

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CELINA NUNES DE ALCÂNTARA**

**FORMAÇÃO TEATRAL COMO CRIAÇÃO:  
NARRATIVAS SOBRE MODOS DE FICCIONAR A SI MESMO**

**Porto Alegre**

**2012**

**CELINA NUNES DE ALCÂNTARA**

**FORMAÇÃO TEATRAL COMO CRIAÇÃO: NARRATIVAS SOBRE MODOS DE  
FICCIONAR A SI MESMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação.

**Porto Alegre**

**2012**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Alcântara, Celina Nunes de  
Formação teatral como criação: narrativas sobre  
modos de ficcionar a si mesmo / Celina Nunes de  
Alcântara. -- 2013.  
163 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Teatro. 2. Pedagogia Teatral. 3. Criação. 4.  
Formação Teatral. 5. Ficção de si. I. Fischer, Rosa  
Maria Bueno, orient. II. Título.

A meu filho Augusto,  
que me ensina a cada dia  
a experiência de sair de  
mim, e estar radicalmente,  
com um outro.

## AGRADECIMENTOS

Afirmo, em algum momento neste texto tese, que tudo o que fazemos tem um tanto de alheio. Nesse sentido, creio que sempre teremos muito a agradecer. Assim, gostaria de agradecer àqueles que estão investidos neste trabalho, ainda que não o saibam:

A meus pais Eni e Davi, por terem me ensinado o valor de uma formação escolar e terem me legado o meu bem maior, ou seja, a própria vida.

À grande amiga e orientadora professora Rosa Maria Bueno Fischer pela orientação atenta, requintada, criativa, rigorosa e sempre muito gentil. Com ela, aprendi muito sobre ser pesquisadora, professora e, sobretudo, sobre a arte de uma relação ética e estética consigo mesmo e com os outros.

Ao amigo Gilberto Icle, com quem compartilho algumas das coisas mais importantes da minha vida, e agora também esta tese. Muitos foram os comentários, as perguntas, as críticas, os empréstimos de livro, bem como os momentos de estímulo e amparo.

Aos professores doutores Clarice Traversini, Sérgio Andrés Lulkin, Marcelo de Andrade Pereira e Tatiana da Motta Lima Ramos, por terem aceitado, de bom grado, participar desta banca, bem como pela generosidade de suas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (professores e funcionários), pela experiência de uma formação de excelência.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a todos que se empenham pelo ensino público, gratuito e de qualidade.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e à possibilidade de criação e inovação no campo do ensino superior.

À FUNDARTE (professores e funcionários), pela excelência do trabalho no campo das Artes reconhecido nacionalmente e que possibilitou, junto com a UERGS, a experiência das Graduações em Teatro, Dança, Música e Ar em vigor desde 2002. Especialmente, à Gorete, Nina, André, Maria Inês e

Aos alunos da UERGS com quem tive a satisfação de privar uma foi em teatro entre 2002 e 2010. Acho que posso dizer que a formação foi rec pois da mesma forma, eles também formaram a professora que sigo buscando ser.

Aos amigos e professores fundadores do curso de teatro UERGS/FUNDARTE: Gilberto Icle, Carlos Möndinger, Jezebel de Carli e Tatiana Cardoso, exemplos de artistas e professores.

Aos professores da UERGS com quem convivi, aprendi e construí uma relação de trabalho e amizade: Cibele Sastre, Tatiana Rosa, Flavia Valle, Chico Machado, Luciana Prass, Andreia Hofstaetter, Duda Gonçalves, Silvia da Silva e Márcia Dalbello.

Aos meus amigos da Usina do Trabalho do ator: Anna Fuão, Ciça Reckziegel, Dedy Ricardo, Gisela Habeyche, Gilberto Icle, Shirley Rosário e Thiago Pirajira — atores professores como eu —, pelos anos de cumplicidade, criação, trabalho duro, dedicação, perseverança e amor.

Às amigas atrizes-professoras-mães Alice Guimarães e Leonor Melo com quem privei a cena teatral, mas também importantes momentos de conversa sobre relação entre ética, rigor, suor, disponibilidade e profundidade no trabalho teatral.

Ao amigo Carlinhos, pelo companheirismo e cumplicidade; pelas trocas no campo teatral e pelo divertimento.

Aos colegas com quem pude privar o seminário de orientação: Marcelo, Tatielle, Mariane, Ailon, Sandra, Laurinha e Márcio, pelas discussões de alto nível nos encontros com nossa orientadora, e pelos primorosos encontros festivos de fim de ano.

