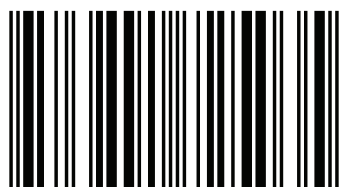


## Na beira do abismo deixei cair a minha máscara

Esta obra reflete acerca do caminho construído a partir da investigação realizada com alunos da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará: uma démarche artística e pedagógica traçada no processo de montagem do texto teatral “Herzer”, de Márcia Oliveira, adaptação do livro “A queda para o alto” de Sandra Mara Herzer. Para tanto, foi trazido para a cena dispositivos do teatro contemporâneo no intuito de se estabelecer procedimentos pedagógicos. Nesse sentido, a metateatralidade se mostrou um potente mecanismo de revelação da teatralidade, oportunizando com isso o estabelecimento de novos modos de percepção nos estudantes, tanto no que diz respeito ao teatro, como também a sua própria realidade. Para este momento, três démarches foram apresentadas. A primeira trata do caminho trilhado até o estabelecimento da metateatralidade enquanto procedimento. A segunda relata o modo como o texto foi trabalhado, entendendo-o enquanto objeto (ready-made) e a terceira tece a respeito de uma nova perspectiva para a educação, refletindo o modo como o procedimento metateatral pode se tornar potente dispositivo pedagógico.



Graduado em Teatro - licenciatura e Mestre em Artes, ambos pela Universidade Federal do Ceará. Ator e pesquisador da OFICARTE Teatro e Cia. Atualmente é Professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá na área de Prática Pedagógica em Teatro.



978-3-8417-2503-5



José Flávio Gonçalves da Fonseca

## Na beira do abismo deixei cair a minha máscara

Démarche artística e pedagógica com teatro contemporâneo na escola

**José Flávio Gonçalves da Fonseca**

**Na beira do abismo deixei cair a minha máscara**



**José Flávio Gonçalves da Fonseca**

**Na beira do abismo deixei cair a  
minha máscara**

**Démarche artística e pedagógica com teatro  
contemporâneo na escola**

**Novas Edições Acadêmicas**

## **Impressum / Impressão**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação biográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: Nationalbibliothek numera essa publicação em Deutsche Nationalbibliografie; dados biográficos detalhados estão disponíveis na Internet: <http://dnb.d-nb.de>.

Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou a proteção de patentes e são marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários. O uso dos nomes de marcas, nome de produto, nomes comuns, nome comerciais, descrições de produtos, etc. inclusive sem uma marca particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes nomes possam ser considerados ilimitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Editora:

Novas Edições Acadêmicas

ist ein Imprint der / é uma marca de

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Bahnhofstraße 28, 66111 Saarbrücken, Deutschland / Niemcy

Email / Correio eletrônico: [info@nea-edicoes.com](mailto:info@nea-edicoes.com)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado: veja a última página

**ISBN: 978-3-8417-2503-5**

Copyright / Copirraite © 2016 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2016

## **NA BEIRA DO ABISMO DEIXEI CAIR A MINHA MÁSCARA**

Démarche artística e pedagógica com teatro contemporâneo na teatro na escola

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO AO CAMINHO

#### PRIMEIRA DÉMARCHE: DO METATEATRO AO PROCEDIMENTO

OU

#### METATEATRO COMO PROCEDIMENTO

..... 08

Investigando a partir de Herzer ..... 16

Elementos cênicos: desdobramentos materiais e imateriais ..... 19

#### SEGUNDA DÉMARCHE: DO TEXTO AO READY-MADE

OU

#### O TEXTO COMO READY-MADE

..... 23

#### TERCEIRA DÉMARCHE: DA EDUCAÇÃO À INICIAÇÃO

OU

#### EDUCAÇÃO COMO INICIAÇÃO

..... 33

Processo de construção de cenas: o “work in process in progress” .....40

### CONCLUSÃO

#### DO CAMINHO NÃO CONCLUÍDO

..... 45

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 47

## INDRODUÇÃO

### AO CAMINHO

Meu contato com a relação entre Teatro e ambiente escolar teve início por acaso no ano de 2000 quando recém-ingressado no ensino médio sou surpreendido por uma série de oficinas artísticas oferecida em minha escola. Naquela ocasião a escola estava participando de um dito “festival de talentos” das escolas públicas e estas oficinas serviam para “iniciarem” os estudantes nas diferentes linguagens artísticas para posterior montagem de um produto que iria participar de uma competição que inicialmente se dava na própria escola, depois entre escolas, entre regionais, depois entre cidades e finalmente entre regiões do estado representadas pelas suas respectivas escolas. Apesar deste caráter competitivo, especificamente na experiência na minha escola este não era o objetivo principal. Foram ofertadas oficinas de Artes visuais, Dança, Música e Teatro e eu através de uma escolha verdadeiramente aleatória, acabei ingressando na oficina de Teatro, onde depois de algum tempo trabalhando foi formado um grupo – meu primeiro contato com *Teatro de Grupo* e também com *Teatro de Escola*.

Mais a frente, o grupo no qual a minha primeira professora de Teatro fazia parte estava em processo de remontagem de um espetáculo que estava precisando de um ator para ocupar um papel. Fui convidado, portanto, para esta montagem. Esta foi a minha primeira experiência em Teatro de Grupo fora da escola.

Acabei me firmando neste grupo no qual sou integrante até hoje, a Oficina de Arte Teatro e Companhia ou simplesmente OFICARTE Teatro e Cia. Dentro desse grupo comecei a participar do Núcleo de Pesquisa, Estudo e Experimentação Cênica (NUPEC) que desenvolve investigações a cerca de procedimentos cênicos, tendo com ênfase a valorização da construção de uma identidade poética e estética para o grupo.



Essa foi, portanto, minha primeira experiência enquanto pesquisador, uma pesquisa não acadêmica, contudo, sistemática e coesa – *um teatro de pesquisa de grupo*.

O NUPEC também me possibilitou a permanência dentro do ambiente escolar, mas dessa vez sob outra perspectiva, no acompanhamento de projetos que eram realizados dentro desses estabelecimentos. Estes projetos tinham como foco a aplicação de metodologias desenvolvidas a partir de nossas experimentações nos laboratórios de pesquisa que eram reelaboradas para serem aplicadas na educação. Foi aí que tive pela primeira vez meu contato com o Teatro-educação.

Este contato com a escola me despertou o interesse acadêmico pelo tema, fazendo com que em 2010 eu ingresse no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará. Esta foi minha primeira experiência com o Teatro Acadêmico.

Dentro da universidade tive a oportunidade de ingressar num programa de bolsas de iniciação à docência em que pude adentrar ao ambiente escolar ainda na condição de licenciando. Nessa experiência acabei refazendo todo o meu percurso artístico, uma vez que estive atuando na condução de oficinas de Teatro, as quais eram pautadas em projetos de pesquisa, bem como essas oficinas oportunizaram o desejo dos estudantes-atores em se organizarem em um grupo de Teatro na escola.

Assim, essa experiência de retorno à escola me possibilitou a intercruzamento de todas as minhas experiências anteriores: estive em contato com um ambiente que previa a educação a partir do Teatro, que por sua vez esteve pautada na pesquisa e que possibilitou o surgimento de um grupo na escola.

Esse intercruzamento possibilitou ainda o meu encontro com outra experiência. Pude a partir do trabalho na escola, me aventurar na condução de processos de criação que culminaram na montagem de células cênicas, ou seja, estive me experimentando enquanto encenador, sobretudo, enquanto um encenador-educador.

Nas minhas experiências enquanto encenador, diversos procedimentos cruzaram meu trabalho, alguns mais fortemente do que outros, alguns posteriormente identificados quanto supérfluos ou ainda outros que poderiam ter sido utilizados com mais força. Contudo, aos poucos fui identificando uma obsedante inclinação minha por um procedimento em particular: a metalinguagem e a instauração de um metateatro.

O trabalho do qual culminou este livro, parte do desejo em investigar a utilização de procedimentos contemporâneos em teatro na escola, especificamente, em um trabalho realizado com o grupo de Teatro formado por estudantes da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará, localizado no bairro do Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza-Ce. Essa investigação esteve pautada, sobretudo no uso da metalinguagem como dispositivo para reflexão estética, política e pedagógica em meio a um cenário de crise no qual o teatro, a educação e a própria contemporaneidade estão inseridos.

A palavra crise tem origem num vocábulo grego κρίσις (*krisis*) que em português corresponde a distinção, decisão, sentença, juízo, separação. A última palavra apresentada traz um aspecto bem interessante a respeito da crise: ela se aproxima do procedimento agrícola de peneirar, ou seja, separar determinados materiais de outros. É, portanto, a crise este processo peneiramento.

Estamos passando por um momento em que cada vez mais se ouve falar em crise. A crise se estabelece nos mais diversos setores. Se a crise for considerada como um mal, me arrisco a dizer que se trata de um mal necessário. A crise comporta em si, transformação, que, por conseguinte, possibilita a renovação e mudanças.

Desse modo, por qual crise estaríamos passando neste momento? Que mudanças, que transformações estaríamos imersos?

Como o teatro contemporâneo pode se inserir no ambiente escolar a fim de estabelecer novos modos de compreensão da própria condição de arte?

A partir desta questão, em meio ao reconhecimento deste cenário em crise, propus uma experimentação prático-teórica junto a um grupo formado por estudantes da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará que participavam das oficinas de teatro ofertadas pelo programa de bolsas de iniciação à docência e que aos poucos estavam se firmando enquanto um grupo de teatro. Neste grupo, surgiu o interesse de se trabalhar uma montagem cênica e eu estive na incumbência de conduzir este processo, onde acabei inserindo as questões por mim levantadas anteriormente.

Assim, estivemos experimentando os aspectos da metateatralidade a partir da montagem de um texto chamado “Herzer”, adaptação de Márcia Oliveira do livro “A queda para o alto” de Sandra Mara Herzer. A escolha do texto se deu a partir de um antigo desejo em montá-lo, uma vez conhecedor do processo que se deu para sua escrita, um também ambiente escolar, ainda na década de 1990, quando a autora estava

conduzindo uma série de oficinas em uma escola católica no município de Russas, Ceará. Outro fator importante para a escolha do texto é a temática do qual trata, um universo marginal, não muito distante da realidade vivenciada pelos estudantes no seu bairro, que está próximo, por exemplo, de uma região conhecida pelos altos índices de violência, o grande Bom Jardim. Contudo, na peça o ambiente marginal é tratado de maneira poética.

Por ultimo, o fator preponderante para a escolha deste texto foi a maneira como ele é estruturado, com cenas formadas por quadros rápidos que não necessariamente possuem ligação entre si, e que apresenta um efeito de *looping* produzido pela repetição da primeira cena no final do texto, o que me despertou para a observação de certo efeito cíclico, bem próximo daquilo chamado de *mise in abyme* - que será discutido posteriormente - o que possibilitou a exploração ainda maior do procedimento metateatral. A estrutura do texto também me permitiu trabalhar de maneira mais livre no que diz respeito a questão da posição do texto em relação aos demais elementos da cena, colocando em jogo a relação texto-cena.

Assim, uma vez escolhido o texto a ser trabalhado, iniciamos um processo de investigação que aos poucos foi se configurando enquanto uma *démarche*: um caminho para se conseguir algo. Vale salientar, que a título de mal-entendidos, este caminho não parte da ideia logocêntrica de método quanto algo a ser aplicado, mas sim na ideia de algo a ser experimentado, e nesse sentido, estabelecendo um percurso envolto a imprevistos e tensões, o que é bastante característico da arte e que tem ligação direta com a ideia de criação. Assim, as *démarches* artísticas e pedagógicas foram sendo construídas estabelecendo esse jogo de tensão entre teatro, contemporaneidade e educação.

