. Por fim, minha gratidão imensurável a Marcelo Soler por ser uma testemunha que me encoraja a continuar.

Aos queridos mestres, alunos e parceiros de inquietações artísticas e pedagógicas.

RESUMO

São visíveis as necessidades de ocupação dos espaços de visibilidade na instância pública dentro da sociedade espetacularizada. A partir dessa premissa, a presente pesquisa, realizada na Oficina de Atores Nilton Travesso, busca pensar as possíveis contribuições de uma metodologia baseada nas aprendizagens existentes nas práticas simultâneas de atuação e fruição da cena adotadas na formação profissional dos estudantes. Esses experimentos foram fundamentados nos recentes estudos da recepção teatral, que no atual contexto surgem como possibilidade de equacionar os entraves relativos à experiência dos alunos como espectadores do fenômeno cênico e como autores de suas próprias escolhas.

Palavras-chave: Treinamento de Atores; Escolas Profissionais; Imaginário televisivo; Sociedade do Espetáculo; Recepção Teatral.

ABSTRACT

It is noticeable the need to occupy spaces of visibility in the public spheres in the society of the spectacle. Using the former premise as a starting point and the Oficina de Atores Nilton Travesso as its space of research, this paper aims at thinking about the possible contributions of the methodology based on the present learning of simultaneous practices of acting and enjoyment of the studied scenes in the professional formation of the students. These experiments were based on recent studies of theater reception, which in the current context come up as a possibility to evaluate the difficulties related to the experience of the students as spectators of the scenic phenomenon and as subjects of their own choices.

Key-words: Actors Training; Vocational Schools; Television Imagery; Society of the Spectacle; Theater Reception

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 6
1 INTRODUÇÃO 10
2 DIVERSOS ENSINOS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO 14
2.1 Um mestre e uma escola 20
3 VÁRIAS IMAGENS, UM ÚNICO CONTEXTO 32
3.1 Outras falas, outros mitos 34
3.2 Outras percepções, outro inconsciente 40
3.3 Outras recepções, breve pausa para a imagem 45
4 O OLHAR ENQUANTO MERCADORIA 52
4.1 O espetáculo e o ator-espectador 60
4.2 Mediações televisivas: entre a ficção e a realidade 65
5 DECODIFICAR E ATRIBUIR SENTIDO 70
5.1 Novos formatos na cena contemporânea 72
5.2 Proposições artísticas e a formação para além da forma do ator-espectador 77
5.3 O espectador como protagonista da sua própria leitura 85
5.4 Clarezas e subjetividades no escuro 94
5.5 Lembranças e subjetivadas de um Pretérito Imperfeito 105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

1. INTRODUÇÃO[1]

> Cada visível guarda uma dobra invisível que é preciso desvendar a cada instante e em cada movimento. (Adauto Novaes)

Que invisíveis guardam o visível fascínio pela profissão de ator? O que justificaria o interesse de tantos numa formação profissionalizante de intérprete da cena em nossa contemporaneidade? A curiosidade acerca desse assunto fez com que eu repetisse durante anos, ao longo dos semestres, a cada turma de ingressantes na disciplina de Interpretação Teatral que ministro na Oficina de Atores Nilton Travesso, a mesma questão: por que ver e fazer teatro nos dias de hoje?

Nas respostas obtidas ao longo desses anos, atraia minha atenção um fato específico: com certa frequência, os alunos relatam que nunca frequentaram teatro anteriormente — alguns, ainda, sequer se recordavam de ter apreciado eventos do gênero, como peças de colégio, espetáculos ou intervenções teatrais em espaços públicos. No entanto, apresentavam-se entusiasmados com a ideia de se tornarem atores profissionais.

Com o tempo, a tradição oral cumpriu seu papel: os alunos veteranos cuidaram de avisar os ingressantes sobre os objetivos das questões lançadas e o desejo de agradar à professora. Ou ainda, a simples apresentação de uma argumentação pertinente fez com que eu já não obtivesse as mesmas respostas às perguntas formuladas. Por isso, outros procedimentos, como a análise de questionários de admissão no curso, foram necessários, e então emergiu a mesma percepção: “os alunos não viam teatro”.

Mesmo nos depoimentos daqueles que já tiveram algum contato com a cena, percebe-se que um número significativo deles registra: uma escassa apreciação da diversidade da escrita teatral, pouco interesse por literatura e baixo índice de procura e acesso ao cinema alternativo. A experiência cinematográfica costuma se resumir às produções divulgadas e veiculadas de forma maciça na tevê e, muitas vezes, o contato com a linguagem cênica fica condicionado a uma variedade restrita de programas televisivos. A televisão surge como o meio de comunicação e entretenimento mais apreciado, mas, ainda assim, sem que a fruição seja acompanhada de uma reflexão sobre o que é assistido.

---

[1] Ao longo do texto, optei por padronizar o uso da nova ortografia não só nos trechos de minha autoria, mas também em citações e títulos de outros autores.

Como um veículo que autoriza os desejos mais primários, a televisão consolida imaginários, sejam eles individuais, sejam sociais, divulgando ideias, ratificando comportamentos e distraindo os telespectadores de suas realidades esvaziadas.

Um exemplo do potencial ideológico da tevê é o próprio imaginário brasileiro construído em torno da carreira do ator. A veiculação do trabalho desses profissionais em programas televisivos parece promover a ideia de uma existência de privilégios, tais como uma vida de "liberdades" e de destaque. Assim, é possível verificar na sociedade brasileira certo apreço pelas pessoas que se dedicam a essa carreira e/ou que se denominam atores/atrizes e também certa valorização destas, embora nem sempre se verifique um reflexo desse prestígio na remuneração e, principalmente, no que tange aos direitos trabalhistas desses profissionais.

Nas próprias relações cotidianas fica visível certa admiração pela profissão de ator, contrariando uma realidade de anos atrás, em que ser ator era uma escolha arriscada e, muitas vezes, encarada como problema no núcleo familiar. Nos dias de hoje, seja ao se apresentar a um novo conhecido, seja ao preencher uma ficha com dados pessoais, nomear-se como profissional da cena é uma inusitada forma de provocar no outro reações de interesse e outras manifestações de curiosidades sobre um universo carregado de fantasias.

No ano de 2008, em uma entrevista concedida no mês de janeiro a um guia de carreiras do Portal de Notícias Globo, Lígia de Paula Souza, então presidente do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversões do Estado de São Paulo, afirmou que havia cerca de 60 mil pessoas na área das artes cênicas no Brasil, sendo que 25 mil estavam no Estado de São Paulo. Destas, de acordo com a entrevistada, cerca de 15mil atuavam como atores e atrizes.

Uma visão excessivamente otimista poderia, simplesmente, ressaltar o interesse expressivo dessa parcela da sociedade pela linguagem cênica. Afinal, o teatro é um campo do conhecimento humano que obviamente deveria estar à disposição de toda e qualquer pessoa, dadas as significativas contribuições dessa arte para o campo simbólico e para as próprias relações de alteridade, a essência da sua realização.

No entanto, no que diz respeito à opção pela profissionalização na área teatral, e diante dos depoimentos relatados, parece oportuno averiguar determinados aspectos presentes no imaginário social contemporâneo em relação à profissão do ator.

Assim como um produto, algumas profissões entram na moda e são ofertadas e veiculadas com base naquilo que parece ser mais sedutor a seus consumidores, sem que haja necessariamente uma devida preocupação com a formação técnica ou ideológica (sobretudo

no que diz respeito aos compromissos da profissão com a sociedade) desses novos profissionais.

É justamente nos aspectos relacionados ao artificialismo existente no interior da própria moda, que valoriza certas funções, certos lugares e certas pessoas, e que tenta camuflar por um determinado tempo outras possibilidades de se compreender os mesmos eventos, que esta pesquisa pretende se debruçar, o que coloca como objetivo o levantamento de pistas necessárias à compreensão das interferências sociais que justifiquem a produção e a disseminação do modismo detectado em torno da carreira do intérprete teatral.

Realizada dentro de uma escola profissionalizante de atores, essa pesquisa pretende lançar um olhar para além da metodologia de capacitação técnica, ou seja, para as atividades vinculadas à apreciação teatral, investigando as possíveis contribuições da experiência como espectador na formação desses estudantes das artes cênicas. A proposição lançada busca justamente excluir os elementos mais evidentes de um imaginário "caduco" e equivocado, vinculado a ideias de talento e capacitação para uma atuação exibicionista do artista. Pretendendo, com isso, alavancar determinadas preciosidades até então desconsideradas ou subjugadas acerca do significado da formação humana de um profissional da área do teatro.

Restringir a aprendizagem do ofício do ator ao domínio de técnicas interpretativas é desconsiderar não só a formação ampla do sujeito-aprendiz da arte de interpretar, mas a amplitude do próprio fenômeno teatral. Considerar a formação humana na profissionalização de atores em lugar de proceder à simples instrumentalização técnica (calcada no domínio de determinados exercícios das expressões vocais e corporais, modalidades estanques de representações e conhecimentos básicos de história do teatro e da dramaturgia) implica perceber que a aprendizagem do intérprete compreende o questionamento da função dessa profissão nos dias de hoje. Isto inclui as investigações em torno do potencial da linguagem cênica na construção de discursos, na revelação de inquietações e na implementação de propostas de debates e diálogos entre subjetividades.

Os estudos contemporâneos sobre as noções de *espetacularização da sociedade* e *indústria cultural* apresentam sólidos motivos para o questionamento das formações tecnicistas que prezam pela capacitação de atores baseada na valorização de virtuosismos que podem estar a serviço da ideia de produzir mão-de-obra barata para suprir as necessidades da indústria do entretenimento. Indústria essa que, como uma engrenagem, permanece em constante movimento e necessita de novos rostos, assim como de novos produtos, na tentativa de fazer com que o espectador seja sempre surpreendido com uma novidade a ser consumida.

Nesse sentido, a função do ator seria apenas prestar serviço a esta indústria do entretenimento, sendo peça de uma engrenagem em que não há espaço para a reflexão — nem desejo de que esta ocorra (nem por parte dos que propõem modalidades massificadas de escape da realidade, nem por parte dos que consomem os ditos produtos artísticos culturais) — não indo além dos necessários acordos para a continuação da ordem consumista vigente.

No contexto descrito, a presente pesquisa pergunta: de que forma a escola profissionalizante de atores pode se tornar um espaço de aprendizagens amplas que permitam o desenvolvimento de referenciais práticos e teóricos que viabilizem atuações vinculadas tanto à arte como à ciência da arte (ou seja, experiências vinculadas a um fazer comprometido com a pesquisa, que inclui os questionamentos necessários à validação da sua própria existência)?

2. DIVERSOS ENSINOS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A educação profissional é, antes de tudo, educação. (Leslie Rama)

Segundo a fala de uma criança que parece ser a própria Alice de um país onde é possível fazer maravilhas, filha de um casal de pesquisadores das artes cênicas com o qual tenho tido o prazer de conviver, "não se aprende somente o que a professora ensina, pois só de se estar na escola se aprende". Ainda que pareça que essa garota de cerca de 10 anos de idade tenha tido contato com as ideias da autora Viola Spolin — para quem, se há permissão e desejo do aprendiz, o próprio ambiente se encarrega de promover a aprendizagem (SPOLIN, 1979, p. 3), prefiro a hipótese de que a lógica dessa citação está vinculada a um aspecto óbvio da questão: a escola é um espaço propício para amplas e diversificadas formas de aprendizagens, variadas possibilidades de leitura e visões de mundo que vão além dos conteúdos formais previstos e planejados em cada nivél de ensino.

Nesse sentido, a escola, em seus diversos níveis, deve instaurar um ambiente que favoreça o compartilhamento de conhecimentos, de forma a promover a identificação de possíveis áreas de interesses pessoais e coletivos e a autonomia no desenvolvimento e no gerenciamento dos estudos necessários ao aprofundamento das motivações detectadas.

Se o ensino técnico é antes de tudo educação, como tal, segundo a Constituição Brasileira, deve ser considerado "direito de todos e dever do Estado e da família", ser "promovido e incentivado com a colaboração da sociedade". E ter como objetivo, o "[…] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Por "pleno desenvolvimento" comprende- se uma educação processual, que proponha vivências e diálogos entre os conhecimentos humanísticos, científicos e técnicos e que inclua em suas ações o exercício de valorização das subjetividades e o respeito à diversidade, contrariando, assim, a ideia de formatação e treinamento da qual resulta uma atuação padronizada, previsível e rentável.

Nesse sentido, o interesse pelos cursos profissionalizantes emerge de indagações vinculadas às relações entre escola e mercado de trabalho e entre professor e aluno. Pela

observação dos intercâmbios entre essas instâncias é possível verificar a qualidade e a validade da aprendizagem produzida no ensino técnico.

Ao falar da educação profissional no Brasil é preciso considerar as influências que as heranças autoritárias e centralizadoras (que vêm, ao longo da história do país, mantendo determinados privilégios à minoria da população) exerceram no imaginário burguês sobre a educação para o trabalho.

Nos seus primeiros sopros de vida, o ensino brasileiro dos "ofícios" já surge dissociado dos processos educativos. "Os portugueses ensinaram, primeiramente aos índios e depois aos escravos, o manejo de ferramentas, não como objetivo de instruir, mas visando a livrar-se dos encargos rudes exigidos àquela época" (MALUF, 1998, p. 21). Dessa maneira, a própria colonização criou, em relação ao trabalho braçal, um preconceito que perdura na ideologia burguesa, sendo ainda hoje responsável por uma hierarquia de profissões que elege funções nobres reservadas às elites e parece ignorar que o trabalho é, antes de tudo, uma prestação de serviço à sociedade, cabendo a cada profissão contribuir para o desenvolvimento da própria humanidade e zelar por este.

Sujeita à regulamentação própria da educação superior (RAMA, 2001, p. 565), as diretrizes básicas do ensino profissional de nível tecnológico prioritariamente visam a uma articulação entre os interesses individuais, mercadológicos e sociais, prevendo:

> […] a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (RAMA, 2001, pp. 565-566).

A educação profissional pode ser desenvolvida junto ao ensino regular de forma articulada ou continuada, podendo, ainda, estar integrada ao trabalho, à ciência, à tecnologia e às diferentes formas de ensino.

Apresentar organização curricular própria e possibilidade de se estruturar de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio são conquistas da atualidade na história da educação profissional. Nesse sentido, vale lembrar que no próprio percurso histórico do ensino profissionalizante no país surgem importantes elementos para a compreensão do espaço que essa modalidade de ensino ocupa nas discussões da educação nacional.

As primeiras notícias sobre o ensino técnico profissionalizante no Brasil estão vinculadas a determinadas circunstâncias de cunho assistencialista. Exemplificam esse

contexto: o Colégio das Fábricas (1809), a Escola de Belas Artes (1816) e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1861).

A tradicional associação da formação profissional ao amparo de órfãos e aos menos favorecidos socialmente se amplia no século XIX, com a criação das dez Casas de Educação e Artífices (década de 1940), com os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854) e com os Liceus de Artes e Ofícios (inaugurados entre 1858 e 1886 em seis cidades distintas: Maceió, Ouro Preto, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo).

Nos primeiros anos do século XX, há um esforço público em organizar a educação profissional, e se acrescenta aos objetivos assistencialistas do passado a necessidade de preparação dos operários para o exercício profissional (RAMA, 2001, p. 569). Nesse contexto, a educação técnica passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Nos anos 1920 e 1930, uma comissão especial nomeada como "Serviço de remodelagem do Ensino profissional e Técnico" realiza uma série de debates que tem como objetivo estender a todos (pobres e ricos) o ensino técnico. No entanto, a mudança mais significativa do ensino profissionalizante ocorre na Reforma de Capanema (1931-1942), que, com base nos Decretos Federais n°s 19.890/31, 21.241/32 e 20.158/31, organiza a estrutura do ensino secundário e, na sequência, de forma pioneira, regulamenta o ensino profissional comercial — na função de contador.

Na década de 1940, o ensino técnico se consolida no país como resposta à demanda criada pelo processo de industrialização iniciado na década de 1930, tendo ainda como aliada a própria Constituição Nacional (1937), que define que as "escolas vocacionais e pré-vocacionais" são dever do Estado em parceria com as indústrias e os sindicatos econômicos. Nessa ocasião surge o conceito de "menor aprendiz" (1942). Além disso, são criadas as instituições Senai (1942) e Senac (1946) e há uma remodelação das escolas de aprendizagens artífices, que se transformam em escolas técnicas federais.

Apesar das conquistas, até aproximadamente a década de 1950 a educação no nível secundário permanece caracterizada pelo seu caráter preconceituosamente dualista (elite condutora e desvalidos da sorte) e só a partir da Lei Federal nº 1.076/50 é que se passa a considerar a equivalência entre os estudos acadêmicos e o profissional. No entanto, vale destacar que a continuidade dos estudos em níveis subsequentes e a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível somente é incorporada — sem que seja necessária uma avaliação como pré-requisito — com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961(Lei nº 4.024/61).

Na década seguinte, com a reformulação da legislação anterior pela Lei Federal nº 5.692/71, posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº45/72, o ensino profissional passa a ser "universal e compulsório", ou seja, há uma generalização da profissionalização no ensino médio, novas habilitações são criadas, tanto nas redes públicas quanto em instituições privadas, e, sem que haja o devido cuidado com a formação de base, as cargas horárias dos cursos são reduzidas. Em meio a interesses políticos de aumento da empregabilidade e com orçamentos limitados, que incentivavam a criação somente dos cursos mais baratos, a educação profissional do período se caracteriza pelo improviso e pela má qualidade, merecendo ressalvas, principalmente, à oferecida por instituições outras, que não as especializadas.

Nesse sentido, vale registrar que são justamente as escolas e as instituições especializadas que se mantêm, nesse período, praticando um ensino profissionalizante de boa qualidade, em cursos especiais e de qualificação profissional baseados em um currículo misto (com disciplinas de educação geral e disciplinas profissionalizantes específicas) mais flexível e atento aos reais interesses dos trabalhadores e das empresas. Embora apresentando contornos mais positivos, é preciso lembrar que, na época, a profissionalização passa a representar uma alternativa aos estudos propedêuticos que mascaravam a escassez, em determinadas regiões do país, de cursos de segundo grau de boa qualidade preparatórios para o vestibular.

Como consequência de todo esse quadro, a Lei Federal nº 7.044, de 1982, torna facultativa a profissionalização no ensino médio, praticamente restringindo sua oferta às instituições especializadas, pretendendo dessa forma, pôr fim às distorções causadas pela "pseudointegração" entre ensino médio e ensino profissionalizante, a qual na prática se mostrou ineficiente na preparação tanto para a continuidade dos estudos quanto para o trabalho (RAMA 2001, p. 577).

Na perspectiva da superação do caráter assistencialista e economicista da educação profissional, a atual Lei Federal nº 9.394/96 reconhece o ensino médio como sendo um espaço de consolidação da educação básica e aprimoramento humano do educando, devendo a educação profissional estar integrada "[…] às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia", conduzindo seus estudantes "[…] ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (RAMA,2001, p. 573). Ainda conforme nos lembra Rama, observando os distintos níveis de exigências e competências, na diversidade da qualificação dos egressos, dos currículos e cargas horárias: "após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional"(RAMA, 2001, p. 573). Outro aspecto encontrado na bibliografia sobre educação

profissional pesquisada que importa registrar é a crença otimista de autores diversos em relação às contribuições do ensino tecnológico para uma política de igualdades sociais. Exemplifica essa tendência a seguinte citação:

> Os ensinos profissional e tecnológico sinalizam um claro encaminhamento para que essa modalidade de ensino se torne uma poderosa ferramenta, na parceria com outras políticas públicas, para a implementação de projetos educativos com forte determinação superadora de desigualdades nos planos social, econômico, cultural e político (MOLL, 2010, p. 15).

Essa desejável igualdade, que passa pela dignidade do aluno inscrito em um curso profissionalizante, é proporcional à qualidade da orientação profissional que ele vivenciará. Do contrário, assim como demonstra o histórico apresentado, tem-se apenas instituições de validação das hierarquias de ensino — e estas, por sua vez, se desdobram em menosprezo a certas formações, certas profissões e certos profissionais.

Importa salientar ainda que na atualidade de uma sociedade globalizada e tecnológica, a superação dessas desigualdades também prevê uma educação fundamentada na cultura geral, nas ciências, nas artes e na capacidade do educando de continuar buscando seu aperfeiçoamento profissional e humano.

Considerar o ensino técnico como um veículo de capacitação de mão-de-obra é renegar a educação a uma função meramente utilitária. A valorização demasiada da técnica está a serviço não do humano, mas dos padrões de produção que regem o capital e, por isso, limita o sujeito a determinadas formas de alienação. Uma educação para o desenvolvimento precisa necessariamente incluir o desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos envolvidos nos seus mais diversos aspectos e graus de aprendizagem.

> O Ensino técnico deve ultrapassar uma simples preparação para o exercício de uma profissão determinada que vise exclusivamente a dotar o estudante das competências e conhecimentos teóricos, estritamente necessários para este efeito. Ele deverá, conjuntamente com o ensino Geral, assegurar o desenvolvimento da personalidade, do caráter, das faculdades de compreensão, de julgamento, de expressão e de adaptação. Para este fim é conveniente elevar o conteúdo cultural do ensino técnico-profissional a um nível tal que a especialização inevitável não impeça a expansão de interesses mais vastos (FREGONEZE; COLAÇO, 1977, p. 35).

No entanto, há de se ponderar as dificuldades enfrentadas para a realização dessa tarefa no curto espaço de tempo da formação do indivíduo que a educação profissional ocupa —sobretudo se for considerada a realidade da escola particular, em que o ensino é mercantilizado e, como produto, necessita se adequar aos “apelos” da relação custo/benefício.

A capacitação oferecida por essas escolas é determinada muitas vezes pela concorrência entre instituições e por pressões da clientela, que acabam por afetar a qualidade do ensino proposto, impondo padrões irreais de aprendizagem.

Outro aspecto da questão a ser considerada na busca de uma formação plena do indivíduo diz respeito à desejável quebra da cisão entre a educação geral e a educação técnica. Se por um lado a educação deixa de ser pensada estritamente por meio dos conteúdos desenvolvidos, por outro ela pressupõe, nos dias de hoje, que a escola profissionalizante e os demais cursos de prolongamento do ensino básico estejam ainda, no curto espaço de tempo de convivência com os seus alunos, atentos e dispostos a contribuir para a superação dos entraves à emancipação do indivíduo, advindos muitas vezes da carência de qualidade do ensino fundamental e médio.

A complexidade da vida contemporânea amplia consideravelmente a responsabilidade da escola técnica. O ritmo acelerado do cotidiano solicita um ambiente favorável à circulação de informações e ao compartilhamento de experiências dos diversos conhecimentos que integram o acervo cultural humano. “Aquela escola do passado, destinada a preparar uma pequena elite proveniente de classes privilegiadas, de caráter seletivo e de orientação livresca e enciclopédica, deve ser substituída por uma escola democrática, técnica e humanística destinada a todos” (FREGONEZE; COLAÇO,1977, p. 32).

Por fim, a educação profissional em qualquer área deve ter como fundamento as bases humanísticas que permitam que seus educandos se apropriem dos aspectos éticos e também estéticos que envolvem seus ofícios, procurando, assim, contribuir para o desenvolvimento individual e social próprios de cada área de conhecimento.

> Afirmar os valores estéticos que devem inspirar a organização pedagógica e curricular da educação profissional é afirmar aqueles valores que aqui devem impregnar com maior força todas as situações práticas e ambientais de aprendizagem. O primeiro deles diz respeito ao “ethos” profissional. Cada profissão tem seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam. Nas profissões, a ideia de perfeição é absolutamente essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultando da falta de identificação com a profissão, da falta de “ethos” profissional. A estética da sensibilidade está, portanto, diretamente relacionada com os conceitos de qualidade de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem-feito e o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem-feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho malfeito e inacabado. A incorporação desse princípio se insere em um contexto mais amplo que é o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania (RAMA, 2001, p. 581).

Vale lembrar que o *trabalho bem-feito* aqui mencionado nada tem a ver com os padrões de execução ou com os quesitos que regem a concorrência da sociedade capitalista, numa estrutura que percebe tudo e todos como mercadorias e que imprime seu vocabulário inclusive nas relações pessoais, na quais a todo instante são estabelecidos acordos hierárquicos entre quem compra e quem vende, entre empregado e patrão, entre produto e consumidor. Entende-se por trabalho *bem-feito e bem-acabado* não o oficio que nega a experiência ou o risco de uma inovação, mas sim o serviço realizado em razão de um desejo de contribuição social e de uma ética que assume na prática o desafio de se colocar no lugar desse outro com quem se relaciona e de se esforçar para fornecer um trabalho/produto com o nível de qualidade que ele desejaria obter se fosse o destinatário.

2.1 Um mestre e uma escola

Pertencente à Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste da cidade de São Paulo, a Oficina de Atores Nilton Travesso tem seu funcionamento autorizado com base nos termos do Decreto nº 39.902/95, fundamentados na Deliberação CEE nº 01/99, no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB e na indicação CEE nº 08/2000, conforme registrado em D.O.E. de 6 de setembro de 2001, para promover curso de Educação Profissional de Nível Técnico na Área de Artes – Técnico em Ator, conforme orientações inscritas na Lei Federal nº 9.394/96.

Um dos diferenciais oferecidos pela instituição é contar com a experiência dos 58 anos de carreira do diretor e produtor Nilton Travesso, nome vinculado ao pioneirismo televisivo nacional que ainda hoje está entre os principais personagens da história da televisão brasileira, atuando por trás das câmeras, criando, dirigindo e produzindo novelas e programas destinados a públicos diversificados.

Entre tantas outras bem-sucedidas inserções na televisão brasileira, Travesso dirigiu e/ou produziu os programas *Teatro Cacilda Becker* (Rede Record), *La revuer chic* (Rede Record), *Dia-a-dia* (Rede Record), *Show Roquete Pinto* (Rede Record), *Hebe* (Rede Record) *Os festivais da música popular brasileira* (Rede Record), *Fantástico* (Rede Globo), *Tv mulher* (Rede Globo), *Som Brasil* (Rede Globo), *Balão Mágico* (Rede Globo), *Chico Anysio Show* (Rede Globo), *Video Show* (Rede Globo), *Casa dos artistas* (SBT), *Fora do ar* (SBT), *Mais você* (Rede Globo), *Saia justa* (GNT). Entre as novelas, destaque-se sua participação nas seguintes produções: *Sinhá Moça* (Rede Globo), *Direito de amar* (Rede Globo), *Pantanal*

(Rede Manchete), *Ana Raio e Zé Trovão* (Rede Manchete), *Kananga do Japão* (Rede Manchete), *Éramos seis* (SBT), *As pupilas do senhor reitor* (SBT).

A experiência conquistada nesses anos de trabalho em contato com uma diversidade de artistas da cena nacional fez com que Nilton Travesso desejasse um espaço que preparasse àqueles que irão atuar à frente das camêras. Concebeu a escola com a ideia de formar uma geração de bons atores, que, para além do universo da tevê, estivessem capacitados a interpretar com sensibilidade, entendendo as necessidades dos diretores e dos produtores quanto a uma disciplina que não se limita à pontualidade, mas se revela no exercício diário do estudo, da observação e da própria forma como se ocupam as diversas áreas (teatro, cinema e televisão) de desenvolvimento do trabalho do intérprete.

Entre os objetivos indicados no Regimento Escolar da Oficina de Atores Nilton Travesso, destaca-se o propósito da instituição de "[…] formar atores que atuem como profissionais altamente qualificados na vida artística e que contribuam para o enriquecimento da cultura da sociedade brasileira" (PLANO..., 2002, p. 2).

O mesmo regimento ainda registra que, para tanto,

> […] a formação do ator requer, além do domínio operacional para representar e apreensão do saber técnico, a compreensão global do processo de produção artística, bem como a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (PLANO..., 2002, p. 2).

Nesses 10 anos de existência, a Oficina de Atores Nilton Travesso teve três grades curriculares de ensino distintas. As adaptações vieram tanto como resposta às necessidades de adequação pedagógica — baseadas nas observações da realidade imediata e em sugestões da coordenação e dos demais membros do corpo docente —, quanto em razão de pressões vinculadas a questões econômicas e à relação custo-benefício, numa equação que leva em consideração a qualidade do ensino oferecido e também a garantia do efetivo funcionamento da instituição.

Contudo, é importante registrar que o desafio de garantir o padrão de excelência inscrito na concepção inicial da instituição permanece, prevalecendo inclusive diante da demanda de alunos ansiosos por resultados imediatos, ou diante da concorrência do mercado composto por instituições que oferecem cursos similares, mas com menor tempo de formação.

Informados sobre o objeto dessa pesquisa, os membros da direção da Oficina de Atores Nilton Travesso atenderam prontamente o convite para uma conversa e pareceram entender a entrevista como continuidade das habituais reflexões sobre a instituição. Nesses

encontros, além de revisitar a história da escola, obtive da diretora pedagógica Vânia Encinas todo o suporte legislativo e apoio de causa, uma vez que nesse período foram implementadas na escola quantidades mínimas obrigatórias de espetáculos assistidos pelos alunos em cada termo. Sérgio Milagre, diretor administrativo, detalhou o histórico da instituição a partir das suas experiências como professor e como coordenador artístico. Responsável pelas entrevistas de admissão dos alunos compartilhou suas observações sobre as transformações da escola e do público atendido e disponibilizou o material para análise de uma turma matriculada na escola. Nilton Travesso com brilho nos olhos narrou sua trajetória de cuidados com os artistas que passaram por ele ao longo da sua carreira e a partir do objeto dessa pesquisa falou da importância da observação, da contemplação da arte/ vida, de como o artista precisa estar preparar para não se iludir com os caprichos do ego e, por fim, sentenciou: "o grande problema que existe com a geração que está aí é que ela é acelerada pra caramba! (...)" (Nilton Travesso, 2010).

Embora essa pesquisa conte com amplo apoio do corpo docente da escola, sua realização dependeu da colaboração dos alunos inscritos e, portanto, teve de se limitar ao tempo livre de suas sobrecarregadas agendas, uma vez que grande parte dos alunos já exerce alguma atividade profissional, o que dificulta a organização de atividades coletivas fora do horário de aula.

O plano inaugural da Oficina Nilton Travesso, baseado no funcionamento de instituições internacionais, previa, na sua matriz curricular, ao longo de seis termos distintos de ensino, organizados num curso de três anos de duração, disciplinas como: Máscaras Teatrais, Canto, Dança de Salão, Técnica de Artes Marciais, História das Artes Cênicas, História do Cinema, Interpretação para a TV, Interpretação para o Cinema, Dublagem, além de Interpretação Teatral, Expressão Vocal, Expressão Corporal, História do Teatro Geral e Brasileiro e Literatura Dramática.

Contudo, observou-se que havia pouco interesse pelas aulas de complementação das disciplinas básicas, e, por isso, um novo formato de curso foi proposto. Na atual grade, as disciplinas estão organizadas em quatro termos, o curso tem duração de dois anos, houve um aumento da carga horária das aulas de interpretação e das expressões corporal e vocal. As matérias optativas foram extintas e acontecem atualmente como curso livre de extensão. O quadro das disciplinas oferecidas nesse momento se apresenta da seguinte forma: história mundial; história do teatro do Brasil; estética, filosofia e ética; técnica de canto; técnica de dança; teatro contemporâneo; máscaras; projeto de montagem teatral; seguidas das aulas de interpretação, expressão vocal e expressão corporal, presentes durante os quatros semestres.

Além do plano de ensino, outras transformações fazem parte da história da escola. Uma delas diz respeito às exigências na ocasião da matrícula do aluno na instituição. A princípio, o procedimento previa uma banca de avaliação de uma cena (cômica ou dramática), uma entrevista, um questionário e uma redação. Segundo observação da direção artística da escola, os procedimentos adotados eram desnecessários, visto que o número de vagas era maior que o número de inscritos. A existência da avaliação de uma cena pela banca, por outro lado, contradizia a ideologia da escola de um ensino processual, uma vez que a avaliação baseada na interpretação dos candidatos em detrimento de outros aspectos vinculados ao ofício do ator, como a capacidade de jogar, suscitava a ideia de um “talento” prévio necessário à formação oferecida pela instituição.

Sendo assim, num momento posterior os procedimentos para admissão dos alunos passaram a contemplar somente a entrevista, em que se expõem os eixos norteadores da educação oferecida pela instituição e acordos de funcionamento do curso, além do preenchimento de um questionário contendo uma ficha médica e questões sobre "experiência anterior como ator/atriz", "preferências quanto a filmes, peças teatrais e livros", "eleição dos veículos em que se pretende atuar (teatro, cinema ou televisão)", "escolha de gêneros preferidos (drama, comédia, tragédia, farsa, tragicomédia)", "identificação de atores e atrizes admirados", "expectativas em relação ao curso" e "indicação dos motivos que levaram à escolha da escola em detrimento de outras instituições".

Dada a utilidade dessa entrevista para o objeto desta pesquisa (a formação de espectadores no ensino profissionalizante de ator como alternativa de enfrentamento a espetacularização que impulsiona num primeiro momento, os candidatos a alunos buscarem os espaços de visibilidade social), registro a seguir alguns dados coletados com uma turma ingressante na escola no segundo semestre de 2011, na perspectiva de que possam contribuir para o mapeamento do perfil dos alunos atendidos.

Dos 11 alunos matriculados, 10 entregaram o questionário no ato da entrevista, conforme orientação da direção artística da escola. Desses 11 alunos, 9 cursaram todo o semestre; uma aluna engravidou no primeiro bimestre e optou por interromper os estudos e um aluno apresentou problemas psicológicos, abandonando o curso.

O público atendido pela escola no curso profissionalizante é bastante diversificado, composto por pessoas de várias idades, de diversas regiões da cidade e de fora de São Paulo, universitários, estudantes e por artistas que buscam a complementação ou a regularização dos seus ofícios. Essa diversidade acaba gerando interesses variados e graus de dedicação e comprometimento em relação à formação distintos. A turma descrita é composta, em sua

maioria, por jovens pertencentes à classe média. Nela encontramos um designer e bailarino que atua em musicais (31 anos), duas atrizes de programa humorístico — uma delas formada em letras (30 anos) é ex-participante do programa televisivo Big Brother Brasil (Rede Globo) e a outra estudante foi protagonista de uma notícia bombástica amplamente explorada pela mídia (23 anos) —; um publicitário e *cover* de um apresentador global que também atua em um programa de humor televisivo (25 anos), uma educadora e bancária aposentada (54 anos), uma modelo/miss (19 anos), dois estudantes de Rádio e TV (20 e 21 anos) e um gastrônomo (34 anos). Uma característica relevante do público atendido pela instituição é o fato de a grande maioria ter formação universitária completa em cursos de áreas diversificadas, e procurar a formação técnica com o objetivo de obter uma segunda opção profissional e/ou para complementar seus estudos.

Em resumo, as respostas coletadas no questionário registram, com relação à questão referente à experiência anterior como ator /atriz:

- dois relatos de nenhuma experiência anterior, seguidos de comentários sobre algum contato com teatro obtido no ensino fundamental, sendo que um deles ainda registra a participação em um programa em tevê fechada (desconsiderada por ele como experiência válida);
- três relatos de participação em cursos livres de teatro;
- um relato de realização de dois monólogos e frequentação de curso de teatro realizado por três meses durante o ensino médio;
- um relato de nenhuma experiência anterior, sem outros comentários;
- dois relatos de participação em espetáculos musicais e infantis;
- uma resposta em branco.

A segunda pergunta solicitava uma relação de filmes, peças e livros preferidos. As respostas obtidas estão reproduzidas a seguir, conforme o critério de organização escolhido pelo aluno:

- citação apenas de obras:

1. *A alma boa de Setsuan, O segredo dos seus olhos, 11 homens e um segredo, Olga*;
2. *O iluminado, Os girassóis da Rússia, Elza e Fred, 1984.*

- registros organizados por linguagem:

3. peças: *Hair*, *Hamlet* e *Pterodátilos*; filmes: *O escafandro e a borboleta*, *Cisne negro*;

4. *Laranja mecânica*; [livros relacionados a cinema e comunicação:] *A história do cinema novo*, *Manual de roteiro*, *A ilha*, *A preparação do ator*;

5. filme: *As dez coisas que eu odeio em você*; peças: *Trair e coçar é só começar*, *Tristão e Isolda*; livro: *Amor de perdição*;

filmes de aventura, ficção e artes marciais: *Mortal Kombat*, *Jurassic Park*; peça: *Auto da barca do inferno*.