À querida Fabi Marcello e suas palavras de entusiasmo e estímulo com relação a mim e a meu trabalho, e que fizeram diferença.

A meus irmãos, especialmente a meu irmão mais velho José Vicente, por ter me acudido num momento de falta (ele vai saber o que isto significa).

À minha tia Lucila, segunda mãe e porto seguro nas horas em que precisei de socorro.

À amiga Suzana Barrionuevo Guimarães, por ter cuidado dos nossos filhos para que eu pudesse escrever aos sábados à tarde, mas principalmente pela amizade e carinho.

Aos colegas professores do Departamento de Arte Dramática pela compreensão e apoio na finalização da escrita desta tese.

Aos muitos Outros da cena artística e pedagógica — atores, diretores, professores, alunos, público — que cruzaram meu caminho, e sem os quais esta trajetória não teria sido a mesma.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas, mas também coisas, plantas, até animais... Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

(DELEUZE, 2008, p. 156).

## RESUMO

Esta tese trata sobre a formação teatral como possibilidade de criação de si. Relaciona-se essa formação a modos de ficcionar a si mesmo, ou seja, a maneiras de invenção e transformação de si. Discute-se a formação do ator professor a partir da análise de um conjunto de relatórios de estágio e trabalhos de conclusão, oriundos do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Para a análise do material empírico, foram usados como ferramentas teórico-metodológicas, entre outros, os conceitos de ética, verdade e cuidado de si, conforme tratados na obra de Michel Foucault; outros conceitos, igualmente, foram tratados, como os de experiência, criação, invenção e ficção, principalmente, a partir das obras de Marilena Chauí, Virginia Kastrup, Jacques Rancière, René Passeron e Paul Valéry. Além disso, do campo teatral trouxemos as noções de segunda natureza e corpo fictício, problematizadas a partir de Constantin Stanislavski, Franco Ruffini, Eugenio Barba e Nicola Savarese. Na companhia de tais noções e conceitos, foram criadas narrativas, entrelaçando as trajetórias dos alunos (bem como os respectivos processos criativos e pedagógicos) aos conceitos aludidos e às imagens de diferentes personagens da literatura dramática. Ao mesmo tempo, trabalhou-se com a noção de ficção como mote e procedimento para efetuar a própria discussão, à medida que tal noção funcionou tanto como categoria de análise para pensar o material empírico quanto como fundamento para a constituição da escrita do texto. A tese defende, portanto, a noção de formação como possibilidade de fazer da própria existência uma experiência de constante criação, mostrando os processos de transformação dos alunos-atores-professores como uma forma de invenção de si, de extrapolar o âmbito da criação artística, por força de uma relação *ethopoiética* — prática movida por um movimento ético-estético.

**Palavras-chave:** Teatro. Pedagogia Teatral. Criação. Formação teatral. Ficção de si.

## ABSTRACT

This thesis deals with theatrical education as a possibility for creation of the self. This kind of education is connected to different forms of fiction of the self, that is, different ways of inventing and transforming oneself. We discuss the training of actors and teachers based on the analysis of a set of trainee reports and dissertations from the Undergraduate Theatre Programme of Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS and Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. For the analysis of the empirical data, we used as theoretical-methodological tools, among others, the concepts of ethics, truth and care of the self, as addressed in the work of Michel Foucault; other concepts were also discussed, such as experience, creation, invention, and fiction, based mainly on the works of Marilena Chauí, Virginia Kastrup, Jacques Rancière, René Passeron, and Paul Valéry. Moreover, we brought from the field of theatre notions of second nature and fictional body, problematised according to the ideas of Constantin Stanislavski, Franco Ruffini, Eugenio Barba and Nicola Savarese. With these notions and concepts as companions, narratives were created, intertwining the student's experiences (as well as their respective creative and pedagogical processes) to the concepts which were mentioned and to images of different characters from dramatic literature. At the same time, we have dealt with the notion of fiction as a theme and procedure to start the discussion itself, as this notion has worked both as a category of analysis to think the empirical material related to a foundation to the constitution of the process of writing. This thesis argues, therefore, for the notion of education as a possibility to turn existence itself into an experience of constant creation, exposing the transformations of students-actors-teachers as a form of self-invention and extrapolation of the scope of artistic creation, by virtue of an *ethopoietic* relationship — a practice driven by an ethical-aesthetic movement.