Este percurso também se deu na própria escrita deste livro onde estive empenhado na construção de três *démarches* que refletem sobre a prática experimentada.

A primeira *démarche* discute a metateatralidade enquanto procedimento. Reflete acerca dos desdobramentos desta escolha, bem como realiza uma análise deste a partir de alguns exemplos na história do Teatro ocidental.

A segunda *démarche* discute a maneira como o texto foi encarado no processo, relacionando com a visão do texto em determinados períodos do teatro ocidental. O texto, nesse sentido é analisado e comparado ao conceito de objeto ready-made,

estabelecido, principalmente pelo artista Marcel Duchamp e especificamente por Tadeusz Kantor, no que diz respeito ao Teatro.

A terceira e última démarche discute a educação a partir do ponto de vista de uma iniciação, onde o conhecimento é produzido a partir das experiências dos sujeitos. A educação é, portanto, encarada muito mais enquanto uma iniciação, e para tal, será trazido a tona o exemplo do mestre ignorante, trabalhado por Jacques Rancière, e relacionado com o teatro no ensaio intitulado “O espectador emancipado”.

## **PRIMEIRA DÉRMACHE:**

### **METATEATRO COMO PROCEDIMENTO**

**OU**

### **DO METATEATRO AO PROCEDIMENTO**

*A arte não está em situação de traduzir a plenitude da realidade, isto é, os fenômenos e sua sucessão no tempo. A arte decompõe a realidade reproduzindo-a ou em formas espaciais ou em formas temporais, e por isso se limita aos fenômenos ou à sua alternância. (...) A esquematização (particularmente a estilização) encontra seu fundamento na impossibilidade de abraçar a realidade em sua plenitude.*  
(Vsevolod Meyerhold)

A citação acima tem no seu cerne certa crítica ao realismo ao ponto que este instaura deveras tentativas de traduzir a realidade. A arte, a partir do ponto de vista apresentado não dá conta e nem deve se interessar em dar conta dessa tarefa, que por sua vez deve estar ligada não a esta tradução, mas talvez de se colocar na busca do entendimento das lacunas do real, e nesse ponto de vista a estilização, como é apontada acima, ganha potência à medida que se apropria de sua própria fragilidade (a de nunca alcançar esta plenitude do real). Assim, nesta impossibilidade nos deparamos com a possibilidade. O que parece limitar ganha na verdade força, esta força pautada na falha (interessante) da arte de alcançar o real.

Qual seria, portanto, a força desta falha? Como a impossibilidade da arte de traduzir o real pode se tornar potente a ponto de se instaurar quanto procedimento? A partir deste questionamento fui aos poucos investigando como isso se processa indo de encontro a algo que se tornou forte para mim e que tomei como pressuposto de cruzamento de todo este trabalho: a utilização da metalinguagem enquanto procedimento estético e pedagógico.

Este procedimento se deflagrou mais fortemente quando estive trabalhando em uma oficina que tinha como pesquisa a utilização das peças didáticas de Bertolt Brecht como instrumento pedagógico. Naquela ocasião estive conduzindo um processo que culminou na montagem da peça “Aquele que diz sim/Aquele que diz não”.

Intitulada “Jogo: Processo de Investigação Coletivo”, a oficina possuía duas linhas de trabalho/investigação: uma baseada no estudo dos componentes do Jogo Dramático e Teatral e outra na utilização das Peças Didáticas de Bertolt Brecht como ferramenta pedagógica para o ensino de Teatro.

Na oficina entendíamos as Peças Didáticas como Jogo Teatral e, em linhas gerais, buscamos promover nos alunos, através da experiência pessoal, o conhecimento de si mesmo e do Teatro, bem como promover nestes, uma educação Política e Estética.

A oficina se propunha realizar um estudo prático e teórico da estrutura das peças didáticas de Bertolt Brecht e estabelecer relações entre estas e o jogo.

Comecei a investigar como se processa a inversão de papéis entre a encenação e o texto, ou seja, como a partir do discurso do coletivo ir aos poucos reprocessando o discurso do autor, efetuando reescrituras, tal como propõe Brecht:

“O texto da peça didática então é alvo de análise e reescrita pelos artistas, que com isso adquirem autoria sobre diversas instâncias da cena teatral e podem se apropriar e questionar o discurso do autor, e não simplesmente submeterem-se a ele.”  
(CONCILIO, 2011, p. 2)

Nessa investigação, os estudantes-atores e eu acabamos supervalorizando um componente desse processo que seria o uso da metalinguagem.

Trabalhando esta peça didática de Brecht, experimentamos a possibilidade de nos distanciarmos do formalismo do drama, a partir da ideia de uma estética épica.

“É condição necessária para se produzir o efeito de distanciamento que, em tudo o que o ator mostre ao público, seja nítido o gesto de mostrar. A noção de uma quarta parede que separa ficticiamente o palco do público e da qual provém a ilusão de o palco existir, na realidade, sem o público, tem

de ser naturalmente rejeitada, o que, em princípio, permite aos atores voltarem-se diretamente para o público.” (BRECHT, 2005 p. 104)

Para mim a metalinguagem, aqui no caso o metateatro, configura-se num procedimento que busca a deflagração da Teatralidade.

Essa necessidade de valorização da Teatralidade não é recente, tendo sido o empenho de diversas figuras do Teatro, como por exemplo Alfred Jarry que em pleno século XIX, traz no seu trabalho o uso de recursos como máscaras, figurinos bizarros, voz não-natural, movimentação estilizada, cenografia imaginária indicada por placas entre outros na tentativa de quebrar a ilusão cênica.

Jarry vai buscar na cena popular, no espetáculo de feira, nos circos, vaudevilles o modo de representação que se distancia da mera reprodução praticada no drama absoluto<sup>1</sup>, buscando com isso recuperar a teatralidade que se via ofuscada pelo ideal textocêntrico arraigado de padrões rígidos que ditavam os modos da cena naquele período. O tom de representação, próximo do espetáculo popular, fez com que a encenação da obra de Jarry, fortemente em *Ubu Rei*, criasse dispositivos que rompessem com a lógica causal do drama absoluto. A colocação em cena de máscaras, atores sendo parte do cenário (simulando ser uma porta, por exemplo), cavalos de papelão e etc., possibilitou um verdadeiro fervilhar da teatralidade. Como exemplo disso, ainda podemos apontar o uso de placas que indicam os lugares em meio ao espaço vazio, tal qual Brecht, muitos anos depois repetiria.

A intenção de Jarry seria, portanto, nas palavras de Roubine o “desejo de provocação, de negação e de destruição do teatro” e completa, “quando não existe mais nada no palco que tenha vestígio da figuração, da verossimilhança, da coerência... ainda assim existe algo para ser visto: a teatralidade” (ROUBINE, 1998, p.37)

Meyerhold também torna-se uma figura importantíssima nesse contexto, instaurando inclusive um forte discurso ideológico e político ao ponto que se propõe mostrar ao espectador, a todo o momento, os mecanismos teatrais pelos quais o espetáculo se firma. Meyerhold “contribuiu para que o palco se tornasse uma área de atuação construída e equipada de tal modo que todos os recursos de uma teatralidade pura possam se desencadear ali”. (ROUBINE, 1998, p.51). Ele estabeleceu, por assim

---

<sup>1</sup> Para Peter Szondi o drama absoluto deveria se empenhar para que a pureza dramática fosse mantida, desligando-o de tudo que fosse externo.

dizer, um postulado de um “teatro teatral” que estabelece a deflagração dos suportes do evento cênico, ao contrario da tradição naturalista que visava o seu apagamento e/ou a sua ocultação.

“O teatro naturalista esforça-se por transformar a cena numa exposição de objetos de museu. (...) O encenador e o pintor procuram determinar o mais exatamente possível o ano, o mês, o dia da ação. (...) Assim nasceu, no teatro naturalista, o processo de cópia de estilos históricos.” (MEYERHOLD, 1980, p. 31)

No campo ideológico, Meyerhold, provoca, portanto, a quebra da ilusão a partir da revelação desses mecanismos e aquilo que é mostrado, torna-se referencia para compreensão da condição de arte quanto seu próprio caráter artificial, o que gera um deslocamento do ponto de vista do espectador, que não se vê entorpecido pelo fenômeno da ilusão do drama.

“Para Meyerhold o teatro é, em primeiro lugar, movimento no espaço, embora o texto nunca seja negligenciado. O que Meyerhold desvela em seu trabalho e em sua reflexão é um teatro teatral, no qual afirma a importância da linguagem do corpo e se abole qualquer ditadura literária” (PICON-VALLIN, 2006, p.10)

Essa investigação da teatralidade, quando realizado por Bertolt Brecht, e sob este ponto de vista vale levar em consideração as contribuições que o próprio Meyerhold dá à Brecht, se demonstra acima de tudo político, servindo com materialização na cena dos seus ideais. Brecht empenhou-se fortemente na investigação dramaturgica, contribuindo a partir da instauração de teatro épico. Para ele a explicitação da Teatralidade a partir da exposição dos mecanismos constituintes da encenação, efetuava no espectador um efeito de estranhamento, que por conseguinte, o retirava da condição passiva de meros observadores – eis aí o caráter político do teatro de Brecht – estranhar o que não for estanho.

Segundo Féral (2003) a Teatralidade se estabelece no deslocamento da realidade, ou mais ainda na criação uma “realidade outra” com regras próprias e específicas, contudo com ligação ainda com realidade primeira. Enquanto a ilusão procura se



aproximar da realidade por meio da imitação, da mimese e da verossimilhança, a Teatralidade instaura um outro da realidade (um espaço outro)

La condición de la teatralidad sería entonces la identificación (cuando ella fue deseada por el otro) o la creación (cuando el sujeto la proyecta sobre las cosas) de un espacio otro del cotidiano, un espacio que ha sido creado por la mirada del espectador, pero fuera del cual él permanece. Esta división en el espacio que crea un afuera y un adentro de la teatralidad es el espacio del otro. Es el fundador de la alteridad de la teatralidad. (FÉRAL, 2003, p. 95)

Féral (2003), contudo, não condena totalmente a mimese, na verdade ela vai estabelecer um conceito de mimese não-imitativa, que segundo ela consiste em apresentar elementos passíveis de identificação pelo espectador mas que ao mesmo tempo se distanciam do cotidiano, trazendo com isso uma produção do real em contraponto a sua mera imitação.

Neste caminho a explicitação da Teatralidade torna a realidade a própria realidade teatral. O Teatro se mostra Teatro, antes de qualquer outra coisa. A Teatralidade é, portanto, o Teatro mostrando-se quanto Teatro e por isso, torna-se metalinguagem. Assim Teatralidade caminha em simbiose com a Metalinguagem. É a metateatralidade revelando a teatralidade que por sua vez é própria metateatralidade.

O metateatro, portanto, no meu trabalho como encenador passou a se dar enquanto um procedimento de explicitação da Teatralidade, e assim de acordo com Féral (2003) possibilitando a percepção de três aspectos a se levar em consideração, para aquilo que ela chama de “exercício da teatralização”:

1. A interface entre o real e o não-real, o real e a ficção;
2. Distinção entre espaço cotidiano e espaço potencial, compreendido na cena;
3. Reconhecimento do sujeito da atuação, das transformações que sofrem os objetos e os acontecimentos, bem como do jogo.

Féral (2003) complementa:

“(…) la teatralidade trata de desmontar la mimesis, en la medida em que ella desmonta el processo, mostrando el juego de transformación, la diferencia, las divisiones que instala (...) De esta maneira la teatralidad revela, muestra, demuele la ilusion escénica, la mimesis”. (FÉRAL, 2003, p. 87)

Eis aí, portanto, a potencia deste procedimento, ao ser trazido para o trabalho junto aos estudantes da Escola Liceu do Conjunto Ceará. Possibilitar o reconhecimento desses dispositivos que a teatralidade sugere, dando ao trabalho uma potência pedagógica no que tange o distanciamento da ilusão e a busca do auto reconhecimento de seu estado enquanto artista.