6. filmes e peças de teatro musical em geral; *A casa dos budas ditosos* (livro e peça);

- outras respostas priorizam a linguagem cinematográfica com citações de algumas categorias literárias:

7. livros de autoajuda, romance e ação; filmes: *Vips*, *Antes que termine o dia*, *Rio* e *Água para elefantes;*

8. filmes: *As pontes de Madison*, *Em algum lugar do passado*, *E.T.*, *O diabo veste Prada*; livros: *Cavalos de Tróia*, romances espíritas, livros sobre saúde, metafísica.

Na sequência, há uma questão que solicita que o candidato assinale o veículo em que deseja atuar. Dos nove questionários, seis apontam a televisão como veículo preferido, sendo que um também cita o cinema e apenas três entrevistados escolhem o teatro, mesmo cientes de que a formação oferecida pela escola prioriza a experiência teatral.

Com relação à indagação sobre a preferência quanto aos gêneros dramáticos, é possível observar uma confusão entre as categorias. Algumas respostas confundem o drama com o trágico e, diante da dúvida, parece haver uma tendência a citar mais de uma alternativa. Assim, a farsa recebeu um voto, a tragicomédia, três votos, o drama, cinco votos e a grande citada foi a comédia, com seis votos. Na mesma questão, foi solicitada a indicação de atores/atrizes preferidos, e alguns candidatos tentaram associar os gêneros aos intérpretes associaram, por exemplo, Leonardo Dicaprio ao trágico e Bradley Cooper ao cômico.

Os nomes citados como atores e atrizes preferidos, em ordem alfabética, foram: Alinne Moraes, Andréa Beltrão, Antônio Fagundes, Bradley Cooper, Claudia Raia, Cássio Scapin, Cauã Reymond, Chico Anysio, Denise Fraga, Fernanda Torres, Glenn Close, Jack Nicholson, Laura Cardoso, Leonardo Dicaprio, Luiz Fernando Guimarães, Marcelo Médici, Marco

Nanini, Maria Fernanda Cândido, Marisa Orth, Maryl Streep, Norival Rizzo, Tony Ramos, Wagner Moura.

No registro das expectativas em relação ao curso profissionalizante, não há muita objetividade nas respostas. A maioria cita a superação da timidez e a melhoria das capacidades expressivas como objetivos a serem alcançados. Algumas respostas mencionam o desejo de adquirir conhecimento e experiências, ter uma profissão, ter sucesso numa profissão, trabalhar regularmente com teatro, tevê ou cinema; outras trazem aspectos curiosos, como dedicação ou melhoria da postura.

Por fim, há uma pergunta relacionada à escolha da escola, que solicita aos entrevistados que assinalem em uma lista o meio pelo qual souberam do curso. A maioria tomou conhecimento do curso por meio dos amigos (cinco dos entrevistados), outros (três) por pesquisas realizadas na internet. Somente um recorreu ao Guia Off[2] e nenhum teve acesso à publicidade veiculada via rádio.

Entre o diversificado público atendido pela Oficina de Atores Nilton Travesso, encontram-se muitos modelos. A escola profissionalizante se consolida como um passo previsto na carreira desses profissionais. A frequência em um curso de formação de ator faz parte de suas agendas, assim como as dietas, a academia e as viagens, como se o fato de ter uma beleza que sobressai à dos demais fosse requisito necessário à atuação. Por outro lado, esses mesmos indivíduos são exemplos da supervalorização da aparência física na sociedade; tudo o que é belo (segundo padrões estéticos impostos) merece se tornar público, mesmo que sua aparição não acrescente nada a nossas existências.

Em busca desse lugar de visibilidade, instaura-se a ditadura da beleza. Todos precisam ser belos. Os que não o são precisam produzir sua beleza, com ajuda da lucrativa indústria estética, ou buscar outras formas de sobressair. Para muitos desses alunos, a disciplina aprendida na profissão de modelo se converte em uma urgente e obstinada necessidade de obter as “técnicas” necessárias à carreira de ator — esta muitas vezes passa a ser vista como a única profissão capaz de dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente por eles.

No caso da turma especificamente aqui registrada, não há um grande número de modelos ou dançarinos inscritos, mas em turmas em que a incidência desse público é maior, há um comportamento que parece considerar a profissionalização na área da interpretação teatral um passo natural e esperado em relação ao histórico profissional anterior. Ou seja, o acesso às informações que dão conta de uma vasta lista de profissões não é suficiente para

[2] Publicação mensal de divulgação de peças e eventos das artes cênicas em cartaz em São Paulo.

contrapor a presença de padrões de conduta que limitam as atuações profissionais e cotidianas mais amplas e autônomas.

As informações descritas foram obtidas com os entrevistados no ato da matrícula. Interessada em detalhar o conteúdo das respostas obtidas, apliquei um novo questionário à mesma turma, durante o segundo bimestre da disciplina Interpretação Teatral I, que ministro com as turmas iniciais do curso. Essa segunda enquete foi proposta para aferir de forma quantitativa o contato desses alunos com a linguagem cênica e a influência dessas experiências sobre suas atuações e suas escolhas.

O questionário registrado foi apresentado em forma de alternativas. Nele havia uma relação de 30 novelas, 30 filmes internacionais, 25 filmes nacionais e 30 peças teatrais (selecionados com base em índices de audiência e indicações a prêmios), além de duas perguntas sobre os melhores atores nacionais e uma questão sobre os fatores relevantes na escolha de uma encenação para apreciação. Não foram fornecidas aos alunos explicações sobre as obras nem sobre os nomes desconhecidos por eles. Na sequência, o registro dos resultados obtidos:

- Das 30 novelas apresentadas, foram assinaladas como “assistidas” uma média de 8,5 novelas por aluno. Os números assinalados por cada aluno, descritos segundo ordem alfabética, foram: 12 (com indicação de outras 4 que, na opinião da aluna, deveriam constar na lista), 7, 9, 8 (com indicação de outras 4 que não constavam na lista),3, 9, 5, 6, das 30 listadas.
- Dos 30 filmes internacionais apresentados, foram marcados como assistidos uma média de 20,5 filmes por aluno. E os números assinalados por cada aluno foram: 17, 24, 20, 19, 24, 25, 28, 18, 12.
- Dos 25 filmes nacionais, foram assinalados uma média de 13 filmes assistidos. Os números apresentados por cada aluno foram: 7, 18, 11, 5, 11, 22, 4, 6, 12.

Um fato curioso ocorreu no primeiro bimestre de aulas dessa mesma turma (na disciplina Interpretação Teatral I) e merece registro, como ilustração das relações entre a bagagem cultural televisiva e as referências cênicas apresentadas. Durante uma proposta de elaboração de um tipo (construção de um ser ficcional, que, nessa proposta específica, seria espelhado por outro ator/observador), todas as referências trazidas pelas quatro duplas presentes na aula foram, sem exceção, inspiradas em personagens televisivos.

Com relação ao registro das peças assistidas, apenas três alunos assinalaram alguma alternativa. O maior número de peças vistas registrado por um aluno foi três — *Memória da cana* (Os Fofos Encenam), *Tio Vânia* (Galpão) e *Os náufragos da louca esperança* (Théâtre du Soleil), sendo que a última foi recomendada por mim como matéria relevante para o desenvolvimento da disciplina Interpretação Teatral I. Outros dois alunos assinalaram ter assistido a apenas uma das 30 peças relacionadas: um assistiu a *Os náufragos da louca esperança* (Théâtre du Soleil) e uma *Trair e coçar* (Marcos Caruso). Os outros seis alunos não assinalaram nenhuma alternativa — fato que foi observado pela própria turma, que pareceu constrangida com a constatação.

Outro aspecto que causou polêmica e desejo de buscar informações entre os alunos foi o fato de não conhecerem alguns dos atores e das atrizes mencionados numa lista de 40 nomes de artistas premiados, citados para classificação dos preferidos. Nomes como os das premiadas atrizes Sandra Corveloni (integrante do Grupo Tapa, premiada como atriz pelo Festival de Cinema de Cannes de 2008) e Georgette Fadel (Integrante da Cia São Jorge de Variedades, premio Shell melhor atriz de 2007), assim como dos também consagrados atores Pascal da Conceição (ex-integrante do teatro Oficina, experiente ator de teatro cinema e tv, conhecido pelo papel de "Drº Abobrinha" da série infantil da TV Cultura) e Lee Taylor (ator do CPT - centro de pesquisa teatral dirigido pelo diretor Antunes Filho, finalista do Prêmio Shell de 2010 por sua atuação em Policarpo Quaresma) figuravam no anonimato para esses alunos, enquanto os reconhecidos pela mídia tiveram sua consagração ratificada. Assim, lideraram a lista as atrizes Fernanda Montenegro (com 6 votos) e Lilian Cabral (com 2 votos) e os atores Paulo Autran (com 4 votos) e Marco Nanini (com 3 votos), além de Chico Anysio (com 1 voto).

Esse mesmo questionário, acrescido de uma pergunta sobre a relevância de ver teatro para quem deseja uma formação como ator, foi proposto a outras duas turmas, uma do segundo termo e outra do quarto termo. A última turma não conseguiu responder ao questionário devido à pesada demanda da montagem da encenação de finalização do curso e, por isso, esses alunos encaminharam suas respostas virtualmente após a conclusão do semestre. Na turma do segundo termo chama a atenção o fato de que os seis meses que os separam da turma de iniciantes foram suficientes para erradicar a resposta nula em relação à apreciação das 30 peças apresentadas no questionário. Os números dessa turma registram que, dos seis alunos que responderam ao questionário, dois assistiram a somente um espetáculo listado, dois assistiram a dois, um assistiu a três e um assistiu a quatro espetáculos dos 30 apresentados.

Solicitando que a mesma turma (agora matriculada no semestre posterior ao da aplicação desse questionário) relacionasse a quantidade de espetáculos teatrais vistos nos meses que se seguiram à matrícula na escola, um considerável aumento foi obtido na média de espetáculos assistidos por aluno, o que leva a inferir que as medidas de valorização das apreciações teatrais adotadas pela escola têm tido um retorno positivo. No entanto, a defesa de uma pedagogia do espectador não se resume à orientação de uma coleção de espetáculos apreciados. Tal orientação deve ser acompanhada de uma metodologia que possibilite que esses alunos-atores experimentem e se apropriem de múltiplas formas de coautorias diante de proposições cênicas.

Diante do quadro compartilhado, percebe-se que a escola profissionalizante de ator é um espaço propício para a formação de espectadores. Contudo, a abordagem dessa questão não pode ficar restrita ao aspecto quantitativo, pois dessa forma, as contribuições das instituições responsáveis pelo ensino técnico de atores ao desenvolvimento das artes cênicas estariam, assim, limitadas ao aumento do número de espectadores para cena teatral, ou ainda, do número e da qualidade dos profissionais necessários para suprir as necessidades do mercado, em vez de serem enxergadas como espaços destinados ao exercício da reflexão prática-teórica que busca compreender a função do teatro na contemporaneidade e investigar as possíveis atuações dos agentes da cena na construção de uma sociedade mais lúcida e sensível.

Nesse sentido, uma pergunta se faz presente: de que forma é possível, concomitantemente ao trabalho de propor, observar e registrar, experienciar com esses alunos uma pedagogia de espectadores? Ou seja, essa indagação pretende investigar as possibilidades de se construir um ambiente fértil a uma intervenção de cunho artístico- cultural num espaço de formação de atores, levando em consideração o tempo escasso de contato com esses alunos até mesmo para as demandas mais evidentes de uma instituição profissionalizante.

Ora, por se tratar de uma escola particular que atende a um público pertencente à classe média inserido em padrões capitalistas, de “consumo cultural” e relações de exigências e urgências, intervenções processuais são geralmente pouco aceitas. Então, como incluir os alunos participantes desta pesquisa num exercício de leitura da cena e do mundo? Como propor práticas de *desautomatização* que possam contribuir para um pensamento autônomo de descoberta e de busca de seus próprios fins?

É preciso considerar que a massificação da indústria cultural e as *verdades impostas* por uma *sociedade do espetáculo* influenciam de tal forma o cotidiano que a percepção de outras condutas possíveis fica praticamente interditada. Assim, são os mesmos nomes, os

mesmo gostos, os mesmos padrões que imperam na nossa realidade. O tempo do consumo sempre presente faz com que nossos vínculos com o passado e nossas proposições futuras fiquem diluídos. Essas outras formas temporais e espaciais acabam por influenciar nossas formas de sentir e pensar, pois o exercício da reflexão, conforme aponta a raiz etimológica da própria palavra, requer tempo para a retomada do pensamento e para a revisão daquilo que se pensava conhecer. O conhecimento, dessa forma, requer espaço; cada nova ideia tem o poder de reestruturar aquilo que até então sabíamos. É na aposta de que a ampliação dos referenciais estéticos permite alargar visões de mundo que se fundam as bases deste trabalho.

Nos questionários quantitativos propostos aos entrevistados, um aspecto que chama a atenção é o fato de que um dos alunos havia assistido a 28 dos 30 filmes internacionais listados, mas a nenhuma das 30 peças apresentadas. O resultado obtido ratifica a ideia de que, em nossa sociedade, embora se busque e se defenda a liberdade, e o próprio multiculturalismo seja objeto de vários discursos de setores sociais que acreditam na livre expressão, e ainda que haja uma diversidade de manifestações culturais genuínas e acessíveis, há uma tendência à massificação de determinadas modalidades expressivas. Numa realidade marcada por um intenso fluxo de informações, essas modalidades expressivas são repetidas e fabricam modelos culturais que interferem no desenvolvimento de outras linguagens, contaminando veículos e discursos.

Assim, se hoje as relações aparentemente se pretendem mais horizontais do que em outras épocas, se na atualidade já não temos mais, ao menos em nosso país, a repugnante figura de um líder político ditatorial, se a temida figura patriarcal no centro das famílias está extinta e se os conselhos dos mais vividos e experientes valem tanto quanto a mensagem subliminar da nova propaganda do refrigerante mais famoso do mundo é porque no centro familiar — e muitas vezes na orientação — dos indivíduos estão as telas, com suas profusões de imagens, e, em face delas, espectadores passivos, nas suas muitas vezes solitárias recepções e elaborações de novas necessidades e padrões comportamentais.

Nesse sentido é que se dá a aposta no uso, na metabolização cultural como um antídoto a essa massificação. Importa lembrar que essa pluralidade em que estamos mergulhados no contexto de sociedade globalizada e espectacularizada repercute diretamente nisso que se nomeia como “teatralidade contemporânea”. Pois a cena dos nossos dias apresenta um teatro que pretende responder às questões da nossa existência, assumindo o debate e o embate presencial estabelecidos na relação com os que participam do evento como espectadores. Assim, apreciar espetáculos mediados por ações que pretendam alargar os

olhares diante da cena consiste num exercício de descobertas de novas alternativas e na possiblidade do prazer de protagonizar suas próprias escolhas.

Em seu dicionário, Patrice Pavis apresenta a seguinte definição de Teatralidade:

> Conceito formado provavelmente com base na mesma oposição que literatura/literalidade. A teatralidade seria aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico) no sentido que o entende, por exemplo, A. ARTAUD, quando constata o recalcamento da teatralidade no palco europeu tradicional (PAVIS,1999, p. 372).

Historicamente, a valorização da teatralidade representa a própria defesa da não subordinação dos elementos da cena ao texto, o que não significará uma valorização igualitária entre os signos cênicos, pois determinadas estéticas e épocas tendem a destacar um ou outro aspecto da linguagem teatral. No entanto, entender o ator como um elemento de significação de suma importância é desconsiderar os múltiplos discursos presentes no evento.

Nesse sentido, as investigações teatrais recentes (desde os primórdios do séc.XX) tendem a buscar não a disputa entre os elementos, mas a exploração dos seus sentidos polifônicos, solicitando o carácter lúdico e interativo desses signos na construção de um jogo que se estabelece com o espectador. O potencial de um encontro mediado pelo teatro estaria, assim, focado no jogo entre seus participantes (noção essa que inclui a plateia), e não na *performance* genial de uma determinada direção detentora de significados prévios, nem nos virtuosismos de intérpretes que ratificam a atual necessidade de visibilidade.

Importa ressaltar que a teatralidade, para Pavis, é uma terapia de choque para se compreender o real, o político e o social. Assim, essa referida teatralidade estaria implicada na possiblidade de atuar em tensão com o que Guy Debord denominou de “espetacularização da sociedade”. A depuração dos elementos implícitos na teatralidade funcionaria como meio para que os espectadores concebam de forma autoral novos sentidos para o turbilhão de imagens que rodeiam o dia-a-dia, elaborando, assim, uma visão mais crítica acerca da banalização proposta pela espetacularização do cotidiano.

3. VÁRIAS IMAGENS, UM ÚNICO CONTEXTO

> O humano, então, é constituído pela linguagem. Pode até se apropriar das máquinas da comunicação, num nível ainda assim bastante precário, mas jamais se apropria inteiramente da linguagem. O sujeito só pensa, só fala e só se constitui na linguagem. Jamais fora dela. E na linguagem, aí vem a má notícia, o sujeito não é senhor de si. (Eugênio Bucci)

Nas diversas sociedades e em variados tempos históricos, o homem produz suas válvulas de escape à amargura daquilo que é indecifrável em sua existência. Tanto a linguagem oral quanto a visual são representantes dessa busca, embora haja diferenças na forma como esses dois polos simbólicos atuam no imaginário social.

Nos contatos humanos estabelecidos em nossa contemporaneidade existe uma supremacia da imagem que diminui a incidência das tradições orais. O exercício de ouvir e de falar se tornam menos frequentes do que o hábito de ver e o desejo de ser visto. As representações míticas do passado são substituídas por representações visuais que dialogam diretamente com aquilo que agora percebemos como desejos. Tais transformações solicitam dos que desejam se relacionar de forma autoral com esses apelos não apenas o controle dos impulsos primitivos do instinto, mas coragem para decifrar o que há por trás do “canto das sereias”.

Uma linha do tempo imaginária mostraria que palavras e imagens coexistem na história da humanidade. Mas, enquanto as narrativas míticas são repletas de sentidos velados que quase sempre solicitam um diálogo entre autorias, remetendo a um tempo vinculado à experiência, à memória e às interpelações em torno do sutil que contrastam com o cronômetro sempre urgente da indústria, a imagem dispensa a racionalização e, sem mediações, se instaura como um artifício de grande potência no acervo imaterial contemporâneo. Nesse contexto, a sociedade industrializada, muito mais imagética e descartável, produz suas próprias formas de reelaborar a sensação de uma condição humana relegada à incompletude.

São vários os estudos em torno dos prejuízos sociais vinculados à redução das tradições orais. Parte da lacuna deixada por essas tradições vinculadas à oralidade têm sido preenchida por imagens — veiculadas em grande quantidade e na maioria das vezes carregadas de discursos fragmentados — que irão interferir diretamente na própria forma como o sujeito percebe a realidade.

No trabalho desenvolvido com os alunos da oficina Nilton Travesso, com frequência havia a sensação de que em grande número os relatos das histórias pessoais estavam relegados ao esquecimento, como se não fossem apropriados ou, ainda, não estivessem autorizados a serem expostos, por parecerem, no julgamento deles, desinteressantes na esfera pública.

Práticas de ampliação de escutas, valorização de diálogos e associação entre discursos próprios e de outros, sejam orais, sejam produzidos em suportes artísticos distintos, pretendiam retomar e simbolizar o jogo entre narrativas coletivas e individuais que permitissem o exercício da oralidade e de um olhar interpretativo para a própria realidade. Ou seja, que por meio de uma experiência artística, eficientes experiências se instaurassem na construção de narrativas inauditas.

Desgranges observa, com base no pensamento benjaminiano, que o cotidiano urbano do indivíduo moderno se encontra marcado "[…] pela padronização gestual, pelo consciente assoberbado e pelo desestímulo à atuação de regiões profundas e sensíveis da psique." (DESGRANGES,2008, p. 16). Esses fatores são determinantes para as perdas geradas nos campos da linguagem e da experiência:

> Ameaçado, vigilante, fugidio, voltado para seus interesses privados, o indivíduo se mostra inapto, seja para perceber o olhar que lhe é dirigido, seja para retornar o olhar que lhe é lançado pelos objetos e pelos outros. A razão operacional passa a tomar sempre a frente, calculando e catalogando os acontecimentos, protegendo-o de embates físicos e emocionais desagradáveis. A mudança na percepção inibe a produção de memória (traços mnemônicos inconscientes) e dificulta o acesso frequente aos conteúdos esquecidos, fundamentais para a elaboração da experiência (DESGRANGES, 2008, p. 16).

Há meio século, Anders já demonstrava sua preocupação com tais transformações, registrando que "[…] os homens já não criam a própria linguagem" (GÜNTHERS *apud* JAPPE, 2005, p. 271), alertando para o fato de que, assim como a confecção do pão, a elaboração da linguagem estava deixando de ser tarefa artesanal, ou seja, os alimentos básicos do corpo e do espírito estavam sendo produzidos fora da morada dos indivíduos.

Produzidas distantes da realidade de quem a emprega, a linguagem se torna representação de um conceito. Cassirer (1972, p. 115) lembra que, no curso da evolução da linguagem, as palavras vão se reduzindo a meros signos conceituais, como resultado de uma separação entre mito, linguagem e arte. Nessas circunstâncias, também a imagem, ao romper o círculo da consciência mítica, passa a configurar-se meramente no campo representativo e especificamente estético. Como simples representação a imagem atua diretamente na formação do inconsciente do sujeito, produzindo ou revelando desejos e necessidades de uma

aproximação ainda maior do próprio universo imagético. Esse ciclo de consumo irrefletido de representações imagéticas pode ser ilustrado no desejo do sujeito em também se tornar imagem. Perceber a carreira ator/atriz como passaporte que viabiliza as mesmas aparições televisivas anteriormente realizadas por outros, é algo que está ligado ao desejo de tornar-se imagem, tornar-se visível e distinguir-se da multidão.

3.1 Outras falas, outros mitos

Para Maria Rita Kehl, o mito está presente tanto nas sociedades tradicionais quanto na contemporânea. A autora discerne que, enquanto na mitologia antiga o sujeito do inconsciente, que origina o mito, se instala na própria sociedade que o produz, no "mito industrializado" o sujeito do inconsciente surge de estratégias de *marketing* e da psicanálise, numa tentativa de "[…] expropriação das formações do inconsciente […]" (KEHL, 2005, p. 250), num processo em que as expressões emergentes são traduzidas em imagens que convidam à identificação.

Em *O tempo e o cão* (KEHL, 2009), a autora registra que o que se altera na condição do mito é seu estatuto: enquanto no passado o mito se manifestava pela tradição coletiva, na modernidade ele se apresenta como "tesouro individual". O reflexo dessa transformação se evidencia no inconsciente, que, reduzido à função simbólica, deixa de ser composto pelo conjunto das estruturas míticas que são transmitidas por entidades e capazes de acessar a subjetividade única de cada sujeito.

No entanto, vale lembrar que o mito não é um discurso sobre o passado, pois seus fundamentos originários dizem respeito à necessidade de compreensão dos "indiscutíveis" do agora. Sua existência, originalmente, tem como finalidade o levantamento de questões que alavancam reações e significações. O mito tem, em sua estrutura, aspectos antropológicos (por exemplo, as narrativas que dizem respeito aos ciclos temporais) que pretendem fornecer uma resposta, sem, no entanto, justificar-se frente ao que é dito, uma vez que sua fala é metafórica e dialética, conforme conceitua Barthes: "O significante do mito se apresenta de uma maneira ambígua: é, simultaneamente, sentido e forma, pleno de um lado, vazio de outro." (BARTHES, *apud* KEHL, 2005, p. 236).

A amplitude da representação mítica será abordada por Paulo Borges, a partir da ideia de que o mito emerge de uma experiência cultural humana de caráter concreto, originária de uma narrativa instauradora de sentidos:

> Sentido, vivido e protagonizado antes de ser dito e compreendido, o mito remete para a experiência primordial que parece estar na origem da cultura e civilização humana: a experiência da "proximidade do sublime", ou da "divindade", o sentimento da sua "presença". Proximidade e presença do divino que faz imediatamente do homem a forma e a linguagem da sua expressão, na unitária integralidade das suas energias e faculdades, sem qualquer distinção e oposição entre corpo e espírito, sensível e inteligível (BORGES, 2012, p. 5).

A existência mítica que não dissocia, mas, ao contrário, integra, será responsável, por exemplo, pelo vínculo que se estabelece entre o mito e a linguagem falada, como uma reação à própria necessidade de instaurar sentidos que o indivíduo como ser dividido e faltante manifesta. Razão e mito têm, em comum, um esforço para superar a angústia humana frente àquilo que não se nomeia. No entanto, vale ressaltar que o mito precede a racionalização. Em sua origem, as formações da comunidade se entrelaçam à consciência mítico-religiosa, em que a palavra surge em posição de destaque.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito justamente às novas e complexas relações entre o mito e a razão na atualidade. Uma vez que nos dias de hoje a existência mítica é mediada pela lógica do mercado, sua função deixa de ser fundadora de sentido. Se em outros tempos, por exemplo, as narrativas míticas esclareciam e confortavam, retomando as histórias das origens e dotando de sentido a ordem presente (BUCCI; KEHL, 2004, p. 21), os mitos atuais, menos dotados de propriedades explicativas, por atuarem diretamente no sensorial, são seres complicadores de realidades. Suas funções se apresentam travestidas em imagens e estão vinculadas à de um ideário a ser alcançado. Ou seja, mitos de hoje se configuram em formas e são difundidos como simples mercadorias, como resultado de uma experiência calcada no ver, em detrimento das formas tradicionalmente narrativas, por isso são passíveis de serem consumidos e reproduzidos pelo público.

Como bem sintetiza Maria Rita Kehl:

> O mito, na atualidade, é construído por uma classe de profissionais especializados no uso de técnicas capazes de detectar as formações do inconsciente, de modo que elas sejam devolvidas a essa mesma sociedade na forma de imagens/mercadorias. É nessa operação que o consumidor de imagens se aliena (KEHL, 2005, p. 250).

Nesse contexto, já não interessa mais o discurso ou a revelação trazida pelo mito, pois, nessa instância, a palavra se torna legenda da imagem. Importa ainda mais a possibilidade de ocupar o espaço de visibilidade pertencente antes a essa representação. Como define Barthes, o mito moderno se instaura como uma fala "roubada e restituída", e é justamente nesse desvio entre os espaços do roubo e da sua recolocação que acontece o que o autor denomina como

“momento furtivo de falsificação”, que caracteriza o transpassado da fala mítica (BARTHES, *apud* KEHL, 2005, p. 249).

Os mecanismos em torno dessa expropriação são fatores relevantes para se compreender as novas condições de existência na modernidade que influenciaram de forma perceptível à própria maneira como os homens passam a se posicionar frente ao simbólico e a toda representação imaterial. Os estudos acerca da *sociedade do espetáculo*, abordados com mais detalhes posteriormente, trarão importantes contribuições para a compreensão das transformações registradas. Um exemplo pertinente é a relação que o artigo “Muito além do espetáculo”, de Maria Rita Kehl (2005), propõe entre espetáculo e mito, com base em um diálogo entre a produção de Debord e a de Barthes.

Para a autora, a grande contribuição de Barthes, no contexto das sociedades industriais modernas, ocorre na percepção da particularidade, na relação entre a produção dos mitos, as expressões sociais e o poder. Segundo Barthes, o mito moderno não se limita à linguagem narrativa; a forma deste pode estar concentrada em uma frase ou, de modo mais eficiente, surgir como imagem, que, transformada em escrita, só que ainda mais imperativa, exige uma lógica que a signifique (BARTHES, *apud* KEHL, 2005, p. 248).

Com base nesse diálogo, Kehl analisa que o “momento furtivo da falsificação” (KEHL, 2005, p. 250) do mito moderno a que Barthes se refere consiste na transposição do “sentido em forma”, de falas emergentes roubadas pelos agentes do poder capital, restituídas por meio de “códigos estabelecidos e naturalizados”. Assim, atualmente, nossas falas míticas, roubadas das formações do inconsciente, são revertidas em imagens que nutrem o acervo mercadológico da representação de nossos próprios desejos, que, materializados, são prontamente consumidos por nós mesmos. Se o que define o mito é sua capacidade de dotar de significados um aspecto retirado da própria realidade social em que se inscreve é possível prever que a industrialização do mito passe também pela redução dos seus atributos dialógicos e de sentidos.

Vale registrar que os recortes são sempre escolhas e que uma edição nem sempre está a serviço efetivo de quem vê. Walter Benjamin, numa passagem em que observa as relações entre a tentativa de desconsiderar as tradições coletivas e uma atualidade que emerge sobre ruínas do passado, reconhece que a veneração às imagens religiosas de outrora foi transposta para o culto às imagens e às mercadorias (MATOS, 2005, p. 173). Da mesma maneira, é possível inferir que as funções desempenhadas pelas especificidades da estrutura mítica tradicional nas subjetividades dos sujeitos estão hoje obturadas pela mistificação das imagens e dos personagens por elas veiculadas. As alterações ocorridas nas relações “espaço e tempo”

e “sujeito e objeto” imprimem uma desestruturação nessas categorias responsável por incertezas que acabam por gerar o embasamento da percepção que permite distinguir entre o mito e o fantasma, comprometendo a estabilidade que o próprio conceito prometia (MATOS, 2005, p.177).

Na introdução do livro *Videologias*, estrategicamente intitulada “O mito não pára”, os autores Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl afirmam que a televisão, acima de todas as outras mídias, nos dias de hoje, preenche o espaço da grande produtora de mitos: “Os mitos, hoje, são mitos olhados. São puravideologias.” (BUCCI; KEHL, 2004, p. 16). *Videologias*, como o próprio título anuncia, faz um paralelo entre os conceitos de Roland Barthes (o mito tradicional como produtor de significações) e a maneira como o sujeito contemporâneo lida com o desamparo inscrito na linguagem. Para os autores, a busca das significações míticas funciona como um suporte imaginário que “[…] mascara o desamparo humano no reino da linguagem. A linguagem é a morada do homem, morada insegura. Sem o mito, ela não seria suportável.” (BUCCI; KEHL, 2004, p. 16) E, portanto, afirmam ainda Bucci e Kehl no mesmo excerto, “[…] não há sociedade que se sustente sem formular sua própria mitologia”.

Segundo Marilena Chauí (2004), o conceito de *videologia* pode ser entendido como análise e interpretação do visível imaginário contemporâneo. Chauí afirma que a mídia produz videologias, ou seja, os mitos da atualidade; também diz que os meios de comunicação de massa (particularmente a televisão) operam imaginariamente, na medida em que a imagem é simultaneamente alicerce, instrumento e resultado da operação midiática. “A televisão é o mundo. E esse mundo nada mais é senão a sociedade-espetáculo, entretecida apenas no aparecimento e na presentificação incessante de imagens que a exibem, ocultando-a de si mesma” (CHAUÍ, 2004, p. 8).

Retomando a ideia de que, na atualidade, o fenômeno mitológico sofre uma industrialização, *Videologias* aborda de forma reflexiva as transformações decorrentes da síntese mítica da contemporaneidade a partir do advento televisivo, pois, segundo seus autores, a TV veicula sínteses míticas:

> Se a TV influencia, ela influencia exatamente na medida em que precipita o mito, que já estava lá, na fala roubada, o pressuposto. Em outras palavras, a TV só influencia porque é o elo que industrializa a confecção do mito e o recoloca na comunidade falante. A TV não manda ninguém fazer o que faz; antes autoriza, como espelho premonitório, que seja feito o que já é feito. Autoriza e legitima práticas de linguagem que se tornam confortáveis e indiscutíveis para a sociedade, pelo efeito da enorme circulação e da constante repetição que ela promove. A TV sintetiza o mito (BUCCI; KEHL, 2004, p. 19).

Ora, se originalmente o mito, em sua essência, concretiza a experiência narrativa, ao prenunciar a palavra e sacralizar certas mensagens, a substituição dessa experiência ativa e concreta por uma relação videológica caracterizada por um consumo maciço de imagens pré-fabricadas tende a causar uma certa passividade e, portanto, é de se esperar alterações no estado e na capacidade dos sujeitos de observar e de produzir discursos e ações.

Nessa perspectiva, uma série de questões foram lançadas durante as aulas de Estética Teatral ministradas para a mesma turma descrita anteriormente, só que no semestre posterior ao primeiro questionário, a fim de investigar quais são os mitos que perpassam a visão de mundo dos estudantes abordados nesta pesquisa. As repostas evidenciaram uma confusão entre mitos, ídolos e crendices. Foram citadas desde crenças populares — como a não recomendada ingestão de líquidos e alimentos sólidos e de leite e manga simultaneamente — e outras referências relacionadas à higiene — como a existência de período recomendável para lavar a cabeça ou a não conveniência de deixar o sapato com a parte interna virada para o chão — até uma série de ídolos, como Ayrton Senna, Einstein, Elis Regina, Janis Joplin, Joseph Smith, Leonardo da Vinci, Pelé, Raul Seixas, Renato Russo, Silvio Santos, Xuxa e o arquiteto Niemeyer, que se tornou o centro de uma polêmica no debate proposto, por ser confundido com o jogador Neymar. Concluiu-se, por fim, que o jogador poderá vir a ser um mito um dia, mas ainda não é um.

Poucos alunos mencionaram seres como Medusa e os consagrados mitos de Pandora e Prometeu, embora a leitura do livro *O poder do mito*, de Joseph Campell, faça parte da bibliografia do curso de História do Teatro, já realizado pelos alunos. Disso pode-se concluir que a leitura ou não foi realizada, ou foi realizada superficialmente, a ponto de não ter sido capaz de gerar contribuições significativas sobre o tema.

Uma outra questão teve como objetivo verificar o que caracteriza um mito na opinião dos alunos. Nas respotas os seguintes atributos foram mencionados: destaque no meio social, popularidade e uma possível saída da normalidade. Além disso, para eles, nos dias atuais, um mito necessariamente está vinculado à televisão, o que confirma as proposições lançadas pelos autores de *Videologias*.

Assim, num círculo vicioso, a existência de uma geração que cresce sob a influência de um grande número de imagens consumidas solitariamente, expõe a dificuldade de entrar em contato com os espaços do encontro com o outro, nos quais se instaura a alteridade dada pelas práticas sociais em que o teatro se insere.

No mundo mediado por imagens, contraditoriamente, somos impelidos a experimentar cada vez menos, pois um outro já antecipa a conclusão individual que naturalmente teríamos

se provássemos. Assim, deixamos de correr riscos e apenas consumimos aquilo que externamente foi avaliado como necessário. Essas condutas baseadas na não experiência solicitam o predomínio da razão instrumental, que acaba por operar novas formas de pensar e existir.

Importa ressaltar que o teatro é fundamentalmente o espaço do encontro, no qual quem atua e quem vê estabelecem relações mediadas por um discurso que surge de sons, imagens, texturas, movimentos, cheiros, silêncios. Vale observar que justamente num período caracterizado por um contato mais superficial com a oralidade— que surge por meio de práticas como ouvir e contar histórias, debater ideias comunitariamente e demais atividades relativas à tradição oral— se ofereçam espetáculos vinculados à obtenção de um lucro previamente determinado, e que em oposição às inovações da cena, investem em produções caracterizadas por uma grande preocupação com os elementos relacionados à plasticidade da cena, nomes de artistas em alta na mídia e demais elementos que garantam a satisfação de um público acostumado a espetacularidade cotidiana. Não são raros os espetáculos em circulação calcados na preponderância da visualidade sobre os demais signos teatrais, que objetivam um efeito grandioso em detrimento dos significados do discurso cênico produzidos na articulação e no contato com público.

É o diretor suíço André Steiger quem nos lembra da pertinência, na prática, do conceito da alteridade presente nas relações da cena; ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro é um elemento focal em torno do qual o teatro se estabelece como possibilidade de desenvolvimento humano. Assim, nas palavras do autor, "[…] a relação com o outro, o princípio de alteridade que consiste em se descobrir como o outro de alguém, tanto quanto em se colocar em relação com o outro, fundamentam, acredito, o essencial do teatro" (STEIGER apud PUPO, 2009).