**Keywords:** Theatre. Theatre Pedagogy. Creation. Theatrical education. Fiction of the self.

## RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat envisage la formation théâtrale comme une possibilité de création de soi. Elle met en relation cette formation avec les modes de fiction de soi-même, c'est-à-dire les manières d'invention et de transformation de soi-même. Elle présente une réflexion sur la formation de l'acteur-enseignant à partir de l'analyse d'un ensemble de rapports de stages professionnels et de mémoires de fin d'année, effectués par des étudiants en Licence en Théâtre de l'Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS et de la Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. L'analyse de ce matériau empirique a été réalisée grâce notamment à quelques outils théorico-méthodologiques comme les concepts d'éthique, de vérité et de souci de soi, tel qu'ils sont envisagés par Michel Foucault. Cette analyse s'appuie encore sur d'autres concepts comme celui d'expérience, de création, d'invention et de fiction, empruntés notamment à Marilena Chauí, Virginia Kastrup, Jacques Rancière, René Passeron et Paul Valéry. D'autres notions encore, comme celle de seconde nature et de corps fictif, ont été empruntées au champ théâtral et problématisées principalement par Constantin Stanislavski, Franco Ruffini, Eugenio Barba et Nicola Savarese. À partir de ces notions et concepts, des récits ont été créés, mélangeant les trajectoires des étudiants (ainsi que leurs processus de créations et leurs processus pédagogiques respectifs), les concepts signalés et les images de différents personnages de la littérature dramatique. Parallèlement, la notion de fiction a été utilisée en tant qu'outil et procédé pour mener la réflexion elle-même, dans la mesure où cette notion a fonctionné aussi bien comme une grille d'analyse pour traiter les données empiriques qu'en tant que support pour l'écriture du texte. La thèse soutient donc l'idée que la formation peut être envisagée comme la possibilité de faire de sa propre existence une expérience constante de création, en montrant les processus de transformation des étudiants-acteurs-enseignants comme un mode d'invention de soi-même, comme une manière de dépasser la création artistique, par la force d'une relation *ethopoïétique* — pratique qui se caractérise par un mouvement éthico-esthétique.

**Mots-clés:** Théâtre. Pédagogie Théâtrale. Création. Formation théâtrale. Fiction de soi.

## SUMÁRIO

<b>1 É O FIM.....</b>	<b>13</b>
<b>A MATERIALIDADE DE UMA PRÁTICA.....</b>	<b>16</b>
<b>BREVE NARRATIVA DE UM CURSO E SEU PERCURSO .....</b>	<b>19</b>
<b>TUDO O QUE A GENTE FAZ TEM UM TANTO DE ALHEIO .....</b>	<b>23</b>
<b>TRANSFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>25</b>
<b>FICÇÃO DE SI .....</b>	<b>34</b>
<b>A ESTRUTURA DA ESCRITA DA TESE.....</b>	<b>38</b>
<b>2 PRIMEIRA FICÇÃO: DE SI PARA CONSIGO.....</b>	<b>40</b>
2.1 Da <i>experiência</i> como transformação a prática teatral .....	45
2.2 Do <i>si</i> como dimensão da transformação teatral .....	47
2.3 Constituir a sua relação teatral com a verdade .....	56
<b>3 SEGUNDA FICÇÃO: DE SI NA RELAÇÃO COM O OUTRO .....</b>	<b>70</b>
3.1 Do outro e da verdade.....	73
3.2 Do outro ao coletivo: modos teatrais de ficção de si .....	77
3.3 Constituir a si no coletivo do grupo de teatro .....	84
<b>4 TERCEIRA FICÇÃO: DE SI NO PROCESSO DE CRIAÇÃO.....</b>	<b>90</b>
4.1 Escrever, incorporar, inscrever-se.....	93
4.2 Criador e obra: um ato de destituição de individualidade .....	102
<b>5 QUARTA FICÇÃO: DE SI NO PROCESSO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>114</b>
5.1 A transformação do professor .....	118
5.2 A ficção pedagógica e a aposta no aprendiz .....	126
5.3 A ética de uma formação pedagógica de si.....	135
<b>6 ÚLTIMA FICÇÃO: O PROFESSOR-ATOR, ENTRE O ATOR ERRANTE E O</b>	
<b>MESTRE IGNORANTE .....</b>	<b>141</b>
<b>PERCURSOS FICCIONAIS, ENTRE ATORES PROFESSORES EM FORMAÇÃO .....</b>	<b>142</b>
<b>A FÁBULA DO MESTRE IGNORANTE .....</b>	<b>146</b>
<b>A FÁBULA DO ATOR ERRANTE .....</b>	<b>152</b>
<b>ENTRE O ATOR ERRANTE E O MESTRE IGNORANTE: A FORMAÇÃO DO ATOR PROFESSOR</b>	
.....	156
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>

## 1 É O FIM...

Esta história começa sua narrativa pelo fim, como os filmes que principiam mostrando o desfecho, para depois narrar o desenrolar dos fatos que desencadearam o final.