Por metateatro, entende-se, segundo Abel (1968) como algo que vai além da ideia de “uma peça dentro da peça”. Para o autor, um ponto crucial que irá estabelecer uma “meta-peça” quanto tal é a autoconsciência e a intencionalidade de expor os postulados que a compõem, desse modo, qualquer peça pode ser potencialmente uma “meta-peça” uma vez que todos os elementos envolvidos na sua estruturação estão munidos de autoconsciência e desta intencionalidade, inclusive o espectador, elemento essencial neste processo.

Na história do Teatro diversos autores se debruçaram no uso da metateatralidade, entre eles Shakespeare, Calderón de La Barca, Pirandello, Genet, Brecht e Beckett, contudo, diretamente relacionado com o texto e seu legado textocêntrico, como por exemplo, em “La vida es sueño” de Calderón de la Barca, quando o personagem Segismundo pergunta se aquilo que ele está vivendo realmente está acontecendo ou se não passa de um sonho ou um produto da fantasia, ou ainda em “Sonho de uma noite de verão” e “Hamlet” de Shakespeare, onde no primeiro a realidade dialoga com a fantasia e no segundo ocorre o típico exemplo metateatral, um texto teatral sendo encenado dentro de outro texto teatral. Há também outro exemplo bem interessante em Shakespeare quando em “Henrique IV” um personagem representa outro personagem. Os exemplos são vastos, sempre tendo como referencial a utilização do mecanismo metateatral dentro do texto, lembremo-nos de “Catástrofe” de Beckett, onde um diretor é colocado em cena, e a peça se desenrola a partir do evento teatral. Inclusive o próprio Abel (1968) que cunha o termo, ao falar de metateatro se detém a uma análise do texto e do enredo, não se detendo aos demais elementos da cena.

A cena contemporânea vem instaurar um novo modo de pensamento sobre o texto, deslocando este do centro do poder, estabelecendo uma nova relação que antes postulava os demais elementos da cena como dependentes do texto e agora traz uma nova relação de interdependência entre os elementos, o texto deixando o centro, se tornando mais um elemento na composição. Na cena contemporânea os elementos são postos fora do centro, possibilitando a dissolução de polos, desfazendo hierarquia em que os elementos estão dispostos. É o que Lehman (2007) comenta a respeito da crítica de Artaud ao teatro burguês tradicional, no que tange o ator teatral como uma mera repetição daquilo que foi escrito pelo autor. Um teatro da lógica da reduplicação,

apontaria Lehman (2007): “(...) que o palco seja origem e ponto de partida, e não o lugar de uma cópia” (LEHMAN, 2007, p. 50)

Assim, na cena contemporânea a metateatralidade cúmplice não somente com o texto, mas também com os demais elementos da cena. A partir desse novo pensamento, até mesmo os dramaturgos, passam a estabelecer uma relação diferenciada na sua obra, onde agora o texto está aberto a inter-relações com os demais elementos da cena.

Dessa forma, o metateatro não somente ligado ao texto, mas também aos demais elementos da cena, foi aos poucos se firmando enquanto procedimento da minha encenação, cuja sua efetuação põe em destaque a Teatralidade da obra. Um exemplo disso, que será comentado posteriormente é o uso do reforço de determinados códigos, como a ação que é narrada ao mesmo tempo em que é executada.

Mas, a que propósito serve este procedimento? O que ele traz que causa tanto fascínio a mim? Estas foram algumas das perguntas que eu me fiz no momento em que comecei a identificar esse procedimento se fixando no meu trabalho.

A ideia de procedimento em Arte é bastante complexa uma vez que não se contenta na explicação de ser um simples estabelecimento de etapas de para a produção de uma obra. O procedimento em Arte vai além, ele tenciona ao mesmo tempo a tradição, as técnicas e a estética da linguagem que está inserido. O procedimento é capaz ainda de criar renovações culturais, provocar novos modos do pensamento artístico, realimentando o conhecimento em arte. O procedimento está, portanto, no campo da epistemologia.

Assim o procedimento que foi se forjado visa em primeira instancia, através do metateatro, revelar a Teatralidade que por sua vez numa segunda instancia provoca três efeitos que em nenhuma hipótese são fechados e sim, pelo contrário, se complementam. São eles: um efeito estético-poético, um efeito político e um efeito pedagógico. Esses efeitos não se restringem somente aos espectadores ou somente aos atores, mas a ambos.

A Teatralidade causa um efeito estético-poético quando os elementos visuais, sonoros e textuais se inter-relacionam a ponto de quebrar a antiga supremacia do discurso verbal, aquele que permeia os processos do drama absoluto e que instaura textocentrismo na cena. A metateatralidade, mostrando a Teatralidade inverte as intenções estéticas do passado que tinha na produção e na apresentação a partir da mimese imitativa seu território comum. Instaurando um processo de contínua renovação estética o teatro, nesse aspecto, ao se encontrar numa constante negação de si mesmo, num “eterno desespero”, como afirmou Baudelaire, ao mesmo tempo

instaura uma constante busca por uma auto definição, operando num mecanismo de auto superação que se renova a cada novo passo no seu tempo/espço. Este efeito estético, portanto, permite a obra a autocrítica de sua própria presença.

Desta maneira, a Teatralidade explicitada no procedimento metateatral causa um efeito político quando o Teatro volta-se para si mesmo e para sua própria realidade partilhando com o espectador o evento teatral quebrando com a ideia de representação, de contar uma história. O fenômeno teatral passa a se instaurar quanto jogo, entre atores, espectadores e elementos da Teatralidade. O teatro passa de representação para apresentação.

Assim, é solicitada uma tomada de atitude diferenciada, em que a passividade entre o artista e o espectador dá espaço a um jogo de relações que permitem a constante reflexão destes a respeito de suas próprias condições. Portanto, o sujeito reflete seu papel quanto ator, bem como enquanto espectador e a partir do jogo de relação promove uma reflexão partilhada.

O efeito pedagógico da Teatralidade obtido no procedimento metateatral se dá a partir do momento em que o procedimento metateatral ao ser inserido na encenação gera um jogo, jogo este que não se restringe ao palco, mas que ganha a plateia, que joga ao olhar e ao interagir com os elementos do próprio jogo teatral. É o jogo teatral gerado dentro do que por si só já era jogo, ou seja, o acontecimento metateatral. A plateia é convidada a ser integrante da obra, a medida que os elementos da Teatralidade se mostrarem convidativos para o jogo, ultrapassando os limites palco plateia. Outro aspecto desse efeito pedagógico, poderia ser apontado naquilo que Lehman (2007) chama de uma “despedida de algo que é ‘envelhecido’ com o recurso a formas que apontam para um futuro”. O autor fala a respeito de uma investigação de um “novo teatro”, por conseguinte, num processo de cruzamento, vejo também o surgimento de uma nova pedagogia da cena, também numa condição de busca da autocompreensão da sua “condição-arte”, um “teatro teatral”. Diria Lehman (2007):

[...] o teatro, cuja a essência (“teatral”) não é garantida de antemão, desenvolve-se e modifica-se historicamente e deve ser concebido de maneira nova em uma situação posterior ao drama, ao passo que o conceito de “teatro teatral” impõe que essa prática artística venha a encontrar tão somente sua essência pretensamente autêntica. (LEHMAN, 2007, pág. 36)

Contudo, me instigava uma maneira de potencializar ainda mais este efeito, ou mais precisamente, me instigava estabelecer um procedimento que o fenômeno teatral extrapolasse as barreiras do palco, indo além do discurso verbal, logocêntrico que deixa de lado os aspectos ligados à sinestesia da cena, ou seja, um discurso, visual, sonoro, sensorial. O processo estabeleceu um jogo entre atores e plateia, não numa perspectiva, como, por exemplo, do Teatro do Oprimido, em que o espectador literalmente vai ao palco, mas mesmo um processo de diálogo silencioso estabelecido pela deflagração dos elementos teatrais, do espetáculo mostrado na sua forma nua, com os elementos expostos: Teatralidade explícita, ironia provinda de certa metalinguagem que desloca o espectador do território da ilusão que o formato tradicional do drama sugere. Aproximação daquilo que sugere Brecht em seu Teatro Épico e seu efeito de estranhamento: mais do que desenvolver ações, o teatro deve apresentar situações. E o efeito de estranhamento parte, dentre outros aspectos, da interrupção da ação, o que nos remete ao próprio princípio de montagem em que um elemento introduzido interrompe o contexto em que está inserido: deslocamento do olhar (passivo) do espectador. Abaixo, podemos verificar como o processo se deu a partir da perspectiva da montagem de *Herzer*, com os estudantes-atores da escola Liceu do Conjunto Ceará.

### ***Investigando a partir de Herzer***

O processo de investigação aqui discutido se deu na montagem de um produto cênico a partir de um texto intitulado *Herzer*, uma livre adaptação de Márcia Oliveira do livro “A queda para o alto” de Sandra Mara Herzer. Trata-se do primeiro texto escrito por Márcia Oliveira, quando esta esteve ministrando no ano de 1998, oficinas de Teatro na Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria (UNECIM), uma escola situada no município de Russas-Ce, pertencente a congregação do Coração Imaculado de Maria, gerido pelas Irmãs Cordimarianas<sup>2</sup>.

O texto foi escrito para ser montado com os alunos da UNECIM, como culminância das oficinas de teatro e foi encenado em 1998 no auditório da escola.

---

<sup>2</sup> A UNECIM é mantida pela Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria, que foi fundada em 1916, pelo missionário belga Pe. Júlio Maria de Lombaerde. Como entidade religiosa, a escola se assume enquanto promotora de uma “educação evangélico-libertadora”.

“A queda para o alto”, livro de onde surge a adaptação foi organizado por Eduardo Suplicy e contém poesias e relatos da vida de Sandra Mara Herzer ou simplesmente, Anderson Herzer.

Nascida no interior do Paraná no dia 10 de junho de 1962. O pai foi assassinado quando ela ainda era muito pequena. A mãe era prostituta e também morreu cedo.

Foi adotada por um casal de tios com quem passou a tratá-los por pai e mãe. Logo no início da adolescência começou a beber. Aos 13 anos teve um namorado chamado Bigode que morreu tragicamente em um acidente de moto. Após problemas familiares e por conta do seu envolvimento com bebida foi enviada para a FEBEM, onde passou transitando de uma unidade para outra dos 14 aos 17 anos, tendo fugido algumas vezes. Ainda na FEBEM passou a se denominar Anderson Bigode Herzer, adotando o nome, Bigode de seu ex-namorado, passando a adquirir uma personalidade masculina. O respeito como homem que adquiriu perante as outras internas desagradou algumas vezes a direção da FEBEM devido sua liderança e masculinidade. A narração do período nestas instituições mostra espancamentos constantes, perseguições psicológicas, torturas. Em meio a esse inferno, Anderson Herzer, escrevia poesias e peças teatrais que eram encenadas pelas internas.

Eduardo Suplicy, deputado na ocasião, descobrindo seu talento, tentou ajudá-la dando-lhe emprego em seu escritório, contudo, em 9 de agosto de 1982, Herzer se jogou do viaduto 23 de Maio em São Paulo vindo a falecer. Seu livro foi publicado pouco depois com sua história pessoal e um conjunto de poemas.