Uma educação profissionalizante em teatro deve assegurar que faça parte da formação desses atores o exercício do debate, seja dos elementos que compõem a cena, seja dos objetivos que promovem seu fazer, incluindo as delicadas questões vinculadas à espetacularização das relações contemporâneas na sociedade e no teatro, que instigam um desejo de visibilidade maior que o compromisso com as contribuições sociais da profissão. Além disso, outros temas necessários devem ser incorporados, de modo a interromper a naturalização de determinados modos de estar, tanto na vida como na cena, que acabam por reproduzir o mesmo círculo de produções teatrais esvaziadas de sentido.

3.2 Outras percepções, outro inconsciente

A predominância da imagem sobre a oralidade acarreta deslocamentos nas formas do pensar, alterando os processos e o acesso do material que constitui o inconsciente dos sujeitos, pois "[…] as formações do inconsciente, como fenômenos de linguagem, são tributárias da estrutura desse órgão coletivo, público e simbólico que é a língua em suas diferentes formas de uso" (BROUSSE *apud* KEHL, 2009, p. 44).

Conforme mencionado anteriormente, a linguagem é um esforço do sujeito em superar o indecifrável. Ao falar, o sujeito revela desejos, mas ao revelá-los, algo permanece velado. Na acepção analítica lacaniana, o desejo que o sujeito pensa desejar, é, na realidade, sempre um desejo do "Outro". Em nota, Kehl esclarece que:

> O Outro, na teoria lacaniana, diz respeito à dimensão simbólica que está na origem da divisão do sujeito. A face simbólica do Outro pode ser resumida como a existência necessária da linguagem que determina e precede a existência dos sujeitos. Mas o campo simbólico é sustentado subjetivamente por representações imaginárias: o imaginário provê consistência ao simbólico e à Lei que ele determina. A face imaginária do Outro repousa sobre as formas – estas sim, contingentes – através das quais, em cada cultura, a Lei simbólica se apresenta aos homens. A mãe e o pai, que introduzem o *infans* na linguagem, constituem as primeiras representações imaginárias do Outro, substituídas após o atravessamento do Édipo por figuras que exercem, no espaço público (exogâmico) alguma forma de autoridade. O professor, o líder político, o monarca, Deus, o parceiro amoroso, são os exemplos mais frequentes das diversas representações daquele a quem o sujeito neurótico dirige a pergunta: O que deseja de mim? (KEHL, 2009, p. 44).

Assim, esse "Outro" internalizado a quem o indivíduo pergunta é o que move o sujeito a se reconhecer por meio do uso da linguagem, vista por Lacan como uma moeda cuja função é apenas ser passada de mão em mão, independentemente da cifra apagada que um dia teria simbolizado seu valor (LACAN, *apud* KEHL, 2009, p. 25)[3].

Na atualidade, esse Outro que ocupa de alguma forma um lugar de autoridade e que deseja algo de quem o escuta não é mais somente uma figura próxima e real, mas também de dentro de um aparelho televisivo, forja tanto uma intimidade quanto uma realidade.

O desejo mediado por relações televisivas autoriza que os telespectadores manifestem suas vontades mais imediatas. Assim, se a programação televisiva transmite uma sucessão de histórias reais ou ficcionais de indivíduos que competem consigo mesmos e/ou com outros

---

[3] Jacques Lacan, em "O simbólico, o imaginário e o real", do livro Nomes-do-Pai, diz na página 27: "[...] isso não é outra coisa que não, de certa forma, fazer-se reconhecer, o que justificaria Mallarmé ao dizer que a linguagem era comparada a essa moeda apagada que se passa de mão em mão em silêncio." (apud KEHL, 2009, p. 25).

pela fama, a veiculação dessa ideologia reafirma que é preciso superar os obstáculos que impedem seus 15 minutos de sucesso, e é de se esperar que uma geração de telespectadores responda de forma afirmativa a essa demanda.

Ainda que junto ao público da escola profissionalizante de atores existam muitos exemplos de respostas afirmativas aos apelos do universo da fama, a persuasão da cultura de uma existência destacada não está restrita aos que buscam uma formação profissional.

Ministrando uma aula de iniciação teatral a um grupo inscrito num programa da Secretaria Municipal da Cultura de São Paulo realizado em abril de 2012, conduzi uma prática de integração dos participantes a partir de um jogo de troca de lugares. Numa circunferência um jogador permaneceu no centro desejando tomar o lugar de um outro participante. Para tanto ele deveria realizar perguntas ao grupo. A regra proposta pelo jogo era de que, se a pergunta suscitasse um não, os jogadores permaneceriam no lugar e no caso de uma resposta afirmativa, os integrantes com lugares demarcados na roda deveriam trocar de lugar entre si, de forma que o enunciador das questões seria sempre o sujeito que estivesse no centro em busca de um lugar. Uma aluna lançou aos demais membros do jogo a seguinte questão: _ Quem aqui quer ser famoso? Muitos participantes saíram dos seus lugares de origem como resposta afirmativa à pergunta. No entanto, a propositora da questão, não conseguiu conquistar o espaço de outro jogador. Num relato provocativo para os integrantes que responderam de forma negativa à questão proposta por ela, disse não acreditar ser possível alguém não desejar o sucesso, pois a fama é o que tem norteado sua trajetória de vida, citando, ainda, nunca ter pensado em ter uma profissão - sua vontade se restringia ao desejo de ser famosa.

Com base na operação do sujeito em relação ao Outro, Kehl afirma que, na modernidade, a verdade do sujeito se encontra no inconsciente. Assim, o sujeito da psicanálise, ignorante a respeito do que sustenta seu próprio desejo, permanece no recalque que o impede de dissociar-se do Gozo do Outro (KEHL, 2009, p. 62). Em outras palavras, Kehl sintetiza que, "[…] na modernidade, o Outro é inconsciente" (KEHL, 2009, p. 62), uma vez que a constituição do psiquismo do indivíduo é tributária do Outro, tanto no sentido simbólico do campo (aberto) da linguagem quanto em sua face imaginária, ancorada em personagens —aos quais o sujeito atribui, na vida social ou na esfera das relações afetivas, alguma forma de poder — que substituem os primeiros seres de amor da vida infantil, como porta-vozes dos significantes mestres que organizam o laço social.

Vale ressaltar que a origem dessas operações substitutivas se encontra na própria constituição dos sujeitos, ou seja, na separação da criança do Outro materno. A perda

irreparável desse objeto *a* inaugura a série de objetos aos quais o desejo há de dirigir seu impulso. Esse objeto perdido será representante da *causa do desejo* — incapaz de ser satisfeito plena e definitivamente, a não ser a morte, único desejo ao alcance do sujeito capaz de ser realizado.

Diante da dificuldade de lidar com a aridez desse destino, o sujeito inventa o que Lacan (2005 *apud* KEHL, 2009, p. 91) chamou de "fantasma": uma operação que busca negociar o objeto *a* (falta irreparável), a partir da causa do desejo, em troca da demanda do Outro. O neurótico se defende da castração ao "transportar para o Outro a função do *a*"[4]. Nessa operação, o sujeito neurótico atribui ao Outro seu desejo, em algo que surge como uma demanda. "Negocia o desejo pela demanda, e tenta trocar a (in) satisfação pela esperança de gozo. Já não é ele quem deseja, é o Outro que o demanda" (LACAN, 2005 *apud* KEHL, 2009, pp. 90-91).

Acontece que as demandas do Outro, agora gerenciadas mercadologicamente, vão exigir do homem moderno aquilo que Benjamin denominou de "[…] uma constituição heroica" (BENJAMIN, *apud* KEHL, 2009, p. 75). Isso porque não se deixar enfeitiçar pela sedução proposta pela existência regida pela razão mercadológica dos tempos modernos tornou-se uma tarefa que solicita renúncias dignas dos grandes heróis que não se deixam contaminar pelos atos massificados.

O próprio conceito de *homem moderno* carrega consigo a noção do sujeito que anseia ser inteiro, ou seja, não dividido. Conforme apontam Adorno e Horkheimer (1985, p. 145), embora o princípio individualidade apresente suas contradições desde o início e a individualização nunca tenha se estabelecido de fato, é na própria sociedade burguesa que se desenvolve o indivíduo; é nela também que ele necessitará recuperar a individualidade perdida em meio aos fins privados.

Trata-se de uma adaptação do sujeito às demandas civilizatórias impostas pelo poder, seja do Estado, seja do capital. É ainda Kehl quem nos lembra das considerações de Freud sobre o caráter civilizatório dessas adesões em massa aos padrões eleitos por uma elite em relação à ordem imposta pela força, com base nessa "[…] espécie de identificação da maioria com os valores e crenças impostos por uma minoria […]" como um dos "[…] meios para se defender a cultura" (FREUD, *apud* KEHL, 2009, p. 85).

---

[4] "Qual é a realidade por trás do uso falacioso do objeto da fantasia no neurótico? Isso é suficientemente explicado pelo fato de ele ser capaz de transportar para o Outro a função do a. Essa realidade tem um nome muito simples: é a demanda" (LACAN, 2005 apud KEHL, 2009, p. 91).

De qualquer forma, é justo lembrar que na própria história da civilização está implícita a maneira como cada sociedade, em cada tempo, lida com a criação do gozo imaginário. Na contemporaneidade, como registrado anteriormente, a angústia do sujeito consiste, sobretudo, na demanda do gozo imposta pelo Outro.

Nesse sentido, nos nossos dias, os imperativos de gozo produzem cada vez mais sujeitos dependentes dos apelos do consumo e/ou culpados por estes. "Na sociedade de consumo, gozar é a forma mais eficaz de trabalhar para o Outro. A dimensão subjetiva dos prazeres, das pulsões, dos afetos, transformou-se em força de trabalho na sociedade regida pela indústria da imagem." (BUCCI; KEHL, 2004, p. 173). No entanto, alertam os autores, esse trabalho produz nada mais nada menos do que sujeitos esvaziados de suas próprias subjetividades, os quais, na tentativa imediata de preenchimento de uma lacuna, lançam-se ao consumo alienado, uma vez que a sensação desse vazio não pode ser superada por meio dos produtos ofertados.

No tempo do próprio mercado, o sujeito busca o gozo, num prolongamento do trabalho a serviço do capital. Esse esforço em suprir as demandas do Outro já não mais se limita aos intervalos de tempo roubados ao trabalho alienado, pois em estágio avançado o capitalismo expropria dos sujeitos também o tempo restante da vida cedida gratuitamente ao lucro do patrão — o que Marx define como "mais-valia" (MARX, *apud* KEHL 2009, p. 95). Na contemporaneidade, o capitalismo se apodera da capacidade singular com que cada sujeito administra genuinamente sua pulsão, por meio de uma promessa de compensação obtida pelo prazer do consumo irrefreado.

Todo esse processo faz com que, na atualidade, as configurações do inconsciente coletivo sejam fortemente influenciadas por uma série de operações matemáticas baseadas na acumulação do capital no século XXI, imposta pelo mercado financeiro, somadas aos apelos sedutores da indústria do espetáculo.

Frederic Jameson afirma que "[…] o capitalismo colonizou o inconsciente", referindo-se à maneira como a indústria cultural traduz as formações do inconsciente em "[…] imagens produzidas e distribuídas em escala industrial, assim como à oferta de gozo associada a elas" (JAMESON, *apud* KEHL, 2009, p. 96).

Indústria cultural é um conceito nomeado por Adorno e Horkheimer (*apud* DUARTE, 2005, p. 102), que descreve o processo pelo qual o homem, após dominar as forças da natureza, passa a sofrer outra forma de opressão que, por sua vez, se origina na própria sociedade motivada por uma economia selvagem. Rodrigo Duarte (2005) comenta que a *indústria cultural* atua como uma espécie de *pedagogia dos sentidos*, que objetiva manipular

o comportamento das massas de forma dissimulada, de modo que o manipulado acredite que sua ação é fruto de uma decisão pessoal, uma vez que ela se desenvolve, fundamentalmente, nas sociedades democráticas, embora implícita nessa ideia de democracia esteja a racionalidade ditatorial do mercado.

A crítica embutida na ideia da *indústria cultural* se deve principalmente à questão da produção em escala industrial de processos de massificação daquilo que distingue determinados grupos — a partir de processos identificados por Marx já no século XIX como reificação e mais tarde conceituados por Adorno como *mundo administrado* e por Marcuse como *sociedade unidimensional* (MARTIN, 1988, pp. 37-38).

Alienados e sujeitados às premissas da indústria cultural, os homens produzem para si desejos e produtos alheios num insaciável e infrutífero consumo. Vale ressaltar que esse consumo, comum a diversas civilizações, é visto, sob o ponto de vista da psicanálise, como um dispositivo forjado pelos sujeitos para a criação de supérfluas ciladas de gozo que camuflam determinados vínculos libidinais em que se permanece preso às estruturas simbólicas, numa operação na qual os sujeitos buscam artificialmente determinadas modalidades de prazer.

Uma característica relevante da indústria cultural é que, ao inferiorizar a capacidade de julgamento dos seus consumidores, nivelando desejos e necessidades, ela neutraliza o potencial da diversidade, alastrando-se por diferentes setores sociais. Assim, a padronização estética de persuasão não se faz presente apenas por intermédio da televisão e da publicidade; há uma tendência a que outras linguagens e outras relações acabem incorporando a formatação do sucesso persuasivo a que o público se habituou. E aqui podemos citar as próprias modalidades teatrais em que artistas diversos (dramaturgos, diretores, atores) figuram nos mesmos moldes narcisísticos, em que o foco é, justamente, a profusão de imagens, virtuosismos e alegorias, que muitas vezes mascaram o escasso comprometimento com o conteúdo ou ainda com os reais objetivos do encontro entre o produto artístico e o público.

Para Marc Augé, trata-se de uma nova relação estabelecida entre as instâncias das relações do imaginário individual, do imaginário coletivo e da ficção, pelas quais as imagens transitam:

> A verdade é que a imagem não é a única que mudou. O que mudou, mais exatamente, foram as condições de circulação entre o imaginário individual (por exemplo, os sonhos), o imaginário coletivo (por exemplo, o mito) e a ficção (literária ou artística). Talvez sejam as maneiras de viajar, de olhar, de encontrar-se que mudaram, o que confirma a hipótese segundo a qual a relação global dos seres humanos com o real se modifica pelo efeito de representações associadas com as

> tecnologias, com a globalização e com a aceleração da história (AUGÉ *apud* MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 21).

3.3 Outras recepções, breve pausa para a imagem

Em sua proposta de análise do discurso fenomenológico e mítico, mito poético, que considera outro tempo e espaço, Bachelard registra que "[…] as verdadeiras imagens são gravuras. A imaginação grava-as em nossa memória. Elas aprofundam lembranças vividas, deslocam-nas para que se tornem lembranças da imaginação" (BACHELARD, 2008, p. 49).

Em outra passagem, o autor afirma que uma imagem relevante tem uma história e uma pré-história, que remetem simultaneamente à lembrança e à lenda. Assim, a imagem nunca é o que vimos em primeira instância, pois toda grande imagem traz consigo um aspecto onírico insondável, que cada espectador completa com base em sua bagagem pessoal, e essa premissa influenciará até mesmo a nossa autoimagem (BACHELARD, 2008, p. 50).

Sobre as acepções possíveis para o termo "imagem" — a imagem mental (o imaginário) e a imagem concreta (manifestada por meio de diversos suportes, como tela, papel fotográfico, folha de papel, entre outros) —, Soler lembra que são vários os conceitos de imaginário. Dentre eles, em nota, o autor destaca a teoria lacaniana, que afirma:

> A palavra *imaginário* tem uma relação estrita com a palavra *imagem*, pois as formações imaginárias do sujeito são imagens, não só no sentido de que são intermediárias, substitutas, mas também no sentido de que representam eventualmente imagens-matéria (LACAN *apud* SOLER, 2010, p. 126).

Para compreender tal afirmação, a presente investigação recorre às contribuições dos autores Barbaras, Bucci, Coli, Duarte, Jappe, Kehl, Matos, Novaes, Silva e Wolff, registradas no livro *Muito além do espetáculo*. Nesse percurso, com base nas relações possíveis entre o imaginário coletivo e a imagem como representação de algo que não se presentifica, pertinentes pistas sobre as propriedades da imagem iluminam o desejável desvendamento dos possíveis fatores que justificam a aparente contradição entre o desejo de ser ator profissional e a pouca e até nula experiência como espectador teatral, ambas características verificadas nos alunos que colaboram com esta pesquisa.

Na conceituação de Francis Wolff, encontramos um primeiro indício da complexidade da presença da imagem na vida humana. Segundo o autor, a imagem se constitui no instante em que percebemos já não mais o suporte, mas outra materialidade que não é dada por esse

suporte: “A imagem começa quando paramos de ver o que é materialmente dado, para ver outra coisa, para reconhecer uma figura conhecida” (WOLFF, 2005, p. 20). Ou seja: a imagem é uma representação que se dá por uma ilusão ótica.

No entanto, para que a imagem ocorra, é necessário que os elementos de sua composição estabeleçam uma relação de similitude e semelhança com os objetos representados. A imagem surge da necessidade de tornar presente àquilo que está ausente. Atribui-se ao ser humano a capacidade de presentificar a ausência, seja pela imaginação, seja pela concretização de imagens. Em certa medida, podemos dizer que a imagem se manifesta por uma espécie de saudade, ou seja, ela não é a “coisa”, e sim uma relação entre aspectos da coisa presente que remetem a aspectos da coisa ausente. Ao presentificar a coisa ausente, a imagem se utiliza de indícios que “naturalmente” remetem a certos aspectos da aparência visível.

Retornando à origem da palavra, importa abordar o caráter desvelador da imagem: a imagem revela. E, nesse aspecto, vale lembrar também que a própria palavra “velar” traz em si a contradição de mostrar e ocultar ao mesmo tempo, ou seja, ao se revelar, algo permanece velado.

> Tal como alethéia, a palavra *imagem* nos remete ao universo de luz e sombra ao mesmo tempo: imagem, imaginação, imaginário, fantasia, fantástico, fantasma, todas elas têm uma origem comum. E, como a vista é o sentido por excelência, a imaginação [fantasia] tira seu nome de luz [faos] porque, sem luz, não é possível ver (ARISTÓTELES *apud* NOVAES,2005, p. 14).

O destino da imagem está, pois, ligado ao acontecimento que nos leva à descoberta, ao desvelamento, ao desvendamento. Mas, como é próprio do pensamento, esse desvelamento não acontece sem riscos.

> Ora, sabemos que a visão constitui o laço vivo entre nós e o mundo, entre nós e os outros, e, por isso, o olhar tem a capacidade de por em questão toda a realidade. A visão se faz em nós por tudo aquilo que está fora de nós, traz o mundo para dentro de nós. O olhar consiste, pois, não apenas no ato de ver ou de ser visto (e este é o fracasso do olhar contemporâneo, a condição trágica do homem moderno que só pensa no ver e no ser visto). É da natureza do olhar querer mais do que ver e ser visto: ele quer e pode fazer ver. Fiquemos, pois, com a definição precisa de Jean Starobinski: o olhar é menos a faculdade de recolher imagens e mais a faculdade de estabelecer relações (NOVAES, 2005, pp. 160-161).

Francis Wolff nos traz outra lembrança importante: o caráter fúnebre da origem do conceito. Os primeiros registros das imagens dão conta de imagens funerárias. O termo em latim para se designar imagem é “*simulacrum*”, que significa “o espectro”, ou “*imago*”, que

designa um molde em cera do rosto dos mortos que o magistrado usava nos funerais e colocava em casa sobre uma estante. A religião romana era em parte fundada sobre o culto dos ancestrais, e isso sobreviveu em suas imagens e por elas. Em grego, imagem se diz *eidôlon* ou *eikôn*. *Eikôn* designa o retrato ou o reflexo. *Eidôlon*, antes de significar imagem e retrato, designava o fantasma que deixa o cadáver do morto, o duplo, cuja natureza tênue, mas surpreendente, é ainda corporal (WOLFF, 2005, p. 29).

Os limites e o alcance da *eikôn* como representação da realidade vêm sendo um problema filosófico importante desde a Grécia Antiga, conforme se percebe nas considerações que Platão levanta contra *mimesi*s (DUARTE, 2005, p. 100).

Vale ressaltar, ainda, as contribuições do já citado Francis Wolff no que diz respeito à negação dos atributos da imagem, uma vez que esses aspectos são a própria síntese das propriedades imagéticas, que em muito nos permite compreender o espaço que estas ocupam na contemporaneidade:

> [...] Enquanto imagens, eu gostaria apenas de apresentar a seguinte tese: o que faz a própria potência da imagem, o que explica os poderes de captação que ela tem sobre o homem não são suas próprias virtudes, mas, ao contrário, seus defeitos. Podemos explicar o formidável efeito das imagens sobre os homens a partir daquilo que elas não podem fazer nem dizer, e que a linguagem pode fazer ou dizer. Com relação à linguagem, a imagem tem na verdade quatro defeitos. Existem quatro modalidades essenciais do ser que a linguagem, sim, pode dizer (o que ela não para, aliás, de dizer), e que a imagem jamais pode dizer: o conceito, a negação, o possível, o passado e o futuro. E são precisamente essas quatro impotências que fazem toda a potência da imagem (WOLFF, 2005, p. 25).

Assim, no desdobramento de sua análise dos atributos imagéticos, o autor aborda a imagem como irracional, uma vez que ela ignora o conceito e depende do discurso e do olhar humano para ser explicada. A imagem pode mostrar, mas não pode dizer, e por isso sua visão necessita de mediação; a contradição é que nossa recepção sempre se dá no singular e, de maneira solitária, a sedução fantasiosa exercida pelas imagens conquista *status* de verdade indiscutível.

Por mostrar de forma a afirmar o que mostra, a declaração imagética acontece sempre no modo gramatical indicativo e no tempo presente, uma vez que a imagem não se apresenta nem no subjuntivo, nem no condicional, nem no pretérito, nem no futuro, o que justifica a valorização da instância da imagem ao vivo que se transfere à própria ideologia cotidiana cada vez menos historicizada. Isso, por sua vez, justificaria, no contexto do ensino técnico de ator, por exemplo, a tendência dos alunos inscritos nesta pesquisa a desconsiderar suas histórias e a minimizar as expectativas futuras, numa espécie de urgência por um presente que

se efetive instantaneamente. A própria urgência na formação e na obtenção de um DRT[5], que os habilite a atuar, seja lá de que forma for, é um indício das marcas da ansiedade que rege o presente.

Daí o fato de a perversa sedução imagética incidir ainda com mais força sobre a juventude atual — para a qual a experiência do passado e os próprios espaços de debate se tornaram pouco valorizados —, imprimindo um aumento da necessidade de pertencimento e aceitação.

Cabe lembrar que o público atendido pela Oficina de Atores Nilton Travesso é majoritariamente jovem e que mesmo os mais velhos tendem a adotar uma conduta "moderna", uma vez que a juventude tornou-se um valor a ser perseguido — o que, em parte, justifica a perceptível necessidade que esses alunos (assim como se verifica em outros segmentos sociais) apresentam de se manter na moda, numa espécie de venda de si mesmos —, conquistado muitas vezes por meio do consumo irrefletido de produtos capazes de criar uma imagem pessoal com base naquilo que é veiculado pela mídia como uma existência ideal.

Acontece que o potencial alienante da imagem consiste em negar a possibilidade de compreender o mundo por meio delas, pois a imagem, enquanto imaginação, permite antever, pensar e julgar a própria realidade. Decifrar imagens é um trabalho, exige esforço para que se construam inúmeras traduções e correlações pelas quais palavra e imagem, logos e sentidos transitam.

Nesse sentido, os dois sistemas de representação inventados pelo homem (palavra e imagem) se completam. Se na palavra temos a possibilidade de generalizar e abstrair de forma sutil, é pela imagem que nossas necessidades mais rudimentares de presentificar a ausência se instauram. Valorizar uma das formas em detrimento da outra é inutilizar a potência da própria representação simbólica.

A imagem dissociada de uma reflexão perde a possibilidade de reinvenção, pois a imagem necessita das intervenções da inteligência para transitar entre seus aspectos internos e externos (associações da imagem com o mundo), para se estabelecer como acervo imaginário, no qual, pra além da ficção, configura-se como possibilidade de significação do que se pode ver.

E aqui vale destacar um aspecto fundamental na decodificação das imagens: o tempo. Diante das imagens, é o tempo da experiência, o tempo do pensamento e do diálogo que

[5] Registro profissional no Ministério do Trabalho, emitido pela Delegacia Regional de Trabalho que legaliza a atuação artística.

necessitam ser acessados. Relações necessitam de tempo para se estabelecerem. As imagens solicitam esforço para criar esses laços.

Muito se diz sobre o volume de imagens a que estamos expostos. Não são poucos os autores que mencionam que a quantidade de imagens a que somos submetidos em muito confunde nosso olhar/pensamento. Assim como nossa mente se confunde diante da necessidade de dispensar atenção a coisas distintas no mesmo momento, nosso olhar não distingue o que vê, diante da profusão de imagens a serem vistas ao mesmo tempo.

Em certa medida, podemos dizer que o excesso de imagens é um fator responsável pela dificuldade em discernir entre a imagem e a realidade, visto que a imagem, por vezes, perturba nosso senso de realidade, pois é também sua propriedade camuflar-se em realidade, conforme nos alerta Francis Wolff:

> O mais perigoso poder da imagem é fazer crer que ela não é uma imagem, fazer-se esquecer como imagem. Antes da arte, olhávamos ícone e acreditávamos ver o próprio deus, diretamente, sem representação. Depois da arte, olhamos para a televisão e cremos ver a própria realidade, diretamente sem representação (WOLFF, 2005, p. 43).

É justamente na compreensão de que a problemática do uso mercadológico das imagens não se soluciona pelo racionamento da quantidade de imagens produzidas nem pela patrulha sobre o acesso, mas estabelecendo o tempo necessário à reflexão e às mediações necessárias às associações e aos diálogos a que o indivíduo se expõe, que se encontra o foco das propostas desta pesquisa. Assim como no período da preponderância do oral era preciso tempo para ouvir e esforço para dialogar com as narrativas obtidas, o tempo da experiência (necessário ao envolvimento de fato com que é visto) é novamente solicitado no cotidiano imagético dado.

Ora, se a imagem por si só não é capaz de conceituar, de comparar, de raciocinar, cabe ao humano que propõe ou que recebe tais imagens mediar sua relação com elas, e isso requer tempo e trabalho, principalmente se considerarmos que as imagens estão disponíveis ou presentes ininterruptamente e na maioria das vezes para nos distrair de nós mesmos e de nossas realidades. E aqui podemos citar desde os exemplos mais corriqueiros até os mais exóticos: a presença de tevês em academias de ginástica (para evitar qualquer sobressalto de consciência corporal que nos permita sentir, ainda que em pequeno grau, cansaço ou dor, uma vez que o desconforto se tornou insuportável), aparelhos de vídeo no interior de carros (na tentativa de nos desviar de paisagens repetitivas e desagradáveis que o próprio capitalismo produz), as imagens fotográficas que acompanham cada experiência não vivida mas

prontamente publicadas em redes sociais, ou até o uso de vídeos eróticos que objetivam incentivar a reprodução em cativeiro de raros ursos pandas[6].

Importa registrar que é a própria arte um dos fatores responsáveis para a instauração do poder da imagem no seio da cidadania burguesa, intensificado no Brasil no século XIX e restrito, durante várias décadas, às elites.

> Secularização da arte que acontece sob a égide do Renascimento, denotando um maior interesse pela experiência visual e pelas aparências, e traduzindo imageticamente a captura do significado do espetáculo do homem no Ocidente. Integram, portanto, o mesmo plano de atenções, as quais vão repercutir mais tarde na esfera do parecer: a paixão pelos pormenores e pelas superfícies, a curiosidade pelas características individuais, o prazer estético e a exaltação das coisas visíveis dos costumes e dos prazeres, implicando na construção de novos valores, como aspiração a uma vida mais bela, necessidade de esteticismo, culto da ornamentação e do espetáculo, o gosto do cenário teatral, a atração do exotismo, o rebuscamento mundano. Somado ao amor, como expressão mais singular da vida privada e do processo de individualização do homem moderno, a sedução vai se tornar um dispositivo imanente ao universo da moda e de estetização das aparências (LIPOVETSKY, 1989, p. 41).

Eugênio Bucci nos recorda de que Marx, apesar de prever a dimensão de fantasia necessária para sustentar o fetiche da mercadoria, não previu a dimensão superindustrial da produção dessa mercadoria inefável, cujo valor é todo sustentado pela fantasia: a *mercadoria imagem*. Em tempos do imaginário fabricado superindustrialmente, a fantasia torna-se fator relevante na relação do sujeito com a mercadoria. O significante da mercadoria é que a põe em movimento na direção do sujeito — e este procura nela não um uso racional, conscientemente calculado, mas o *gozo imaginário*, dado pela completude que a mercadoria lhe proporciona imaginariamente (BUCCI, 2002, p. 97).

Não à toa que o tempo atual será denominado de “superindustrial”, “hipermodernidade”, “supermodernidade”. Nele, indivíduos sujeitados e imersos no mundo das aparências se reproduzem enquanto imagem e produzem as imagens necessárias ao consumo e à manutenção dos valores do “ver” e do “se tornar visível”.

“Superindustrial” será utilizado por Fernando Haddad (1998) para designar o estágio em que a acumulação capitalista se funde ao imaginário social. Eugênio Bucci (2005) irá designar de *imaginário superindustrial* a confecção de um imaginário nos moldes da produção capitalista. A expressão “hipermodernidade”, cunhada pelo filósofo Gilles Lipovetsky, sustenta a ideia de que ainda vivemos dentro dos paradigmas da modernidade, que não terminaram como previu a pós- modernidade, mas simplesmente se intensificaram a

[6]Notícia veiculada no mês de maio de 2011, no programa televisivo Tudo a ver, da Rede Record. A pauta integrou a matéria “Viagem por um país milenar”.

partir das inovações técnicas e comportamentais iniciadas na segunda metade do século XX, na qual a supremacia da imagem realiza transposições diretas dos fatos apresentados como unívocos, sem que haja mediação da linguagem. Já o termo “supermodernidade”, apresentado no texto “Ubiquidade e instantaneidade no telespaço público: algum pensamento sobre a televisão”, de Eugênio Bucci (2002), refere-se à dinâmica do capital, que, estetizada pelo espetáculo da imagem ao vivo, refaz-se por meio dela.

Implícita no conceito de mercadoria está à ideia de que ela compreende um objeto externo que tem como objetivo satisfazer necessidades humanas de qualquer espécie: “A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa” (MARX *apud* BUCCI, 2005, p. 219).

Assim, no capitalismo atual, o imaginário social é industrialmente fabricado na velocidade necessária para que o consumo não seja interrompido:

> O capital precisa destruir o imaginário que ele mesmo gera de si para reconstruí-lo imediatamente a seguir. No plano do imaginário, a obsessão pelo novo é uma manifestação dessa tendência. A obsessão pela morte e pela destruição é outra dessas manifestações. A moda na velocidade da luz, a fama de quinze minutos, as aparições relâmpagos e a carreira vertiginosa e fugaz de astros e símbolos sexuais são mais manifestações (BUCCI, 2005, pp. 225-226).

E é nesse contexto que a mercadoria passa a existir como signo, antecipando a própria concretude e o próprio valor do objeto mercadológico. Dessa forma, a mercadoria, antes de ser corpórea, já circula como imagem. E já como *embalagem* deve ser desejada e consumida, antes mesmo que seu *conteúdo* seja, de fato, avaliado.

4. O OLHAR ENQUANTO MERCADORIA

> A saturação de mensagens, signos, estímulos estéticos, imagens fez com que a cultura deixasse de ser o campo da alteridade, do que faz exceção a banalidade do cotidiano. Nesse sentido os atuais pesquisadores de mercado detectaram que é preciso reinserir artificialmente a alteridade na cultura pela via da venda de "novas experiências". Inconsciente e "cultura", como duas manifestações do discurso do Outro, precisam ser reinventados na hipermodernidade. (Maria Rita Kehl)

Guy Debord anunciou no final da década de 1960 que "[…] a cultura se desligou da unidade típica da sociedade do mito" (DEBORD, 1997, p.119) e com isso a cultura inaugura um movimento de negação dos referenciais comunitários que efetivam a linguagem. E assim a arte enquanto linguagem comum da inação coletiva se transforma em mera produção individual.

A industrialização mítica na contemporaneidade é, em grande medida, responsável pela transformação do mito em simples forma a ser seguida, como possibilidade preenchedora das lacunas dos sentidos anteriores a sua existência. O mito vigora, dessa forma, como um outro produto qualquer, capaz de ser reproduzido. Nesse contexto, produz-se não só a difusão mítica, mas com ela o esvaziamento dos significados discursivos próprios do mito e, com ele, o empobrecimento do imaginário coletivo. As imagens são dadas, ou melhor, vendidas. Essa produção em escala industrial das representações culturais dispensa o esforço imaginário individual necessário ao acesso a imagens míticas.

Belloni registra que, embora a produção de Debord tenha permanecido marginal ao sistema por décadas, a própria espetacularização tratou de difundir, à sua maneira (redutora), a relevância do conceito para a compreensão da sociedade contemporânea (BELLONI, 2003, p. 122). Um dos aspectos desde reducionismo empregado às propostas de Debord está em limitar a noção de "sociedade do espetáculo" ao aumento considerável da quantidade de produções espetaculares observadas nas últimas décadas.

O conceito de Debord surge em 1967 em forma de manifesto, 221 teses que descrevem o novo *status* do capitalismo: o imaginário, que agora se funde às relações de produção, transmutando a linguagem em mercadoria. Tal pensamento se encontra em enunciados tais como: "Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que *era vivido diretamente tornou-se uma representação*" (DEBORD, *apud* MATOS, 2005, p. 13).

Ou ainda: “O Espetáculo Moderno é um canto épico, mas não canta, como *Ilíada*, os homens e suas armas, e sim as mercadorias e suas paixões” (DEBORD, *apud* MATOS, 2005, p. 169).

Nesse manifesto, Debord detecta dois tipos principais de espetacularização: o primeiro, encontrado nas sociedades ocidentais, será denominado como “difuso”, caracterizado pela alienação da vida real no consumo e na contemplação das mercadorias, e o segundo é o espetacular “concentrado” dos países totalitários, fascistas ou stalinistas, em que a mercadoria a ser contemplada é a perfeição do chefe.

> Em 1988 em seus “Comentários sobre a sociedade do espetáculo”, Debord anunciou que esses dois tipos de sociedade espetacular fundiram-se no mundo inteiro em um único tipo que se chama “integral”, isto é, uma democracia da mercadoria com traços autoritários (JAPPE, 2005, p. 256).

Ainda em *A sociedade do espetáculo*, Debord (1997, pp. 39-40) registra que o movimento de banalização representado pela espetacularização da realidade domina todos os setores da sociedade moderna em que o consumo se encontra desenvolvido na aparência das mercadorias. Nessa situação, a satisfação oferecida pelos supostos papéis e os subjetivos ofertados, são, de fato, a própria repressão e até mesmo a insatisfação se encontra travestida em mercadoria.

Para Belloni, a maior contribuição de Debord, ao liderar um grupo de intelectuais ultrarradicais que acreditavam na força das ideias para transformar o mundo, foi “[…] lembrar-nos de que, assim como a ideologia dominante tem materialidade – no espetáculo –, as ideias de mudança podem ter potência política” (BELLONI, 2003, p.122).

Essa espécie de convocação a um posicionamento político já se encontra presente na célebre afirmação de Debord de que o que caracteriza o espetáculo é a relação social entre os sujeitos sob a mediação das imagens, com base em uma lógica de acumulação de capital.

Vale lembrar que o próprio trajeto da humanidade a partir da organização da vida social pode ser sintetizada pela sequência dos verbos “ser”, “ter” e, atualmente, “parecer” — que, em última instância, procura na ideologia capitalista somar os dois outros verbos que o precederam. “Pareço ser” e “pareço ter” sintetizam o que vem a ser uma relação baseada nas imagens, uma vez que a imagem é, no máximo, uma alusão a aquilo que ela, de fato, não chega a ser:

> A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, como no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do ser para o ter. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o

> parecer, do qual todo "ter" efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda realidade individual tornou-se social, diretamente dependente da força social, moldada por ela. Só lhe é permitido aparecer naquilo que ela não é (DEBORD, 1997, p. 18).