É assim que hoje é possível afirmar e mostrar como e por que um professor-ator e sua formação (tema desta tese) não se constituem de um único modo ou mesmo dentro de uma coerência unívoca de trabalho — ainda que estejamos nos referindo a um curso de graduação bem específico —, mas ao contrário, de muitas histórias, trajetórias, personagens, enredos, peripécias, estratégias, enfim, ficções. Aliás, são tantas as narrativas quantos aqueles que se formaram professores-atores ou os que ainda estão por vir, nessa condição.

Esta tese narra um pouco de algumas dessas caminhadas na tentativa de pensar sobre uma experiência de uma formação teatral capaz de mobilizar algo nos sujeitos com ela envolvidos: algo que extrapole o campo do conhecimento da linguagem artística teatral, ou seja, que ultrapasse uma formação no seu sentido meramente instrumental. Não que esse aspecto da formação não seja também fundamental; ao contrário, em teatro o instrumental é o lócus e a possibilidade de transformação, pois diz respeito aos saberes próprios do campo, às técnicas, à execução dos exercícios, às transformações psicofísicas necessárias, aos temas de que tratam as narrativas. Enfim, trata-se de discutir aqui questões básicas para que se possa acessar o *todo* da formação, o qual não se encerra na experimentação das técnicas, mas tem nelas o lugar a partir do qual se opera toda uma edificação, uma constituição que podemos chamar de formação profissional ou formação técnica.

Parto da hipótese, por mim defendida, de que a formação em teatro implica diretamente algo que pode extrapolar a prática teatral, e assim, esgueirar-se por entre os preâmbulos da vida, pelo prosaico do nosso cotidiano. Esta tese **não** apenas diagnostica, mas propõe a difícil tarefa de apresentar uma tal hipótese sem mostrá-la na condição de exemplo a seguir ou de demonstração de uma verdade a ser replicada. As histórias aqui narradas não objetivam provar algo, mas antes, propor uma narrativa articulada a essa hipótese a partir de outra perspectiva, a da materialidade de uma prática.

No início da minha formação em teatro na Universidade, costumava conversar com os amigos — como eu, iniciantes na formação e na prática teatral — sobre alguns artistas com trajetórias já estabelecidas que intuíamos exemplares, no sentido daquilo que nomeávamos como “bons artistas e bons seres humanos”. E nos perguntávamos até que ponto essas duas qualidades eram compatíveis entre si, e até que ponto uma implicava a outra. Indagávamos de que forma certo modo de praticar a arte (no caso, a teatral) poderia forjar modos mais solidários, éticos e verdadeiros de praticar a vida cotidiana. Passados vários anos, desde este marco inicial, confesso não ter logrado uma resposta ou explicação para essas indagações, entretanto, elas seguem povoando meu imaginário e convocando meu pensamento.

Remonto às reminiscências desta pesquisa, na tentativa de recriar a trajetória vivida por intermédio da escrita e, se possível, estranhá-la mais uma vez, para aprisioná-la num texto que já não é mais uma referência direta do que foi, mas seria impossível sem esse percurso vivido. Portanto, refiro-me desde já a algo que vai atravessar esta escrita e que vou nomear, a princípio, como o conceito de experiência ou, dito de outra forma, aquilo que se constitui “na solidão silenciosa da presença de si” (CHAUÍ, 2002, p.47).

A hipótese desta tese foi a de uma possível relação entre uma criação de si, no sentido de um modo ético e estético de se constituir como sujeito, e a formação teatral, como espaço possibilitador de uma experiência como esta. Tal hipótese teve como impulsionadores, de um lado, a obra *A Hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault (2004), e de outro, a proposta de formação de um ator-professor do curso de graduação em teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. Mais adiante, explícito de forma mais minuciosa tanto o uso teórico que faço da obra de Foucault quanto as características e objetivos do referido Curso. Por ora, considero

importante contar sobre as questões, objetivos e procedimentos que me permitiram desenvolver a pesquisa.