A escolha de Herzer para ser montada foi feita propositalmente, por uma questão formal, como por exemplo, o modo como as falas foram escritas, a partir da segunda cena, quase como uma sucessão de perguntas e respostas rápidas. Outro aspecto é a permanência de texto literário na peça, com a inserção de alguns dos poemas de Herzer, durante as falas, além de uma estrutura de cenas curtas organizadas por quadros. Portanto, o texto foge do padrão clássico de obra dramática. Inclusive uma outra característica do texto, a presença de uma cena em *looping*, onde a primeira cena se repete no final, algo próximo aquilo que Brecht escreveu em “Aquele que diz sim/Aquele que diz não, isso dá ao texto um caráter atemporal ou mesmo cíclico, desconstruindo, mesmo que parcialmente a noção de início, meio e fim. Dessa maneira a potência observada em Herzer ia além de sua temática e permeava a estrutura do próprio texto, o que incitou uma maneira totalmente diferenciada de lidar com este elemento, o que pode ser verificado na próxima *démarche* deste trabalho: o texto sendo entendido quanto um *ready-made*.

Prosseguindo com o processo investigativo em um trabalho realizado nos primeiros encontros, fomos estabelecendo a maneira como iria se processar a utilização o uso da metalinguagem na montagem de Herzer. Isso se deu a partir dos questionamentos e das reflexões levantadas pelos próprios estudantes-atores.

Em uma das sessões de trabalho que trazia um processo de intensa dinâmica corporal, que tinha como objetivo a liberação do corpo dos corpos dos estudantes-atores afim de alcançarem mais desenvoltura de cena, uma ideia foi lançada: os estudantes-atores compararam o processo a um ritual e logo trouxeram para o discurso o rito Dionisíaco.

A partir deste insight, a concepção do espetáculo foi se configurando inclusive comungando com a marca da Teatralidade instituída inicialmente. Os estudantes-atores logo trouxeram de seu arcabouço de conhecimento os aspectos do rito Dionisíaco que poderiam estar presentes na realização e que tivessem ligação direta com a marca estabelecida.

O texto nada tem haver com este rito, em aspectos temáticos, mas os estudantes-atores trouxeram aspectos e argumentações que fizeram com que o texto “Herzer” dialogasse com o mito, no que tange a encenação e com isso trazer a partir “de uma peça encenada sob o ponto de vista de um ritual dionisíaco (teatral)” um processo metateatral.

Vejam: a Teatralidade já era presente no Teatro Clássico, basta perceber o uso dos elementos como máscaras, calçados que davam ao ator um modo de caminhar totalmente fora do cotidiano, o texto escrito em versos e cantado, a utilização do coro e etc.

Não contente com as relações que já haviam estabelecido, os estudantes-atores foram além e trouxeram mais duas contribuições interessantes: Uma diz respeito a ligação da estrutura de Herzer a estrutura das tragédias gregas. Para eles Herzer é uma tragédia ao contrário, uma vez que as obras clássicas no geral apresentavam a seguinte lógica – Um herói trágico que possui um vida exemplar e digna de admiração que em um determinado momento de seu trajeto de vida comete uma falha trágica, uma hybris, uma desmedida que lhe envolve na desgraça. Em Herzer a heroína surge no final, ela não nasce em berço nobre, nem divino, tem um vida nada exemplar e tornando reconhecida apenas após a sua morte. Outra contribuição diz respeito a figura do bode – animal sacrificado nos ritos a Dionísio, presente em diversas outros rituais e em

diversas culturas, quase sempre no ponto de vista do bode expiatório que por exemplo na cultura judaica diz que é um dos dois bodes levados, juntamente com um touro, ao lugar de sacrifício onde um dos bodes era sorteado para ser queimado em holocausto no altar de sacrifício com o touro e o outro tornava-se o bode expiatório, uma vez que sacerdote punha suas mãos sobre a cabeça do animal e confessava os pecados do povo de Israel. Posteriormente, o bode era deixado ao relento na natureza selvagem, levando consigo os pecados de toda a gente, para ser reclamado pelo anjo caído Azazel. Assim, para o estudantes-atores Herzer é este bode expiatório que morre vítima da dureza da sociedade na qual esteve inserida toda sua vida. O bode, portanto, tornou-se um signo forte na realização sendo explorado de diferentes maneiras.

Esta proposta de inserção do rito dionisíaco no conceito do espetáculo potencializou a investigação da deflagração da teatralidade.

### ***Elementos cênicos: desdobramentos materiais e imateriais***

O signo do bode incitou a utilização de máscaras. De maneira material a máscara foi explorada em diversas passagens, sob o ponto de vista de explicitar a relação direta do signo com a encenação, bem como fazer menção ao teatro ritual grego que trazia a máscara em seus espetáculos, no intuito de personificar seus deuses. Nesse sentido, a máscara também possibilita deflagrar aspectos da teatralidade, como apontado anteriormente em Jarry. A máscara então vinha compor junto com marcas da encenação, como, por exemplo, o uso do berro do animal (fazendo menção ao “canto do bode”, termo que em grego designa tragédia). Junto a isso, também estava o figurino que explora certa hibridização homem animal, sendo composto por uma calça cujo tecido remete ao pelo animal, fazendo referencia aos sátiros, seres que segundo o mito cercavam o deus Dionísio. Ainda nesse jogo de retorno ao rito dionisíaco, as atrizes estão vestidas com um figurino que remete ao vestido das Nêmadés, as ninfas que também acompanhava o deus em seus rituais.

O desdobramento imaterial dos elementos da cena, e em específico da máscara está na relação “queda da máscara: revelação de outras máscaras”. O rito dionisíaco (que será ainda discutido na última *démarche*), portanto, sugere a embriaguez que por sua vez faz derrubar a máscara. A questão primordial da teatralidade nesse trabalho, portanto, está na medida em que a máscara é derrubada, outras máscaras surgem, ou



seja, os elementos cênicos à medida que reforçam a teatralidade possibilita a percepção desta própria teatralidade. A queda da máscara no intuito de revelar outras máscaras, diz, portanto, respeito a deflagração do processo que por conseguinte, se mostra metateatral.

A penúltima cena, por exemplo, mostra o momento em que Herzer se joga de um viaduto. Na rubrica da autora, está a orientação de que alguns transeuntes estão andando pela rua quando num segundo momento formam um aglomerado em que a atriz sobe, simulando um viaduto e em seguida pula. A cena no seu primeiro momento supõe a construção de um ambiente urbano, que desse conta de uma riqueza de detalhes, quase que ocasionando por um momento uma tentativa de se estabelecer uma ilusão de ambiente de rua, contudo, optamos em retirar toda a proximidade da criação desta ilusão, decidindo inclusive pelo contrário, deflagrar os aspectos de artificialidade ali contidos. A cena foi, portanto, reconstruída a partir de ações que ao mesmo tempo que eram efetuadas a ações, estas eram narradas pelos estudantes-atores. Dessa maneira se um deles tivesse quanto marca, andar em 8 tempos, repetindo isso por duas vezes, depois diminuir o ritmo até chegar a câmera lenta e ir com isso se aproximando dos demais para formar um aglomerado de corpos, ele diria: *“agora eu ando em 2 tempos de 8, começo a diminuir minha velocidade até ficar em câmera lenta, depois eu me aproximo de fulano, me apoio e espero que todos cheguem e finalizem suas posturas.”*<sup>3</sup>

Essa passagem vocal do processo feita por cada um é realizada em voz alta e compõe junto com a movimentação a marca da cena.

Dessa maneira, nesta cena a explicitação do procedimento é feita a partir do reforço dado pela repetição. Temos, portanto, aqui a ideia de um código explicando o próprio código (metalinguagem), contudo a partir de outro suporte: a rubrica que vira ação dos corpos que por sua vez vira narrativa da própria ação. O procedimento que fala do próprio procedimento, o que no cinema, na pintura e na literatura é chamado de *Mise en abyme*, termo usado para designar as narrativas que contêm a própria narrativa dentro de si. Na pintura, um exemplo seriam os quadros que possuem dentro de si uma cópia menor do próprio quadro. No cinema, por exemplo, isso se dá quando as personagens acordam de um sonho quando ainda estão sonhando. É um processo de autorrepresentação, que gera uma dimensão reflexiva a respeito da própria consciência estética, ou seja, que questiona a própria condição de arte.

---

<sup>3</sup> Fala feita por um dos alunos na cena acima comentada.

É como na metateatralidade: o teatro mostrando-se a partir dele próprio, gerando esta dimensão reflexiva e de questionamento – um *mise en abyme teatral*.

A outra cena em que se trabalha a deflagração do processo é a última, que é a mesma cena que inicia, onde se tem o *looping* de cena. Optamos por não executarmos da mesma maneira a cena, ou pelo menos parte dela. Ela se desenvolve igual ao começo do espetáculo até determinado momento, a partir do qual os estudantes-atores passam a desempenhar um papel que é distante das suas personagens. Eles iniciam um processo de análise, de fora, da própria cena.

Isso se deu quando os estudantes-atores, incomodados com determinadas falas, propuseram algumas mudanças, uma reescrita da cena em alguns momentos. Este processo se deu em algumas sessões, onde os ensaios se tornavam verdadeiros momentos de análise e mudança da cena. Considerei, portanto, que este momento potente e percebi que ele poderia ser inserido na cena: o procedimento de análise da cena colocado na própria cena – metalinguagem.

Assim, como um *mis en abyme* na literatura que traz uma narrativa para dentro da própria narrativa, trazemos um processo para dentro de outro processo, analogamente, como se numa casa uma janela fosse aberta e a imagem nela projetada fosse o próprio interior da casa. Assim seus moradores podem observar a si próprios, a fim de refletirem sobre sua própria prática.

O efeito de *mis en abyme*, portanto, passou a ser explorado na encenação de Herzer para reforçar a busca da teatralidade, mas como o texto, originalmente não apresenta esta estrutura, que foi incorporada posteriormente a partir do processo de encenação, foi necessário um trabalho bem específico com o texto que ocasionou num processo de manipulação que permeou aspectos de sua materialidade, ou seja, do texto enquanto objeto que deixa de ser simples palavras a serem reproduzidas e passam a ser corpo-palavras.

É nesse sentido que a próxima démarche se apresenta: o caminho traçado para se entender o texto na montagem de Herzer enquanto um objeto. Para este entendimento fui buscar em Tadeusz Kantor, a ideia do texto enquanto um *ready-made* e a partir daí discutir os desdobramentos deste ponto de vista para a cena.



## SEGUNDA DÉMARCHE:

### O TEXTO COMO READY-MADE

OU

### DO TEXTO AO READY-MADE

*“Ao lado da ação do texto deve existir a ‘ação da cena’”*  
(Tadeusz Kantor)

Uma das mais recentes discussões que envolvem o teatro diz respeito a uma série de mudanças ocorridas na cena por volta dos anos 70 que foram sistematizadas por Lehman (2007) na sua célebre publicação “Teatro pós-dramático”. Seu estudo dá conta da teatralidade fragmentada da contemporaneidade, cujo contato com novas mídias, além de outros aspectos, possibilitou uma miscigenação de linguagens.

Segundo o autor este conjunto de mudanças ocorridas na cena nas últimas décadas distanciam-se aos poucos do teatro dramático à medida que questiona a imitação, a representação, a ação dramática, os personagens, elementos que se fixaram ao teatro nos últimos tempos e que promoveram a hierarquização dos recursos teatrais, a partir de que estabelece verdadeiras normas e modelos, principalmente quando nos reportamos ao ideal neoclássico responsável, por assim dizer por esta verdadeira normatização em que o drama se estabeleceu.