No padrão espetacularizado de existência, o mundo real é travestido em simples imagem, os seres reais ganham atributos hipnóticos e a grande massa reunida como separada, cada vez mais isolada, necessita consumir um número maior de imagens que, sendo pré-fabricadas, dispensam o exercício de imaginar.

Na sociedade espetacularizada o espetáculo como mercadoria se confunde com a própria cultura. Nesse contexto, a produção cultural como centro de significação de um acervo cultural mercantilizado e vazio de sentido acontece em escala industrial. E, para além da indústria cultural, como bem resume Bucci, todas as indústrias estão a serviço dessa espetacularização.

> Assim como se fabricam sabonetes, aspirinas, pneus, fabricam-se também canções de rock, filmes, além de galãs de cinemas e "artistas plásticos" que são *popstars*. O espetáculo é outra coisa, que dessa primeira aflora, sendo-lhe totalmente distinta. É uma outra ordem de mundo, embora já pudesse ser vislumbrada na noção de indústria cultural. O espetáculo não é o prolongamento linear da indústria cultural, nem é sua evolução simples. Não é mais uma indústria entre outras indústrias: é um estágio em que todas as indústrias e todos os mercados convergem para um centro único (BUCCI, 2005, p. 228).

Desejar um papel de destaque no espetáculo que algumas relações sociais se tornaram não é privilégio dos alunos aspirantes a atores que participam desta pesquisa. Em espaços distintos têm-se exemplos que se configuram em disputas por protagonizar ações que garantam a visibilidade pretendida, seja na academia, nos movimentos sociais, na política seja nas relações pessoais das mais diversas ordens, há sempre uma tensão entre os que impõem suas necessidades de uma aparência destacada em face da anulação de outros que fingem ou acreditam na validade desse tipo de presença.

Ora, no contexto dado, em que as imagens permeiam tanto as identidades quanto as relações humanas, num contínuo influenciar-se, parece que só resta estabelecer de fato uma relação menos superficial com esse imaginário, na tentativa de subverter os padrões e/ou as atuações impostas.

Retomando Adorno, o autor Rodrigo Duarte alerta que cabe ao pensamento dialético a tarefa de sobreviver à sedução da espetacularização da vida.

> Diante desse quadro, devemos concluir que não há outro modo de sobrevivência ética na "era das imagens" que não seja o crítico: para Adorno, as imagens

> veiculadas pela indústria cultural são no fundo um modo de escrita ideológica, uma espécie de "script" relativo ao papel que cada um deve desempenhar na sociedade tardo-capitalista (DUARTE, 2005, p. 112).

Adorno conceitua ainda que toda mercadoria deseja ser arte, o que confronta todo o potencial revolucionário e imprevisível implícito no caráter artístico. E nesse sentido é no pensamento dialético que se inscreve a crítica ao atual estado de coisas. Para além das compreensões massificadas, é preciso um olhar mais profundo e investigativo, uma vez que é também característica dos novos tempos que as imagens sejam veiculadas de forma repetitiva e contenham enunciados genéricos, dotados de amplos e difusos significados como as próprias relações que se estabelecem em torno delas.

De modo quase premonitório, Adorno e Horkheimer reiteravam o potencial da dialética na compreensão da imagem no texto de fundamentação da *dialética do esclarecimento:* "A dialética revela, antes, toda imagem como escrita. Ela ensina a ler dos traços da primeira a confissão de sua falsidade, a qual tira dela seu poder e o transfere à verdade" (ADORNO; HORKHEIMER *apud* DUARTE, 2005, p. 112). Os registros de Adorno apontam que a passividade é uma das características mais marcantes da condição subjetiva dos homens sob o domínio da indústria cultural. Na mesma linha, Debord comenta que a lógica dos sujeitos contemporâneos está submetida à lógica do espetáculo.

> O caráter fundamentalmente tautológico do espetáculo decorre do simples fato de seus meios serem, ao mesmo tempo, seu fim. É o sol que nunca se põe no império da passividade moderna. Recobre toda a superfície do mundo e está indefinidamente impregnado de sua própria glória (DEBORD, 1997 *apud* KEHL,2005, p. 240).

Para tanto, alguns atores dessa engrenagem são peças-chaves na construção da nova cena, do novo espetáculo. E, se por um lado, assim como a maior parte da nossa civilização, esses atores geram a imagem, são também eles que, em sua maioria, consomem em grande número as mercadorias que a instância pública atual produz. Só que, na sociedade das imagens, não só o trabalhador é explorado na produção da imagem; espectadores confundidos com consumidores tornam-se peças-chaves na valorização dessas imagens, tenham eles consciência ou não desse fato.

O poder dessa sedução consiste em reconfigurar a vida emocional, tornando conscientes representações recalcadas, de modo a parecer que não existem interdições que não possam ser saneadas com o consumo:

> Há uma categoria de profissionais que trabalham para produzir identificação entre a abundância de mercadorias e a plenitude da vida do espírito. As propriedades do fetiche retornam dos objetos, investidas sobre os corpos de alguns humanos – ou melhor, para as imagens de alguns corpos humanos. Os operários dessa fábrica de esquecimento são os ídolos de massa: suas imagens são mercadorias dotadas do máximo valor de fetiche. O trabalho dos ídolos de massa consiste em viver uma vida glamorosa (tão empobrecida quanto a de todos nós) e oferecer seu mais-valor de humanidade para nosso consumo em forma de imagem. Quanto mais banais se tornam os homens comuns, mais espetacular é a representação da vida que a indústria do entretenimento lhes oferece (KEHL, 2005, p. 241).

No seu mais alto grau, a espetacularização da realidade não se limita a editar alegoricamente fatos reais; em última instância, ela ficcionaliza, de forma velada ou não, a realidade e/ou o olhar do espectador, alterando sensibilidades, entretendo, anestesiando e, muitas vezes, sugestionando ações inversas às necessárias diante do que se apresenta. Por outro lado, a própria necessidade de merecer um lugar de destaque no espaço de visibilidade faz com que cada vez mais sujeitos, carentes desse olhar público, aceitem ficcionalizar suas vidas privadas, confundindo suas próprias existências com a de personagens dramáticos com boas doses de empatia em suas relações com os espectadores.

Nesse contexto, portanto, é legítimo que o espaço público se torne tão significativo, não mais pela possibilidade de encontro com o outro, como idealizava a teoria habermasiana, mas pelo encontro com o olhar que valida tal poder. Ou seja, é o outro externo que satisfaz, de forma efêmera, o Outro internalizado.

Vale registrar que o próprio conceito de *instância pública*, segundo Bucci (2002), torna-se complexo a partir do advento e do desenvolvimento das tecnologias digitais. O espaço antes destinado ao encontro público vai cada vez mais se transformando em *telespaço público*, novos padrões de tempo e espaço são estabelecidos e há uma perceptível supremacia da instância comunicacional da imagem ao vivo.

Nesse telespaço, o "olhar é comprado" com *status* de "força de trabalho" (BUCCI, 2002). Assim, o trabalho de ver se faz presente inclusive no espaço destinado ao lazer e ao descanso. O acesso a um número imenso de imagens, consumidas em um tempo mínimo, suficiente apenas para a exposição dos novos valores, da nova linguagem, da nova mercadoria a ser capturada pelos sujeitos da massa, faz com que esses mesmos sujeitos vejam cada vez menos, pois aprenderam a ver na imagem apenas os aspectos com os quais se identificam, numa busca pela aceitação e pela visibilidade. Como prenunciou Debord, "No mundo realmente invertido, a verdade é um momento do que é falso" (DEBORD, 1997, p. 16).

Em síntese, o espaço público de antes é agora o espaço alargado pelos meios da comunicação de massa e da utilização da tecnologia, no qual as questões referentes ao espaço

e ao tempo se alteram e, sobretudo, a finalidade do vir a público se concentra na visibilidade, em detrimento do encontro com o outro. Percebe-se nesse espaço a supremacia das imagens sobre a narrativa tradicional e a experiência vivenciada. A geração que cresceu com o controle na mão sobre aquilo que merecia sua atenção, aquilo cuja espetacularidade o seduzia, seja pelo prazer, seja pela comodidade, merecendo assim seu olhar, se torna, na vida real, pouco desejosa de lidar com os espaços de debate, nem sempre pacíficos e pouco apropriada dos seus próprios desejos. Os conflitos existentes em tais espaços são, nesse contexto, em larga escala, motivados inclusive pelo esforço do gozo constante, oriundo do prazer de se tornar objeto da escolha do olhar alheio.

Numa definição de imaginário, Kehl frisa a importância do pensamento mediador diante dessa realidade que se instala como novo paradigma cultural, uma vez que sua violência reside justamente no fato de o imaginário dispensar o pensamento e agir de forma passiva e arbitrária na busca do gozo instantâneo:

> O imaginário é o registro psíquico que dá consciência à experiência, e embora os três registros psíquicos (imaginário, simbólico e real) se articulem e sejam indissociáveis, o funcionamento do imaginário é o mais "primário e primitivo" da relação do sujeito com o Outro; [...] O que acontece quando o Outro se encarna, imaginariamente, num objeto da cultura? Mais ainda: o que acontece quando o Outro se encarna na produção de imagens da cultura, reconhecida por todos como lugar de saber e de satisfação de desejos? Esse Outro tornado para sempre imaginário representa ao mesmo tempo um poder e um saber sobre o sujeito – que então não tem mais que se indagar sobre o desejo, já que esse poder e esse saber estão de fora. Ao mesmo tempo, representa uma rivalidade, uma ameaça, porque é ameaçador que alguém saiba de nós antes de nós mesmos, que alguém nos diga quem somos, o que devemos fazer, antes que tenhamos possibilidade de criar alguma consistência subjetiva por meio da experiência com o real, dos tropeços e cabeçadas que o real nos faz dar. Além disso, a suposta onisciência do Outro nos dispensa o trabalho do pensamento, trabalho de simbolização de nossos embates com o real. Esperamos que o fluxo contínuo de imagens dê conta deste trabalho. Dispensados da necessidade de pensar e simbolizar, dispensados do trabalho psíquico que nos constitui como sujeitos do desejo, ficamos perigosamente ancorados no eu imaginário e submetidos à violência própria das formações imaginárias (KEHL, 2000, p. 144).

Ao determinar o papel que cabe a cada sujeito desempenhar nas mais diversas relações, convoca-se uma existência cuja autonomia não pertence a esse indivíduo. Acontece que, movida pelo lucro, a indústria do imaginário vai atuar justamente na sensação de vazio desses sujeitos. Num universo constituído, por um lado, pelas chamadas "celebridades" e, por outro, por uma maioria invisível aos olhos do próprio Estado, contemplar e consumir imagens veiculadas em escala industrial surge como uma distração para o sentimento insignificância fruto da ausência de representação política. É nessa teia que muitos dos desejos de pertencimento dos alunos atendidos no ensino técnico para habilitação de atores se encontram.

Outro aspecto trazido ainda por Kehl nesse mesmo texto diz respeito ao caráter hipnótico e anestésico da tevê, uma vez que, diante do fluxo contínuo de imagens, o pensamento é dispensado. E nem poderia ser de outra forma, pois o pensamento é um trabalho, e a televisão parece acomodar os corpos e despertar os sentidos desejosos de prazer. Nessa contradição ansiosa, há de se ter um esforço para se manter acordado, atento e em estado de trabalho; um trabalho que, pelo volume de imagens a ser consumido diariamente, torna-se árduo.

O corpo inativo é um resultado da relação estabelecida com os espaços da atualidade, "lugar de passagem", no qual a facilidade de locomoção objetiva a fuga daquilo que não se deseja ver, impedindo o contato com as experiências tensas e desagradáveis. Pois o que não é desejado deve ser evitado. Essa passividade em relação à vida e, por outro lado, essa capacidade de suportar o que causa o incômodo, são explicitadas em um estudo com telespectadores elaborado pelos psicólogos Robert Kubey e Mihaly Csikszenmihalyi, que conclui que a apreciação televisiva é uma atividade passiva e relaxante que exige relativamente pouca concentração (SENNETT, 2003, p. 17). Talvez o resultado dessa pesquisa justifique o consumo excessivo de tevê em um tempo em que o prazer e o conforto são tão valorizados. É que, diante da tela, se trabalha sem a percepção do esforço realizado e, sem a devida percepção, o ciclo imagético vai ocupando o espaço da vida real, da vida psíquica e também do pensamento.

Assim como a imagem procura ser signo de algo, aquele que a consome tem como nunca uma identificação direta com ela. Se signos, marcas, imagens, tatuagens, são usados para identificar o ser, esse mesmo ser, por se saber incompleto, deseja se colar em determinadas representações em busca de uma identidade talvez inexistente.

Na busca dessa identidade está imbuído o próprio desejo de pertencimento ao mundo dos que têm sua imagem reconhecida; ou seja, na realidade dos que "vivem para ver", sem a devida articulação entre o que se vê e outras formas de experiência, a existência se traveste em objetivo de ser visto, e, assim, a partir dos desejos individuais, a supremacia da espetacularização se instala em todos os setores sociais, fazendo com que os gestos mais cotidianos sejam forçosamente transformados em cenas publicáveis.

Assim como registra Hamburger:

> Fisionomias, pessoas, paisagens específicas ganham notoriedade de acordo com critérios diferentes que definem o que merece e o que não merece ganhar forma no domínio da expressão visual. O cinema e a televisão, com suas semelhanças e diferenças, repercutem ações e criações em larga medida, inspiradas com o sentido de repercutir. A expressão audiovisual tornou-se dimensão estratégica nas

> sociedades contemporâneas. Certos eventos, assuntos, cenários, movimentos e pessoas gozam de visibilidade pública em certos veículos e de acordo com certas convenções que regem a construção de filmes e programas televisivos. Outros eventos, espaços e agentes permanecem invisíveis na cena pública. Assim, o jogo entre o visível e o invisível vai definindo e redefinindo os contornos de uma ordem social que insiste em se estruturar em torno da desigualdade. Os diversos veículos de mídia, impressa, eletrônica e digital, ocupam posição privilegiada na definição desses contornos (HAMBURGER, 200, p. 127).

Contornos esses que acabam por grifar uma cultura de individualismo que surge como reflexo da indústria cultural e como resultado, ainda, do descrédito coletivo frente aos projetos globais de reestruturação da vida humana. Cultura que, no entanto, permanece alienada pelos padrões sociais de estetização da realidade a qualquer preço e prisioneira das promessas e das ideologias consumistas impostas pelo mercado empresarial. "Os atores deixam de ser sociais e voltam-se para si mesmos, para a busca narcisista da sua identidade" (TOURAINE, *apud* DESGRANGES, 2006, p.140).

Apesar da aparente contradição, a massa trabalha para ser igual, mas ambiciona a diferença, consumindo em grande escala os produtos veiculados em eficientes campanhas publicitárias que subliminarmente tem como apelo a garantia de uma identidade que sobressaia à dos demais. "Isoladas do mundo, as consciências individuais entram em contato espiritual com profissionais da oferta – oferta de arte, oferta política – com a condição de que esta intimidade não ofereça riscos" (SAEZ, *apud* DESGRANGES, 2003, p. 23). Nesse contexto, a análise de Guy Debord permanece atual:

> A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (DEBORD, 1997, p. 24).

Imerso num verdadeiro jogo de interesses, o indivíduo perde a si mesmo na insatisfação motivada pela constante sensação de carecer de algo, perdendo ainda o apoio da comunidade, pois o espaço público agora é convertido no lugar da avaliação e do exibicionismo, já que é na competição com o outro que se estabelece o valor e a credibilidade das aparências.

4.1 O espetáculo e o ator-espectador

O que acontece com o sujeito à medida que se reconhece como ser faltante? Ora, parece que o caminho trilhado por muitos para lidar com a incompletude, com a castração, ou seja, com o não gozo, se dá por vias mercadológicas. Com base na ideia de compra e venda, o sujeito se distrai, numa permanente esquiva do princípio da realidade. Assim, até mesmo as possibilidades de significação dessa realidade a partir das subjetividades individuais passam a ser mediadas pela materialização capitalista, ou seja, já não interessa apenas a identificação de um adolescente com o mito de Apolo se ele mesmo não puder adquirir as características físicas da imagem veiculada.

Como observa Marilena Chauí:

> Quando bem-sucedida (e tem tido sucesso), a operação mítica obtém o que Maria Rita Kehl designa como passagem da produção da identificação à da identidade – a tela da televisão não oferece modelos a imitar, mas se oferece como espelho no qual acreditamos estar refletida nossa própria imagem (CHAUÍ, 2004, p. 8).

Para Kehl, a função dos ídolos de massa, na sociedade do espetáculo, é viver o simulacro de uma vida plena (agora já expropriada), forjando a própria alienação que lhes é imposta. Esse esforço em parecer se justifica pela própria obsessão pela fama que a sociedade do espetáculo impõe. “O espetáculo promove a afirmação da vida humana como visibilidade: existir, hoje, é ‘estar na imagem’, segundo uma estranha lógica da visibilidade que estabelece que, automaticamente, ‘o que bom aparece/o que aparece é bom’” (KEHL, 2005, p.242).

Acomodados na ideologia universalizante do caráter burguês do século XIX, permanecemos no século XXI sujeitados por outra imposição que perpassa a política, a religião, a ciência e a cultura, convertendo cada relação em representações que convergem para a imagem.

Em consequência da massificação construída por perversas promessas de gozo, muito mais do que por repressão a outros discursos, cria-se uma legião de consumidores/colecionadores de imagens cada vez mais obcecados pelos prazeres espetaculares prometidos. E assim já não interessa ao telespectador que contempla a tela da tevê uma identificação catártica com os atributos morais da personagem da trama; a ele interessa possuir, mesmo que à custa de consumo das indústrias estéticas e farmacêuticas, o mesmo corpo, o mesmo cabelo, a mesma expressão.

> Atualmente ninguém é ator por desejo de ser Rodrigo, Berenice ou Fausto. Alguém se torna ator, fundamentalmente, por desejo de ser ator. Não são mais as ficções que atraem, nem o ofício de ator em si que agora mobiliza o desejo. E as figuras dos papéis se tornam formas de seu exercício. É possível que a atração da cena tenha sido condicionada, em tempos passados, pelo desejo de assumir os atributos do heroísmo, ou da nobreza, da coragem guerreira ou do amor-paixão. É possível que se tenha sido levado à profissão de ator pela pulsão de se ornamentar com estes sonhos, como estes "figurinos" e viver imaginariamente as biografias dos Grandes ou dos Tipos. Hoje, quem quer ser ator quer viver a vida de ator, mais que tudo. Os papéis são os meios ou os veículos desta aspiração. É a vida do ator, e não mais a do herói, que nos agarra e nos arrasta, como substituição (suspensão, realce) de nossa própria vida. O que nós queremos é o seu existir (GUÉNOUN, 2004, p. 137).

Sobre a noção de *corpo-imagem* como objeto síntese das questões subjetivas culturais e narcisísticas, Kehl observa que "[…] o sentido da vida reduziu-se a produção de um corpo. A possibilidade de 'inventar' um corpo ideal, com a ajuda de técnicos e químicos do ramo, confunde-se com a construção de um destino, de um nome, de uma obra." (BUCCI; KEHL, 2004, p. 176). Ora, se nossa auto-imagem está vinculada à percepção de um corpo, construir essa forma corporal é, em épocas de valorização da imagem, o primeiro passo para se inserir em outros campos de imagens veiculadas como socialmente desejáveis.

E talvez seja por isso que boa parte dos alunos inscritos na Oficina de Atores Nilton Travesso seja obcecada pela forma física. Assim como pretendem possuir a "profissão do momento", também dedicam horas em busca de informações e procedimentos que prometam a obtenção ou a manutenção de um modelo da aparência estética perfeita, que inclui requintes de padronização tais como tom de pele e de cabelo, peso e idade considerados ideais. A esses padrões alguns permanecem fixados, não importando os esforços sobrenaturais necessários. Mas como propor um trabalho de aprendizagem de intepretação teatral que pressupõe um comportamento lúdico propício a versáteis expressões faciais, corporais e sonoras a sujeitos prisioneiros de modelos de uma certa beleza que não aceita a diferença, o envelhecimento, a deformação?

Outro aspecto implícito na questão é que, em última instância, esse exercício de construção de imagens admiráveis geralmente veiculadas pela própria tevê acaba por gerar um desejo ainda maior: o de possuir a experiência publicada da vida alheia, a mesma imagem, a frequentação dos mesmos lugares, com semelhantes companhias, na mesma função. Não a da personagem, que será descartada pela "imagem do momento" num curto espaço de tempo, mas a do interprete, aquele que detém o poder de talvez se fazer visível numa próxima temporada e o benefício de trocar de identidade constantemente, sem que tal ato pareça patologia, e ainda a vantagem de se tornar público num espaço onde ser visto é o gozo maior, o grande trunfo. Talvez esse aspecto seja ilustrativo e possa explicar a procura enorme por

profissões de aparente visibilidade, por um lado, e, por outro, a desvalorização da função do espectador, ou seja, daquele que, de forma íntima, completa o discurso no esforço/trabalho de interpelá-lo, num exemplo do descompasso que há entre os que querem ver e os que desejam ser vistos, entre a produção de imagens e a capacidade dos nossos tempos de consumi-las no tempo e com a profundidade necessária.

> Já na macroesfera social, ordenada pelo espetáculo, o presente expandido não resulta da vivência concreta do sujeito, mas o inclui meramente como espectador; agora, o presente expandido resulta de um simulacro, ele é erigido não pela experiência vivida, mas por uma barreira que obstrui a experiência, impedindo a relação criativa entre o sujeito e a sua própria história. No presente expandido do espetáculo, as imagens trafegam pelos olhos da humanidade sem observar fronteira de nenhuma espécie e sem conservar um único vínculo com a sua origem material, com a sua historicidade única – e nada, a não ser uma fantasia do olhar, pode atá-las a alguma malha de sentido. Assim, o sujeito olha o mundo como quem cai dentro de um imenso álbum de família – este, no entanto, já não é feito de longínquas e, por serem espetaculares insuportavelmente próximas. Essas imagens o engolem, elas o seduzem, mas não lhe pertencem. O sujeito vê o presente avançar sobre o passado e sobre o futuro, mergulha numa temporalidade que lhe parece própria da intimidade, mas essa superfície que o envolve, estranhamente, não contém sua vivência, apenas traga o seu desejo (BUCCI, 2008, p. 79).

Dissociada de uma reflexão acerca dos motivos que levam o sujeito a vir a público, a corrida em torno da fama, apartada de um reconhecimento legítimo da sociedade, fica resumida a um mero esforço em protagonizar a disputa por uma parcela — ou ainda pelo controle — do espaço da visibilidade social, num contexto de interesses escusos em que, as potencialidades da poética imagética são violentamente exploradas de forma a validar os desejos inconscientes da massa.

Soler, ao abordar a capacidade sedutora existente tanto na imagem concreta quanto no imaginário, afirma:

> Em ambos os casos, as imagens podem inspirar-nos, como também podem impor normas de conduta, mesmo que implicitamente. Peças publicitárias utilizam fotografias meticulosamente pensadas e construídas segundo fins mercadológicos para seduzir o consumidor. Quem resiste num dia de tórrido verão ao apelo visual de um cartaz na qual está estampada a imagem de uma pessoa se deliciando com um saboroso sorvete? (SOLER, 2010, p. 126)

Diante do contexto aqui explorado, esta pesquisa busca indagar a urgência não do estômago, mas da psique: quem, diante de uma realidade imposta na qual “só o que é bom aparece, só o que aparece é bom” (DEBORD, 1997, p.12), resiste ao sedutor apelo do tornar-se “visível”? Parafraseando Bucci (2008), o sujeito da cultura do espetáculo observa o mundo como se fosse um eterno álbum familiar preenchido não pelas imagens de seus parentes, mas

pelos acontecimentos do mundo das celebridades. Tão longe, tão perto: essas imagens não lhe são próprias; desapropriadas, consistem numa mera sedução estéril.

Mas que recompensas teria o sujeito mergulhado nessas operações? O reconhecimento é a mais acessível compensação para o sentimento de superfluidade: "Gozar para se fazer instrumento do gozo do Outro e, dessa forma, gozar ainda mais; trata-se de um imperativo verdadeiramente irrecusável" (KEHL, 2009, p. 99).

Vale lembrar que a repercussão da lógica econômica sobre a noção subjetiva do valor foi resumida por Goldenberg na seguinte fórmula: tem valor porque se vende (KEHL, 2009, p. 99). O reconhecimento buscado, portanto, é o preço de venda de cada um. Só que já não é mais a mão-de-obra alienada aquilo que se vende, e sim a dimensão mais íntima dos sujeitos, seu próprio valor de gozo. Nas condições atuais do mercado de trabalho, o valor da mão-de-obra vem se tornando cada vez mais supérfluo. O sujeito não vende seu tempo de trabalho; vende a si mesmo, enquanto objeto do gozo alheio.

Nesse ambiente em que o sujeito tem seu inconsciente expropriado, em que conceitos como *imagem pessoal*, *boa aparência*, *entrar na moda*, *obter fama* e *tornar-se celebridade* são difundidos como valores pertinentes e quesitos necessários a identidades desejadas e disputadas na esfera pública, ações cada vez mais *virtuosísticas* contribuem para a divisão estanque entre espetáculo e espectadores, tornando esses últimos simples objetos.

Vivências cada vez mais escassas dos espaços de debate, de ação e intervenção social, como o exercício democrático da política, por outro lado, relegam o indivíduo à invisibilidade social, que acaba por gerar o sentimento de insignificância até mesmo diante dos seus direitos e deveres sociais. Em contrapartida, num esforço em superar o anonimato, outros sujeitos buscam a qualquer preço a visibilidade, seja pelo ineditismo de uma identidade que sobressaia à dos demais, seja por meio de uma participação social superficial e falsamente construída.

Se relações presenciais são frequentemente substituídas por contatos virtuais, cada vez se solicita mais tempo, participação e dedicação dos indivíduos na construção desses perfis virtuais em espaços descritos como redes sociais — e estas não se limitam a facilitar a troca de informações, encontros e/ou debates, como os espaços tradicionais (associações, centros acadêmicos, sindicatos etc.) de outros tempos, mas antes priorizam a autopublicidade e a autopromoção, contribuindo para que o indivíduo deseje, sobretudo, construir um perfil que promova de forma "interessante" suas experiências, seus contatos, suas existências.

Percebe-se que há um desejo de se tornar "popular" por intermédio desses veículos, e, para isso, investe-se em uma linguagem específica, de caráter "alternativo", no ineditismo, na quantidade de informações variadas e não dirigidas a ninguém especificamente, a serviço de

um desejo de se manter “antenado”. Até as atividades mais comuns da vida social, como um encontro familiar, uma viagem, a ida ao cinema, o início de um namoro ou a participação em uma passeata só se tornam relevantes se passiveis de publicação nesses espaços.

O *marketing* sobre a vivência se torna maior que a experiência vivida. Não é difícil perceber, em qualquer lugar em que se esteja, câmeras fotografando cada momento vivenciado, ou, ainda, o celular encaminhando informações de eventos ainda em curso às redes sociais não pela necessidade de compartilhar, mas de praticar autopublicação nesses espaços ou ainda de vangloriar-se das próprias ações. A própria vida é trocada por sua representação, ou a percepção que opera a manipulação da representação da vida é maior do que a consciência de sua passagem.

Nesse contexto, não é de se admirar que a procura pela carreira de ator esteja vinculada a mais uma ferramenta na construção desse perfil fantasioso; ela é, por si própria, um item desejado na construção de uma identidade popular. A desinformação sobre essa profissão é um fator relevante para o agravamento desse cenário. Cabe lembrar que, num passado recente, profissões vinculadas à arte eram privilégio de uma elite ou dos que buscavam uma vida alternativa e rebelde. E, ainda hoje, parecer ter uma vida financeira abastada e/ou parecer não estar vinculado ao senso comum — “sobressair à massa”— são duas necessidades da vida social a ser publicada.

Prioritariamente, a indústria das celebridades brasileiras ainda é nutrida, fundamentalmente, pela televisão. Mesmo apoiada por outros veículos, como a internet (o Brasil tem sessenta e seis milhões e duzentos mil usuários cadastrados em redes sociais e a cada minuto o público do site Youtube acrescenta 48 horas de material na rede, por exemplo)[7], é ainda a cultura das novelas que lança os novos rostos a serem contemplados.

O que justifica, em grande medida, que a fantasia dos que ingressam na carreira de ator seja compor o quadro do horário mais disputado da teledramaturgia, ou seja, atuar na “novela das oito”, o que muitas vezes significa vencer a corrida por protagonizar triunfalmente o horário nobre do espetáculo que reúne em torno de si a família brasileira — e influencia a própria realidade desta —, independentemente do papel ficcional que lhe caiba na trama.

---

[7] Notícias veiculadas via tevê (por Walter Longo, em 18 mar. 2012 na Rede Record News) e pelo site Youtube (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HkR2e6TdMHY&feature=youtu.be>).

4.2 Mediações televisivas: entre a ficção e a realidade

Se no período de preponderância da rádio vozes já eram sacralizadas, se o cinema cuidou de eternizar imagens, a televisão, com sua abrangência, tem cuidado, ao longo desses anos, de divulgar formas sociais de se ver e de se pensar. Se o olhar constitui relações entre nós e o mundo, pode-se dizer que no Brasil a tevê, além de olhos, tem solicitado outros órgãos vitais do homem comum e, com eles, a capacidade de sentir a realidade e pensar sobre ela.

> A televisão é, no Brasil, o principal veículo de socialização das experiências, aquele que dá a linguagem pela qual as pessoas das mais variadas classes e grupos – com exceção, talvez, dos mais letrados – conseguem formular sentimentos e mesmo ideias. Num país em que a cultura das letras é pouco valorizada, há raros contrapesos ao poder avassalador desse meio de comunicação (RIBEIRO, 2005, p. 129).

Pelas observações dos alunos mencionados nesta pesquisa, é possível perceber que, embora apresentando pouca ou nula experiência como espectadores de teatro, suas vivências como telespectadores não podem ser menosprezadas. Esses alunos parecem estabelecer uma relação social permeada pela imagem e pela necessidade de um trabalho interrupto como espectadores. No entanto, apesar da considerável quantidade do que se vê, a função do espectador, sem a devida autonomia, permanece desapropriada.

Anselm Jappe, retomando Guy Debord, comenta que

> […] a televisão não é a consequência de uma relação plurissecular do Ocidente com a imagem; ela é o resultado de uma sociedade que anula a vida em proveito da contemplação passiva de imagens (escolhidas por outros) que substitui o vivido e a determinação dos acontecimentos pelo próprio indivíduo (JAPPE, 1999 *apud* NOVAES, 2005, p. 15).

Principal veículo de socialização da cultura brasileira, a televisão ainda é a grande responsável por influenciar a linguagem e a identidade das mais variadas classes e dos mais variados grupos.

> Mais que o rádio e apesar da inegável liderança desse durante o dia, a televisão representa nossa época. É a mídia por excelência, aquela que melhor desempenha o papel que a própria palavra já indica, o de efetuar as mediações, o de construir os meios pelos quais as pessoas se comunicam (RIBEIRO, 2005, pp. 129-130).

Um dos aspectos curiosos da instalação da televisão brasileira se refere à expectativa criada já naquele período (década de 1940) pela publicidade, que tratou de criar uma imagem

do produto antes mesmo de ele ser lançado. A pré-inauguração da tevê foi o responsável por uma espécie de imaginário prévio em torno do fato. Conforme registrado no livro *História da televisão no Brasil* (2010), um anúncio publicado em 1944 na revista *Seleções*, do Reader's Digest, proclamava: "A eletrônica trará televisão ao nosso lar". Com isso, pretendia demonstrar o esforço científico que viabilizou a transmissão de imagens em aparelhos domiciliares.

> Tecnologia que insere, definitivamente, o país na modernidade; possibilidade decorrente da capacidade inventiva do homem; ampliação da reprodução sobre a forma de verdade das imagens do mundo; meio mais completo do que a radiotelegrafia, que permitiu a eclosão das ondas sonoras nos espaços domésticos: essas são algumas das formas com que se caracteriza o novo meio. Imersa numa imagem de sonho, a qual aparece materialmente como próximo ao rádio e ao cinema, um misto dos dois, a televisão antes de ser materialidade povoou o imaginário da população, criando o que estamos chamando de imaginação televisual (GOULART; SACRAMENTO; ROXO, 2010, p. 16).

Em setembro de 1950, a TV Tupi de São Paulo, PRF-3 TV, canal 3, foi oficialmente inaugurada, com a pretensão de ser um veículo de informação, entretenimento e educação.

Todo evento de instalação da tevê brasileira aconteceu sob a responsabilidade administrativa do empreendedor Assis Chateaubriand, que, numa espécie de corrida em direção à vanguarda tecnológica, havia espalhado pela cidade 200 aparelhos de televisivos importados.

Do outro lado da telinha, outra imagem bastante peculiar merece registro: os telespectadores assistem às primeiras transmissões em pé em frente ao aparelho, em silêncio e portando trajes especiais, devidamente alinhados — no caso das vestimentas femininas, o rigor não deixava dúvida de que a ocasião era de festa.

Com apenas duas câmeras, pouca disponibilidade de receptores (o que caracteriza, para alguns autores, a denominada "fase elitista da história da televisão"), conforme se verificam nos registros históricos, o pioneirismo da tevê brasileira marcou uma época de muito trabalho e improvisação. Objetivando a sedução dos novos telespectadores e a garantia de uma boa audiência, surgiram as primeiras conquistas técnicas e diversas experiências de linguagem.

E, assim, com base na ideia de transmitir uma programação baseada no respeito ao telespectador e na ética social difundida na época, foi transmitido o primeiro programa da tevê brasileira, o *TV na taba*, apresentado por Homero Silva, com participação de Aurélio Campos, Baltazar (o jogador), Ciccilo, Hebe Camargo, Ivon Cury, Lia Aguiar, Lima Duarte, Lolita Rodrigues, Mazzaropi, Vadeco, Wilma Bentivegna e da orquestra de George Henri.

No anúncio dos primeiros anunciantes da tevê Brasileira — Sul América Seguros, Antárctica (Guaraná Champagne, borbulhante de bugre), Moinho Santista (lãs Sams) e empresas Pignatari (Prata Wolf) — chama a atenção o seguinte trecho do discurso de Assis Chateaubriand destinado a esses parceiros: "[…] fomentadores do sinal da mais subversiva máquina de influir na opinião pública – uma máquina que dá asas à fantasia mais caprichosa e poderá juntar os grupos humanos mais afastados" [8].

Fica evidenciada, já nesse discurso, a pretensão de que a tevê pudesse alterar definitivamente o imaginário brasileiro. Isso acaba ocorrendo, não apenas pelo que por meio dela diariamente se verbaliza, mas também pelo que diz ao mostrar. Assim, não basta compreender a televisão apenas pelo discurso verbal que ela produz, pois limitar a reflexão crítica sobre a tevê à análise dos conteúdos dos programas é não reconhecer as relações entre pensamento e imagem.

Já no ano seguinte à inauguração existiam, aproximadamente, sete mil aparelhos de televisão entre São Paulo e Rio de Janeiro. Naquele momento, surge aquele que se tornaria o produto televisivo mais popular do país: a teledramaturgia brasileira.

As primeiras telenovelas, em sua maioria, eram adaptações de obras literárias, como *Os miseráveis*, de Victor Hugo. A telenovela caracteriza-se por explorar enredos de fácil aceitação pelo público, como histórias de amor e conflitos familiares e sociais. Por sua popularidade, é comumente associada a um produto descartável, como uma oposição à literatura**,** ao cinema ou ao teatro. Funciona como uma espécie de obra aberta, cujo desenvolvimento e cujo desfecho podem ser alterados a qualquer momento, de acordo, principalmente, com os índices de audiência (ibope), segundo o interesse imediato do público em relação à trama, aos personagens e aos atores.