Inicialmente, problematizei a temática da formação do professor-ator a partir de algumas questões que me eram caras. Por exemplo, eu me perguntava: em que medida a experiência que permite ao artista construir sua obra poderia auxiliá-lo numa construção de si, a tornar sua própria vida uma obra de arte? Ou, de outro modo: a experiência oriunda de um processo de criação artística poderia extrapolar o campo da arte e espalhar-se de tal forma por entre os meandros de nossas mais variadas experiências, chegando a provocar alguma possibilidade de invenção e criação no universo prosaico da vida cotidiana?

Perguntava-me ainda: seria possível pensar a construção de si feita pelos alunos-atores para praticar sua arte — baseada em exercícios que visam conhecer e aprimorar seu corpo para a criação — como *prática de si*, como prática fundante de uma ascese, uma vez que o que está em jogo é a própria relação do ator consigo e com os outros, por intermédio da arte? Ou seja, caberia aqui pensar como o ator constrói de forma *eficiente*, precisa, o próprio trabalho, mas igualmente, as transformações que essas práticas operam em quem as faz (ator) e em quem as assiste (espectador) — quiçá naquele que vai experimentá-las como parte de uma formação que lhe será proposta na escola, por exemplo. Assim, embora eu tenha desdobrado essa problemática em várias perguntas, elas encerravam a temática da relação entre uma formação em dada prática artística e um modo singular de constituir a própria existência.

Ao mesmo tempo, projetei um modo de abordar os materiais que envolvia a busca por descrever as estratégias de um professor-ator que constrói seu saber e sua prática artístico-pedagógica a partir de procedimentos e técnicas de uma linguagem — que tem como pressupostos a presença e a relação consigo e com os outros. Essa abordagem pretendia, ainda, delinear o caminho pelo qual esse professor-ator inventa a si mesmo no processo de constituição de si como artista e professor. Tratar-se-ia, eu diria, de descrever os jogos de verdade aos quais o referido professor-ator se atrela ou que são por ele negados; descrever também o modo como ele se constrói discursivamente no campo acadêmico — no qual está inserido; enfim, pensar o processo de constituição de subjetividade do professor-ator como efeito de um efetivo processo. Assim, tendo em mente tais objetivos, bem como o olhar teórico-metodológico que minhas referências teóricas me haviam

legado, lancei-me sobre o material empírico em jogo nesta investigação.

### **A materialidade de uma prática**

Com efeito, os materiais empíricos da tese compuseram-se de dois conjuntos: dos textos monográficos de alunos do curso de graduação em teatro da UERGS/FUNDARTE, oriundos de um processo de pesquisa que envolveu também a construção de uma cena teatral levada a público e registrada por meio de fotos e vídeo; ainda, dos relatórios de estágio supervisionado (de alunos do mesmo curso), nos quais são descritas as práticas docentes dos estagiários na área de teatro, dentro do ensino fundamental.

O trabalho monográfico e a cena teatral foram construídos no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que ocorria no último semestre do curso de graduação e encerrava uma experiência do ponto de vista da prática artística do trabalho do ator. O estágio, por sua vez, acontecia a partir do componente curricular Estágio Supervisionado em Teatro I e objetivava uma prática docente em que o aluno se experimentava como regente de uma turma de alunos do Ensino Fundamental, com os quais deveria efetivar uma experiência de ensino de teatro previamente planejada e orientada pelo professor responsável pelo componente curricular.

O TCC como “estágio” na prática do trabalho do ator tratava-se de um trabalho de atuação teatral, desenvolvido ao longo do 8º semestre, compreendendo 150 horas. A ementa do componente curricular previa as seguintes questões: “Trabalho de conclusão de curso, desenvolvido sob orientação. Escolha livre de planejamento e execução de um projeto de pesquisa artística, resultando na análise teórica de um processo prático sobre o trabalho do ator” (Plano de Curso, 2010).