Lehman (2007) vai, portanto, se afastar da ideia de drama absoluto onde a totalidade, a ilusão e a reprodução estão presentes. No pós-dramático esses aspectos se perdem e o texto perde sua primazia, libertando a cena da obrigatoriedade de obedecer quase que num postulado, as imposições que o texto sugere, sendo desse modo, libertado da necessidade da repetição daquilo que o texto estabelece. Lehman (2007) em uma das passagens de seu livro, nos fala sobre este impasse da repetição criticado por Artaud: “o ator é apenas um agente do diretor, que por sua vez apenas repete aquilo que foi previamente escrito pelo autor.” (LEHMAN, 2007, p. 50)

A cena a partir do ponto de vista do pós-dramático, se permite realizar um jogo onde o texto passa a não ser mais a única, mas uma das diversas possibilidades criativas. A questão está exatamente nessa mudança de paradigma onde não se tem mais a repetição de um esquema pré-normatizada (Artaud), à exemplo do neoclássico e isso possibilita, ao meu ver, ao espectador e ao atuante compartilharem experiências no âmbito das sinestésias da cena, uma vez que se libertam da comprometimento em cumprir a norma do texto, estando, então, envoltos num terreno propício a toda criação.

Se por sua vez, o teatro-pós-dramático é um termo cunhado por Lehman (2007), foi Schechner (xxxx) que pela primeira vez nos apresenta o termo “pós-dramático” quando analisa o fenômeno cênico que se iniciava a partir dos primeiros happenings, dessa maneira o termo literalmente remete a ultrapassagem dos limites do drama tradicional, um “pós” temporal não no sentido cronológico, uma vez que podemos ainda observar o dramático e o pós-dramático convivendo, ou seja, um não substitui o outro, mas um “pós” no âmbito da transgressão, da crítica, da reelaboração do modo de pensar a arte. Dessa maneira, vale ressaltar para o cuidado em não entender o pós-dramático com certo anti-dramático, uma vez que muito mais que negação ao drama, seja talvez, o cerne da questão o deslocamento do drama do centro do pensamento e da prática teatral. Assim o drama perde sua primazia e permite que demais elementos da cena ganhem seu espaço.

Schechner (2000) traz uma reflexão interessante a respeito do teatro no âmbito do drama. Segundo o autor, pouco se tem registro das manifestações teatrais primitivas, do paleolítico como aponta, ou como poderíamos dizer o prototeatro. Nessas manifestações espetaculares, sejam os rituais, sejam os atores-dançarinos xamãs, existiam provavelmente apenas roteiros rituais que não buscavam modos de simbolização. A palavra escrita, muito menos existia. A palavra era, portanto, segundo Schechner “sopro e tom vocal”, ou seja, a palavra enquanto materialidade, com teor sinestésico, palavra enquanto corpo. Somente milhares de anos depois com o surgimento da escrita é que o drama começa a se firmar como uma maneira de roteirizar as ações e isso, inclusive se dando independente da ação realizada. O drama cria uma linha de ações dramáticas, que nos traz o ficcional, ilusão, representação e estabelece a imitação. O que Rancière (2012) aponta enquanto *parataxe*: o modo cartesiano de representação nas artes que provoca o encadeamento “lógico” das ações.

Seria então estas manifestações anteriores ao drama, algo que se aproxima do que poderíamos dizer num jogo de reflexão, de um teatro pré-dramático?

Assim, me é forte a ideia de que o drama, portanto, está num entre, numa passagem por um tempo espaço específica dentro da história do teatro ocidental.

Pensando o drama como uma passagem, o peso de sua importância se relativiza e a ideia de textocentrismo cai por terra. Ainda nessa ideia de passagem, vale alertar também que assim como o drama, aqui apresentado como passagem, o pós-dramático também deve ser pensado desta forma.

Indo ainda mais fundo nessa reflexão, podemos dizer que o pós-dramático é um fenômeno tão recente que, mas do que um momento de passagem, este está ainda num momento de transição, de coexistência com o modo de pensar o teatro ainda pautado no drama.

Como havia apontado anteriormente, o pós-dramático, a meu ver, não se estabelece como a total negação do drama, mas do seu deslocamento, da retirada deste do centro, ocasionando com isso a desierarquização dos elementos da cena que tinha antes o texto no topo. Assim, o textocentrismo e não texto em si, perde força surgindo então, termos como texto cênico ou dramaturgia da cena.

Essa desierarquização dos elementos da cena possibilita uma inversão da função do texto no teatro, onde este deixa de ser encarado com ponto de partida e se insere em meio aos demais elementos. O texto se configura agora enquanto materialidade, ou seja, colocando em função de objeto.

Nesse sentido de objeto o texto no teatro contemporâneo em relação aos demais elementos, também objetos da cena, se relacionam num processo próximo aquilo que conhecemos mais fortemente nas artes visuais, principalmente com o advento do dadaísmo, que são os chamados *assemblages*, que se baseia na ideia da acumulação, justaposição de elementos, em que é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo.<sup>4</sup>

Assim como a iluminação, o cenário e o figurino remetem a um teor visual, próxima do que pode ser comparada as artes visuais e a sonoplastia à música, o texto está no âmbito da literatura, dessa maneira esses objetos da cena, uma vez

---

<sup>4</sup>Assemblages. Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em : [http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=325](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=325) acessado em 12 de dezembro de 2013 às 18:29.

pertencentes à outra realidade, que não a teatral, ao serem colocadas a serviço da cena, objetos deslocados, se comportam quanto *ready-mades*.

Dentre os artistas que entendem o texto como esse *ready-made* (objeto pronto) que é deslocado do contexto para o contexto teatral, está Tadeusz Kantor (2008). Para ele o texto no teatro comporta duas ideias fundamentais:

“A primeira é que o texto existe antes mesmo do espetáculo e de sua preparação, que é ‘um objeto pronto’ (entendendo a expressão no sentido dadaísta de *ready-made*, objeto pré-fabricado, corpo estranho introduzido na realidade da ação cênica). A segunda, que o texto ou seu autor é na realidade para o criador não em absoluto um amo a servir, porém um ‘parceiro’, não de uma negociação, mas de um *jogo*” (BABLET, 2008, pág. XXXVI)

Na perspectiva do teatro em Kantor (2008), em que se instaura um jogo em que as relações são exploradas tanto no ponto de vista de atores-atores, atores-espectadores como numa relação mais complexa como atores-espectadores-elementos de cena. Ele vai além, no entendimento do processo quanto jogo quando diz “*Je ne joue [...] , je jou avec*” que em português corresponderia a “eu não jogo (represento) [...] (o texto), eu jogo **com** (o texto)”.

Em Herzer, a metateatralidade que permeava a experimentação, guiou-nos para o entendimento totalmente diferente do texto que estávamos trabalhando. O procedimento metateatral caminhou o texto para próximo deste entendimento de Kantor (2008) dele enquanto um objeto de jogo. Assim, aos poucos a metateatralidade exigiu que os estudantes-atores, não mais, parafraseando o autor polonês, “jogassem o texto, mas jogasse com o texto”.

A ideia do texto quanto *ready-made* levantado neste trabalho, tem como premissa apenas uma parcela do conceito, uma vez que na sua totalidade remete a objetos utilitários, sem valor estético são retirados de seus contextos originais e elevados à condição de obra de arte. Nesse caso em específico, o texto é dito *ready-made* não por que não tem valor estético e sim por ser retirado de seu contexto – da literatura ao teatro. Assim, como um objeto pronto, o texto dramático já está pronto, a serviço da apreciação dos leitores que se contentam na leitura unicamente. O texto torna-se *ready-made* à medida que quanto literatura, já tem seu efeito, um efeito já

conhecido e pronto que a ser colocado no teatro, acaba deslocado de seu contexto e passar a estabelecer, quanto objeto novo, outro efeito, um efeito que se dá na feita da cena. Assim, o texto passa a ser compreendido a partir de sua força imagética e nisso é possível explorar seu potencial sinestésico, sensorial e acima de tudo, que se desvincula de uma ideia logocêntrica.

No processo realizado na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará, o texto escolhido, Herzer, possui uma estrutura bem interessante, visto alguns recursos utilizados pela autora como, um efeito de looping que repete a primeira cena no final da peça, divisão em cenas e cada cena em quadros e uso de poesias nas réplicas. Esses recursos favoreceram trabalhá-lo a partir desta perspectiva de *ready-made*.

Assim, o texto de Herzer, foi aos poucos retirado de seu contexto (o da literatura) e isso provocou o deslocamento do centro provocado pela derrubada do textocentrismo. O texto passou a ser visto em outra condição, em outra relação e isso, por conseguinte provocou o questionamento da sua própria função.

Assim como em Duchamp e seus seguidores, em que um objeto deixa sua função (normalmente cotidiana) adquirindo uma nova realidade (quanto obra de arte), o texto passou a ser trabalhando em um contexto totalmente diferente daquele do passado teatral preso ao textocentrismo. O texto passa a ser susceptível a contestações, muitas vezes impensadas nesse passado recente.

Um exemplo disso está a cena em que o texto traz as falas de alguns menores internos da FEBEM. No texto escrito, a autora estabelece que as falas são feitas por cinco menores, em uma disposição espacial que remete um ambiente de prisão. Na montagem realizada, a imagem trazida pelo texto foi reformulada e deslocada da fala para o gestual, onde toda a cena é executada a partir de uma coreografia criada pelos próprios estudantes-atores a partir das sensações que o texto causava nos seus corpos. Em um momento posterior as falas foram reinseridas na cena, mas de maneira diferenciada, onde uma das estudantes-atrizes atravessa o palco lendo as falas, enquanto a coreografia é executada, ou seja, o texto foi inicialmente retirado do centro, não sendo mais o ponto de partida, como regia o textocentrismo, mas sim, mais um dos elementos, e assim, não mais estando no centro da criação (ponto de partida) este foi deslocado e retirado de contexto, para novamente aparecer, dessa vez com uma função diferente daquela estabelecida inicialmente – *ready-made*.



Eis aí uma possibilidade da queda do textocentrismo, que, por conseguinte proporcionou uma mudança na maneira como o texto passa a ser visto: quanto objeto. E é nessa perspectiva de objeto (já pronto: *ready-made*) que o texto pode ser modificado, trabalhado na sua materialidade, na sua potência quanto elemento da construção da cena. O texto passa a não mais ser simples “palavras faladas”, que por sua vez são reproduções de um discurso de um autor, e estar na condição de objeto material, a partir do momento em que é trabalhado em suas outras possibilidades materiais: sendo cortado, reescrito, acrescido por imagens nele incorporadas (desenhos, imagens, colagens) e etc. O texto deixa de ser apenas falado e passa a ser também manipulado.

Em Herzer, esse aspecto do uso do texto enquanto um objeto vem em todos os âmbitos, inclusive no fato dos estudantes-atores estarem a todo momento trabalhando com o próprio texto na cena, segurando-o com a mão, modificando-o a cada nova ideia que surgia. O texto passou aos poucos a se configurar numa grande concha de retalhos, onde aquela estrutura inicialmente dada era modificada, trabalhada, reelaborada. Os estudantes-atores manipulam em sua mãos o texto, estão livres para consulta-lo a qualquer momento, não somente nos ensaios, mas como nas ditas apresentações oficiais. Além disso, o estudante-ator tem a liberdade de alimentar o texto com suas reflexões e com suas inquietações.

Eis aqui um reforço da teatralidade que o próprio texto comporta e que pode ser trazido para a cena enquanto marca metateatral. Nesse jogo de criação em que o texto aparece em toda sua materialidade como objeto, o ator é visto quanto um jogador que joga com o texto, distancia-se, retorna, rompe com a barreira da fabulação, permite buscar certa abstração concreta.