Com o aprimoramento dos recursos técnicos, surge a necessidade de aumentar o investimento no quadro de funcionários responsáveis pela programação. Assim, atores e autores migraram do cinema e do teatro para a televisão, atraídos também por melhores salários. Contudo, ainda nessa fase, o que caracterizava a produção dessas dramaturgias, por um tempo, era a utilização de métodos bastante artesanais, improvisados e ousados. "Tal atividade demandava dos atores uma dedicação pessoal, era como um ideal artístico que contrastava com o acúmulo de trabalho, a má remuneração e a desestrutura funcional dos canais de televisão" (GOULART; SACRAMENTO; ROXO, 2010, p. 44).

---

[8] Fragmento do discurso de Assis Chateaubriand durante a inauguração da TV Tupi (GOULART; SACRAMENTO; ROXO, 2010, p. 19).

O que importa ressaltar é que a tevê, com seu amplo poder de persuasão, foi — e permanece sendo —, em grande parte, responsável pela construção do imaginário coletivo em torno da carreira/função do ator na sociedade brasileira, promovendo e perpetuando determinados nomes na história da arte interpretativa no Brasil em detrimento de outros.

> No imaginário televisual, mesmo muito depois da primeira década de sua existência, as imagens atestam muito mais possibilidade de sonho do que uma cópia da realidade presumida. Os artistas, os cantores, os personagens dos teleteatros, são criaturas que só existem dentro daquele móvel, e apresentam-se como figuras imaginárias numa eterna utopia midiática. O fato de receber as imagens na intimidade do lar forjava, paradoxalmente, uma ideia de intimidade que o público nutria em relação aos seus novos ídolos, agora de posse de uma imagem que presumia a materialidade de seus corpos. Entretanto, esses corpos no "brinquedo mais fascinante do século XX" pareciam irreais e não afetados pelo tempo. Em uma palavra, imperecíveis (GOULART; SACRAMENTO; ROXO, 2010, p. 30).

A carreira do intérprete parece ser o passe de acesso à tevê e a um universo em que é possível tornar-se digno do olhar alheio, pertencer ao grupo dos que são reconhecidos num espaço em que só o que aparece aparenta ter qualidade e tornar se imortal. Evidentemente, tal processo se dá em uma sociedade em que tudo é transitório (o que pode ser verificado no lamentável e recente episódio da atriz que, pouco antes de cometer suicídio, publicou uma entrevista, na expectativa de imortalizar sua experiência, bastante explorada pela espetacularização, que há tempos faz da morte um bom negócio). Diante disso, parece ser compreensível o considerável número de interessados na profissionalização da arte da interpretação teatral.

Cabe lembrar que uma das prerrogativas da contemporaneidade é a escassez do tempo, uma vez que o excesso de informações e de demandas causadas por esse Outro internalizado requer que os sujeitos tenham pressa em definir metas e objetivos que conduzam ao sucesso predefinido. Ora, o próprio imaginário do sujeito está povoado pela saga de heróis e seus superobjetivos que, com enredos semelhantes, nada mais fazem além de confirmar, por meio de reproduções maciças, padrões já estabelecidos de pensamento e de conduta, desconsiderando, em prol de novas metas e desafios que se sucedem no próprio ritmo em que se lançam a ficcionalidade seriada, as necessidades e as escolhas individuais, os trajetos percorridos e as experiências acumuladas.

Nesse cenário, imagens para além das tramas são constantemente fornecidas em programas de tevê e em revistas que se propõem a publicar "a intimidade de celebridades", complementando a repercussão da fama dos eleitos. Vidas muitas vezes ficcionais, veiculadas

como verdadeiras, surgem como ideário de existência em detrimento dos legítimos desafios que competem à carreira de ator/atriz.

Para Marilena Chauí (2004), o cerne do debate sobre a violência televisiva não está fundamentalmente no conteúdo veiculado, mas sim nas formas televisivas propostas:

> A violência da televisão não se encontra nos assuntos ou conteúdos veiculados por ela e sim na sua forma intrínseca, isto é, na imagem enquanto imagem, uma vez que esta é elaborada e transmitida de maneira não só a substituir o real, mas, sobretudo para oferecer um suposto gozo imediato do telespectador e, com isso, impedir os processos psíquicos e sociais de simbolização, sem os quais o desejo não pode ser transfigurado e realizado e o pensamento não pode efetuar-se, isto é, a dúvida, a reflexão, a crítica, o diálogo encontram-se totalmente bloqueados. Paralisia do desejo no narcisismo, impossibilidade de simbolização e ausência de pensamento, a imagem televisiva, em sua imediateza persuasiva e exclusiva, só é capaz de propor e provocar atos sem mediação e é exatamente nisso que ela é violenta e sua violência transita livremente no interior dos indivíduos e da sociedade (CHAUÍ, 2004, pp. 11-12).

Em síntese, parece ser justamente a dificuldade em lidar com as contradições reais do tempo e da própria vida (que também compreende a falta, o enigma, o simbólico) que impele os sujeitos à lógica da visibilidade, que não exclui o pensamento, mas o torna dispensável, desconsiderando as condições essenciais para a manifestação da subjetividade. É preciso lembrar, no entanto, que esse aparente conforto acaba por gerar uma sensação ainda maior de desamparo desses sujeitos perante suas existências. Assim é a própria experiência esvaziada de sentido, à qual só cabe a supervalorização do prazer, do supérfluo e do conforto: a mola que lança o sujeito à contemplação maciça de imagens que proporcionem as escapadas necessárias da realidade e do pensamento. “E, quanto mais o fluxo de imagens ocupa espaço na nossa vida real e na nossa vida psíquica, menos é convocado o pensamento” (BUCCI; KEHL, 2004, p. 137).

O desejo de ocupar um espaço de destaque na vida social parece estar mais vinculado a uma necessidade de parecer do que de produzir algo que mereça reconhecimento. Há uma disciplina pautada no desejo de obter fama, e não na busca pela excelência na execução de um serviço ou de um produto ofertado. E, num círculo vicioso, a indústria das “celebridades” produz nos indivíduos desejo de pertencimento aos espaços que ela mesma promove como lugares de privilégios.

Ora, parece revelador que o consumo imagético irrefreado e irrefletido acabe por produzir desejo de se tornar imagem, desejo de se tornar produto, desejo de ser consumido. O sonho de consumo é possuir as imagens necessárias para merecer se tornar objeto do desejo de consumo de outros.

5. DECODIFICAR E ATRIBUIR SENTIDO

> Se a atuação do espectador precisa ser tomada a partir de uma perspectiva artística, precisa-se também afirmar a necessidade de formação desse espectador. Ou seja, se a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida. Tal como os criadores da cena, os espectadores também precisam aprender a aprimorar o seu fazer artístico. (Flávio Desgranges)

As alterações nas formas de percepção humana ocorrem concomitantemente às transformações do modo de vida. Ou, dito de outra forma, o modo de existir influencia as formas de perceber e vice-versa: "Ou seja, as modificações operadas nas variadas instâncias da vida social, as distinções efetivadas em cada período histórico nos âmbito político, econômico e cultural, se dão em tensão com as alterações no próprio modo do homem ver, sentir e pensar o mundo" (BENJAMIN, *apud* DESGRANGES, 2009, p. 13).

Conforme observa Benjamin, as mudanças perceptíveis nos modos de vida a partir do século XIX, instauradas no interior do caos das grandes cidades, leva o sujeito burguês a se isolar em sua residência. Privado do convívio com os demais membros da sua comunidade — e, portanto, dos debates pertencentes à esfera pública —, o sujeito perde a clareza da sua consciência social.

O isolamento descrito será responsável por um empobrecimento da capacidade do indivíduo de engendrar experiências significativas. A privatização dos interesses faz com que esse mesmo sujeito se sinta ameaçado diante dos espaços públicos, nos quais se estabelece a padronização dos comportamentos que assolam as singularidades. Novas percepções solicitam estruturas psíquicas cada vez mais operacionais, que desconsideram os conteúdos que constituem a memória involuntária.

> A mudança na percepção inibe a produção de memória (traços mnemônicos inconscientes) e dificulta o acesso frequente aos conteúdos esquecidos, fundamentais, segundo a acepção teórica de Benjamin, para a elaboração de experiência. A memória para o filósofo alemão constitui-se justamente pelos fatos significativos que não foram filtrados pelo consciente e são lançados nas profundezas da psique. Os acontecimentos dispersos de um cotidiano fragmentado e funcional, bem como a *overdose* de conteúdos informacionais prioritariamente veiculadas pelos meios de comunicação, privilegiam uma operação psíquica meramente instrumental, em que o consciente se desdobra para receber e catalogar os eventos. Esse treinamento diário e intermitente para uma atuação exagerada do consciente torna a psique pouco disponível para engendrar produções sensíveis, para além do mecanismo de estímulos e respostas rápidas, que fazem apelo a uma racionalidade operacional (DESGRANGES, 2009, p. 15).

O pensamento meramente operacional desconsidera o percurso necessário pra que o sujeito construa suas próprias pontes entre o mundo e sua subjetividade. Interditado de experienciar, o sujeito se torna prisioneiro de uma existência já conhecida e já dita, o que afetará de forma radical sua maneira de estar e se expressar no mundo.

Não é de se estranhar que o sujeito condicionado a restringir o pensamento às demandas operacionais não se sinta motivado a estabelecer contato com atividades que solicitam o convívio em comunidade assim como com outras formas de pensar de que a indeterminação instaurada no evento artístico necessita. De fato, o pensamento individual, ou a pura aceitação das verdades dadas, necessárias ao consumo da comunicação de entretenimento ofertada pela indústria cultural — na qual os fins são previamente instituídos —, por vezes se revelam mais cômodos.

A imagem consumida sem mediação dispensa o pensamento e solicita de quem a vê identificações imediatas, por vezes ilusórias e dramáticas, pois esse "eu" que se identifica o faz na falta e no gozo em relação ao que é apresentado, numa reação catártica do imaginário mais primitivo (acervo de imagens que operam diretamente no desejo). Num mundo imageticamente dado, há cada vez menos espaço para construir imagens e imaginário próprios.

É possível, ainda, que haja um agravamento desse quadro quando as imagens são veiculadas sem que os truques de captação sejam revelados. Ângulos e edições funcionam como uma espécie de legenda do que e do como se deve ver, convidando, de maneira pouco ética, a uma formatação do olhar do espectador; impondo subliminarmente, "veja o outro", "veja por meio do outro", mas não um outro que propõe uma alteridade de relação frente à coisa vista, e sim um outro que se impõe e delega visões restritas de mundo que se confundem na espetacularização da realidade:

> Trata-se de uma sociedade baseada na contemplação passiva, em que os indivíduos, em vez de viverem em primeira pessoa, olham as ações dos outros. Isto não acontece não somente sob o plano televisivo, e não somente na publicidade, mas também sob muitos outros planos: na sociedade do espetáculo, também a política – incluindo uma boa parte daquela que se proclama revolucionária, a cultura, o urbanismo, as ciências baseiam-se sempre na distinção entre espectador. Não existe relação direta entre indivíduo e seu mundo, apesar de este mundo ter sido produto dele. De fato, a relação é sempre mediada pela imagem, imagem esta escolhida propositadamente pelos outros, isto é, pelos proprietários da sociedade (JAPPE, 2005, pp. 255-256).

Em contrapartida, o discurso simbólico, ampliado pela realidade em debate com seus agentes (os que produzem e os que consomem tais imagens), expande-se. Ao perpassar o pensamento a narrativa visual tem seus significados ampliados, historicizados, desconstruídos

e reconstituídos por diálogos entre as subjetividades dos sujeitos leitores frente ao que é apresentado.

Assim, é justamente na falta de mediação entre imagens, pensamento e experiência que se manifesta a perversão embutida na sociedade do espetáculo, na qual a imagem se torna fator de alienação do sujeito incompleto pelo desejo deste de inclusão no mundo performático. É na incompreensão do papel do espectador que o indivíduo deixa de ser sujeito para permanecer sujeitado às imagens, prisioneiro do que vê, na urgência desmedida de se tornar visto, de "sair na foto", ou seja, relegado a uma mera função de não pertencimento ao que é exibido, em detrimento da função daquele que confere significado ao que é exposto.

De forma similar ao que ocorre na alfabetização e na sensibilização de leitores que participam da leitura de uma obra, torna-se imprescindível, tanto na cena como fora dela, uma relação com as imagens baseada em experiências que permitam a decodificação, a reinvenção e o questionamento dos possíveis significados de tais imagens.

Num contexto em que o espetáculo está em toda parte, permanece a necessidade de olhares singulares e dialógicos que considerem e possam valorizar as apropriações, os tempos e os múltiplos pontos de vista diante do que se vê, permitindo uma prática autêntica da condição de espectador. É preciso que sujeitos capazes de decodificar signos e atribuir sentidos próprios ocupem os mesmos lugares, pensando e reinventando a politica e a poética, para além das herméticas relações elitistas entre imagem e observador, entre produção e recepção, entre quem vê e quem é visto. Pois só assim será possível estabelecer um princípio básico da comunicação, segundo o qual a relação entre emissor e destinatário justifica o esforço do que é produzido.

5.1 Novos formatos na cena contemporânea

No mundo do supremo espetáculo, a contradição é que o palco e os holofotes se tornaram ordinários. Cabe então voltar para si e buscar a intimidade perdida, e, assim, propor novos paradigmas. Revisitar essas subjetividades, tanto para os que fazem quanto para os que veem teatro, torna-se um desafio a ser resolvido pela teatralidade contemporânea. O espetacular pode, por exemplo, tornar extraordinário o gesto de abrir a casa aos vizinhos, contar os causos do passado, explorando outras significações, diferentemente da oferecida pela massificada ficção. Relembrar e valorizar o que há de mais autêntico nas coisas da — agora já esquecida — vida real.

Na disciplina de interpretação teatral que ministro, tenho adotado como prática perguntar aos alunos no início do curso: por que ver e por que fazer teatro? Nas respostas, com frequência, a primeira pergunta é esquecida. Já houve oportunidade em que uma sala inteira desconsiderou os motivos que levam a ver teatro. Questionados a respeito do esquecimento, respostas como: “eu nem vi essa pergunta”, ou “faz tempo que não vou ao teatro e não lembro o nome da última peça que vi” refletiam a pouca importância que até ali se atribuía à experiência como espectador. Para além desse episódio, com frequência, as respostas se limitam a descrever experiências anteriores como atores ou a informar a falta de experiência qualquer com a cena. Às vezes surgem expectativas em relação ao curso oferecido, mas poucos se habilitam a narrar experiências de recepções teatrais significativas que tenham influenciado a escolha profissional deles.

Por *recepção teatral* entende-se a ação de perceber e produzir significados (ainda não estabelecidos) num processo dialógico entre autorias (artistas e espectadores) permeadas pelo cruzamento de construções expressivas e simbólicas. Ou seja, trata-se de um processo inventivo, similar ao executado pelos artistas na elaboração dos produtos artísticos.

> O ato do espectador, distante dos limites das teorias da comunicação e reconhecido na dimensão artística que o constitui, não se resume ao reconhecimento de informações, ou à decodificação de enunciados, ou ao entendimento de mensagens, pois a experiência estética se realiza como constituição de sentidos. O que solicita invenção na linguagem, ou invenção de linguagem (DESGRANGES, 2009, p. 10).

A escola profissionalizante de ator, inserida no contexto espetacularizado descrito, precisa necessariamente assumir um papel de formação de espectadores. O exercício de desautomatizar o olhar e a aproximação dos mecanismos que compõem a cena constituem um caminho para o desmonte dos padrões massificados que tanto afetam esse público específico, abrindo espaço para apropriações e para a busca de outros significados capazes de suscitar um papel mais autoral na cena e na realidade. A experiência simultânea do palco e da plateia fundamenta a instauração de práticas reflexivas que colaboram para o fortalecimento dos vínculos entre espetáculo e espectador, impulsionando o pensamento sobre formas de produção e rompendo com a supremacia estanque no emprego dos signos e dos seus significados indiscutíveis vinculados aos mecanismos da visibilidade a qualquer preço. Nesse sentido, a prática de se colocar como observador atento frente à cena acaba por imprimir novos sentidos à atuação, incluindo os questionamentos relativos à pertinência de vir a público e compartilhar esse ou aquele discurso.

Com base em uma visão mais ampla da própria função do intérprete, a escola profissionalizante de ator pode se firmar como espaço efetivo para a multiplicação de artistas-mediadores que se colocam em condições de repensar a teatralidade e a realidade social em que estão inseridos, as formas de pensar e produzir nos grupos de trabalho e, principalmente, permitir que se estabeleçam outras relações dos indivíduos com seus fazeres, as quais possibilitem sentido ao ato de ver e ser visto na esfera pública.

Convidada a assistir um espetáculo de um grupo de atrizes recém-formadas numa outra escola profissionalizante de São Paulo, que decidiu permanecer em cartaz com a peça realizada na ocasião de suas formaturas, presenciei uma sucessão de solos virtuosísticos construídos para que cada uma das atrizes pudesse exercitar suas "técnicas interpretativas", ornamentadas por uma bela produção de luz, som, cenário e figurino, que pretendia alinhavar cenas isoladas de significados entre si e para o público. Como espectadora permaneci sentada durante cerca de uma hora, acompanhada de um pensamento recorrente: qual o sentido de tudo aquilo? O que o esforço daquelas atrizes me diziam? Ao final da apresentação, na conversa informal com parte do elenco, a única preocupação das artistas presentes se resumia em saber se as atuações individuais apresentadas eram críveis. Ou seja, o objetivo do encontro com o publico permaneceu restrito a autovalidação de suas competências como intérpretes de um texto e de um contexto construído para que cada uma das atrizes protagonizasse uma cena. Em síntese, diante da apresentação, a experiência que obtive enquanto espectadora não se efetivou no ato do espetáculo, e sim, na inusitada conversa com as atrizes, quando me deparei com a seguinte constatação: o trabalho realizado nas escolas profissionalizantes de atores, assim como em qualquer instituição que lide como a formação de artistas, necessariamente precisa incluir a discussão sobre os motivos que levam um artista a vir a público.

Transpondo de forma primária a questão a outras profissões, pergunto-me: qual o sentido da execução espetacular de um cozinheiro se, apesar da bela aparência, o alimento servido não puder nutrir os que presenciam tal façanha? Se a *performance* do renomado professor não é capaz de produzir experiência? Qual o sentido de práticas de compartilhamento baseadas em relações hierarquizadas entre quem vê e quem atua? A prática de ser um espectador atuante em eventos diários parece problematizar tais enunciados, suscitar novas questões, em torno das quais outras formas de conceber as relações inerentes ao universo teatral sejam pensadas.

> Em nossas sociedades contemporâneas, sociedades espetacularizadas, de indivíduos viciados em imagem da própria imagem, sociedade que vive sob monopólio da aparência, em que "só aquele que aparece é bom", o artista da arte do espetáculo vive um dilema: trabalhar para a qualidade de seu fazer artístico ou para aparecer e fazer parecer que sua arte é de qualidade? O narcisismo dos artistas e o mercantilismo dos empreendimentos teatrais fazem que os produtores se preocupem mais com a difusão de seu trabalho nos media do que no contato fundamental entre autor e espectador. Interessados, sobretudo, na divulgação e comercialização de sua mercadoria, deixam de prezar a efetiva presença e participação do público, esquecendo-se de um companheiro fundamental nesse jogo: o espectador (DESGRANGES, 2003, p. 25).

Nesse contexto, é perceptível a necessidade de repensar o teatro dos nossos dias e a função dos que participam de sua feitura. Desde sua origem, o teatro só existe na presença do espectador; basta lembrar que a própria palavra "teatro" — em grego, *theatron* — significa "o que se vê".

Se a formação do espectador é fator relevante na própria renovação da cena, instituições de formação artística precisam considerar seu papel no desenvolvimento teatral. Além disso, é na experiência como espectador que esse mesmo sujeito que contribui para a atualização da cena passa a ter seu leque de escolhas ampliado em relação aos motivos que o levam a participar de um ou de outro fenômeno cênico.

> Da mesma maneira como o público se pergunta "por que ir ao teatro hoje em dia?", talvez seja imprescindível que os artistas de teatro levantem questões semelhantes: Por que ir ao público hoje? Para fazer o quê? Dizer o quê? Para quem? Qual a necessidade disso, afinal? Somente respostas muito claras dos artistas podem suscitar a contrarresposta dos espectadores (DESGRANGES, 2003, p. 26).

A problematização das formas atuais, da cena contemporânea, e a desconstrução da ordem imposta começam dentro do espaço cênico e se expandem para a sociedade. Esse esforço tem norteado a pedagogia do espectador, conferindo ao próprio teatro a necessidade de pensar sobre seu papel no contexto da sociedade espetacularizada. Processos de desmontagem dos artifícios da espetacularização propostos por eventos artísticos nos quais o espectador é percebido como o centro do acontecimento se tornam mais relevantes do que a mera resistência ou denúncia do teatro à supremacia das imagens. Assim, estar preparado para a recepção de uma proposição artística, seja teatral ou não, passa ser tão importante quanto produzi-la, num desdobramento da lembrança de que, na origem aquele que vê também atua sobre o que é visto: "[…] o lugar do espectador — *theatron*— deriva de teatro e que de sua atividade— *theaomai* — remete ao olhar simultaneamente com os olhos e a mente. Desses termos nasceram o'teatro' e 'teoria'" (FINTER, 2003, p.1).

Se a grande contribuição de cunho político da arte contemporânea para a sociedade parece estar na possibilidade de ampliação das formas de se olhar o que se passa *no* e *com* o mundo, solicitando dessa experiência a busca de sentidos, de intervenções e contextualizações fundamentadas em diálogos e histórias, sejam elas sociais, sejam individuais, a formação profissionalizante de um artista nos dias de hoje não pode se furtar ao papel de favorecer as descobertas necessárias para preparação desse sujeito , que, como bem sintetiza Celso Favaretto, tem cada vez mais sua atuação vinculada ao desafio de ser um "inteligente propositor de situações"[9].

Após um período histórico em que os diversos níveis de ensino em arte se baseavam numa didática que preconizava, por um lado, a imitação de modelos prontos e, por outro, uma tendência radical de vivências baseadas na livre expressão pouco fundamentada que retroalimentou as próprias formas de se produzir e fruir arte nas gerações anteriores, o ensino das artes passa a ser visto como uma área do conhecimento humano que considera a abrangência da educação estética do cotidiano baseada na integração do fazer, do apreciar artístico e da contextualização histórica da experiência estética[10].

Na atualidade, as semelhanças entre os interesses da arte contemporânea e os estudos pedagógicos de apropriação das linguagens artísticas apontam para processos de acesso a subjetividades por meio de experiências coletivas e afetivas de exploração e significação nos campos cognitivo, estético e social.

Características marcantes da teatralidade contemporânea, de acordo com a qual a cena já não se subordina ao texto, flerta com outras linguagens e novos significados, deseja a apropriação do seu terreno e até a reinvenção da noção do espaço público — estabelecendo propostas de outras ocupações públicas, além da revisão das relações de trabalho, que inspiradas nos movimentos histórico-sociais imprimem um novo padrão na organização dos grupos e das produções teatrais, compõem também os focos investigativos das formas e conteúdos nas quais a pedagogia teatral recente investe sua prática (PUPO, 2001).

Na convergência de processos educacionais e artísticos, a teatralidade recente passa a considerar a função do espectador como elemento fundamental para a significação da cena, agora compreendida como proposta inacabada, e não mais como uma "obra fechada": "O

---

[9] Conceito cunhado em palestra sobre arte moderna e contemporânea proferida pelo professor Celso Favaretto. Disponível em: http://mundo-a-revelia.blogspot.com.br/2010/09/palestra-do-professor-celso favareto. Acesso em: 6 maio 2012.

[10] Defendida por Ana Mae Barbosa, a integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística é apresentada na "Proposta triangular para o ensino da arte", criada por Ana Mae Barbosa e difundidas no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea (MAC) de São Paulo e o Projeto Arte na Escola, da Fundação Iochpe (BRASIL, 2001, p. 31).

espectador desempenha o ato de leitura valendo-se, tanto da análise de elementos de significação propostos pelo autor, quanto de conteúdos outros, percebidos, lembrados e criados durante seus trajetos de leitura" (DESGRANGES, 2009, p. 116).

Tais percursos solicitam um estado ativo diante da cena e, tal qual num processo pedagógico, provocam o participante a intervir com base em seu próprio acervo de imagens, afetos, sensações e percepções, que, instaurados como experiência singular, em associação se retroalimentam diante das formas e dos conteúdos expostos. A atuação do professor de teatro, nesse contexto, solicita intervenções propositivas nos mesmos moldes. Nos campos da arte e da pedagogia da arte, setorizações são cada vez menos desejadas. Dissociações entre experiências artísticas e processos pedagógicos, assim como entre os que ensinam e os que aprendem, entre artistas e receptores, na prática funcionam como delimitações que assolam relações muito mais amplas e profícuas.

Cada vez mais a cena deseja se manifestar como um jogo que pressupõe igualdade de apropriações das regras e de intervenções dos seus participantes. Se a relação que se estabelece no teatro implica um diálogo entre alguém que faz algo para alguém que vê, as regras em torno desse "olhar" necessitam serem apropriadas e questões como "o que se vê?", "quem vê?", "por que vê?", "de que forma?", "em que contexto e tempo histórico?" e "a quem importa o que será visto?" necessitam ser recorrentes, para o próprio desenvolvimento do jogo. Tais perguntas, nem sempre de soluções fáceis, precisam estar presentes em cada etapa de criação, dos que pensam sobre o teatro e dos que o produzem, incluindo todos os seus atores (dramaturgos, encenadores, intérpretes e público).

Então, como utilizar o potencial da própria teatralidade contemporânea na experiência realizada com esses alunos? Como transformar o problema detectado em relação à escassa bagagem anterior desses alunos como espectadores teatrais em possibilidade de aprendizagem? Como trabalhar tais conceitos de forma a não impor mais uma ideologia, mas, ao contrário, instigar a construção de experiências e de espaços de debate que fomentem inserções autorais na cena e no mundo?

5.2 Proposições artísticas e a formação para além da forma do ator-espectador

Se por um lado a pouca ou nula experiência anterior desses alunos com o teatro poderia ser propícia a um contato livre de vícios, as referências televisivas conferem um imaginário previsível e sedento por aceitação. Viola Spolin faz o seguinte alerta aos atores-

jogadores em fase de formação no seu sistema (alerta esse que cabe bem ao próprio desenvolvimento da função do teatro nesse cenário de produções norteadas pela indústria cultural): “A verdadeira autoidentidade é muito mais excitante do que a falsidade da rejeição, do egocentrismo, do exibicionismo e a necessidade de aprovação social” (SPOLIN, 1979, p. 19).

Na tentativa de que os conceitos aqui retratados pudessem ser incorporados na própria metodologia adotada, e pensando em uma formação do intérprete da cena não dissociada da apropriação da linguagem teatral no sentido mais amplo, foi proposto no trabalho com esses alunos modalidades de jogos e improvisos que suscitassem também a participação deles na construção da própria aprendizagem.

Em confluência com as tendências das produções teatrais da atualidade (vigentes desde o final do século XX), as propostas lançadas na formação desses alunos têm em comum o caráter improvisacional, prevendo que cada aluno-ator se aproprie da linguagem teatral por meio de explorações da escrita cênica e experimentos ligados aos diversos signos que compõem a linguagem teatral: sonoros, visuais, gestuais e espaciais. Um dos aspectos dessa apropriação é que a aprendizagem seja realizada numa via de mão dupla, em práticas que beneficiam a existência de uma relação entre palco e plateia. Nessa proposição, tantos os atores como os espectadores são, durante todo o processo, estimulados a investigar os enunciados, os discursos cênicos produzidos em consonância com as mais diversas referências.

As aulas de interpretação propostas na formação desses alunos não se limitam a uma prática fundamentada em técnicas de interpretação, estão focadas em experiências e reflexões realizadas nas condições de ator e espectador simultaneamente. A metodologia está baseada em uma série de propostas de jogos que têm como objetivo ampliar as explorações dos signos teatrais e seus significados, por meio de práticas vinculadas à concepção de textos, figurinos, adereços, cenários, iluminação etc. Nesses procedimentos, os diversos elementos da cena (palavra, gesto e demais artefatos sonoros e visuais que compõem a teatralidade) não são considerados como signos que carregam significados preconcebidos, mas como passíveis de sentidos que surgem da operação estética baseada no diálogo entre quem produz e quem vê, considerando os acessos à bagagem histórica e pessoal de cada um. Metaforicamente, o objetivo é imprimir práticas que questionam um histórico de construções predeterminadas e de expectativas anteriores à experiência.

De caráter improvisacional, os jogos teatrais[11] surgem do desejo de um grupo em responder de forma prática a enunciados precisos relativos a focos investigativos em torno dos elementos da cena. O caráter intuitivo e coletivo do jogo teatral funciona como uma experiência diferenciada diante de uma cultura de isolamento do indivíduo e das formatações comportamentais. Conforme lembra Pupo (1997, p. 10), assim como o jogo dramático, o jogo teatral é fundamentado em regras que funcionam como uma estrutura aberta à intervenção autoral do coletivo, favorecendo a eliminação de pré-requisitos anteriores ao próprio ato de jogar.

Importa ressaltar é que o fato da plateia integrar o grupo de jogadores permite que a apropriação da linguagem aconteça com base em avaliações do significado do que é produzido na cena. Desse modo, o sistema apresenta em sua estrutura a possibilidade de investigar concomitantemente aspectos vinculados tanto à atuação quanto à apreciação cênica, decorrentes de um modo de produção no qual as aprendizagens se dão de forma coletiva. A necessidade de refletir sobre o que é produzido e fundamentar tanto a produção como o debate permite que os jogadores envolvidos desenvolvam seus vocabulários no que concerne a linguagem teatral. Ao atribuir sentido ao que foi visto, esses jogadores são convidados a redimensionar seus universos imaginários e a perceber a realidade de forma menos óbvia.

Um dos aspectos dessa metodologia envolve promover, em todo o processo, motivações investigativas variadas que facilitem a apropriação da linguagem cênica de forma integrada e nas quais os signos sejam experienciados de forma não hierárquica, estimulando intercâmbios de diversas linguagens artísticas, permitindo que discursos múltiplos e dissonantes coabitem o mesmo o percurso das aprendizagens e, em última instância, possibilite outros modos de produzir artisticamente.

A fim de efetivar a construção desse ambiente favorável a múltiplas explorações e percepções singulares e não hierárquicas dos elementos da cena, conceitos como *forma* e *conteúdo* são abordados desde o início dos trabalhos. No que concerne especificamente ao tratamento da questão da espetacularização da sociedade, são propostos o estabelecimento de relações não habituais no tratamento das imagens. A leitura sequencial de movimentos e ações tende a gerar uma imagem totalizadora da realidade, que acaba por influenciar as formas de ver e existir dos indivíduos. Nesse sentido, são adotadas regras que suscitam novos pontos de vista sobre o que é apresentado — a fragmentação, a pausa, o recorte do detalhe, fazem parte dessas investigações. O tempo dilatado entre uma imagem e outra, entre um gesto

[11] Idealizado por Viola Spolin, nos EUA, a partir dos anos 1940 e baseado nos jogos de regras, os Jogos Teatrais se estruturam num sistema de aprendizagem teatral, a partir de experimentação e de reflexão cênica.

e outro, convida o espectador a voltar-se para si mesmo. Essa passagem permite edições próprias e não necessariamente imagética. Assim, palavra, silêncio, luz e escuridão, movimento e corte, tornam-se elementos passíveis de significação, investigados tanto pelo propositor da composição como pelo olhar de quem assiste, organiza, edita, criando contextos e significados próprios.

A constatação de que a pouca referência de teatro em detrimento do excesso dos referencias televisivos indicava uma limitação dos avanços do coletivo frente à linguagem teatral e imprimia uma série de clichês às improvisações fez com que fossem introduzidas modalidades de recepção teatral ao planejamento do curso, que, nesse período, restringiam-se a debates com diretores, dramaturgos, produtores e atores no final dos espetáculos apreciados.

Ainda que o ponto de vista abordado nesta pesquisa não esteja vinculado à mera construção de um acervo contendo referências teatrais que possam instrumentalizar a formação desses atores-aprendizes, torna-se relevante registrar que, salvo boas exceções, o repertório desses alunos está condicionado a gestos padronizados pelos referenciais da indústria de entretenimento que interferem em suas práticas. Exemplifico essa constatação por meio de um episódio ocorrido no segundo semestre de 2011, quando, solicitando aos alunos que trouxessem um personagem para um jogo de imitação das expressões vocais e corporais, obtive todas as construções fictícias apresentadas baseadas em personagens televisivos contemporâneos. Como se outros tipos e outras dramaturgias não tivessem povoado o imaginário desses estudantes antes dos destaques da programação televisiva daquele momento. Nesse sentido é que se dá a defesa de uma metodologia que possa interromper a instrumentalização da razão por meio de retomadas de outros tempos e de outros conteúdos. A diversidade no tratamento dos conteúdos e a multiplicidade de assuntos a serem reelaborados artisticamente imprimem novas formas de ler a realidade, diferentes das formas massificadas apresentadas pela indústria cultural.

Sempre que possível, além das leituras obrigatórias previstas no plano do curso, as descobertas da cena são fundamentadas pelas teorias de autores como Barba, Brecht, Brook, Grotowski, Spolin, Stanislávski, entre outros, ou ainda em produções cênicas e/ou pesquisas acadêmicas, na perspectiva de que essas referências tragam um pensamento historicizado e panorâmico das diversas subáreas de pesquisa do teatro.

Num determinado momento da formação desses estudantes introduz-se uma série de experimentos cênicos com base em modalidades de jogo e texto que visam à promoção de diálogos artísticos com autores externos ao grupo de trabalho e à ampliação dos significados das práticas das leituras usualmente adotadas, fundamentados no sistema descrito por Pupo

(2005). Geralmente o trabalho entre texto e jogo é lançado no último bimestre de atividades com esses alunos, pois antes de adotar esse procedimento, variadas formas de investigação são adotadas, na tentativa de que o texto emerja do próprio grupo, no momento em outras dramaturgias (sonora, espacial, corporal etc.) pareçam apropriadas e as relações coletivas colaboram para o mapeamento de uma questão significativa para o jogo.

Nesse sentido, parece que a potência da atuação, seja do artista teatral, seja de um propositor de aprendizagens no universo das artes cênicas, manifesta-se na capacidade de detectar questões que possam alavancar respostas e suscitar novas perguntas capazes de promover elaborações subjetivas e desdobramentos coletivos em face da prática apresentada. Acreditando no potencial didático que uma experiência estética é capaz de suscitar, sugeri como resposta a uma improvisação uma reflexão trazida por uma dramaturgia textual que dialogava tanto com a cena, como com as próprias inquietações profissionais de alguns integrantes do grupo. Conforme mencionado anteriormente, essa turma é composta por alunos que já atuavam na TV e no teatro, em modalidades comerciais que priorizam o virtuosismo artístico. Diante da cena apresentada por um elenco, propus que o grupo conhecesse a obra *Roda Viva*, de Chico Buarque. O trabalho com trechos do texto se instaurou como um desafio de rever o universo da manipulação social por meio da produção de um "ídolo". As associações entre as experiências dos alunos ex-integrantes de *reality shows*, modelos, humoristas e estudantes de publicidade e Rádio e TV validaram e atualizaram o conteúdo da dramaturgia proposta. Os experimentos e reflexões durante a produção das cenas permitiram apropriações que atribuíram uma dimensão histórica ao potencial alienante da indústria cultural.

Nem sempre as questões de maior relevância para o grupo estão presentes nos textos investigados — que, nesse contexto, podem ou não ser dramáticos. Algumas vezes esses conteúdos se manifestam por meio das próprias formas da produção coletiva. Turmas muito competitivas, turmas com a presença de uma pessoa pública, o que não é raro, designadas como "celebridade", tendem a solucionar as questões que impedem ou dificultam a aprendizagem por meio das próprias exigências dos processos horizontais propostos.

As formas de produzir que se originam da delimitação de um problema detectado ou de um foco investigativo, seja durante um jogo tradicional, seja na produção de uma cena, ou ainda, no registro de uma experiência, apresentam novas possibilidades de intervenção no coletivo, que contradizem as atuais formas de convivência difundidas pelos meios de comunicação em massa. Os *reality shows*, por exemplo, veiculam relações baseadas em competições coletivas e na autosuperação individual, as quais acabam por gerar atuações

vazias de sentido, pois estão calcadas no desejo de sobressair aos demais integrantes, ao invés de promover intervenções baseadas nas necessidades de um grupo.