Esse componente curricular, bem como a prática do professor orientador, objetivavam: orientar o aluno na construção do trabalho de conclusão; facilitar a articulação entre o trabalho prático como ator e a monografia dissertativa; provocar questionamentos e reflexões sobre o processo de construção da cena; auxiliar o aluno na organização do cronograma de ensaios e apresentações; avaliar o desempenho do aluno em processo coletivo; realizar encontros práticos e de reflexão teórica. Esses objetivos foram praticados nas seguintes ações: orientações individuais aos projetos de encenação e produção de monografia dissertativa;

ensaios orientados; exame de acompanhamento; apresentação e defesa dos projetos; sessão de arguição coletiva; avaliação coletiva e encerramento do semestre (Plano de Curso, 2010).

Com relação ao TCC, a ideia era a de que cada aluno desenvolvesse um processo de criação que resultasse, ao mesmo tempo, em uma cena teatral e em um modo de pensar e elaborar o trabalho artístico, do ponto de vista da escrita. Da mesma forma, era preciso que esse trabalho refletisse a caminhada do aluno no curso, tanto do ponto de vista daquilo que ele conseguiu construir como possibilidade para elaboração do seu trabalho artístico no campo do trabalho do ator, quanto daquilo que ele entendia ser uma dificuldade, um entrave na construção desse trabalho artístico. Tratava-se de algo (tema, técnica, exercício, processo metodológico de criação, dúvida) sobre o qual ele ou ela sentisse necessidade de debruçar-se mais profundamente. Ou seja, dizia respeito a algo que incitasse e instigasse aquele sujeito, de maneira diferenciada.

Nesse processo, alguns optaram por se ater justamente àquelas questões sobre as quais tiveram ou tinham dificuldades. Assim, foram bastante comuns as temáticas e as questões de pesquisa que versavam sobre temas que ao longo do curso os acompanharam e com os quais se sentiam insatisfeitos. Ao mesmo tempo, tais escolhas estavam articuladas ao desejo de descobrirem para si novas possibilidades. Houve também aqueles que optaram justamente por trabalhar a partir daquilo que *sabiam fazer*, ou melhor, a partir daquilo que lhes dava segurança e prazer, por constituir o modo como estavam principiando a fazer suas criações. A escolha tinha a ver com uma descoberta (de um viés próprio), o modo próprio de inserção no trabalho, a lógica de *sua* poética.

Em ambos os casos, o que ocorria era um processo cheio de percalços e de transformações, as quais eram possíveis justamente por se tratar de um processo de criação e pelo fato de eles estarem lidando sempre com o imponderado e o imponderável, mesmo quando partiam de uma convicção. O ponto de partida da proposição, nesse caso, foi sempre o processo de criação, ou seja, algo que nascia de uma prática.

Com essa proposta para os TCCs, os alunos foram desafiados e incitados a se mostrarem por intermédio de suas práticas, a falarem de si e a configurarem seus percursos na graduação, numa genuína experiência de criação. Embora a proposição e as regras para o TCC fossem iguais para todos, cada trabalho foi muito

singular, justamente porque movimentou aquilo que cada um construiu como possibilidades de trabalho para si, tanto do ponto de vista das dúvidas quanto das habilidades que cada um manifestava. Portanto, cada trabalho foi uma obra de ficção que, ao mesmo tempo, revelou um modo de debruçar-se sobre si, de se constituir, como *persona* cênica e indivíduo atuante no mundo.

Esses mesmos alunos foram também desafiados a se mostrarem como professores, a se experimentarem como proponentes de uma prática pedagógica; a fazerem uma experiência de si na relação com o outro da cena, encarnado pelo aluno; a elaborar o conhecimento teatral construído ao longo do curso sob a forma de uma proposição metodológica do trabalho teatral voltado para o outro. O curso propunha duas experiências docentes: uma tinha de ocorrer com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e a outra com os alunos do Ensino Médio.

Os relatórios de Estágio que compõem o material empírico desta tese são relativos ao primeiro estágio, que ocorria necessariamente junto ao Ensino Fundamental no 6º semestre, dentro do componente curricular Estágio Supervisionado em Teatro I. Esse componente curricular propunha: 30 horas efetivas de docência, 20 horas de acompanhamento e observação do público alvo, 20 horas de acompanhamento da gestão escolar, 40 horas de preparação individual, 40 horas de horas de aula e orientação individual.