“[...] o texto literário é prodigiosamente importante. Ele constitui uma condensação, uma concentração da realidade, de uma realidade tangível. É uma carga que deve estourar. Não é um suporte para o teatro. Não é nem agulhão, nem uma inspiração. É um parceiro.” (KANTOR apud BABLET, 2008, pág. XXXVI)

Dessa maneira, em tempos que cada vez mais se ouve falar de teatros que romperam com a palavra, de teatros pautados na imagem, numa dramaturgia das imagens, o texto, esse *ready-made*, esse texto enquanto imagem, numa relação que cria a cena enquanto texto e o texto enquanto cena, não é banido da cena, mas deslocado,

nessa via de pensamento herdado pela modernidade e disseminado na pós-modernidade. Esse deslocamento permite, portanto, essa parceria que por sua vez estabelece esse mecanismo de jogo, um jogo de elementos, um jogo de objetos da *mise-en-scène*.<sup>5</sup>

No caso da investigação que foi desenvolvida na escola Liceu do Conjunto Ceará, o texto passou a ser usado quase com que uma *assemblage*: o processo criativo é por se dizer, um processo de construção por justaposição, de acumulação de objetos (*ready-mades*) que retirados do contexto e colocados numa nova relação criam esta parceria apontada por Kantor (2008). Os elementos incorporados pelos estudantes-atores no texto se comparam, portanto, a elementos compositivos de uma *assemblage* textual.

Se nas artes visuais, a *assemblage* aproxima a pintura da escultura, quando rompe a barreira da superfície, a perspectiva aqui apresentada, parte para o entendimento também da obra teatral quanto um escultura, uma vez que rompe com a ideia de superfície que era instaurada com o texto, quase como se este estabelecesse um invólucro, uma película, uma delimitação que mantinha os elementos da cena contido neste limite de dependência do drama. Os elementos de cena rompem essa barreira, ultrapassam o limite do texto, dissolvem a superfície, uma vez que criam uma nova estrutura onde os vetores se relacionam em dinâmicas de ritmos de deslocamentos e reposicionamentos, em constante movimento que não permite a estagnação e com isso o estabelecimento de uma nova superfície. Nesse sentido não há estratificação nos elementos da cena. Como as *assemblages* que exploram as potencialidades expressivas da matéria (do ato de soldar, costurar e colar sacos, madeiras, papéis, paus, latas e plásticos) o teatro, deve explorar as potencialidades da materialidade dos elementos cênicos, com a quebra da hierarquização. Assim, os elementos não mais estão a serviço do texto, muito menos o inverso. Elementos se encontram em relação. Relação esta, que é material.

Na prática, em Herzer esta não estratificação se dá à medida que o texto alterna com os demais elementos cênicos a sua influência na cena, não sendo, portanto, o ponto

---

<sup>5</sup> O conceito de 'mise-en-scène' define, entre outros elementos, o espaçamento de corpos e coisas em cena. Vem do teatro, do final do século XIX e início do XX, e surge com a progressiva valorização da figura do diretor, que passa a planejar de forma global a colocação do drama no espaço cênico. (RAMOS, 2012, p. 02)

de partida, nem muito menos a referencia a ser seguida. Como exemplo disso, temos o quadro III da segunda cena, onde o ponto de partida para a cena não está pautado no texto, mas sim nos estímulos, de toque entre os atores e no estímulo sonoro. Estes elementos sensoriais foram, portanto, intercalados pelo texto, nunca foi deixado de lado, ou seja, ele apenas não foi tomado como elemento eixo, mas sim mais um elementos em meio ao processo de criação.

O texto como *ready-made* comunga com o princípio da subversão dos *ready-mades* (aqueles de Duchamp, por exemplo), pois elege um objeto entre vários iguais a ele (universo dramático), retira-o do contexto e o reapresenta num encontro de objetos díspares – diferentes elementos, nas suas materialidades incorporados à cena: *assemblages*.

O texto se dá, ainda enquanto *ready-made* por conter em si ações prontas e acabadas, comportando suas próprias tensões. Essas tensões relacionam-se com outras tensões oriundas dos demais elementos de cena. Kantor (2008), numa análise entre pintura e teatro, nos fala que enquanto na primeira, se estabelece uma relação de tensões direcionais, no segundo, se estabelece uma relação de tensões dinâmicas. Assim o teatro na sua visão se dá nesse jogo de tensões dinâmicas, pois não se detém a um caminho único, mas uma multifacetada de possibilidades.

Como podemos verificar Kantor (2008) não nega o texto nem o deforma, mesmo em meio a uma época em que o teatro cada vez mais exalta o gesto, o improvisado e o ritual, ele desloca o papel do texto, não utilizando este como ponto de partida:

“[...] Eu sou [...] bem mais fiel ao texto do que qualquer outro, devido ao fato de que eu o trato como uma soma de significações, mas as situações cabem a mim criá-las. Em função da etapa em que minha consciência artística atingiu”  
(KANTOR apud BABLET, 2008, pág. XXXVI)

Assim, em Herzer, o texto esteve nessa condição apontada acima, não o obedecendo como uma lei a ser seguida, mas utilizando-o como estimulador de criação, num processo que é diferente da mera repetição das ideias do autor.

Nesse sentido, mais uma vez a teatralidade é revelada, naquela analogia feita acima em que a máscara que cai revela outras máscaras. O texto, encarado desta

maneira deixa cair a máscara do textocentrismo, que liberta o texto da vera função verbal e permite que os diversos elementos da cena torne-se também texto. A teatralidade se mostra em todas as suas faces, em todas as suas infinitas máscaras.

A próxima démarche discute exatamente como a metateatralidade explorada em Herzer se configura numa potencia pedagógica, a partir do entendimento desta relação da queda da máscara reveladora de outras máscaras que no meu ver é um fator importantíssimo a construção de uma educação que ao dialogar com o modo de pensar das poéticas contemporâneas, possibilita uma liberdade de pensamento, proporcionada pela mudança do paradigma.



**TERCEIRA DÉMARCHE:**

**EDUCAÇÃO COMO INICIAÇÃO**

**OU**

**DA EDUCAÇÃO À INICIAÇÃO**

*Eis o ensino universal. É o discípulo que faz o mestre*

*(Jacques Rancière)*

Tomarei como inspiração, a fala do professor Michel Mafesolli feita durante o Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil realizado no estado de Pernambuco em novembro de 2013, no qual tive a oportunidade de estar presente e que tomo aqui para iniciar esta démarche. Na ocasião, o célebre teórico estabelecia conexões entre a educação e dois mitos gregos bastante conhecidos: Prometeu e Dionísio. Utilizarei aqui estes dois mitos para dar suporte à uma análise a respeito da visão sobre educação e aqui em específico na educação em Teatro.

Ésquilo, no século V a.C, escreveu a tragédia intitulada Prometeu Acorrentado. A transposição do mito para o teatro feita por Ésquilo narra os feitos do filho de Jápeto e de Ásia, irmão de Atlas, Epimeteu e Menoécio. Prometeu teria criado, ao lado de Epimeteu, a raça humana a partir da argila e água, depois que seu irmão esgotou toda a matéria-prima de que dispunha com a geração dos outros animais. Prometeu também ajudou Zeus a se libertar do seu pai Cronos, o qual foi destronado pelo filho.

Imortal, este deus nunca deixou de se aproximar do Homem, sua criação. Ele concedeu ao ser humano o poder de pensar e raciocinar, bem como lhes transmitiu os mais variados ofícios e aptidões.

A forte amizade entre Prometeu e Zeus, fez despertar o sentimento de ciúmes neste segundo, deixando-o altamente enfurecido, principalmente quando se vê

constantemente ludibriado pelo amigo. Conta-se um episódio em que Prometeu oferece a pior parte de um boi (gordura e ossos) aos deuses olímpicos, ocultando a outra parte formada por carne. Ao descobrir tal enganação, Zeus vinga-se de Prometeu, atacando aqueles que ele tinha maior apreço: a raça humana, tirando-lhes o conhecimento sobre o fogo sagrado. Prometeu, então rouba o fogo do Olimpo e oferece mais uma vez à humanidade, garantindo-lhes a supremacia sobre os demais seres vivos.

O deus é punido por Zeus, sendo preso pelo ferreiro Hefesto por correntes junto ao alto do monte Cáucaso, durante 30 mil anos, durante os quais ele seria diariamente bicado por uma águia, a qual lhe destruiria o fígado. Como Prometeu era imortal, seu fígado se regenerava a cada novo dia e o sofrimento se tornaria eterno. Prometeu é libertado de seu castigo por Hércules.

Já o mito de Dionísio<sup>6</sup>, narra a saga do filho de Zeus e da princesa tebana Semele, filha de Cadmo, seduzida por Zeus, que se disfarçou de homem. Dionísio é, portanto, a única divindade gerada por uma mortal.

Hera, possuída pelo ciúme, fez-se passar pela ama de leite da princesa Sêmele, convencendo-a a pedir uma prova a Zeus de quem ele realmente era. Como havia prometido a sua amada que realizaria qualquer pedido seu, Zeus cumpriu a promessa e Sêmele transformou-se em pó, uma vez que uma mortal não pode em hipótese alguma, ver um deus em sua forma epifânica. Zeus conseguiu salvar o filho e o gerou em sua própria coxa, até seu nascimento.

Após a concepção, a criança foi entregue à tia, que o educou com o auxílio das dríades, das horas e das ninfas. Ao crescer, o deus foi enlouquecido por Hera, inconformada com a traição de seu marido. Ele passou a vagar por toda a Terra, se curando apenas no momento em que encontra a deusa Cibele, na Frígia, que após lhe curar o iniciou dentro das cerimônias religiosas que ela cultivava, tornando-se, portanto, a partir desse momento, o deus do vinho assumindo o papel de revelar aos mortais os segredos do cultivo da videira.

---

<sup>6</sup> Existem outras versões para o mito de Dionísio como, por exemplo, o da religião órfica onde Dionísio é correspondente ao deus Zagreu, que seria filho de Perséfone e Zeus, gerado antes desta ser raptada por Hades. Segundo esta versão, Zagreu foi destroçado pelos Titãs a mando de Hera, mas tem seu coração resgatado por Atena que dado em forma de bebida a Sêmele, antes de esta engravidar de Zeus.

Dionísio é sempre representado por um jovem alegre, embriagado pelo vinho o que ocasiona nele um andar vacilante. Deus do vinho e das atividades prazerosas, como o erotismo e as orgias. Vivia cercado pelos sátiros e pela nêmadés, essas últimas protagonizam a tragédia “As bacantes” que mostra o episódio no qual Dionísio se vinga daqueles que se negam a lhe prestar culto, embriagando as mulheres que acabam praticando verdadeiros bacanais. Dionísio é também o deus do Teatro.

Os dois mitos acima apresentados, possuem uma relação paradoxal bastante interessante e que vai de encontro com aspectos intrínsecos de dois pensamentos a respeito do papel da educação. Enquanto que Prometeu entrega a nós humanos o fogo sagrado (conhecimento), Dionísio nos embriaga. Essa é a questão principal no pensamento pedagógico: a educação que se dá apenas na simples transmissão do conhecimento, em que o professor, tal qual a Prometeu, entrega o conhecimento ao estudante. É como no iluminismo que chamou aquele que aprende de *aluno*, o latim *alumnus*, *alumnié*, que significa sem luz, ou seja, o homem sem conhecimento, sem a luz do fogo de Prometeu. Um modelo clássico de educação que desconsidera toda e qualquer experiência prévia do sujeito, que considera apenas o professor como detentor do conhecimento, que considera o conhecimento apenas sob o ponto de vista do intelecto, que não vê no corpo nenhuma possibilidade de construção de conhecimento.

Poderíamos dizer, então, que a educação em Prometeu é verticalizada, polarizada e unilateral, onde o estudante é o invólucro vazio em que o professor deposita o conhecimento e nesse sentido, não há construção. É o que Paulo Freire chamaria de *educação bancária*.