O compartilhamento da aprendizagem por meio de protocolos (formas de registros utilizadas para a apropriação e o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados) constitui um importante instrumento de reflexão sobre as formas de produção e percepção. Num episódio ilustrativo das confusões entre realidade e ficção, uma aluna, cuja carreira artística teve início após um escândalo amplamente difundido pela mídia, abandonou temporariamente o curso, por ter rompido com a turma, que se recusou a gravar uma matéria televisiva sobre o cotidiano dela na escola. Na ocasião, o protocolo de uma aluna da turma, desejosa de resgatar procedimentos adotados em aula, registrou: "Eu gostaria de retomar os protocolos, acho que é uma importante ferramenta de trabalho, não só para registrar o que acontece aqui, mas também para treinar a escrita." (Vanessa Mosseri,32 anos, maio 2010).

Todo esse processo, embora prazeroso, não é isento de resistências; com frequência, no início do trabalho com as turmas, fica nítido o "estranhamento" por parte desses alunos em face dos procedimentos adotados, resultado, muitas vezes, de expectativas frustradas decorrentes de padrões estanques de relações ensino-aprendizagem baseadas em repetições e automatizações das formas de convívio social. A princípio, é comum associar o trabalho com algo pouco sério ou com clichês vinculados a esoterismo, loucura, pelo simples fato de os procedimentos incluírem jogos e solicitação de pausas no tempo cotidiano para observação e escuta.

As avaliações durante os procedimentos, focadas na investigação de determinados conteúdos, são, assim como os protocolos, importantes aliadas na significação das propostas e na fundamentação das experiências lançadas. As críticas infundadas abrem espaço para percepções, descobertas e apropriações do que foi visto ou experienciado.

Um outro protocolo da aluna Vanessa Mosseri (32 anos), por exemplo, ao invés de se limitar ao registro da experiência da semana, propôs uma linha do tempo, na qual os alunos da turma deveriam descrever suas impressões sobre o percurso vivenciado. Ao longo de cerca de dois metros de papel *kraft*, os alunos registraram palavras como "vergonha", "insegurança", "curiosidade", "ansiedade", "perigo", "desconstrução corpo/mente", "conceitos", "muitos conceitos" e "medo do silêncio" (impressões essas associadas ao início do trabalho). Questões relativas às revoluções inscritas na aprendizagem, demonstrações afetivas entre os integrantes da turma, descobertas sobre texto trabalhado (*A menor mulher do mundo*, de Clarice Lispector), além de cobranças de disciplina e o registro do medo de errar figuram nas datas finais da linha do tempo proposta pela aluna.

Acontece que todos esses procedimentos ficariam perdidos na formação desses alunos se associada a eles não houvesse uma prática de formação de espectadores externa ao trabalho realizado na escola, que motivasse esses estudantes a transpor as experiências realizadas na sala de aula — a partir das produções de seus colegas — para as produções teatrais da cidade, alargando repertórios e exercitando uma ininterrupta possibilidade de fundamentar seus ofícios no campo das artes cênicas, ou seja, pensar sobre as questões éticas e estéticas do ponto de vista daquele que vê e atribui sentido ao que é mostrado.

Se há tempos a resposta à velha questão "quais elementos fundamentam a existência do fenômeno teatral?" se resume a "um ator e um espectador", mais do que nunca nossa atualidade reafirma o papel desse segundo elemento para a efetivação da relação entre obra, autoria e contemplação. Na bela definição de Guénoun sobre o ato de encenar, encontra-se um exemplo dos possíveis diálogos entre produção e recepção artística, vinculados a uma concepção de teatro que se arrisca e que considera que o sentido da existência de uma cena se efetiva na sua leitura.

> […] o espectador de teatro existe, como encenador. O encenador é exatamente um espectador que se coloca em posição de ser o espectador. O encenador é esta consciência subjetiva, que pretende ocupar o lugar da assembleia teatral, por condensação (GUÉNOUN,2004, p. 118).

Se a princípio a metodologia adotada parece favorecer estritamente o desenvolvimento humano desses alunos, é justamente nesse aspecto que ela revela a possibilidade de investigar o cerne das questões relativas ao papel do intérprete na atualidade, pois dificilmente um ator conseguirá interpretar um papel se não for capaz de lançar um olhar interpretativo para a própria vida.

Técnicas baseadas em modelos de atuação dissociadas de leituras de mundo autorais podem provocar atuações mecânicas. Um ator que não tem a dimensão de que seu fazer tem vínculos com uma pesquisa tende a de forma não intencional reproduzir em cena a si mesmo ou a estereótipos. A escolha autoral da intenção de uma fala está associada a um ponto de vista sobre o que se está realizando. Como intensificar determinada ação ou fala se não se elabora a relevância de um determinado discurso? Como perceber a sutileza de uma sugestão ou de uma ação interna proposta por um autor com uma leitura viciada em visões superficiais e totalizantes? Estar em cena motivado pelo mero desejo de possuir o olhar alheio faz com que as opções necessárias às ações representadas, aos personagens interpretados, aos

discursos transmitidos e, em última instância, ao próprio vir a público, tenham seu foco deslocado para intenções virtuosísticas e equivocadas.

Partidária da ideia de que a condição e a disponibilidade do espectador é uma conquista cultural que confere significado para a existência e a permanência dessa arte, as mediações propostas tiveram como objetivo colocar em condições de igualdade as aprendizagens dos saberes referentes à atuação e à apreciação cênica com base nas contribuições tanto do artista quanto do espectador, reservadas as especificidades da função de cada um deles, para a realização do fenômeno teatral.

Considerando os aspectos filosóficos da própria sociabilização, o teatro como uma atividade social requer uma aprendizagem vinculada a atos integrados que envolvem sentido, associações com conhecimentos anteriores e com o ideário de comunidade. Retomando a ideia de que a busca pela sabedoria passa por questões da estética, da episteme e da ética, pode-se considerar que as relações estabelecidas entre palco e plateia reproduzem a noção de existência social que favorece múltiplas formas de aprendizagem. Por meio das convenções estabelecidas entre artistas e espectadores, a ciência do sentir (a estética) se reafirma nas possíveis relações desse sentir com a memória e com os demais conteúdos apreendidos anteriormente ao evento. Todo esse processo ganha sentido quando o sujeito, com base na experiência vivenciada, sente-se convidado a valorar, julgar e propor ações em benefício da comunidade num exercício ético.

A ética se configura como a ponte capaz de fazer as distinções necessárias à sustentação da vida em sociedade, pois "[…] quando uma época não consegue distinguir entre uma coisa e seu contrário, essa é uma época de barbárie" (COELHO, 2001 p. 27).

Nesse sentido, uma arte que considera o ciclo do desenvolvimento do sujeito com base na experiência estética precisa necessariamente considerar as muitas possibilidades de mediação entre as fases do processo que perpassam o contato com o objeto/conteúdo artístico (estética) e o posicionamento autônomo do sujeito frente aos valores de uma vida em comunidade (ética).

Além dos aspectos que pretendem integrar ética, cognição e estética nessa modalidade de aprendizagem, vale a pena lembrar que as próprias relações de alteridade contidas no teatro são reforçadas pela via de mão dupla entre a ação e a observação, estimulando formas de aprendizagem tácitas e autônomas, uma vez que os conteúdos aprendidos emergem das próprias relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos no projeto.

Considerando o contexto do ensino profissionalizante de teatro com base na realidade da escola retratada, incluindo a carga horária reduzida, a diversidade de expectativas dos

alunos e a realidade do mercado de trabalho — esses dois últimos que acabam por influenciar diretamente os próprios anseios dos alunos, que tendem a sucumbir às solicitações das tendências do mercado numa sequência de preparações e adaptações específicas para suprir as necessidades dos "modismos cênicos" em voga—, conquistar um espaço para a preparação desses alunos como atores-espectadores constitui um desafio de caráter político.

Solucionar a equação entre o que parece ser e o que realmente é importante na formação de desses alunos, tendo em vista que há todo um imaginário sobre o universo do ator dentro da realidade da escola profissionalizante, é desafio aos interessados em promover o desenvolvimento dos saberes nesses cursos. A implementação de metodologias processuais de frequência em espetáculos mediados deve constar na pauta das propostas imprescindíveis à ampliação das aprendizagens de todos os que se interessam pela cena.

5.3 O espectador como protagonista da sua própria leitura.

Muitas vezes é no inusitado de um espetáculo que surge um conteúdo capaz de responder a uma questão particular de um espectador, resposta essa que alavanca outras investigações e provoca diálogos internos ou, ainda, proporciona aprendizagens coletivas ainda não mencionadas dentro de uma formação de ator. O potencial didático e dialógico do exercício de ver e fazer teatro fica evidenciado como parte da formação integral de um indivíduo, seja no ensino formal, seja num ensino específico dos profissionais da cena. Numa estrutura processual, o foco da aprendizagem deixa de ser única e exclusivamente o apresentado pelo propositor da experiência, esteja essa inscrita na pedagogia, na direção ou na recepção da cena. Ou, compreendendo de outra forma: "Deixando que o acaso, as circunstâncias do presente, o inesperado se produza no processo, possibilitando ao ator, assim como aos demais artistas, que escreva o que não pensa, o que dará margem a que o espectador leia o que não foi escrito" (DESGRANGES, 2009, p. 136).

O exercício simultâneo aqui recomendado de ver e produzir teatro nada tem a ver com a ideia utilitária de algumas visões da didática da arte interpretativa, segundo as quais o ato de ver está meramente ligado a um provável aprimoramento da capacidade de interpretar com base em modelos que exemplificam o que se deve ou não realizar no palco. Muito menos tem a ver com a valorização de uma conduta burguesa de colecionar apreciações artísticas em voga objetivando adquirir o *status* de uma elite privilegiada que pode consumir arte como um outro produto qualquer. Ora, não se pode esquecer que a indústria cultural faz com que haja

um fetiche também no campo da arte, responsável, por exemplo, pela disputa por ingressos, pela publicação da participação em eventos artísticos e por outros comportamentos advindos de um frenesi em torno de algumas modalidades, alguns nomes e certas condutas no universo da arte. Da mesma forma, não se trata de desejar uma recepção estética meramente contemplativa, mas, ao contrário, de ter como referência a apreciação como um ato autoral que efetiva a experiência artística.

A defesa de uma pedagogia dentro do campo da apreciação teatral não se refere a um manual de "etiqueta", cujo objetivo se resuma apresentar "pretensas" verdades inerentes aos conteúdos expostos pelos artistas. Não se trata de fornecer ao espectador alguma síntese a ser desvendada, ou uma mensagem revelada; pelo contrário, caberá a esse sujeito uma reação à frustração de uma leitura não dada, que, incompleta, suscita um outro gesto propositor, reflexivo e responsável em relação à escrita artística e na relação desta com a sociedade. As "boas maneiras" aqui defendidas fazem referência aos possíveis diálogos estabelecidos entre o palco e a plateia.

> A leitura, compreendida como experiência, abandona o modelo representativo, explicativo, e investe radicalmente na conquista da autonomia pelo espectador, que precisa constituir seu percurso experiencial e a própria produção de sentidos. Uma conquista que, mesmo por vezes exponha incertezas e enganos, aposta na produção de singularidades, livre das verdades previamente consagradas por outrem. A recepção se faz como experiência histórica, do presente, no presente, em que o leitor precisa valer-se da própria experiência, poia a leitura só faz sentido no horizonte presente da obra recebida (DESGRANGES, 2009, p. 26).

No decorrer do percurso histórico do teatro, uma série de clichês foram incorporados à cena dentro das modalidades mais conservadoras, na tentativa de produzir uma arte menos arriscada. Da mesma forma, uma série de comportamentos que visavam padronizar a recepção estética foram difundidos em nome da "boa educação burguesa". E assim, tanto a cena como seus espectadores carregam uma bagagem cultural histórica que acabam por novamente influenciar os rumos da escrita cênica e o ato de leitura. E isso talvez justifique o comportamento, de forma geral, dos alunos pesquisados com relação à apreciação tanto das cenas trabalhadas em sala de aula — com base na metodologia adotada de vivências simultâneas nas condições de ator e espectador — quanto dos primeiros espetáculos escolhidos para serem analisados por esta pesquisa. Inicialmente, e com frequência, boa parte dos alunos pesquisados manifestaram atitudes que pareciam oscilar entre as normas vigentes de uma plateia de "especialistas" e formas individualizadas de aprendizagem, por meio de

comportamentos que traduzem pouca intimidade com as apreciações estabelecidas no pós-cena.

Interessada em investigar mais detalhadamente os comportamentos dos alunos diante da cena, convidei uma turma matriculada na escola para apreciar uma peça (*Policarpo Quaresma*, dirigida por Antunes filho). Sem me valer das propostas vinculadas à pedagogia do espectador, uma vez que não havia tempo hábil para uma mediação mais elaborada por conta do final do semestre letivo, propus apenas uma conversa com a turma na tentativa de verificar a validade da proposta. O tempo distendido pelo silêncio parecia indicar que os alunos estavam menos à vontade para apreciar a peça do que se demostravam nas avaliações das cenas produzidas por eles. Além disso, havia um esboço de impaciência em ter que comentar algo produzido por um outro, já que por conta do final do semestre havia pouco tempo destinado à elaboração do exercício final que a turma estava produzindo e eles pareciam ansiosos por apresentar uma interpretação dentro de um "padrão" almejado. Mesmo assim, a partir dos relatos foi possível observar em um primeiro momento uma necessidade de compreensão da fábula, como se o objetivo maior de uma apreciação estivesse calcado no entendimento da história encenada. Pode-se presumir que esse comportamento se deva ao histórico de experiências restritas a eventos dramáticos, nos quais existe o predomínio de pressupostos e de uma lógica sobre o que se vê que convergem para que a função do espectador fique restrita a compreender determinadas operações propostas pelo autor. Para Lehmann (2007), esse tipo de procedimento pode ser entendido como uma *poética da compreensão* em detrimento de uma *poética da atenção* — essa última, característica da recente teatralidade não dramática. Por outro lado, revela um treinamento iniciado nos primeiros espetáculos assistidos muitas vezes na infância o qual objetiva uma adequação que impede atitudes mais autorais diante do fenômeno artístico, agora proposto como experiência que sugere respostas vinculadas à compreensão não apenas do que é revelado pela cena, mas também das percepções do que se revela no próprio espectador com base no inusitado do jogo instaurado.

Considerar a recepção teatral como um ato criador implica perceber que a leitura de uma obra é um processo autoral que necessita da instauração de espaços para o estabelecimento de um tempo não habitual. Vale lembrar que a própria produção da arte é uma forma de reação à irreversibilidade do tempo, e, assim como no ato da criação, a recepção também solicita aquilo que Bakhtin (1992, p.133) denomina de "um ato extrarrítico".

Outros comentários, na urgência de buscar soluções para problemas vinculados ao exercício da profissão, reduziam a percepção da cena a observações relativas à *performance* dos atores, por meio de apreciações geralmente baseadas em modelos realistas de interpretação determinados previamente.

Ampliar a atitude do espectador para além da forma meramente passiva pressupõe alargar os referenciais estéticos historicamente condicionados, o que implica em reconhecer o ato da recepção como uma produção artística capaz de trazer à cena outras tensões e soluções, sejam na forma, sejam inscritas no conteúdo, que até mesmo podem favorecer a percepção da existência de múltiplas maneiras de se ver e se estar no mundo, pois, se a arte é um reflexo histórico da sociedade, a maneira como vemos a vida influenciará os movimentos artísticos.

O tempo apressado do cotidiano sugere que o espectador responda de forma prematura, recorrendo com frequência a uma comunicação baseada em informações e opiniões alheias, cunhadas na ditadura imposta por regimes estéticos em voga, quase sempre padronizadas e distantes do efetivo diálogo com a proposta artística apresentada. E talvez isso justifique que modalidades artísticas que dificultam sua reprodutibilidade, como o teatro, sejam menos frequentadas do que outras linguagens e determinadas produções elaboradas de forma a facilitar acessos e possibilidade de reprodução. Somada à possível, mas trabalhosa reprodutibilidade da arte teatral, tem-se ainda a questão do acesso. A arte teatral geralmente exige um deslocamento até o edifício teatral, uma pausa no tempo, pois geralmente não se manifesta no ambiente natural do espectador.

A reprodutibidade técnica da arte (BENJAMIN,1993), ao democratizar o acesso à produção artística, influencia os processos não só de produção, mas também de recepção da arte. O artista passa a ser aquele que tem um ponto de vista sobre a realidade e sabe que, a partir de então, artista ou não, qualquer um dos seus receptores é, tanto quanto ele, capaz de conceber suas próprias imagens do mundo. A popularização da fotografia é um bom exemplo do desejo de registrar seu próprio olhar sobre a realidade. No entanto, a necessidade de fotografar tudo o tempo todo acaba por se radicalizar na busca de situações e ambientes inusitados que, de alguma forma, possam significar um ineditismo qualquer.

A crise da recepção contemplativa da designada “arte aurática” anterior ao século XX ocorre, segundo Benjamin, com a popularização da fotografia, com o advento do cinema, associados às transformações econômicas e sociais da vida nas grandes cidades. Dessa forma, tanto as modificações no modo de vida social e econômico quanto os avanços tecnológicos serão responsáveis por alterações nas capacidades sensoriais e nos processos perceptivos dos indivíduos, solicitando das artes outras formas de acesso da psique dos espectadores. Dito de

outra forma, a falência do culto à obra de arte inacessível, representada pela arte aurática, significa uma tentativa do homem moderno de democratizar as formas e os conteúdos artísticos, considerando a relevância tanto dos que produzem como dos que significam a existência da arte, como bem descreve Desgranges:

> Com a destruição da aura, está impossibilitada a noção de artista apoiada no talento, no gênio, o que sinaliza o desejo de novos tempos, de uma arte não elitista, feita para todos, e igualmente realizável por todos. O poeta sem auréola renuncia à posição de arauto, de alguém colocado em lugar de privilegiado, e opta por se misturar e se perder na multidão de passantes das grandes cidades. A destituição das "insígnias" e da "dignidade" do poeta se relaciona com o questionamento às categorias de autenticidade e de unicidade, e com a retirada do véu que tradicionalmente encobria a obra de arte (DESGRANGES, 2009, p. 111).

Dentro da linguagem teatral, objeto desse estudo, o rompimento com a contemplação própria da arte aurática estará associado aos questionamentos da cultura da apreciação estética adotados no drama. As hierarquias entre artistas e espectadores e entre os próprios elementos da cena, como no caso de um textocentrismo ou da valorização suprema dos atores para a existência do fenômeno teatral, passam a ser questionadas, com base em uma refuncionalização das regras inscritas no jogo estabelecido com e para o espectador.

Se no período moderno o declínio da contemplação da arte aurática simbolizou uma necessidade de apropriação dos fenômenos naturais e artísticos, uma atenção se faz necessária, na contemporaneidade, àquilo que confere aos produtos artísticos um caráter de meros objetos de consumo — camuflado por um acesso irrefletido e pouco significativo. Assim, se no passado o valor do culto da obra de arte aurática estava associado ao valor da sua contemplação, nos dias de hoje esse valor talvez esteja atrelado ao valor de aquisição.

Por outro lado, dentro da espetacularização nota-se que o valor do culto contemplativo ainda não foi superado, uma vez que o sujeito contemplador que cultua também deseja, muitas vezes, de forma inconsciente, ser cultuado. No contexto da escola profissionalizante de ator, nota-se o culto a diversas "celebridades" as quais eles desejam substituir. A hipótese é que o exercício da desmitificação da teatralidade, assim como o desvendamento dos mecanismos da cena, possa contribuir para um questionamento da ficção existente nessa espetacularização da realidade capaz de construir conceitos como a rotatividade dessas tais "celebridades".

O padrão dramático, ao forjar uma realidade repleta de fatos envolventes, inspirara seus espectadores a produzir suas próprias realidades ficcionalizadas. Assim, se a trajetória de um personagem merece ser acompanhada, o indivíduo desejoso de uma existência que se

sobressaia à dos demais dentro da esfera pública não recusará o esforço de uma vida dramatizada. O padrão dramático presente na dramaturgia de circulação maciça é a forma mais recorrente da manifestação da linguagem cênica presente no cotidiano dos alunos inscritos nesta pesquisa. No entanto, no mundo extremamente ficcionalizado, outras maneiras de se ver e se colocar diante da cena parecem propor vivências mais férteis que a mera ilusão espetacularizada ou o desejo de identificação com um personagem de trajetória dramática que, em regra, se configura como uma conduta inspirada na norma da ordem vigente. E estes acabam, por sua vez, influenciando os espectadores a também almejar uma trajetória heroica e dramática, cuja existência não costuma se somar, mas se destacar dos demais membros de uma comunidade.

Na tentativa de propor experiências que pudessem estabelecer outras formas de apreciação, diferentes das estruturadas no envolvimento pautado pela identificação e pela passividade foram eleitas durante as apreciações mediadas nessa pesquisa, modalidades de concepção cênica nas quais o próprio processo de construção da cena se apresenta de forma assumida, os fatos apresentados sejam tratados como mutáveis e o jogo estabelecido entre palco e plateia seja revelado em detrimento de uma teatralidade que anseia a ilusão. Conforme sintetiza Desgranges, “A teatralidade assumida rompe com a ilusão do mundo-palco, propondo que o espectador se distancie da ficcionalidade, se descole da pele do herói e retorne à própria consciência” (DESGRANGES, 2009, p. 90).

O descolamento de uma existência alheia para um aprofundamento da própria realidade solicita reações autorais, permitindo que os alunos-espectadores se percebam como sujeitos convidados a participar de um jogo cênico evidenciado, cujas regras são passíveis de apropriação, e não como objeto à mercê de uma estrutura a ser contemplada. Espetáculos com “mensagens” e “significados” preestabelecidos independentemente da experiência do espectador geralmente conferem relações pretensamente fechadas. Assim como a psicanálise compreende que é a falta que move o sujeito a falar, o estranhamento em relação à ação, ao tempo e ao espaço real instiga o espectador a buscar sentido, pois, diante de uma lacuna na proposta cênica, o espectador é convidado a construir sua própria escrita. Nesse diálogo entre autorias, vê-se além do que é mostrado, num processo de escrita/leitura que consiste naquilo que Hofmannsthal (*apud* DESGRANGES, 2009, p. 102) percebera como um processo propício a se “ler o que nunca foi escrito”, num exercício de autonomia que pode inspirar outras relações e intervenções pra além da cena.

A hipótese é que, assim como a leitura amplia nossas possiblidades de escrita, o exercício da apreciação teatral amplie não apenas o repertório necessário à atuação, mas

também à escrita da própria história, ou seja, que, por meio da prática de transgressão instaurada no pensamento necessário à significação da cena, outros exercícios vinculados à transposição das barreiras impostas pela massificação da realidade sejam autorizados pelo sujeito dessa experiência.

Ver o espetáculo com a atitude de um viajante que viaja sem rumo certo, mas em condições de entrar em contato com que se depara. Trata-se da busca do olhar de significados inaugurais, que, por exemplo, acompanha o viajante, colocando-o em situação de estranheza cultural, de desconhecimento da língua, do espaço, das rotinas e que, por isso mesmo, o mantém em estado de atenção extra, que exige uma observação mais afinada, uma suspensão de hábitos arraigados e a criação de reações que de alguma forma o coloquem em contato com aquilo que o identifica e que permite a ele aprender coisas novas. Como se de alguma forma esses percursos denominados "viagens ao exterior" fossem capazes de deflagrar o contato com aquilo que é mais interno, mais íntimo, e justamente nesse diálogo entre o que viaja e o que se apresenta como estrangeiro se desse a possibilidade de novas construções de realidade. Esse trânsito investigativo entre o que se pensa ser e o que se apresenta é o que se deseja num encontro entre artista e espectador.

Nesse sentido é que foram propostos encontros mediados com modalidades de teatro não habituais aos moldes do "drama burguês", objetivando que o exercício de coautoria da cena exposta pudesse suscitar os questionamentos necessários à expressão dessas subjetividades desautorizadas. Os esforços consistiam em propor, pela arte, a *desautomatização dos sentidos*, buscando, em última instância, que cada aluno pudesse, à sua maneira, ter seus referenciais ampliados, alargando suas possibilidades de escolha para ver e estar no mundo.

As experiências com esses estudantes tiveram de se adequar a uma série de fatores vinculados ao tempo, considerando que essas atividades foram realizadas extracurricularmente. O ideal, para a formação desses alunos-atores, seria inserir oficialmente na grade escolar a frequentação de espetáculos acompanhados de mediações em que se desenvolvessem concomitantemente as atividades de apreciações em sala de aula.

Ao propor essas práticas, não houve a pretensão de "levar cultura", uma vez que a bagagem cultural de todos ali presentes foi levada em consideração e frequentemente solicitada. Também não se objetivou a realização um trabalho de "conscientização", de apresentação de verdades incontestáveis, mas, ao contrário, investiu-se em provocações que pudessem alavancar reações. Os experimentos teatrais propostos não estavam a serviço de uma conscientização, de uma lavagem cerebral sobre como se proceder, assim como, isoladas,

não servem como uma alternativa à espetacularização ou como uma solução à tecnologia desenfreada, mas pretendiam, por meio da teatralidade, ampliar percepções estéticas e históricas, suscitando reações autênticas que acabem por influenciar a forma como o sujeito se posiciona socialmente.

Os objetivos da utilização dessas modalidades relativas à pedagogia do espectador também não se restringiam à sensibilização desses indivíduos pela arte. Tal como concebeu Teixeira Coelho (COELHO, 2008, p. 31), houve uma aposta de que essa proposta contribuísse para *ampliação da presença do ser* desses estudantes, com base em um trabalho de mediação teatral que surge da apreciação de determinadas encenações capazes de lançar outros padrões de diálogos com a realidade. A ideia é propor contrapontos aos moldes midiaticamente valorizados e provocar questionamentos sobre o significado de um encontro com o público nos dias de hoje e, ainda, sobre as múltiplas formas do fenômeno teatral e da atuação do intérprete na nossa contemporaneidade.

O desafio dessas práticas consistiu em investigar as possíveis aprendizagens inscritas em experiências cênicas capazes de suscitar formas autorais de se relacionar com os elementos da cena (revisitações, associações, traduções, decupangens). Esperava-se que a metodologia utilizada e que as diversas etapas do processo trouxessem, em si mesmas, indícios das formas de atuação e de leitura de cena/mundo defendidas. Tal qual no ato artístico, as relações estabelecidas necessitam ser instigantes e favoráveis à construção de um ambiente investigativo, de uma perceptividade não habitual, ampliando o tempo e o espaço necessários às expressões dos participantes. Desde o começo, houve a intuição de que tal experiência não traria conclusões definitivas e, por isso, as motivações vieram da certeza das férteis provocações inscritas ao longo do processo.

O caráter dessas mediações é dialógico, sujeito a erros e incertezas. Não se trata de uma metodologia fechada, demasiadamente diretiva ou, pelo contrário, aleatória, mas de proposições que promovam avaliações e aprendizagens nas formas de ser e estar dos artistas e espectadores envolvidos no processo, aqui considerados jogadores que transitam em uma via de mão dupla pelas funções de atuar e apreciar de forma atenta e disponível.

Como parte das exigências para a promoção para o termo seguinte, os alunos têm de entregar relatórios de três espetáculos distintos. Percebe-se que a maioria deixava para realizar a tarefa de forma apressada no último bimestre. Uma pesquisa demonstrou que poucos (cerca de 35%) costumam assistir à primeira peça antes do segundo bimestre no primeiro termo de suas formações. Junto com outros professores da escola, desenvolvi o hábito de sugerir que os alunos assistam a determinados espetáculos. Contudo, nem sempre as sugestões são acatadas.

Com base nas pesquisas realizadas nas turmas durante os primeiros meses de curso, foi possível aferir que os critérios de seleção dos espetáculos assistidos passam pela inserção publicitária da peça na mídia (como por exemplo, os musicais e as comédias), pela presença, no elenco de nomes conhecidos (como atores televisivos e/ou amigos) e pela avaliação e recomendação da imprensa (jornais e guias de revistas).

Fatores como tempo e a organização das agendas dos alunos impediu o acompanhamento dos espetáculos vistos na ocasião da feitura desses relatórios. Esses, por sua vez, geralmente apresentam a síntese do enredo da peça, análise da interpretação dos atores e alguns comentários próximos aos já realizados pela crítica teatral. Poucos alunos se detêm em observações mais elaboradas. Durante um semestre foi possível acompanhar a ida de apenas uma turma a dois espetáculos distintos, pois não há outros mecanismos além dos motivacionais para convencer todos a participarem da atividade de forma coletiva.

Na turma em que houve tempo hábil para acompanhar dois espetáculos distintos, foi possível perceber uma grande diferença na qualidade das respostas às recepções desses espetáculos de acordo com os processos de *desmontagem* inscritos na pedagogia do espectador[12]. Aspectos investigativos da cena os mais variados, que sensibilizam e aproximam o espectador dos processos criativos inscritos na produção cênica, são adotados em encontros que antecedem o espetáculo — no chamado "ensaio preparação"— e, posteriormente, a apreciação, outra série de procedimentos solicitam interpretações autorais do que foi visto com base em elaborações de uma rede de significados materializados em construções artísticas no denominado "ensaio de prolongamento". Na tentativa de comprovar tal afirmação, serão narradas a seguir três experiências distintas de recepção teatral realizadas com os alunos da Oficina de Atores Nilton Travesso.

A primeira experiência foi a já mencionada encenação *Policarpo Quaresma*, dirigida por Antunes Filho. Propositalmente, essa saída foi realizada sem nenhum procedimento anterior à apreciação (refiro-me às práticas vinculadas à pedagogia do espectador). Eleito com base em uma pesquisa realizada pela classe, fundamentada na opinião de críticos de jornais e revistas, o recomendadíssimo espetáculo foi assistido por toda a turma de Interpretação Teatral do primeiro semestre de 2010 do turno da manhã. Durante o início da apresentação, foram perceptíveis (uma vez que eles se falavam durante a apresentação) diversas identificações dos alunos com os conteúdos estudados e com o enredo apresentado na peça.

---

[12] Maiores detalhes em Desgranges (2006, pp. 170-178).

Conforme o espetáculo se estendia, as manifestações de atenção e de prazer se tornavam escassas, incluindo saídas para o sanitário antes do término da peça.

Apesar de não ter adotado procedimentos relativos à “desmontagem da cena” relativos à pedagogia do espectador, houve uma conversa sobre o espetáculo e foram solicitados, conforme recomendação da escola, relatórios sobre a atividade vivenciada. De forma geral, todos os relatos avaliaram de forma positiva a experiência, pois consideram importante ter como referência o trabalho do diretor Antunes Filho. Além disso, segundo tais registros, apreciar um espetáculo é uma forma de esclarecer na prática o conteúdo visto em aula. Alguns alunos ousaram avaliar que o espetáculo, apesar de bom, era muito longo, e todos, sem exceção, fizeram menção ao grande desempenho do ator Lee Thalor, protagonista do papel-título da encenação.

Impossibilitada de continuar acompanhando essa mesma turma em outros espetáculos, em virtude do final do semestre letivo, realizei com os novos alunos ingressantes procedimentos de desmontagem da cena já na primeira apreciação coletiva realizada no primeiro semestre de 2011. Nessa turma foi possível ver coletivamente duas encenações distintas acompanhadas dos procedimentos práticos denominados “ensaios de preparação e prolongamento”. A repetição das práticas adotadas evidenciou a apropriação da metodologia e um desenvolvimento no que se refere às relações estabelecidas com a cena.

5.4 Clarezas e subjetividades no escuro - Registro da experiência sobre o Espetáculo *Escuro* da Cia Hiato.

A escolha do espetáculo “Escuro” da Cia Hiato surgiu após uma proposta feita aos alunos para que definissem uma lista de critérios necessários para seleção de uma encenação a ser assistida pela turma. O objetivo de tal proposição foi instaurar um processo próximo às práticas improvisacionais experimentadas por eles, nas quais a decisão coletiva surge de um ambiente ampliado por múltiplas respostas e os conceitos são apropriados a partir da necessidade de responder a um problema enunciado.

O foco da investigação nesse primeiro momento foi delimitado em torno da diversidade de questões (estéticas e políticas) que norteiam as produções cênicas da atualidade, a serem consideradas tanto na feitura, quanto na apreciação de um evento teatral. Quesitos como: fonte de pesquisa segura para obtenção de informações sobre o espetáculo, gênero (no qual foi prioritariamente mencionada a comédia e formatos lineares de discursos),

valor do ingresso, local acessível e histórico do grupo, fizeram parte da pauta do debate estabelecido entre os alunos a cerca da escolha da encenação. Todo o processo foi mediado e quando necessário os critérios foram problematizamos, os objetivos foram reposicionados e maiores referências relativas aos eventos teatrais analisados foram compartilhadas. O objetivo dessa prática consistiu na formulação de parâmetros autônomos que pudessem ao menos observar a diversidade dos aspectos norteadores da cena teatral a serem apropriados e retomados nas escolhas dos futuros espetáculos que os alunos farão no decorrer de suas formações.

A apropriação da linguagem teatral a partir das práticas de apreciação da cena contemporânea permite a elaboração de formas cada vez mais diversas e refinadas dos critérios que movem a escolha de uma ou de outra produção cênica, permitindo questionamentos dos valores embutidos nas criações, ampliando a percepção das distintas relações entre palco e plateia e revelando a infinidade de soluções apresentadas pela cena. A revisitação e avaliação dos critérios norteadores dessas escolhas após a apreciação permite que o grupo avance na aquisição de parâmetros autorais que surgem da ampliação de referências e quebra de paradigmas.

O trecho a seguir retirado das considerações da aluna Beatriz sobre apreciação do "Escuro" demonstra que a frustração inicial da aluna foi transformada ao longo da experiência na ampliação de repertório de uma organização dramatúrgica não usual. O relato revela dessa forma, a percepção da própria estudante sobre a capacidade de entender um discurso fragmentado até então desacreditado por ela. Esse fato mereceu ser pontuado na avaliação do horizonte das expectativas trazidas pelo coletivo (SIMÕES, 2010, p.30) como exemplo de quebra de paradigma que promove novas possibilidades cênicas.

> "No início pensei que a peça fosse fragmentada de uma maneira confusa, bem como não me sinto muito à vontade, porém entendi a ligação de uma cena para outra, reconheci bem as passagens. Foi uma experiência enriquecedora" (Beatriz Aguera 18 anos).

Com direção e dramaturgia assinada por Leonardo Moreira o espetáculo "Escuro" estreou em novembro de 2009 no SESC Pompeia e foi assistido pela turma em março de 2011, no Centro Cultural São Paulo. Nesse período o espetáculo já acumulava as seguintes premiações: Prêmio Estímulo Novos Textos de Dramaturgia para Teatro – Secretaria de Estado de Cultura; Concorrendo a 5 indicações ao Prêmio Shell 2010, nas categorias autor, diretor, atriz, cenário e figurino. Indicado ao prêmio melhor autor teatral CPT 2009, recebeu outras 5 indicações no Prêmio CPT 2010 – nas categorias autor, diretor, espetáculo, projeto

visual e companhia revelação. Surgindo ainda na lista dos melhores espetáculos do ano de 2009 das publicações: Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Veja São Paulo[13].

Embora constasse nas recomendações das publicações especializadas, o "Escuro" ainda não havia sido assistido por nenhum dos integrantes da turma e dessa forma foi com alegria e interesse que o espetáculo foi recebido entre as produções pré-selecionadas pelo grupo. O material encontrado nas críticas dos guias da programação teatral da cidade foi fator decisivo para a escolha desse espetáculo.

De acordo com as informações veiculadas sobre o espetáculo, sua criação (assim como das outras duas encenações da CIA Hiato - "Cachorro Morto" e "O Jardim") surge de um processo colaborativo, tal qual a própria prática empregada no decorrer do curso de Intepretação Teatral I da Oficina de Atores Nilton Travesso, aqui descrita, caracteriza-se por uma série de ensaios em torno de focos investigativos, estudos, improvisos, argumentação, escrita e reescrita.