A ementa do componente estabelecida para o Estágio I dizia o que segue: “Estágio supervisionado no Ensino Fundamental, em situação de sala de aula. Observação, planejamento e avaliação de projeto de ensino. Apresentação de relatório final” (Plano de curso, 2010). A disciplina tinha como objetivos que o aluno professor pudesse estruturar o próprio trabalho, visando a abordar os conhecimentos em prática teatral experimentados no curso de graduação até aquele momento, transpostos para uma experiência de ensino em escola regular, nos níveis finais do Ensino Fundamental. Além disso, objetivava sistematizar uma proposta de ensino que contemplasse: o currículo escolar; as necessidades, os interesses e o repertório cultural de seus alunos; bem como as etapas de desenvolvimento intelectual, emocional, social, perceptivo, criativo em que se encontravam; e ainda constituir um repertório de procedimentos que servisse de base para abordar noções básicas de trabalho teatral em situação de sala de aula (Plano de curso, 2010).

Assim, os relatórios de estágio tratam da descrição que cada aluno professor fez do seu processo pedagógico a partir de um roteiro prévio entregue pelo

professor orientador, roteiro que servia como guia para a escrita, mas também como referência para a prática. Os itens constantes do roteiro relatório eram: descrição do contexto e da gestão escolar; atividades de planejamento; relatório pedagógico; análise pedagógica; avaliação; referências. Além disso, o relatório era entregue em duas versões — uma impressa e outra digital — que ficavam como registros na Biblioteca.

Assim, para deflagrar o processo de pesquisa, debrucei-me sobre esse universo de trabalho dos alunos do curso de *Graduação em Teatro: Licenciatura*, os quais acompanhei de perto como orientadora. Tomei como critério primeiro o de trabalhar somente com os alunos que acompanhei como orientadora. Assim, o universo total de cerca de 60 trabalhos por mim coletados diminuíram para 30, sendo 15 Trabalhos de Conclusão de Curso e 15 Relatórios de Estágio Supervisionado em Teatro I. Com esses 30 trabalhos, procedi da seguinte forma: reli-os minuciosamente e decidi montar duas planilhas, a partir de tópicos com os quais considerei elencar os elementos constituidores dos trabalhos.

Os tópicos relativos aos TCCs foram: (1) nome do aluno; (2) temática da pesquisa; (3) metodologia empregada, procedimento teatral; (4) autores utilizados; (5) conceitos; (6) resumo das conclusões; (7) texto dramático; (8) autor do texto; (9) características do aluno na relação com o trabalho; (10) título da monografia e ano. Para os relatórios de estágio elegi: (1) nome do aluno; (2) escola campo de estágio e ano; (3) metodologia empregada; (4) procedimento teatral; (5) autores utilizados no relatório; (6) objetivos; (7) análise pedagógica feita pelo aluno; (8) série ou etapa com a qual trabalhou; (9) número de alunos; (10) elaboração do relatório; (11) características do aluno como professor.

No decorrer da leitura e da síntese elaborada nas planilhas, confrontei-me novamente com as histórias de cada um, não somente aquelas plasmadas nos trabalhos, mas também as cenas de toda uma trajetória no curso, das quais eu fora uma testemunha privilegiada na condição de professora que acompanhou a caminhada daqueles alunos, desde o momento da prova específica que antecedeu os ingressos, através do vestibular. Esses procedimentos me fizeram perceber que não se tratava mais somente das histórias daqueles alunos, uma vez que a própria operação que ora eu fazia recriava as mesmas histórias, em virtude da distância, da memória e do tanto de invenção, de criação — operações inevitáveis, quando narramos um acontecimento, quando buscamos presentificar o já vivido.

Foi assim que resolvi utilizar personagens ficcionais, oriundos da literatura teatral, como mote e imagem para descrever os sujeitos personagens da pesquisa desta tese. Escolhi um personagem para cada um dos 30 alunos e pautei minha escolha pelas características que identifiquei no aluno-professor, possíveis de serem associadas às características da personagem. A partir dessas escolhas, compus uma narrativa breve para cada um dos 30 alunos personagens. Propositadamente, misturei ideias, textos, características dos personagens extraídas da ficção (literatura teatral) com os dados da pesquisa, para compor as narrativas dos sujeitos personagens.

Dessas 30 narrativas, apenas 12 foram utilizadas na composição da narrativa da tese. Essa seleção deu-se, sobretudo, pelo modo como essas narrativas presentificavam a discussão empreendida, trazendo substância para a teorização. Nesse sentido, as experiências ora corroboravam o dito, ora iam na contramão das afirmações que eu formulava, de modo a fazer aparecer os problemas, as incompletudes, as incoerências, as incongruências, próprias do vivido.