A educação em Dionísio não é tranquila, uma vez que não funciona na mesma lógica da educação em Prometeu. Ela é regida pelo caos, pela embriaguez e pelo torpor. Assim como o deus, ela é vacilante, alternando em altos e baixos, em *loopings* que não deixam o conhecimento estagnado e que por sua vez não se polariza na figura do professor. O conhecimento passeia entre os sujeitos, num processo de mútua alimentação. Assim como na cena contemporânea que cada vez mais se estabelece como processo, como diálogo e como troca entre os criadores. Assim, numa analogia a este cenário teatral, onde não existe uma relação verticalizada de hierarquias, a pedagogia que deriva destas poéticas, também se estabelece horizontalmente e nisso não existe professor, pois a aprendizagem se dá na troca.



Ao contrário de Prometeu, Dionísio não entrega nas mãos do homem o fogo sagrado (conhecimento), ele dá ao homem a oportunidade de se experimentar em todos os níveis de sua existência, ou seja, nível intelectual e corporal, onde o conhecimento é ampliado para além do intelecto.

As máximas em Dionísio são a embriaguez e a orgia, a primeira faz cair a máscara, permitindo o homem, como discutido anteriormente, revelar suas outras tantas máscaras e com isso se auto conhecer e a segunda que em seu sentido mais etimológico, em grego antigo significa “um amor compartilhado” nos traz a ideia de que a educação é esse movimento de partilha, de experiência mútua entre os indivíduos, uma parceria e por isso uma construção, da forma como se deu todo o trabalho aqui em questão, a partir de um processo de experimentação que buscou na metateatralidade, os modos de revelar a inúmeras máscaras do teatro, tal qual a embriaguez dionisíaca que põe o teatro no abismo da sua própria compreensão. Assim, a teatralidade, pelo ponto de vista dionisíaco, tem na embriaguez a possibilidade de instaurar uma eterna derrubada de máscara, eterna, pois a teatralidade comporta em si uma infinita possibilidade de autoproduzir-se e por isso, a derrubada da máscara é infinita.

Essa a ideia de uma educação dionisíaca, me parece interessante à medida que constrói o conhecimento ao invés de entrega-lo. E este me parece o impasse entre um teatro, que revela seu procedimento e aquele que insiste na ilusão: o espectador não efetua esforço algum no jogo teatral, sendo um agente passivo no acontecimento cênico. A Educação se mostra, portanto, enquanto celebração, enquanto rito, ou como diria ainda Mafessolli na palestra antes citada, enquanto uma iniciação. É sob essa abordagem que trarei a educação no trabalho aqui apresentado: mais do que uma educação, uma iniciação.

Jacques Rancière (2004) em seu ensaio intitulado “O espectador emancipado” discute aspectos que vão de encontro com o pensamento acima apontado tanto no que diz respeito à um modo de encarar a educação a partir da passagem de uma atitude de Prometeu à Dionísio, que não entrega o conhecimento, mas que permite que este seja produzido a partir das experiências sensíveis, como também sob o ponto de vista da educação quanto iniciação. Apresentado originalmente na abertura da quinta Academia Internacional de Artes de Verão, em Frankfurt, o “Espectador emancipado” foi escrito a partir de um pedido de Marten Spangberg que ficara impressionado ao ler o livro “O mestre ignorante” de Rancière.

“O mestre ignorante foi uma reflexão sobre a teoria excêntrica e o destino estranho de Joseph Jacotot, um professor francês que, no início do século XIX, agitou o mundo acadêmico ao afirmar que uma pessoa ignorante poderia ensinar a outra pessoa ignorante o que ela mesma não conhecia, proclamando a igualdade de inteligências e exigindo a emancipação intelectual no lugar da sabedoria recebida no que diz respeito à educação das classes mais baixas. Sua teoria caiu no esquecimento em meados do século XIX. Achei necessário reavivá-la nos anos 1980 para instigar o debate sobre a educação e suas balizas políticas.” (RANCIÈRE, 2004, pág. 09)

Num primeiro momento, o autor ficou intrigado a respeito do convite, bem como de como poderia traçar uma relação entre aquilo que havia trabalhado em o “Mestre ignorante” e a condição do espectador, contudo, mais a frente, o mesmo percebe que a ideia poderia ser promissora. Ele explora este aspecto inicialmente a partir da reflexão a respeito do que talvez fosse a função primeira do espectador: a função do olhar.

“Ser um espectador significa olhar para um espetáculo. E olhar é uma coisa ruim, por duas razões. Primeiro, olhar é considerado o oposto de conhecer. Olhar significa estar diante de uma aparência sem conhecer as condições que produziram aquela aparência ou a realidade que está por trás dela. Segundo, olhar é considerado o oposto de agir. Aquele que olha para o espetáculo permanece imóvel na sua cadeira, desprovido de qualquer poder de intervenção. Ser um espectador significa ser passivo. O espectador está separado da capacidade de conhecer, assim como ele está separado da possibilidade de agir.” (RANCIÈRE, 2004, pág. 11)

Sob este ponto vista, o Teatro enquanto lugar do olhar seria encarado segundo o autor como uma coisa ruim ao ponto que estabelece a ilusão e a passividade – está diante de uma aparência sem saber as condições que produziram esta aparência. Além disso, segundo ele o olhar seria também o oposto do agir, ou seja, além de não se

conhecer as condições que produziram a aparência, este mantém o sujeito separado da possibilidade de agir.

A partir dessas premissas levantadas por Rancière (2004), como poderíamos aceitar uma educação que fosse promovida a partir do Teatro?

Nas palavras de Rancière, a questão da educação está na maneira como a ação pedagógica se estabelece, ou seja, como se estabelece a ação do mestre (mestre ignorante).

“Ele (o mestre ignorante) não ensina o conhecimento dele aos alunos. Ele inspira estes alunos a que se aventurem pela floresta, digam o que estão vendo, digam o que eles pensam sobre o que já viram, verifiquem isto e assim por diante. O que ele ignora é a lacuna entre duas inteligências. É a conexão entre o conhecimento do conhecível e a ignorância do ignorante. Qualquer distância é uma questão de acaso. Cada ato intelectual entrelaça um fio casual entre uma forma de ignorância e uma forma de conhecimento. Nenhum tipo de hierarquia social pode se firmar neste senso de distância.” (RANCIÈRE, 2004, pág. 17)

É exatamente sob esta perspectiva, do mestre que é ignorante, por que ignora a lacuna entre sua inteligência e a inteligência do estudante, que desierarquiza o ato do conhecer, não se portanto como o senhor detentor de todo o saber, mas que possibilita que o estudante, possa a partir de sua própria experiência, desenvolver sua própria maneira de construir o conhecimento. Nesse sentido, mestre e estudante, se tornam parceiros no processo de construção desse conhecimento.

No processo de construção de Herzer, este ponto de vista educativo esteve permeando todo o trabalho. A metodologia utilizada partiu da perspectiva do “work in progress”.

Por work in progress entende-se o processo pelo qual a concepção vai sendo elaborada em paralelo com a montagem.

Renato Cohen (2006) elabora o termo *work in progress* a partir do conceito de *work in process*. Segundo ele:

“Conceitualmente a expressão *work in process* carrega a noção de trabalho e processo - como trabalho, tanto no termo original quanto na tradução acumulam-se dois momentos: um de obra acabada, como resultado, produto; e, outro, do percurso, obra em feitura. Como processo implica iteratividade, permeação; risco, este último próprio de o processo não se fechar enquanto produto final” (COHEN, 2006, pág. 21)

Assim, a ideia de obra inacabada permeia o conceito em questão. Como dentro deste conceito ainda está contido a ideia de obra em feitura que reforça ainda mais a ideia de processo. Desse modo, o autor optou em acrescentar o termo *progress*.

Este conceito inserido no trabalho de investigação realizado na escola Liceu do Conjunto Ceará permitiu que os estudantes-atores possam intervir de maneira direta no processo, sendo co-autores da obra e permitindo com isso que a encenação seja fruto da partilha entre encenador e atores.

O procedimento em *work in progress* em especial surge a modo de oportunizar os estudantes-atores compreenderem como a cena vai sendo elaborada e com isso tornando um processo pedagógico que se desprende do modo de Prometeu e que dialoga com as premissas do mestre ignorante.

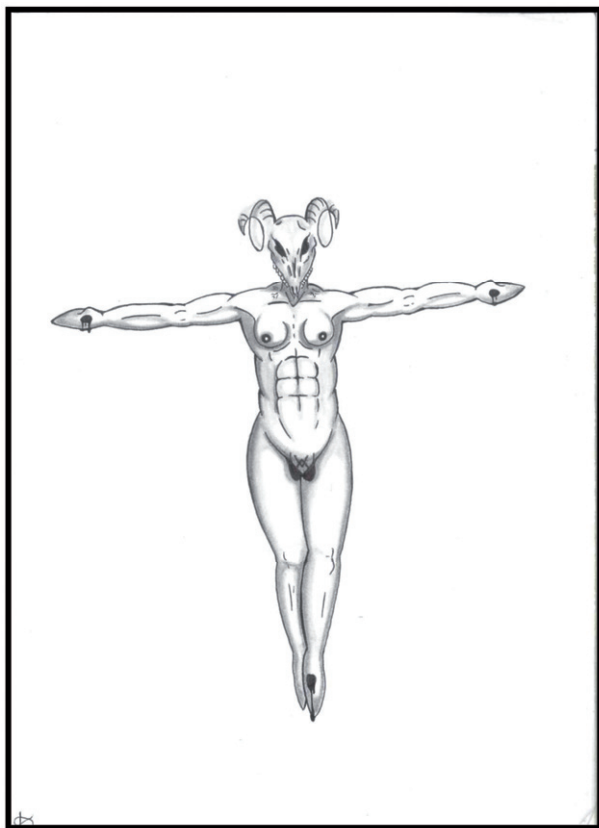
Assim, o processo de criação não ocorre de maneira vertical, como uma imposição da direção, mas de maneira compartilhada. O diretor passa de uma função impositiva para uma função muito mais questionadora e provocadora.

Por isso, em Herzer a concepção se deu no dia-a-dia do trabalho, onde o encenador, se mostrou quanto um orientador, que junto aos estudantes-atores ia descobrindo e traçando os percurso poéticos das cenas, e o jogo estabelecido entre seus elementos.

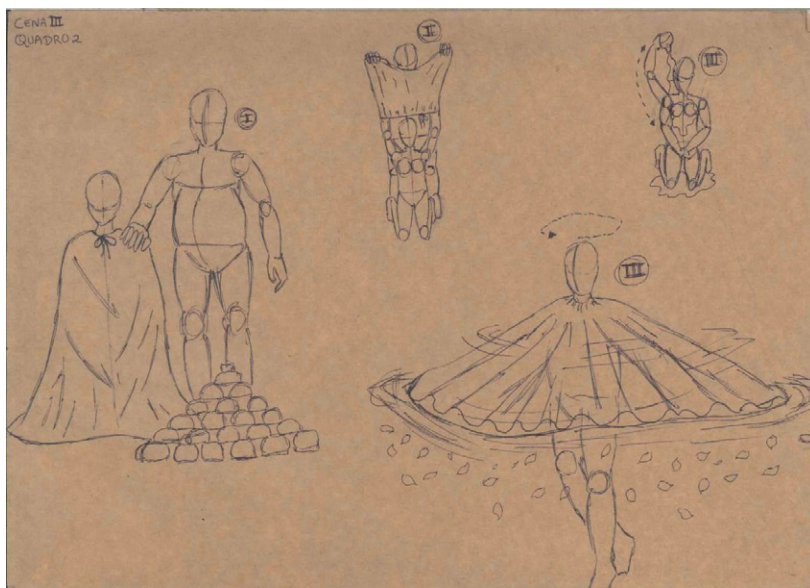
### ***Processo de construção de cenas: o “work in process in progress”***

Nos primeiros encontros os estudantes-atores foram incumbidos de elaborarem, eles próprios, propostas de cena. Divididos em grupos de trabalho, normalmente, um dos estudantes-atores fazia as vezes de coordenador desses *workshops* de criação. Contudo, não existia uma função fixa, sendo que a cada novo workshop um novo ator ficava na função de coordenador do processo.