De forma cinematográfica, "Escuro" traz a tona os hiatos sociais que emergem da linguagem e da memória de quatro núcleos de personagens que compõem as histórias: de uma senhora que ensina natação a sua costureira em tigelas cheias de água na falta de uma piscina; do garoto míope que passa as tardes mergulhando na piscina do clube e têm uma capacidade extraordinária de ouvir segredos; da professora de natação que prepara sua aluna para o torneio de deficientes do clube; de um homem que sofrendo perda da fala ensaia um discurso em aquários vazios. Nesse contexto a partir de narrativas paralelas, a inadequação e a perda da linguagem são representadas por distintas deficiências visuais e vocais dos personagens (miopia, gagueira, afasia, cegueira, mudez, entre outras). E através do cruzamento e da sobreposição dessas debilidades comunicacionais se presentifica cenicamente uma metáfora para a insuficiência do diálogo nas relações sociais[14]. Definidos os detalhes da apreciação (local de encontro, data e horário) o segundo momento do trabalho se concentrou no chamado Ensaio de Preparação. A partir de uma pesquisa do material publicado sobre o espetáculo, uma série de procedimentos realizados num encontro anterior à apreciação objetivaram explorar o tema da incomunicabilidade abordada pela encenação. Jogos que limitavam a visão, a audição e a fala foram propostos, numa tentativa de aproximar as práticas experimentadas pelos alunos do processo criativo do espetáculo.

Buscando estabelecer um ambiente de concentração refinada e favorável a outras percepções da realidade, a proposta inicial escolhida para o início desse trabalho é conhecida

---

[13] Informações obtidas em: http://www.ciahiato.com.br/companhia-direcao.html.
[14] http://www.ciahiato.com.br

como “nó humano”. Os jogadores permanecem dispostos numa circunferência, são convidados a observarem a si próprios e a perceberem os demais participantes do jogo, dando maior atenção aos parceiros vizinhos aos quais deverão dar as mãos. Na sequência é solicitado ao grupo que feche os olhos até o final da proposta. De olhos fechados os jogadores são instruídos agora a lançar uma percepção que objetiva a memória tátil das propriedades desse contato entre as mãos dos colegas do lado direito e esquerdo, percebendo as qualidades das pressões, texturas, temperaturas e volumes de cada uma das mãos. Num tempo propício à percepção, os participantes devem soltar as mãos e separados são convidados a caminharem ainda de olhos fechados na busca dos sons produzidos pelo coordenador da proposta. Os participantes são instruídos a só se locomoverem na direção e na existência do som apresentado (nesse caso específico foram utilizadas gravações de sons de água - barulhos de piscina e chuva -, mas podem ser empregadas caixinha de música, cantigas de ninar ou outras sensibilizações sonoras produzidas a fim de embaralhar as posições dos jogadores no espaço). No final da caminhada e sem poder se mover, os jogadores abrem os olhos e novamente dão as mãos para os colegas que estavam posicionados à direita e à esquerda na primeira roda, buscando revisitar as percepções memorizadas. Diante do nó que se estabelece pelas novas formações dos integrantes no espaço, os jogadores devem de forma tácita desfazer o nó, sem soltar as mãos. Durante a avaliação do jogo, questões como a memória tátil e ampliação da escuta foram destacadas pelos participantes. A fim de aprofundar as relações dessa experiência com os debates cênicos lançados no espetáculo “Escuro”, a coordenação do ensaio solicitou que os alunos destacassem os acordos e soluções encontradas na comunicação não verbal estabelecida pelo grupo durante a proposta.

O segundo jogo escolhido foi uma modalidade de cego/condutor. A proposta é realizada em duplas nas quais um jogador é cego e permanece de olhos fechados, e o outro é o condutor, responsável pelo percurso e pelo deslocamento do colega cego pelo espaço do jogo. A comunicação não verbal entre cego e condutor se estabelece a partir do dedo indicador do condutor nas costas do jogador-cego. Os códigos são estabelecidos antes do início do jogo. Assim, dedo no centro das costas significa que o jogador cego deverá andar para frente; do lado esquerdo, curva à esquerda; dedo indicador do lado direito, curva à direita e a ausência do dedo na coluna deve parar o jogador cego. Para esses alunos, revisitar um jogo já conhecido favoreceu a realização da proposta. Novas formas de perceber a realidade, outras formas de se comunicar, além de uma escuta refinada são solicitadas por esse jogo indo ao encontro da experiência cênica proposta pelo espetáculo “Escuro”. Para a autora de *Improvisação para o teatro*, “Ao quebrar a dependência do aluno do sentido da visão a

energia é liberada para novas áreas - as mais importantes das quais ouvir e escutar" (SPOLIN, 1979, p. 156). Explorar novas percepções parece ser também a intenção do espetáculo trabalhado. Para ilustrar esse aspecto recorro à primeira informação da peça: em *blackout* é noticiado no auto falante a tragédia ocorrida com o menino na piscina. Aos poucos a luz vai acendendo e uma música de baile vai surgindo, convidando o espectador a ser co- autor da construção da realidade sugerida através desses sons. No *blackout* tempo e espaço são ricamente retratados, solicitando do espectador ouvidos despertos.

A proposta seguinte trabalhada com os alunos consistiu numa espécie de competição entre equipes, cujo foco era superar os obstáculos e as dificuldades de mobilidades propostas pela coordenação do jogo. O ambiente é previamente preparado pelo coordenador do experimento de forma velada, prevendo espaços similares de organização dos times, uma linha de chegada e os mesmos obstáculos a serem enfrentados por cada equipe durante o trajeto. O grupo é subdividido em duas equipes e sem maiores informações cada time é redividido em três núcleos de jogadores que permanecem fora da sala do jogo. Os membros de cada uma das equipes pertencentes ao terceiro núcleo devem entrar no espaço do jogo de olhos vendados na sala. À frente desses estarão os obstáculos que se repetirão ao longo do trajeto desse campo inicial até a faixa de chegada das duas equipes distintas. No meio desse percurso se posicionam o segundo núcleo de jogadores, esses devem ter pernas e braços amarrados a fim de dificultar suas locomoções e a esses jogadores também nada é dito. Na delimitação da faixa de chegada deverá estar o campo do último núcleo de jogadores (de cada equipe) que permanecerá de bocas vendadas. A estes últimos são revelados os critérios para realização do percurso até então desconhecidos pelos outros dois núcleos de jogadores. Assim, se o percurso eleito pelo coordenador compreender uma linha de colchonetes, entre um e outro colchonete deverá existir uma lacuna (o próprio chão, tecido, que não poderá ser pisado). Então, o núcleo de jogadores mudos de cada equipe precisa encontrar estratégias para comunicar aos jogadores com dificuldades de locomoção (lembrando que esses podem falar), que eles assim como os jogadores vendados precisam se deslocar até a linha de chegada respeitando os critérios de não pisar nos obstáculos colocados ao longo do trajeto. Todas as vezes que um jogador pisa nos obstáculos, o coordenador sem maiores detalhes solicita que ele volte ao campo de origem até que os critérios (velados) são entendidos pelos participantes. Vence a equipe que chega primeiro na reta final. A avaliação do jogo salientou que o objetivo da proposta consiste na experiência de ter que agir com determinadas partes do corpo interditadas e na forma como cada coletivo se organizou frente aos obstáculos e limites estabelecidos, e não na competição. De forma radical a percepção não habitual da realidade é

experimentada, além disso, as estratégias comunicacionais de enfrentamento lúdico dos limites propostos pelo jogo aproximam os espectadores do universo retratado pela encenação.

Finalizando as propostas de ensaio de preparação, foi solicitado que essas mesmas equipes subdivididas na proposta anterior observassem uma caixinha (vazia e escura) e depois respondessem a partir da construção de uma cena a pergunta: O que eu vejo no “Escuro”? As duas cenas foram construídas sem a utilização de fala, uma vez que a palavra é introduzida nos conteúdos do segundo bimestre da formação desses alunos. O primeiro elenco concebeu uma cena na qual o escuro se configurou no preconceito, na ignorância. A segunda cena retratou um deficiente visual muito bem adaptado às tarefas cotidianas. Apreciadas as cenas e o próprio ensaio de preparação do “Escuro” como um todo, o encontro foi finalizado com a referência ao documentário que investiga a visão, "Janela da Alma", de João Jardim e Walter Carvalho, como provocação às inquietações apresentadas pelo segundo elenco.

Aparentemente empolgados com essa primeira apreciação teatral coletiva, dos oito alunos matriculados, cinco compareceram ao espetáculo “Escuro”. Dos três ausentes um aluno residia fora da cidade de São Paulo, uma aluna trabalhava no horário agendado e uma terceira chegou atrasada e ficou sem ingresso. Um aspecto que vale destacar é que essa saída acabou sendo o primeiro espetáculo visto pelo Tiago, que além de fazer o curso profissionalizante de ator é também modelo, e já atua em comerciais. Em resposta à pergunta sobre "por que ver e fazer teatro?" Tiago respondeu que apesar de ainda não ter visto, nem feito teatro, a feitura teatral seria importante para a aprendizagem de formas distintas de interpretar e expressar que ele acabaria usando em seu trabalho, além disso, possibilitaria o autoconhecimento e o conhecimento do seu corpo. Ver teatro segundo sua resposta seria importante como forma de estudo desse conhecimento. O registro abaixo da apreciação do espetáculo feita pelo Tiago parece contemplar o valor inusitado desse evento para ele.

> “Uma peça muito interessante, como não tinha ido a muitos teatros, achei uma coisa do “outro mundo”, cenário bom, atores mostrando pelo menos para mim uma alta capacidade, o jeito de andar, suas expressões corporais, a forma com que o teatro foi feito, é difícil mostrar o sentimento por não ter conhecimento tão crítico” (Tiago Salgado, 20 anos).

Após comentários rápidos na saída do teatro sobre a encenação, foram realizadas na aula posterior à apreciação propostas vinculadas ao ensaio de prolongamento da encenação, com o objetivo de instaurar um ambiente propício a apropriações autônomas que contemplassem a diversidade de compreensões e aprofundamentos dos múltiplos significados da cena. Durante o ensaio, demonstrações entusiasmadas de ampliação de alguns referenciais

inspirados nos elementos cênicos vistos contrastavam com o comportamento desconfiado dos alunos que não estiveram presentes no evento.

Uma variante do jogo cabra-cega[15], realizada nesse caso somente com sons relativos ao espetáculo, deu início o encontro. O objetivo foi o de propor um aquecimento por meio do qual a turma pudesse revisitar de forma lúdica o ambiente retratado pela encenação, remetendo à própria forma como o espetáculo inicia o diálogo com seus espectadores.

Ainda em roda, mas agora sentados, foi proposto aos alunos um jogo de livre associação a partir de palavras-chave do espetáculo, a fim de que o grupo pudesse explorar as diversas camadas do universo retratado, revisitando, traduzindo e propondo sentidos próprios à encenação. Nessa variante do jogo "Isso me lembra...", na proposta "Isso me lembra..., que me lembra..." num primeiro momento cada participante deveria realizar uma associação referente à palavra-estímulo proposta pelo coordenador do ensaio e escrevê-la em um papel que permaneceria virado para baixo, à sua frente. Assim, quando a primeira associação foi revelada, o segundo participante deveria compartilhar uma associação inédita e a ela associar a palavra anteriormente escrita por ele mesmo e, assim, sucessivamente até a lembrança da última palavra dita, que remete à palavra escrita. Durante a avaliação da proposta foi nítido o entusiasmo da turma ao averiguar a multiplicidade de associações possíveis para a mesma palavra. Ressaltando ainda a percepção de que a associação do colega inspirava novas formulações e significados ainda não elaborados para a palavra-chave. Outro aspecto que surgiu no debate sobre a relação dessas palavras com a encenação dizia respeito à diferença entre as aproximações empregadas, as palavras-estímulo pelos alunos ausentes e para os que assistiram a encenação. Para os espectadores de "Escuro", as associações remetiam de alguma forma ao contexto do espetáculo, enquanto que para os ausentes o sentido permaneceu nesse momento, restrito ao significado usual da palavra ou a associações de sentido indecifrável para a turma. Para ilustrar melhor essa questão registro uma mostra de respostas obtidas no jogo:

Estímulo: Palavra

Associações escritas pelos alunos espectadores da encenação: diálogo, comunicação, personalidade, sentimento, dom.

[15] Jogo tradicional em que um dos jogadores do grupo se posiciona no centro da roda de olhos vendados e procura agarrar os outros, tendo que reconhecer o autor do som produzido. Numa sequência na qual aquele que for pego e tiver a autoria do seu som reconhecida será o próximo a ficar com os olhos vendados.

Associações escritas pelos alunos que não assistiram a encenação: letras, alfabeto, escrever.

Estímulo: Diálogo
Associações escritas pelos alunos espectadores da encenação: conversa, comunicação, entendimento, discordância, discussão.
Associações escritas pelos alunos que não assistiram a encenação: muito, pessoas, fala.

Estímulo: Deficiência
Associações escritas pelos alunos espectadores da encenação: possibilidade, limitação, cego, superação, cuidado.
Associações escritas pelos alunos que não assistiram a encenação: preconceito, dificuldade, difícil.

Estímulo: Autismo
Associações escritas pelos alunos espectadores da encenação: estranho; deficiência; outro mundo; interessante; sociedade.
Associações escritas pelos alunos que não assistiram a encenação: inteligente; preconceito; sei lá, não sei.

Estímulo: Escuro
Associações escritas pelos alunos espectadores da encenação: claro, difícil, secreto, limitação, mistério.
Associações escritas pelos alunos que não assistiram a encenação: medo, preto, dúvida.

Ainda com o objetivo de compartilhar impressões, lembranças, ideias e decupagens acerca do espetáculo assistido, foi proposto que os alunos realizassem imagens/ações a partir de alguns temas relativos ao contexto da encenação sorteados no ato da cena. De forma espontânea, um, dois, ou mais jogadores se disponibilizam para o jogo, sempre atentos à necessidade de que alguns jogadores permanecessem como espectadores da cena. Então, os jogadores que atuam retiram de uma caixa um título-estímulo e, sem combinar previamente, estabelecem imagens (fotografia), ou ações, enquanto o grupo de jogadores que permanece na plateia tenta adivinhar o título inspirador da cena.

Durante a apreciação dessas imagens foi solicitado que o grupo estabelecesse relações entre as imagens produzidas na sala e as imagens vistas no espetáculo “Escuro”. Novamente aqui foi possível perceber distinções entre as características das imagens produzidas pelos alunos que assistiram e os que não assistiram ao espetáculo. As imagens que faziam referência ao evento apresentaram formatos inusitados, como se ver as soluções apresentadas no “Escuro” possibilitasse agora aos autores das imagens explorarem e elaborarem outras formas, metáforas, outros tempos e outras poesias. Como resultado dessa proposta surgiram as seguintes imagens/ação.

Palavra/estímulo sorteada: Competição

3 jogadores: um treinador e um esportista realizando flexão e um outro jogador realizando polichinelo; corrida realizada pelos 3 jogadores, vale destacar o surgimento de um atleta manco durante a corrida;

Palavra/estímulo sorteada: Cegueira

2 jogadores: um jogador cego, outro condutor aos poucos instauram a mesma imagem vista no espetáculo “Escuro”;

Palavra/estímulo sorteada: Clube

4 jogadores. Duas imagens: tomar sol, ver o biquíni no espelho. Duas ações tomar sorvete e correr na esteira.

Palavra/estímulo sorteada: Escuro

1jogador: Uma ação: como cego bater na parede de forma sofrida.

Palavra/estímulo sorteada: Água

5 jogadores: Três jogadores que viram a peça criaram um torneio de natação. Outros dois jogadores optam por ações distintas: tomar banho, e beber água, sendo que esse último fez a ação em relação ao torneio de natação, criando uma situação inusitada, que foi destacada positivamente pela apreciação grupal pelo fato do jogador rapidamente criar sua ação em função da ação pré-estabelecida na cena, assim como a cena criada pela palavra estímulo "cegueira", na qual os alunos-atores “jogaram juntos” as ações estabelecidas na cena.

A última proposta relativa às atividades de prolongamento do espetáculo consistiu em cruzar uma das imagens/ação esboçada no jogo anterior com um dos recursos usados pela encenação do “Escuro”. Dois subgrupos apresentaram duas cenas distintas:

O primeiro elenco criou uma cena na qual um cego era atropelado por um grupo de corredores maratonistas. O recurso do espetáculo eleito por eles foi a uso não linear da ação. Assim, no momento em que haveria o atropelamento do cego, os maratonistas voltavam ao ponto zero da ação. Os espectadores avaliaram que a utilização não linear do tempo da ação ressaltou na crueldade da cena, uma vez que a volta ao ponto zero da ação remetia a uma espécie de ensaio do atropelamento, que destacava o fato dos maratonistas estarem tão cegos quanto o deficiente visual, numa alusão ao fato da sociedade não perceber o diferente.

A segunda cena retratou um ambiente de inclusão escolar. O recurso eleito pelo elenco foi o trabalho de construção de personagens, evidenciado, sobretudo, na interpretação da atriz responsável por representar uma personagem surda. Durante a avaliação dessa cena, o grupo levantou como ponto negativo o excesso de carga dramática colocada nessas interpretações. Uma aluna questionou a validade de grifar o sofrimento no tratamento do tema, abrindo uma discussão sobre como a sociedade lida com seus portadores de necessidades especiais. Aproveitando o momento oportuno, a coordenação solicitou uma avaliação de como o tema foi trabalhado na encenação do “Escuro”, abrindo espaço para um diálogo entre a conversa estabelecida e o espetáculo assistido.

Nesse debate percepções como “O Escuro está dentro da gente” foram minimizadas pelo grupo em função do encantamento pelo trabalho dos atores que compõem o elenco do espetáculo. Aspectos ligados à plasticidade da cena, como a piscina com água e os figurinos, também foram bastante destacados.

Mesmo diante da tentativa da coordenação em retomar detalhes da encenação que ilustravam a riqueza da dramaturgia (por exemplo, a narrativa inicial relatava o final da peça) através da retomada de passagens que ilustravam os interessantíssimos jogos textuais e sonoros trazidos pela encenação, ou o significado diferente do usual dados aos objetos na cena (por exemplo, o uso do aquário como auto-falante), os elementos destacados pelos alunos que mais se sobressaíram foram os aspectos visuais e os ligados à interpretação dos atores do espetáculo. Parecem justificar tal tendência o fato dessa apreciação ter se dado no primeiro bimestre da formação dessa turma, período caracterizado por experimentos sem o uso da fala. A passagem a seguir exemplifica essa observação:

> "[...] me chamou muito atenção a personagem que tinha deficiência visual, mental. Ela me convenceu, cheguei até a pensar que a atriz era deficiente, a maneira como ela usava o corpo e interagia com o espaço me hipnotizou, posso assim dizer. O escuro é o que a gente não quer ver" (Beatriz Aguerra, 19 anos, mar. 2011).

Em síntese, apesar das belas imagens trazidas pelos alunos durante o ensaio de prolongamento, foi possível verificar uma tendência a restringir o evento à compreensão da fábula e uma necessidade de encontrar nas interpretações vistas modelos que ratificassem suas visões do que caracterizam um bom ator. A aluna Simone relata que cresceu vendo muita TV e que por motivos financeiros não teve acesso a outras linguagens. Diante da TV ficava fascinada ao ver um ator interpretando papéis distintos. O fascínio demonstrado no passado pelos bons interpretes da televisão surge no presente na admiração pela composição de uma das personagens da peça:

> "A sintonia e o entrosamento dos personagens, principalmente da menina com problemas mentais, realmente ela incorporou, não desmontou a personagem nem por um momento, a atriz nem falou quase, mas seu corpo já dizia tudo o tempo todo. Seu olhar, gestos, forma de andar, tudo muito perfeito. Percebi como é difícil, mas se nos empenharmos podemos construir um ótimo personagem, ou seja, um novo ser. E como é difícil manter este personagem o tempo todo durante a peça" (Simone Sakuraba, 26 anos).

De forma geral, a turma ficou bem impressionada com as interpretações vistas. O fragmento que se segue foi retirado de uma modalidade de registro coletivo (como atividade de encerramento da experiência) realizado em subgrupos e baseado na associação das impressões pessoais e de materiais de divulgação do espetáculo. Integram esses registros lembranças das deficiências retratadas pelo espetáculo e reflexões morais sobre o deficiente e a sociedade; encantamento pelas interpretações vistas; percepção de um tempo não linear na encenação; tentativa de retomada de aspectos destacados pela coordenação do ensaio de prolongamento (por um dos grupos)... Tentativa, uma vez que o significado do elemento mencionado ficou restrito a uma compreensão já dada pela coordenação, sem que outros significados e autorias frente a esse elemento ou outros quaisquer presentes no espetáculo surgissem. O outro grupo, por outro lado, com maior número de integrantes que assistiram ao espetáculo, deu um tratamento plástico ao registro, e a partir de recorte e colagem do próprio material de divulgação do espetáculo, criou uma faixa azul na lateral do papel que remetia à piscina presente na encenação.

> "No contexto da peça podemos observar as seguintes deficiências, falta de visão, audição, dificuldade de locomoção, fala entre outros. Os atores realmente incorporam o personagem, conseguindo convencer a plateia que mesmo com suas

> limitações é possível viver em harmonia com a sociedade e realizar algumas atividades. Estavam presentes na peça os signos com determinados significados, exemplo: O aquário que representa um auto- falante. Utilizaram uma forma de teatro contemporâneo, não obedecendo tempo, espaço e havendo repetições de cena. Cenário criativo, com base em signos, exemplo: piscina, aquário. Sendo assim, o espetáculo escuro abrangeu todos estes aspectos citados e foi de grande importância para nossa base, desenvolvimento de criatividade, repertório e aprimoramento como atores" (Trecho do registro acima mencionado realizado pelos alunos: François, Gregson, Marília e Simone).

5.5. Lembranças e subjetividades de um *Pretérito Imperfeito* - Registro da experiência sobre a encenação Pretérito Imperfeito da Cia Teatro Documentário

O segundo espetáculo visto pela turma inscrita no primeiro semestre de 2011 no curso profissionalizante da Oficina de Atores Nilton Travesso foi *Pretérito imperfeito*, da Cia. Teatro Documentário, assistido cerca de 90 dias após a apreciação da peça *Escuro,* descrita anteriormente.

O Espetáculo *Pretérito Imperfeito* é fruto do projeto denominado "Como se pode brotar poesia na casa da gente", realizado pela Cia Teatro Documentário, cuja investigação, em resumo, consistiu em recolher narrativas representantes das quatro regiões da cidade (norte, sul, leste e oeste) que se tornaram material para uma encenação documental, apresentada na casa do documentado[16] tendo como público vizinhos e conhecidos da região retratada. Num outro momento essas encenações foram adaptadas para a sede da Cia Teatro Documentário, no caso, uma casa ornamentada com objetos de décadas passadas, onde cômodos determinados serviram de ambientação para as narrativas recolhidas nas regiões investigadas.

O ingresso de acesso à encenação é uma carta que contém comentários sobre as descobertas da Cia Teatro Documentário no trajeto realizado rumo às histórias que serão compartilhadas. Uma orientação descrita na carta aproxima o espectador de um ator que o receberá no dia da apresentação. Ao chegar no espaço da Cia Teatro Documentário, o espectador encontrará uma casa-cenário onde se instauram conversas sobre a locomoção entre os bairros cidade, escuta de áudio, convite para fixar pedaços de tecidos contendo palavras bordadas na roupa dos atores. No momento seguinte o pequeno grupo de espectadores é subdividido e acomodado em dois quartos distintos. Separada por um corredor, a plateia pode se assistir enquanto as documentações cênicas vão sendo reveladas. A cada cômodo uma

[16] Pessoa que narrou a própria história pessoal, transpondo nessa narrativa sua relação com o bairro pesquisado.

região e, com ela, a história dos documentados. Os quartos zonas oeste e norte guardam as histórias de Paulinho, dona Vera e seu Guilherme; a sala revela a história do proprietário da casa; na escada um convite para um passeio à zona sul; na varanda o encontro com os próprios vizinhos; na cozinha realidade e ficção se embaralham; no quintal os próprios espectadores se encontram diante de cartas endereçadas a cada participante da plateia presente. Na leitura individual dessas cartas a descoberta de mais uma história a do cavalo Bolinha que aprendeu a andar em círculos e do seu próprio círculo não mais saiu.

De certa forma as propostas criadas no início da encenação são baseadas nos próprios ensaios de preparação e prolongamento. Procedimentos como carta convite ao espectador, disponibilização de áudio com narrativas da investigação realizada, jogo entre espectadores e atores a partir de espécie de crachás feitos de tecido contendo palavras vinculadas ao percurso da encenação, entre outras, têm como objetivo aproximar o espectador da cena, rompendo barreiras entre os atores e o público.

Para melhor ilustrar a experiência desses alunos- atores frente ao *Pretérito Imperfeito,* serão usados aqui os registros realizados pelos alunos em atendimento à proposta que a Cia Teatro Documentário faz a seus espectadores de envio de *cartas-resposta,* que deverão compor o "jardim da memória da encenação", numa espécie de prolongamento da experiência vivida, retornando ainda a primeira relação (carta-convite) estabelecida entre a encenação e o espectador. Na tentativa de ilustrar o teor do material apresentado nas cartas enviadas pelos atores da Cia Teatro Documentário aos alunos-espectadores da Oficina Nilton Travesso, registro a seguir o fragmento de uma das cartas-convites:

> "São Paulo, 22 de junho de 2011.
> Oi François, tudo bem? Espero que sim.
> São 23:10h e estou na minha casa, na Zona Norte de São Paulo, mais precisamente no bairro Chora Menino, pertinho de você.
> Fico imaginando em qual lugar de Santana será que você mora? Perto da Alfredo Pujol? Perto da Conselheiro? Da Engenheiro? Somos Vizinhos e não nos conhecemos. Sabe que na primeira etapa do nosso projeto, que culminou neste documentário cênico que você virá assistir eu constatava isso o tempo todo quando conhecia as pessoas (...)" (Elaine Grava, atriz da Cia teatro Documentário).

Com o objetivo de diminuir a distância de tempo entre a apreciação da encenação e próximo encontro com os alunos e evitar a contaminação da condução que houve, por exemplo, no caso do registro coletivo realizado pela mesma turma na ocasião do ensaio sobre o espetáculo "Escuro" em relação às apontamentos da coordenação do ensaio, foi adotada ainda com esses estudantes uma modalidade de registro dessa experiência que também será utilizada para ilustrar essa pesquisa. Esse registro aconteceu de forma individual e antes do

ensaio de prolongamento da encenação. Sugeri que os alunos de forma ficcional tomassem o discurso de um crítico teatral e escrevessem um pequeno texto crítico ao "Pretérito Imperfeito", considerando para isso as possíveis associações, lembranças, observações, dúvidas, entraves discursivos, percepções estéticas, que esse personagem poderia ter diante do percurso estabelecido pela encenação. A prática dessa revisitação do espetáculo "Pretérito Imperfeito" feita pelos estudantes consistiu numa espécie de aquecimento das práticas autorais previstas no ensaio de prolongamento. Nessa modalidade surgiram elaborações como:

> "A Cia Teatro Documentário está em cartaz com a peça "Pretérito Imperfeito", uma proposta envolvente de atuação, tratando o público com uma proximidade quase íntima. A peça é encenada dentro de uma casa, e o público é levado de cômodo em cômodo, com uma condução que os leva da fantasia de estarem participando de algumas histórias, até às duras realidades de alguns personagens descritos. A peça é um pouco extensa, mas extremamente detalhista, o que leva o público a ficar curioso e entrar no jogo. Com direito a uma surpresa no final, a peça trata de histórias do cotidiano contemporâneo de pessoas da cidade. Extremamente humanista, por tratar das emoções do ser humano de uma forma simples e possível de questionamentos e mudanças de paradigmas, a peça é uma boa pedida para quem quer conhecer uma forma interessante e "pensante" de fazer teatro!" (Gabriela Veiga, 28 anos)

Por integrar os trabalhos da Cia. Teatro Documentário, a intimidade com as questões trazidas pela encenação fez com que o processo de descobertas dos focos a serem investigados fosse mais preciso. Tal qual nos processos de produção artística experienciada junto a esses alunos, recortar focos de investigação, seja no que concerne à forma, seja no que é próprio do conteúdo, é fator motivador para o trabalho realizado. Por isso, essa estratégia foi adotada na construção das propostas de recepção teatral dessa pesquisa, contribuindo para a elaboração de uma mediação que pudesse aprofundar as reflexões em torno dos elementos investigados.

Questionamentos em relação ao esvaziamento social dos espaços reservados à memória e às delimitações entre a realidade e a ficção, trazidos pela encenação, fundamentaram as propostas eleitas no trabalho sobre o "Pretérito Imperfeito" realizado com esses estudantes. Para os documentaristas da Cia teatro Documentário, "É o olhar do espectador, portanto, que transforma o que está sendo apresentado em documentário"[17]. Nesse sentido houve um desejo de que os olhares desses alunos pudessem redimensionar a própria encenação. Evidências desse olhar documental estão presentes no texto extraído da carta-resposta ao grupo Cia. Teatro Documentário, escrita pela aluna Beatriz Aguerra.

[17] Trecho extraído do projeto apresentado à comissão da Lei de Fomento da SMC/SP (2010, p. 29).

> “Oi pessoal Teatro Documentário, sabe a peça de vocês gerou um conflito em mim, de um lado tenho a vontade de continuar na minha bolha sem alcançar e sem ser alcançada por ninguém, numa espécie de defesa pra que nada me atinja e me tire do prumo, e de outro, a vontade de conhecer as pessoas que ocupam os mesmos lugares que eu e principalmente as que ocupam os lugares mais distintos e aparentemente não tem nada em comum comigo. Não sei quando vou conseguir resolver essa questão, mas por enquanto só saio da bolha quando me é interessante. Mesmo assim obrigada pela experiência que deixou alguma marca. Gostei de assistir uma peça com proposta bem diferente do que tinha visto ate então, trazendo- nos mais pra perto não só de vcs. os atores, mas das pessoas que foram apresentadas, os protagonistas dessas histórias. Me identifiquei em alguns momentos, como o que um dos atores se apresenta dizendo ser meio nômade, tenho bastante disso, e me entreguei ao contexto em vários outros, onde fui um prédio da avenida paulista, tendo carros minúsculos passando a minha volta, uma convidada pra um café e uma pipoca na casa dos meus avos. Uma entrega que chegou ao ponto de eu ir atrás de uma dessas pessoas que podia talvez me ajudar, a dona Vera. A casa existe, a pensão existe, ela existe!” (Beatriz Aguerra, 19 anos)

A proposta dessa apreciação teve como objetivo que a forma eleita pelo “Pretérito Imperfeito” trouxesse alguns conceitos relevantes a serem considerados na formação desses alunos. Na encenação, a configuração pouco usual da relação palco-plateia poderia suscitar questionamentos em relação à espetacularização de algumas modalidades teatrais. O tratamento dado ao material coletado para a cena documental torna pública a experiência íntima e pessoal da realidade de indivíduos, mas, o caráter virtuosístico da relação espetacular de relatos verídicos é interrompido, por exemplo, por narrativas que ocorrem em tempos distintos do cotidiano, e pela significação dos elementos presentes no cenário, que remontam um ambiente familiar. Assim, as histórias reais não são contadas de forma meramente informativa, pelo contrário, convidam o espectador a lançar um olhar para seu cotidiano e para suas próprias experiências. A fruição do aluno Tiago, que é o mesmo que fez sua estreia como espectador teatral no espetáculo "Escuro", conforme mencionado anteriormente, parece ir ao encontro do desejo implícito nessa proposta.

> “Em alguns momentos durante toda a peça, me senti perdido, no sentido de: “Peraí, isso esta sendo encenação, ou é a realidade?”, “Quem são os atores? Quem não são?” Isso para mim foi muito valido, fez com que realmente me sentisse na vida real, de ver o mundo como eu veria lá fora, ouvindo histórias de pessoas que vivem ao nosso redor, histórias de pessoas que simplesmente passam por nós na rua, e não damos a mínima importância para elas! Mostrou-me a fragilidade que vivemos nos dias de hoje, com essa correria, agitação imposta, que nos faz sermos muitas vezes egoístas com o que realmente somos, no corpo de outro, sim, mas sempre nós, apenas com histórias diferentes” (Tiago Salgado, 20 anos).

A encenação não pretende trazer a realidade, mas sim ser um ponto de vista sobre as histórias recolhidas que, de forma metafórica são apresentadas agora como discurso cênico. A

recordação de uma outra relação com o espaço e com tempo é transformada em experiência poética, e a publicação, em um ato de resistência artístico e política, no qual a realidade, investida e revestida de trabalho de um outro, pretende alargar as fronteiras do que merece ser visto e do que merece ter valor e espaço em nossa sociedade, num convite à revisão de nossas próprias verdades.

O foco do trabalho dos atores documentaristas parece privilegiar a mediação da experiência entre o público e as subjetividades descobertas nessas histórias, numa espécie de compartilhamento com os espectadores da pesquisa realizada por eles. Isso pode provocar em quem assiste questionamentos sobre a relevância e o sentido da própria função do ator e, em última instância, sobre o sentido de “tornar-se público”, ou seja, o já mencionado vir a público (necessidade bastante comum ao cidadão da nossa sociedade atual, que, com a democratização tecnológica, também se sente estimulado a todo instante à autopublicar, num desejo desmedido de se incluir no telespaço midiático) passa a ser reavaliado por meio dessa encenação.

Conforme mencionado anteriormente, a encenação "Pretérito imperfeito" apresenta algumas práticas de mediação entre a cena e os espectadores, e dado o caráter revolucionário dessa prática, as próprias propostas da Cia. Teatro Documentário foram desdobradas e inseridas nas atividades de sala de aula relativas aos ensaios de preparação (realizados antes do espetáculo) e de prolongamento (pós-espetáculo).

Integraram as atividades de preparação desse espetáculo práticas inusitadas de leitura das cartas/convites encaminhadas poucos dias antes da encenação pelos atores aos espectadores. O ensaio de preparação se instaurou a partir de modalidades de procuras coletivas dessas cartas pelas regiões da escola metaforizada em cidade, num convite aos alunos para que experienciassem os desafios de recolher coletivamente narrativas pela cidade, simulando a própria prática norteadora da encenação vivenciada pela Cia teatro Documentário. Ainda com a Oficina de Atores Nilton Travesso vazia, a coordenação do ensaio espalhou por diversas regiões da escola as cartas convites do espetáculo “Pretérito Imperfeito” enviadas pela Cia Teatro Doc.

No início da aula os alunos foram convidados a andar pelo espaço, depois receberam instruções para procurar um parceiro e imitar seu andar, na sequência o grupo foi instruído a andar na mesma direção, a princípio mantendo distância dos outros integrantes e depois muito próximos um dos outros, até que o grupo formou uma espécie de “cardume”. Dessa forma, a turma recebeu o desafio de procurar todas as cartas espalhadas pela escola. Na apreciação dessa proposta, foram observadas a dificuldade de efetuar escolhas coletivamente, o aumento

da dificuldade da proposta pelo fato da turma não perceber que as cartas estavam escondidas em diversos planos em regiões específicas da escola, a surpresa por encontrar uma carta destinada a cada aluno, a ansiedade em ler logo o conteúdo da carta e o curioso relato de um aluno que afirmou nunca ter recebido uma carta antes.

Na sequência, cada aluno escolheu um espaço para ler sua carta. O conteúdo das cartas foi transmitido oralmente a um outro companheiro da turma e dessa forma as narrativas contidas na carta foram trocadas. A partir de então, cada aluno selecionou uma frase a ser explorada e transmitida com diversas intenções a partir das variadas formas solicitadas pela orientação: no espaço, de longe, de perto, lento, rápido, baixo, baixíssimo, para o colega, no corpo do colega, mastigando as palavras, engolindo as palavras, substituindo as palavras por sons, imagens etc. Embora esse jogo tenha sido realizado com prazer por esses alunos anteriormente, durante a apreciação coletiva, destacou-se a ocorrência de belas imagens construídas nessa versão.

A última proposta consistiu no compartilhamento das cartas por meio de narrativas ditas pelos alunos atores em cenas que ocorreram em espaços distintos e nos arredores da Oficina de Atores Nilton Travesso. No final de cada cena apresentada, entre as considerações realizadas pelos participantes, a carta referente à cena era lida e entregue ao verdadeiro destinatário. Um jogo interessante e divertido se estabeleceu na percepção de que numa espécie de telefone sem fio, as narrativas se completaram e se transformaram.

Um olhar amadurecido dos estudantes em relação às práticas simultâneas de ver e atuar adotadas nas suas formações de atores-espectadores e uma maior apropriação dos procedimentos relativos às elaborações estéticas fez com que já nas propostas relativas ao ensaio de preparação, respostas próximas às também usadas pela encenação surgissem. Uma das cenas realizadas no final do ensaio de preparação dessa turma parece ilustrar o aspecto registrado: o aluno-ator Gregson Pereira (18 anos) concebeu uma cena em que os espectadores, do lado de fora do prédio escolar, observavam a vizinhança (basicamente composta por prédios) enquanto a voz de narrador ausente (escondido dentro da escola) falava de uma cidade em transformação. A proposta de um trajeto curto coincidia exatamente com a vista de uma paisagem de demolição. A voz projetada de forma cada vez mais distante foi cessada, após a narrativa de uma morte, diante dos entulhos de mais um empreendimento imobiliário na região - era possível associar a ideia de uma cidade em ruínas, morta, desumanizada. A abordagem desse tema coincide com o foco investigativo da peça "Pretérito imperfeito" e, embora o conteúdo da encenação não tenha sido revelado, os indícios

apontados pelo material de sensibilização à peça foram suficientes para que o aluno-ator se aproximasse por outras vias do debate sugerido pela encenação.

A maioria dos alunos confundiu o ensaio de preparação com o próprio início da encenação durante a avaliação final das mediações de aproximação do espetáculo "Pretérito Imperfeito", como se entendessem que as propostas realizadas em torno da procura, leitura e elaboração cênica a partir das cartas estivessem ligadas às rotinas dos experimentos realizados em sala de aula, dada a proximidade do formato das práticas realizadas no ensaio proposto com a metodologia geral adotada no curso. No trecho abaixo, o aluno Gregson, ao ser convidado a retomar a avaliação que havia feito no decorrer do ensaio de preparação do espetáculo, traz uma referência ao início da encenação, que conforme mencionado anteriormente, numa espécie de acolhimento do público, disponibiliza a esses espectadores palavras em tecidos a serem fixadas na roupa dos atores, áudio dos bairros visitados e das entrevistas realizadas, fotos dos antigos moradores da casa. Estes elementos, como indícios de uma relação íntima entre cena e plateia, sugerem que o público atue diante das materialidades cênicas apresentadas e por ele sejam significadas no percurso da encenação. Também o caráter pouco usual dessa recepção do público colabora para o embaralhamento do que é preparação e do que é cena.

> "Eu gostei da preparação pelo simples fato de a gente ficar curioso. Colocamos algumas palavras, ouvimos alguns sons, mas não sabemos pra que elas vão servir e ficamos nessa curiosidade" (Gregson Pereira, 18 anos).

Ainda que nesse primeiro momento não houvesse dissociação entre aula, preparação e cena, o evidente entusiasmo não só durante a realização das propostas e das apreciações, mas com a ideia de assistir o espetáculo que inspirou, por exemplo, a cena do aluno Gregson descrita anteriormente, marcou a apreciação dessa encenação. Reforça esse aspecto o fato da turma estar completa no dia da apresentação da Cia teatro Documentário. Dos alunos que mencionaram que o trabalho realizado na sala consistiu numa preparação para o que ia ser visto, dois deles escreveram:

> "A preparação influenciou sim para o entendimento. Primeiro a carta que recebemos e os jogos realizados antes de ir, já nos deixa mais íntimos com o que nos espera, depois aquelas vozes aos nossos ouvidos, vozes da rua, de pessoas, da vida, digamos assim! Mas ficou confuso quando chegamos, não sabia se aquilo fazia realmente parte do processo, os atores andavam ou ficavam parados numa certa desconfiança, não sei dizer, mas isso me deixou inibido até entrar fundo na peça!" (Tiago Salgado, 21 anos)

> “Identifiquei-me muito com essa forma de teatro, com as histórias, pois vieram em minha memória fatos reais que já aconteceram comigo, me senti dentro da história. Principalmente na cena da mangueira com o Márcio, me senti no tempo em que morava na casa da minha mãe, o fato do AVC, o cheirinho de café, o cheiro da pipoca, os vizinhos que passam despercebidos, coisas que no dia-a-dia não damos valor. Tudo de alguma forma faz lembrar de como a gente perde a essência das coisas e da vida. Percebi que muitas vezes andamos em círculos como o cavalinho Bolinha, tentando e tentando sair do lugar mas quando vemos voltamos ao mesmo lugar, ao mesmo comodismo de sempre. Alguns nem a enxergam, que ficam no comodismo. Eu cresci em uma cidade pequena onde tinha todas essas coisas que citei, e como tantas outras pessoas perdi um ente querido com AVC**.** O trabalho de vocês me atraiu desde o momento da forma que recebi a carta, pela Professora Aline, ela não nos entregou, o grupo teve que procurar juntos. A proposta é nova e original, um teatro apresentado numa casa, pois tudo me pareceu real, vivo, me senti dentro da história” (Simone Sakuraba, 26anos)

Durante as modalidades relativas ao ensaio de prolongamento, as possibilidades de dar continuidade às mediações propostas pela própria direção da peça foram mantidas. Assim, foi sugerido que os alunos atores escrevessem as cartas respostas solicitadas no final da encenação. Além disso, outros experimentos cênicos foram criados. A primeira revisitação da encenação foi realizada a partir do jogo palavras ao vento, por meio do qual cada aluno-ator andando, correndo, pulando, desviando pelo espaço, disse uma palavra sobre a encenação vista.

Aquecidos corpo e memória, o próximo jogo aconteceria a partir do material solicitado previamente pela coordenação do ensaio. Cada aluno-ator havia trazido um som referente ao lugar onde reside. Esse som foi compartilhado com toda a turma. Depois os alunos foram divididos pelas regiões da cidade que habitam e receberam a instrução de compor uma partitura sonora, dando atenção especial para a relação estabelecida com a plateia. Durante a apreciação foi possível perceber que os alunos se sentiam ainda mais autorizados a estabelecerem relações com o espaço e com a plateia pouco usuais. Os sons saíram de um jardim sem que pudéssemos ver quem os produzia. O próprio som da rua da escola foi introduzido em uma cena, entre outros.

O último jogo começou com duplas conversando livremente sobre a experiência de assistir o "Pretérito Perfeito". Num determinado momento a coordenação do ensaio solicitou que um aluno da dupla apresentasse o conteúdo da conversa, com as desejadas edições e intervenções, assumindo o discurso do outro em primeira pessoa.

Durante a apreciação coletiva dessa proposta, entre outras questões, houve um questionamento dos limites éticos na representação de uma pessoa real, e curiosidades sobre o possível incômodo dos documentados pelo “Pretérito Imperfeito” abriram espaço a outras questões referentes à encenação, à função do ator, às dimensões do fazer artístico e a vida na

metrópole. Nesse debate, algumas descobertas: a carta encaminhada pela Cia Teatro Documentário foi a primeira carta da vida do aluno Gregson; para aluna Simone o diferencial da encenação é que nela o espectador faz mais do que ficar sentado enquanto os atores fazem tudo; e de forma geral, o desejo por assistir outros espetáculos e conhecer modalidades ainda não vistas, como os mencionados circo e o teatro de rua, parece ter aumentado.

Retomando os mesmos procedimentos na apreciação da encenação *Pretérito Imperfeito* na turma posterior a essa, matriculada no curso de interpretação do segundo semestre de 2011, que é justamente a turma descrita no início desta pesquisa, não obtivemos respostas de construções cênicas tão próximas da encenação. Outros espaços e tempos foram trazidos de forma ficcional e a turma optou por permanecer na própria sala de trabalho na apresentação das cenas vinculadas ao ensaio de aproximação. No entanto, a conduta atenta e participativa durante a apreciação da encenação e as belas associações realizadas por eles como parte das propostas de ensaio de prolongamento, merecem destaque.

> "Além do que já disse aqui, a Natália ainda me convidou para ir às 17 horas, na Rua Maria José, 140, Bixiga, São Paulo, SP. Chegando lá me surpreendi por que não encontrei um teatro na forma tradicional e, simplesmente, uma casa bastante acolhedora que parecia que os atores lá residiam, de tão amáveis e familiarizados com o ambiente.
>
> Na verdade um deles, o Márcio, reside de fato num dos quartos daquela casa. E foi no quarto dele que comecei a interar- me mais sobre a peça e vida de outras pessoas. Não posso dizer que a peça começou naquele quarto, mas acredito que foi no momento em que fui escolhida para assisti-la (...)" (Rosangela Dropa, 52 anos).

Se houvesse necessidade de uma apresentação do espetáculo "Pretérito Imperfeito" de forma ainda mais detalhada nessa pesquisa, a carta-resposta na íntegra da aplicada aluna Rosangela, com formação universitária em educação-física, aposentada como bancária, que agora se aventura pelo universo do teatro, cumpriria esse papel. Em resposta à descontraída carta da Cia Teatro Documentário, Rosangela viu a encenação com material de registro na mão, prática realizada em sala de aula por alguns alunos, com objetivo de aperfeiçoar as apreciações das cenas vistas e a feitura dos protocolos.

> "Olá Rosangela, tudo bem por aí? Aqui, tudo certinho! Sou a Natália! Junto com o Márcio, o Guga, o Marcelo e a Elaine faço parte da Cia. Teatro Documentário. Aqui agora são 20h37. Quase hora de jantar. Hoje vai ter suco de tangerina, você gosta? Este é o suco predileto da Malva, esposa do Ivanil, moradores da zona leste da cidade (...)" (trecho da carta da atriz Natália Lemos à Rosangela).

Dessa vez, assistindo os espectadores, senti desejo de dizer que as anotações escritas não eram necessárias durante a encenação, mas fui impedida pelo corredor que separava aluna e professora. A princípio me ocorreu que a tensão em anotar pudesse dispersar o desejável estado de distração e atenção que permite o espectador uma atitude dialógica com a cena. Assim, o fato de estarmos em quartos distintos em um momento da apresentação "Pretérito Imperfeito" permitiu à aluna escolher sua própria forma de viver aquela experiência, que ainda acontece pela ótica de quem se percebe escolhida, e não de quem escolhe. Em resposta às perguntas inicias, feitas aos alunos sobre ver e fazer teatro a aluna comenta que essa é uma fase em que a fruição teatral está em expansão na sua vida.

> "O teatro nos possibilita aprender e vivenciar histórias verídicas ou não, de forma que nos enriquece culturalmente como também deixa nossa alma mais feliz. Em relação a ver teatro, tenho visto mais ultimamente, embora tenha sido sempre fã desta arte. Porém, hoje, tenho mais disponibilidade para ir assistir." (Rosangela Dropa, 52 anos).

Além disso, no registro lúdico sobre a leitura realizada do livro "Improvisação para o Teatro" da autora Viola Spolin, a aluna mencionou que aprendeu que improvisar está ligado a "atuar sobre a realidade presente, como num jogo" e o jogo é um campo fértil para que o ato de escolha seja exercitado.

O aluno Thiago, designer por formação e experiente bailarino que leciona e atua em diversos musicais da cidade, ao responder o questionário comparativo entre as produções teatrais, cinematográficas e televisivas vistas por eles, assinalou oito das trinta novelas listadas e sugeriu a inserção de mais quatro nessa lista. Assistiu vinte e quatro filmes, dos trintas mencionados e embora tenha visto e atuando em vários espetáculos, não assinalou nenhuma dos trinta premiados espetáculos teatrais apresentados. "Para se transformar e transformar o outro" é maneira como Thiago respondeu a pergunta sobre ver e fazer teatro. E talvez isso justifique a inserção de expressões como "velhas ordens", "novas ordens", assim como o registro de gratidão, que surgem na carta que o estudante escreve para a Cia Teatro Documentário.

> "A peça da Cia Teatro Doc. é extremamente bem elaborada dentro de uma proposta bem simples. Através de uma pesquisa bem "viva" de diferentes lugares, diferentes pessoas, diferentes formas de viver e de interagir com os espaços e outras pessoas a Cia editou um texto, uma história, contada com riqueza de detalhes, de emoções, de novas possibilidades, velhas ordens, novas ordens. O fato de estarmos imersos na peça, e não só admirando-a como num palco contribui muito para o envolvimento do espectador. A gente acaba- se identificando com histórias, sons, cheiros, sensações de tato, paladar, um apanhado de estímulos que aguçam nossa percepção e nos atinge mais eficazmente. Sai de lá reformado e aberto a novas possibilidades de

> tocar e se comunicar através do teatro. (Obrigado, obrigado, obrigado!)" (Thiago Jansen, 31 anos, nov. 2011).

A estudante Ana Laura parece ser uma exceção no curso profissionalizante de atores Nilton Travesso. Na resposta sobre "por que ver e por que fazer teatro?" ela narra acreditar ser mais espectadora do que atriz, mesmo não tendo assinalado como assistida nenhuma das trinta peças apresentadas à turma. Gosta de assistir peças para se motivar e para sentir prazer. No período em que não morava na capital paulista vinha uma vez por mês a São Paulo e assistia mensalmente um espetáculo, hábito que continua mantendo. É interessante perceber que também para ela há algo de inédito no discurso cênico de "Pretérito Imperfeito".

> "É um tipo de teatro que é não ficcional. É feita uma pesquisa e depois é colocado em cena a realidade do que foi pesquisada.
>
> O fato de a peça acontecer numa casa, local onde um dos personagens (mais sua esposa) morou, é muito diferente do teatro comum que até então eu tinha visto.
> Desde o começo do espetáculo os atores tornam tudo muito real e interessante. É uma mistura de realidade com representação, com vídeos, sons e imagens. As histórias ali contadas antes de bonitas ou feias, são histórias. E pelo fato de serem reais e mais o jeito de serem contadas, são bonitas" (Ana Laura Costa, 20 anos, nov. 2011).

O aluno Roberto é formado em publicidade, atua como humorista na TV Record, imitando com fidelidade o apresentador Luciano Huck. Assistiu a cinco novelas, dezoito filmes e três espetáculos, dos trinta listados no questionário apresentado a ele e utilizado nessa pesquisa. Em outra resposta narra que escolheu fazer teatro pelo gosto e prazer que tem em assistir peças e filmes na TV. Já na sua carta a Cia. Teatro Doc. retomou na íntegra um trecho da narrativa documental sobre Vera e mais ligeiro que a documentada, recorreu à gramática para registrar na sua carta, desdobramentos do significado para o título da encenação.

> "[...] pretérito Imperfeito, como a gramática define, indica o passado inacabado, processo anterior ao momento em que se fala, mas que durou um tempo no passado, ou um fato habitual. Resumindo, simplesmente um passado ainda presente, 'imperfeito' portanto. Tão interessante título é justificado pelo trabalho primoroso da Cia Teatro Documentário, que literalmente, caçou histórias paulistanas escondidas por detrás dos muros de casas nas regiões Norte, Sul, Leste e Oeste da capital.
>
> A casa em que estávamos era o próprio palco; ou papel timbrado em branco; suporte para a documentação cênica; ou poesia que era escrita sobre o papel em branco. O início da viagem entre as histórias se deu nos dois quartos do andar superior, com o grupo dividido e separado por um estreito corredor. Em ambos ambientes histórias semelhantes eram contadas por atores e modos consequentemente diferentes. O início da encenação foi quase imperceptível, visto a intimidade que tínhamos com o ator dentro do seu quarto. Os enredos da vida real ganhavam forma nas palavras e gestos do mesmo, ilustrados por fotos gravações de áudio com as vozes de seus personagens. Vera é uma senhora auto-intitulada 'lenta'. Quer ser codorna pra

> sempre andar para frente e nunca olhar para trás [...]_" (Roberto Pavezi Netto, 25 anos).

Como parte da resposta sobre ver e fazer teatro, Roberto afirmou que sonha em ser um grande ator e não um médico e que gostaria que o palco fosse seu escritório. No fragmento abaixo o aluno-ator percebe que o terreno do seu futuro "escritório" é mais amplo e variado do que o imaginado, talvez do tamanho das múltiplas formas das possíveis relações entre plateia e espectador. Dos alunos presentes na encenação Roberto foi o que teve maior entrosamento com o Sr. Ivanil, de certo pelo fato de que sendo Ivanil um dos senhores documentados, presente na penúltima cena que compõe o quadro das provocações propostas pela encenação, entre o real e o ficcional, sua aparição surpresa parece ter sido um evidente passaporte para que o aluno revisitasse sua própria história. No percurso entre a encenação e a subjetividade de Roberto, as histórias documentadas dão espaço à experiência, de onde surge a percepção de fazer parte de um todo. Após três páginas de traduções autorais sobre o "Pretérito Imperfeito", o aluno finaliza suas impressões e a aparente confusão entre realidade e ficção no ambiente da encenação parece um indício de um olhar estetizado também para o que ocorre fora da casa. Por fim, ainda de forma metafórica o aluno retoma suas investigações sobre o título, e assim como a própria encenação vista, brinca com a ideia de fechar um ciclo, no qual atores e espectadores se deparam com as dicotomias entre casas e ruas, particular e público, entre passado e o presente, entre teatro e realidade.

> "[...] Em mim despertou a ideia de que não devemos ser igual Bolinha. Devemos sim sair do picadeiro que é o dia-dia na cidade para ser plateia e ouvir algumas histórias como fizemos hoje.
>
> Por fim, café, bolachas e gargalhadas na cozinha cenário com atores e espectadores. A sensação era de uma verdadeira roda de amigos trocando experiências e histórias, que caberiam em um quarto livro do Sr. Ivanil, que está lançando seu primeiro e tem mais dois na cabeça. Me lembrou a casa da vó, as piadas do vô, cheiro de café e bolo das férias, Jundiaí e amigos,...Sentimento gratificante e nostálgico, uma experiência muito válida, que despertou coisas diferentes do teatro comum. Que bom descobrir que o teatro pode estar em tudo, em espaços quaisquer onde haja cumplicidade entre atores e plateia. Interessante também ver a realidade documentada tão bela e cenicamente. Histórias de coisas e pessoas simples, nas quais a beleza se prende exatamente na simplicidade. Até sair da casa era difícil distinguir o que era ou não cênico. Tudo se misturava, éramos parte do todo. Em suma, posso dizer com o pretérito imperfeito que ali, naquele momento, aquelas pessoas, aquelas histórias, resgatavam e imprimiam em minha mente um 'pretérito-mais-que perfeito'." (Roberto Pavezi Netto, 25 anos, nov. 2011)

A experiência mostra que as apreciações teatrais propostas por meio de mediações em que se instauram os processos de desmontagem inscritos na pedagogia do espectador

apresentam rastros de coautorias entre as proposições da encenação e dos alunos. Nesses processos, os estudantes se demonstraram atentos as suas próprias formas de observar a cena/realidade.

É no diálogo com outras cenas que se observa e se analisa a diversidade do fenômeno teatral como um patrimônio cultural. É na apreciação de outras produções teatrais e no contato com outras linguagens artísticas que a abordagem da dimensão da pesquisa cênica se efetiva, abrindo espaços para se compreender as relações entre modos de produção e concepções estéticas.

Ao perguntar para os alunos recém-formados sobre a frequentação teatral após a saída da escola, foi percebido que não só a frequência se torna maior, como os critérios de escolhas se tornaram mais refinados, manifestando-se por áreas de interesse pessoal de investigação teatral ou ainda como forma de acompanhar o desenvolvimento da produção de uma companhia cujo trabalho já seja conhecido.

Ainda que o objetivo não seja condenar a televisão ou os profissionais que trabalham nela, é reconfortante perceber que esses alunos, ao entrarem em contato com o teatro, passam a considerar a atuação nos palcos como parte do campo profissional eleito por eles. Isso pode representar um alargamento dos interesses por novas formas expressivas, por meio de uma educação associada a um universo a ser investigado. Assim, outras linguagens artísticas passam a ser incorporadas na vida desses estudantes. Exemplo disso é a leitura que realizo do registro da aluna Osyane Pilecco (19 anos), que relata ter havido uma transformação de interesses sobre sua profissionalização por meio das vivências do semestre: ao ingressar no curso, pretendia capacitar-se somente para atuar na tevê, e atualmente está receosa em relação à qualidade das produções televisivas. Houve uma ampliação dos referenciais artísticos, capacitando-a a imprimir novas formas e novos desejos no encontro com o público, os quais, em última instância, poderão provocar inquietações pela busca de experiências autorais ainda desconhecidas de se relacionar com a realidade.

Por meio dos relatos, dos relatórios, dos protocolos, dos questionários e das entrevistas realizadas por esta pesquisa nas diferentes etapas do curso de Intepretação Teatral foi possível perceber uma significativa contribuição da pedagogia do espectador proposta na formação desses estudantes na ampliação das referências das formas de perceber/ pensar/reconhecer o mundo.

Considerações Finais

> É urgente reordenar, em um outro sistema, as profissões ligadas ao teatro e o teatro que as ultrapassa. É preciso inventar uma vida teatral estruturada de outro modo, que responda à necessidade do teatro de hoje — ou reconhecer que nos acostumamos com o seu definhar. O teatro deve ser questionado na raiz de seu exercício, de sua "distinção". E isto deve acontecer em todos os seus aspectos: Como arte, como produção, como apresentação pública. (Denis Guènoun)

O decreto N° 82.385 de 05 de outubro de 1978 designa o artista profissional como o sujeito que "cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública"[18].

No quadro anexo desse mesmo decreto é possível verificar os títulos e descrições das funções em que se desdobram as atividades de artistas e técnicos em espetáculos de diversões, nele a função do ator aparece como a do profissional que:

> Cria, interpreta e representa umas ações dramáticas, baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros ou outros, previamente concebidos por um autor ou criados através de improvisos individuais ou coletivos; utiliza-se de recursos vocais, corporais e emocionais, apreendidos ou intuídos, com o objetivo de transmitir ao espectador, o conjunto de ideias e ações dramáticas propostos; pode utilizar-se de recursos técnicos para manipular bonecos, títeres e congêneres; pode interpretar sobre a imagem ou a voz de outrem; ensaia buscando aliar a sua criatividade à do Diretor. (Decreto-n°-82385-de-05-de-outubro-de-1978.)[19]

Perguntando aos alunos participantes dessa pesquisa como definiriam a profissão de ator, encontrei entre outras a resposta do aluno Thiago, que compreende que ator é uma "profissão na qual o homem (ator) ou a mulher (atriz) se utiliza dos instrumentos da interpretação para representar e contar histórias." (Thiago Jansen).

As definições encontradas parecem não contemplar de forma direta os aspectos inscritos na profissão que tocam os campos da ação cultural. E ainda que se aproximem da noção de mediação, não esclarecem a serviço do que se dá essa mediação. Segundo Pavis,

> O ator, desempenhando um papel ou encarnando uma personagem, situa-se no próprio cerne do acontecimento teatral. Ele é o vínculo vivo entre o texto do autor, as diretivas de atuação do encenador e o olhar e a audição do espectador. Compreende-se que este papel esmagador tenha feito dele, na história do teatro, ora uma personagem adulada e mitificada, um "monstro sagrado", ora um ser

[18] D**isponível em** http://www.satedsp.org.br/legislacao.
[19] Disponivél em http://www.satedsp.org.br/legislacao.

> desprezado do qual a sociedade desconfia por medo quase instintivo. (PAVIS, 1999, p. 30).

Testes vocacionais e demais formas de orientação identificam no teatro o universo ideal para todos aqueles que parecem se destacar dos demais por apresentarem caraterísticas ligadas a virtuoses expressivas, ao humor ou outra forma diversa dos formatos comunicativos padronizados, recomendando sua prática e profissionalização.

Agentes de modelos e instrutores de bailarinos recomendam a formação de ator como um diferencial desses profissionais e/ou como garantia de continuidade de trabalho para o futuro. Além disso, com certa frequência a Oficina de Atores Nilton Travesso recebe encaminhamentos de alunos com orientação de profissionais da área da psicologia e também de leigos que prescrevem aulas de teatro com a finalidade de solucionar os mais diversos problemas: excesso de timidez, apatia, hiperatividade etc. Dentro da turma descrita nesta pesquisa, nas desistências registradas, uma se encaixava justamente num caso desses: a família achou no teatro a solução para um jovem recém-formado em Rádio e TV com aparentes problemas de depressão que evoluíram, ou se manifestaram de forma prática, na necessidade desse aluno de se manter trancafiado num dos banheiros da escola, a princípio em determinadas aulas e, depois, durante todo o turno letivo (aproximadamente 4horas), por medo de uma das colegas da classe (que é uma pessoa pública, ex-participante do programa Big Brother) se apaixonar por ele. A direção da escola, nesse episódio como em outros desse caráter, interveio junto aos pais orientando-os a procurar um profissional capacitado a dar o apoio de que o aluno necessitava. Não desejosos de assumir o problema do filho, os pais decidiram retirá-lo do curso.

A televisão brasileira, ponto de fuga inscrito na própria organização familiar, lidera a veiculação de mensagens que parecem convidar o sujeito a uma vida de destaque na sociedade. Sujeitos tentam superar a sensação de invisibilidade social através do desejo de sobressair-se da multidão e fazem da fama o sonho sobre o qual organizam suas existências esvaziadas. E nesse caso, mais uma vez, tornar-se ator profissional surge como solução.

Estudos diversos atestam a capacidade do teatro de promover benefícios a seus participantes, quando oriundo de processos férteis. Mas, quando se trata da profissionalização em teatro, a ideia de associar sua prática única e exclusivamente à obtenção de benefícios próprios pode causar desvios nas reais contribuições do fenômeno teatral para esses mesmos sujeitos e consequentemente, para o público que os assistem. No que tange à profissionalização de um ator, tal visão de teatro como um benefício ou uma necessidade

pessoal acaba por descaracterizar o que é próprio de uma profissão: servir a uma comunidade e, assim, contribuir para o desenvolvimento social e humano.

Pensando na formação dos diversos públicos atendidos pela Oficina de Atores Nilton Travesso com seus múltiplos interesses em relação à cena, esta pesquisa no campo da recepção teatral se instaurou com objetivo de que a prática de produção de sentido realizado dentro da sala de aula se desdobrasse na apreciação de espetáculos a partir de uma pedagogia do espectador. Expandir o olhar estetizado por um espetáculo para a própria realidade, compreender a diversidade de pontos de vista e exercitar a ser autor de tantos outros, diante da cena/ mundo são práticas que ampliam o sentido de ser um ator nos dias de hoje.

Assim, compreende-se que a passagem desses alunos-atores pela escola profissionalizante não se restringe à aquisição de técnicas ou de um registro que os autorize a atuar, mas que contribua para a desautomatização do consciente operacional, permitindo a produção de experiências. Referenciais ampliados por práticas coletivas de compartilhamento de percepções e múltiplas compreensões do mesmo evento talvez evitem a incidência do sujeito tornar-se refém do desejo de outros, como nos padrões próprios dos processos de alienação e da heteronímia que acabam por influenciar a produção artística e as formas como se vê e se participa da sociedade.

Descobrir uma linguagem nova indo à primeira vez ao teatro; perceber que atuar no teatro pode ser tão ou mais prazeroso do que é na televisão; surpreender-se com a própria capacidade de compreender um texto fragmentado; conhecer encenações com características inéditas que as tornam diferentes das já vistas se configuram como experiências na formação técnica dos alunos-atores participantes dessa pesquisa, inscritos no primeiro semestre do curso de profissionalização da escola Nilton Travesso. Afinal, receber uma carta é diferente de ter informações sobre sua existência, ou ter aprendido como se escreve uma; receber uma carta, redimensionar a partir de jogos seu significado e conteúdo, é um conhecimento.

A cena contemporânea há tempos vem rompendo as barreiras entre criação artística e ação cultural, num esforço para anular os limites de uma cena elitizada. Experimentos dos mais variados invadem ruas, albergues, fábricas, casas, prisões, solicitando, cada vez mais, interessantes formas de mediar as relações entre os espectadores, os espaços, as questões e as pessoas inscritas nessas realidades. Todo esse contexto demanda atuações e olhares sensibilizados e treinados para sensibilizar.

Se a função do espectador surge como elemento fundamental da feitura e da significação do que é produzido em cena, a formação do ator profissional solicita do intérprete

uma preparação para atuar como parceiro indispensável na mediação das relações dialógicas que efetivam o acontecimento teatral.

Não se trata de agir de forma a buscar entendimentos estanques estabelecidos previamente, respostas interpretativas únicas ou um comportamento adequado (nos moldes de uma educação caduca) diante da cena, mas de provocar nos espectadores desejos de a assumir sua função em coautorias criativas e parcerias para os necessários atos transformadores sejam da cena, sejam da vida.

Preparar profissionalmente o sujeito para atuar no teatro é, na atualidade, também um exercício de atenção frente às necessidades dos nossos tempos e da própria cena contemporânea. Se o teatro dos nossos dias não dissocia os atos artísticos implícitos no fazer e no fruir teatral, num movimento que entende que a recepção é também um ato de produção e que as formas de perceber estão ligadas aos modos de conceber, a pedagogia teatral não poderia deixar de considerar o potencial revolucionário no preparo desses alunos atores nos amplos aspectos da percepção. Pois não só o que eles veem, mas a intencionalidade com que olham, influenciará as formas pelas quais eles irão propor, por meio dos suas atuações, outras - e quem sabe até melhores - visões de mundo a outros.

Num contexto dialógico entre os aspectos formativos e estéticos que envolvem as aprendizagens no âmbito do ensino técnico do ator, o olhar não deve se restringir à capacidade de reter imagens, pois não se trata apenas de ver, mas de estabelecer relações que suscitem a desnaturalização de tudo aquilo que não deve nem pode permanecer naturalizado. Do mesmo modo, não se trata somente de estar preparado para atuar em espetáculos ou lê-los, mas de conhecer o mundo pelas múltiplas formas de se fazer e fruir esteticamente a cena. Interpretar é sempre um ponto de vista e requer um papel autoral que, assim como na apreciação cênica, estará vinculado aos modos como se aprende a ver a realidade que nos cerca. São as aprendizagens da percepção que nos autorizam a olhar e a entrar em contato com os mundos internos e externos a essa experiência.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodore; HORKHEIMER, Max. *A indústria cultural*: o esclarecimento como mistificação das massas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coords.). *Variações sobre o imaginário*: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AUMONT, Jacques (Org.). *A estética do filme.* Campinas: Papirus,1995.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBARAS, Renaud. O invisível da visão. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 22, pp. 121-136, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502211>. Acesso em: 1 maio 2012.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____.*Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 2).

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência ou sobre o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, pp. 20-28, jan./abr. 2002.

BORGES, Paulo. *Imaginário e mitologia*. Disponível em: <http://pauloborgesnet.files.wordpress.com/2010/03/imaginario-e-mitologia.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Art. 205. Brasília, 1988. Disponível em :http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigobd.asp?item=%201887. Acesso em: 7 maio 2012.

BUCCI, Eugênio. *A fabricação de valor na superindústria do imaginário*. Communicare, São Paulo, v. 2, n. 2, 2 sem. 2002a.

_____. *Meu pai, meus irmãos e o tempo* _ ensaios. In: MAMMI, Lorenzo; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). Fotografia São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *O peixe morre pela boca*: oito artigos sobre cultura e poder. SãoPaulo: Scritta,1993.

_____. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo, 2005a.

_____. O espetáculo e a mercadoria como signo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005b.

_____. *Televisão objeto*: a crítica e suas questões de método. 2002. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.

_____.*Ubiqüidade e instantaneidade no telespaço público*: algum pensamento sobre a televisão. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/caligrama/n_6/01_EugenioBucci.pdf>. Acesso em: 8 maio 2012.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita (Orgs.). *Videologias*: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito.* Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita (Orgs.).*Videologias*: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.

COELHO, Teixeira. *A cultura e seu contrário*: cultura, arte e política pós 2001. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *O que é ação cultural*? São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLI, Jorge. O invisível das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

COMPANHIA TEATRO DOCUMENTÁRIO. *23º 32' S 46º 38' W, ou COMO SE PODE BROTAR POESIA NA CASA DA GENTE – pesquisa de teatro documentário para e sobre a Cidade de São Paulo /*Projeto apresentado à XVI edição da lei de Fomento ao Teatro. São Paulo, 2010.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto,1997.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *A pedagogia do teatro*: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *A inversão da olhadela*: no rastro da refuncionalização da arte teatral. 2009. Tese (Livre- Docência) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. *Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador*. Sala Preta, São Paulo: CAC/ECA/USP , v.8, 2008.
_____.*O Efeito estético; Finalidades sem fim*. Urdimento, Santa Catarina: CEART/UDESC n°17, 2011.

DUARTE, Rodrigo. Valores e interesses na era das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

FÉRAL, Josette (Org.). *L'école du jeu*. Paris: L'Entretemps, 2003.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREGONEZE, Bartlomei Gladys; COLAÇO, Vera Aparecida. *Uma contribuição ao estudo da situação dos cursos profissionalizantes em Londrina*.1977. Monografia (Conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto Filadélfia de Londrina, Centro de Estudos Superiores de Londrina, Londrina, 1977.

FINTER, Helga. *A teatralidade e o teatro. Espetáculo do real ou realidade do espetáculo? Notas sobre a teatralidade e o teatro recente na Alemanha* - texto originalmente escrito para a revista argentina *Teatro al Sur* nº 25, out. 2003. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/proximoato/pdfs/teatro%20coletivo%20e%20teatro%20politico/helga_finter.pdf. Acessado em 5 de maio de 2012

GOLDENBERG, Ricardo. (Org.). *Goza!* Salvador: Algama,1996.

GOULART, Ana; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (Orgs.). *História da televisão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HABERMAS, Jurgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiros, 1984.

HADDAD, Fernando. *Em defesa do socialismo*. Coleção Zero à esquerda. São Paulo:Vozes,1998.

HAMBURGER, Esther. Violência e pobreza no cinema brasileiro recente: reflexões sobre as idéias de espetáculo. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 78, jul. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 maio 2012.

ISER, Wolfgang. *Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34,1996. v.1.

JAPPE Anselm. O reino da contemplação passiva. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

JAUSS, Hans Robert.*A História da Literatura como provocação à teoria literária.* São Paulo: Ática, 1994.
KEHL, Maria Rita. A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. In: HAMBURGER, Esther; BUCCI, Eugênio (Orgs.). *A TV aos 50*: criticando a televisão brasileira. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

_____. Muito além do espetáculo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

_____. *O tempo e o cão*: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

LACAN, Jaques. *Nomes-do-Pai* - Conferências: "O simbólico, o imaginário e o real" e "Introdução aos Nomes-do-Pai" Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005 .

LEHMANN, Hans-Thies. Motivos para desejar uma arte da não compreensão. *Urdimento*, Florianópolis, n. 9, p.141-152, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água, 1983.

_____. *O império do efêmero*: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras,1989.

MALUF, Sheila Diab. *Ensinar ou encenar?*: uma proposta metodológica para o ensino profissionalizante. Maceió: Edufal, 1998

MARTIN, Jay. *1944*: As ideias de Adorno. São Paulo: Cultrix, 1988.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Exercícios do ver*: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: Senac, 2004.

MATOS, Olgária. *O sex appeal da imagem e a insurreição do desejo*. In: NOVAES, Adauto (Org.) *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

PAVIS, Patrice. *Dicionário do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília, 2001. v. 6, Arte.

PLANO de Curso da Oficina de Atores Nilton Travesso. São Paulo. 2002.

PUPO, Maria Lúcia S. B. Em cena: mutações e desafios. *O Percevejo OnLine*, Rio de Janeiro, v.1,n. 2, p. 1-7, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/524/45>. Acesso em: 1 maio 2012.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005

_____. *Palavras em jogo*: textos literários e teatro-educação. 1997. Tese (Livre-Docência) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. *Além das dicotomias. Anais do Seminário nacional de Arte e Educação, "Educação Emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural"*. Montenegro, RS: Fundarte, 2001.

RAMA, Leslie M. J. S (Comp. e Org.).*Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: Secretaria da Educação. 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique, 2008.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Revista CAMARIM. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 1 sem. 2007, Ano 10, n.º 39.

RIBEIRO, Renato Janine. A política dos costumes. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra*: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Franklin Leopoldo. A liberdade de imaginar. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

SOLER, Marcelo.*Teatro Documentário*: a pedagogia da não ficção. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. O espectador no teatro de não-ficção. *Sala Preta*, São Paulo, v. 8, 2008.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.