As proposições surgidas pelos estudantes-atores eram apresentadas das maneiras mais diversas, não ficando apenas ao nível da cena, mas que englobava aspectos que iam desde a concepção, outros que tinha relação com o conceito da peça, bem como se apresentavam também pela via de imagens, desenhos que eram apresentados. Rotineiramente, junto a apresentação de cada cena sugerida, eles apresentavam também uma imagem, que tinham dois caracteres: 1) imagens que traduziam as ideias e concepções sobre a peça ou sobre uma cena em específico; 2) imagens que funcionam como uma mapa imagéticos das cenas, quase como um *storyboard*. Abaixo apresento alguns exemplos dessas proposições, onde a primeira imagem retrata a leitura dos estudantes-atores a respeito da concepção geral da peça, relatado na primeira *dérmache*. Já a segunda imagem retrata um mapa de cena, sugerido.



1. Imagem de um ser andrógono, híbrido de ser humano e bode.  
Proposta dada por um dos estudantes-atores como conceituação da peça



**2. Imagem sugerida por um estudante-ator como referencia para criação de uma das cenas**

Além desse processo inicial de criação, outro momento do trabalho foi marcante para o entendimento da ideia de uma obra em construção. Trata-se mais uma vez da ultima cena. Nesse caso as proposições surgiram a partir da inquietação dos estudantes-atores sobre como a peça dava seu desfecho.

No texto original, esta cena trata-se de um julgamento em que o réu em questão é a personagem central do enredo, Herzer. O texto desse julgamento apresenta um discurso que os estudantes-atores consideraram um tanto quanto obvio e cercado de clichês, nas palavras deles.

Isso se dá fortemente no momento em que a personagem é condenada e um novo personagem entra em cena, desempenhando a função de seu defensor. O personagem é um anjo e este vai em seu discurso, refazendo o percurso da vida da personagem e apresentando a justificativas para tal.

Os estudantes-atores, inicialmente propuseram modificações no texto, reescrevendo algumas das falas. Este processo foi aos poucos se complexando e a partir

um determinado momento estas reescrituras foram incorporadas a própria cena. Trarei aqui um exemplo de como isso se dava.

Abaixo podemos ver uma das falas do personagem Ariel a respeito da personagem Herzer, durante sua defesa: “ARIEL: (...) se ela é homossexual? Desde quando a opção sexual é crime? Quantos não existem aqui, e não tem coragem de assumir?” (OLIVEIRA, 2011, pág. 84)

A fala acima citada foi uma das primeiras a causar incômodo nos estudantes-atores. Segundo eles, este trecho, trazia um argumento fraco que não contemplava a real problemática. Para eles, a questão não estava no fato do sujeito se assumir quanto homossexual, uma vez que de nada adianta esta postura se os demais não a aceitarem. Desse modo os estudantes-atores sugeriram uma reformulação da fala, ficando da seguinte maneira: “ARIEL: (...) se ela é homossexual? Desde quando a opção sexual é crime? Quantos **aqui aceitariam aquele que se assumisse?**”

Dessa maneira os alunos-atores iam reescrevendo as falas que julgavam necessário, contudo, isso era feito fora da cena em momentos de análise da peça. Posteriormente, foi proposto a inserção deste processo na cena, assim para esta mesma fala o estudante-ator que fazia o personagem Ariel, fazia sua fala original, sendo que após tê-la dito, estabelecia um momento de rápida suspensão, onde após isso, fazia posse de uma caneta e reescrevia a fala no próprio texto que trazia consigo na cena. Após a reescrita o ator repetia o trecho da cena, agora com a nova fala. Esta ação foi posteriormente retirada e substituída por outro processo, uma vez que este após ser experimentado algumas vezes, foi percebido uma perda de qualidade na cena. Contudo, visto ainda a necessidade desta interferência no texto, os estudantes-atores encontraram um novo mecanismo para realizar este processo de reflexão sobre o próprio trabalho, que foi o seguinte:

Aproveitando outra fala do personagem Ariel, os estudantes-atores resolveram aproveitar o procedimento metateatral que já estava sendo utilizado na peça para realizarem análise da cena. Em um determinado trecho o personagem Ariel fala: “Tudo isso não passa de uma farsa” (OLIVEIRA, 2011, pág. 84). Esta fala serviu como conto de partida para que este processo se estabelecesse. Os estudantes-atores, trocaram a palavra “farsa” por “teatro”, sendo desse modo a nova fala “tudo isso não passa de um teatro”. A partir disso, eles estabeleceram que este momento como sendo o limiar entre a condição de ator e personagem, sendo que este se dissolve e os estudantes-atores



passam a partir daí a discutirem a peça de uma visão distanciada. Apenas três atores permanecem na condição de representação. Este três atores dão continuidade à cena sendo onde em momentos em que os demais acham necessários são interrompidos e é realizada a análise.

Numa última intervenção proposta, os estudantes-atores, após outra fala específica, retornam a condição de representação para com isso caminhar para o final da peça. Contudo, três últimas rubricas foram escritas por eles: uma fala da relação entre arte e realidade, onde um deles fala: “antepenúltima rubrica: o ator não consegue mais perceber a diferença entre teatro e vida”. Outra rubrica é dita por uma das estudantes-atrizes, onde esta fala sobre o processo reflexivo vivenciado: “penúltima rubrica: Os atores quando estavam em seus personagens não tinham uma visão crítica de si, mas logo quando se distanciaram perceberam que o sentindo não fazia sentido” (Rayane Linhares, estudante-atriz). A última rubrica dita, encerra a peça, onde cada uma dos estudantes-atores dizem: “última rubrica: o personagem fulano que faz tal personagem sai”. Com isso cada um deles vai se retirando da cena, quando fica apenas a protagonista que diz: “A atriz se liberta da personagem. Fim”.

## CONCLUSÃO

### DO CAMINHO NÃO CONCLUÍDO

Esta investigação esteve pautada na experimentação realizada com os alunos da Escola Liceu do Conjunto Ceará, na montagem de Herzer, contudo sob o ponto de vista da investigação de algumas questões envoltas ao cenário do teatro contemporâneo, principalmente no que tange aspectos de criação e da reflexão da prática.

Contudo, este processo, assim como observado nesse contexto contemporâneo da arte, acabou se dando a partir da construção de caminhos que uma vez iniciados os percursos se tornaram uma constante fonte de investigação. Assim, mais do que uma pesquisa encerrada, este trabalho se configura como a abertura deste caminho a ser trilhado e que possivelmente tende a um não encerramento, uma vez que as questões são inesgotáveis.

Assim, como o próprio título sugere a busca aqui iniciada ganha um aspecto de infinitas possibilidades, tal qual o efeito de *mis-en-abyme* discutido anteriormente. Nesse sentido, a démarche poética e pedagógica aqui estabelecida torna-se um percurso de infinitas possibilidades que vai sendo alimentada a cada nova investigação.

A respeito dos desdobramentos pedagógicos a partir dessa experimentação, me parece bastante pertinente os resultados alcançados no que tange o modo de pensar a cena teatral na escola: se desvincilhando de certo engessamento que fez com que o teatro no âmbito escolar fosse cada vez mais se distanciando das reflexões em volta da cena contemporânea.

O teatro dentro da escola, portanto, pede cada vez mais por renovações, estas mesmas que foram se estabelecendo na cena contemporânea. Não é possível, a meu ver, desvincular a prática teatral fora da escola com a aquela de dentro da escola. A escola não pode, a partir daí, proceder com um olhar cego ao cenário teatral contemporâneo, uma vez que ela mesma está inserida neste mesmo momento histórico

e que a arte se encontra e, portanto, está em meio a todos o jogo de tensões que se desencadeia.

Instiga-me agora saber como os estudantes-atores, após este processo, conseguem lidar com esta outra perspectiva para a cena e mais ainda, sendo que a investigação estava sendo feita com um grupo de teatro da escola, verificar como esta experiência vivida pode interferir na marca de trabalho do grupo, ou seja, como os aspectos da metateatralidade, que, por conseguinte, trouxe a ideia do texto enquanto objeto (*ready-made*) e que por sua vez instaurou a derrubada da máscara para a revelação das diversas máscaras do teatro, podem ser reprocessadas em futuros trabalhos realizados pelos estudantes-atores. Assim, me instiga a repercussão desses processos nos sujeitos envolvidos.

Contudo o trabalho aqui desenvolvido esteve pautado, também num processo de desconstrução a partir da ruptura dos modos de operar os meios teatrais tradicionais e na inserção de procedimentos pautados na visão contemporânea de teatro e com isso oportunizando um desdobramento pedagógico a cerca.

Patrice Pavis (2007) a respeito da desconstrução nos fala sobre a ambiguidade do termo, principalmente na perspectiva da encenação contemporânea. Para ele a ideia de desconstruir implica reconstrução.

“Quem diz desconstrução diz também, implicitamente, reconstrução. A encenação não tem somente que desfazer e criticar um texto ou uma representação, deve também reconstruir e comentar aquilo que se dá como um texto desde logo consideravelmente desconstruído.” (PAVIS, 2007, p. 220)

Assim, a démarche nesse trabalho desenvolvida, pretendeu ir além da mera crítica e do comentário da obra experimentada, mas assim como aponta Pavis (2007), a partir da desconstrução ir reconstruindo. E isso se aplica a todos os âmbitos do trabalho, onde os aspectos estético-poéticos, políticos e pedagógicos foram desconstruídos a fim de uma reconstrução e aí a educação nesse sentido, também era reconstruída.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, Lionel. Metateatro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968

BRANDÃO, Junito de Souza. Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega, Vozes, Petrópolis 2000)

BRECHT, Bertolt. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COHEN, Renato. Work in progress na cena contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONCILIO, Vicente. A encenação da peça didática como construção de conhecimento: o caso de Baden Baden. In: O espectador criativo: Colisão e diálogo. 14º Simpósio Internacional Brecht Society. Porto Alegre, 2013

FÉRAL, Josette. Acerca de la teatralidad. Buenos Aires: Editorial Nueva Generación, 2003.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidades contemporâneas. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010

KANTOR, Tadeusz. O teatro da morte. São Paulo: Perspectiva, 2008

KASTRUP, Virgínia (orgs) Pistas do método da cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2010

LEHMANN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MEYERHOLD, Vzévolod. O teatro teatral, Lisboa, Arcádia, 1980

OLIVEIRA, Márcia. Qorpo-Santo: o anjo do absurdo e outros textos para teatro. Fortaleza: Iris, 2011.

PAVIS, Patrice. A encenação contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PICON VALLIN, Beatrice. A Arte do Teatro entre tradição e Vanguarda – Meyerhold e a cena contemporânea. Rio de Janeiro. Folhetim: 2006. p.10.

RANCIERE, Jacques. O destino das imagens. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

ROUBINE, Jean-Jacques. A linguagem da encenação teatral, 1880-1980. Tradução e apresentação de Yan Michalski. Rio de Janeiro: Zahar Editores: 1998

SCHECHNER, Richard. Performance: teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Rojas: UBA, 2000.

SZONDI, Peter. Teoria do drama moderno. Trad. Luiz Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001





**More  
Books!** 



**yes**  
**I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em  
**[www.morebooks.es](http://www.morebooks.es)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Heinrich-Böcking-Str. 6-8  
D - 66121 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

[info@omniscrptum.com](mailto:info@omniscrptum.com)  
[www.omniscrptum.com](http://www.omniscrptum.com)

OMNIScriptum