Essa escolha aconteceu também pelo modo como as narrativas eram representativas dos temas que estavam sendo discutidos. Não que as demais não o fossem, mas somente porque algumas, nas suas singularidades, conseguiram, do meu ponto de vista, englobar as demais histórias. Por isso, no decorrer do texto, veremos mencionadas as histórias de Medéia, João Grilo, Vladimir Otelo, Emília, Ubu, Hamlet, Ofélia, Salomé, Neusa Sueli, Caliban, Firs e Antígona.

### **Breve narrativa de um curso e seu percurso**

No ano de 2002, um grupo de professores artistas fundou o curso de graduação Pedagogia da Arte<sup>1</sup>, cujo mote e objetivo eram o de formar artistas-professores (nas linguagens artísticas do Teatro, Música, Dança e Artes Visuais). Esse referido grupo de professores — do qual eu fazia parte — pensou, formulou e, ao mesmo tempo, colocou em prática o curso. Os ideais nele praticados estavam

---

<sup>1</sup> No ano de 2002 principiou a trajetória da Universidade Estadual do RS. Esta Universidade buscou, em princípio, inovar no campo do ensino superior, criando novos cursos que atendessem as demandas das comunidades em que foram criados, bem como as discussões contemporâneas em torno das áreas implicadas. Desse modo, o curso relativo às Artes foi instaurado em Montenegro em convênio com a FUNDARTE. O curso foi nomeado, a princípio, Pedagogia da Arte, com quatro qualificações: teatro, música, dança e artes visuais. Posteriormente, ocorreu uma reforma e passaram a existir não um, mas quatro cursos independentes. O curso de teatro foi nomeado como Graduação em Teatro: Licenciatura.

relacionados diretamente à formação e à prática desses professores que, por sua vez, estavam articuladas às reflexões e às práticas vivenciadas no campo teatral bem como das demais linguagens artísticas.

Tratava-se de uma discussão em curso no campo das artes (em geral) e das artes cênicas em particular que envolvia<sup>2</sup>, de um lado, a necessidade de os professores de arte terem como base para sua formação o processo de criação e a prática artística, e não somente informações ou o conhecimento de algumas técnicas artísticas aplicáveis à relação pedagógica, no espaço da escola regular; de outro lado, envolvia também a necessidade de que os artistas, acostumados a uma prática pedagógica — em cursos formais ou informais e nos próprios grupos de teatro —, mas sem uma formação mais precisa no campo pedagógico, sobretudo com um viés que abordasse a especificidade de suas práticas, pudessem compreender o próprio processo de criação na relação com o processo pedagógico, naquilo que um pode engendrar o outro, constituindo assim uma metodologia de trabalho.

Nesse sentido, partiu-se de uma noção de professor-artista que teve emergência e visibilidade, sobretudo nos últimos anos, em diferentes contextos, e que se circunscreve na tentativa de não dicotomizar as dimensões artísticas e pedagógicas dos profissionais a serem formados em cursos superiores de teatro. Essa concepção de formação visou evitar o modelo de curso superior que se tornou mais usual no Brasil, a partir da década de 1970, no qual a formação supostamente pedagógica se sobrepunha à formação artística do professor. Tal concepção delineava um professor de teatro distante do fazer artístico e assemelhado a um profissional informado e informante sobre a arte teatral (ICLE, 2012).

Para constituir tal formação, foi pensado e elaborado um currículo que supostamente (porque antes da experimentação era apenas uma suposição) e ao mesmo tempo abarcava e propunha uma experiência da indistinção entre o artístico e o pedagógico, na formação teatral, em nível de graduação. Para tanto, o curso propunha tanto disciplinas cujo ponto de partida era o processo de criação quanto aquelas cuja questão central era a da experiência pedagógica, cuidando sempre para que cada campo interferisse no outro constituindo, assim, um novo viés já não mais artístico ou pedagógico, mas artístico-pedagógico.

---

<sup>2</sup> Esta discussão segue em voga no campo das Artes e tem produzido dissertações, teses e livros que versam sobre o assunto. Ver, por exemplo, ICLE (2010; 2012).

Essa inter-relação ou interferência foi constituída, sobretudo, na prática de cada disciplina, no modo como cada professor foi capaz de experimentá-la, desde a sua própria atuação como docente-artista, bem como nas experiências interdisciplinares possíveis numa Instituição — a FUNDARTE<sup>3</sup>— e o espaço agregador de um trabalho dentro das quatro linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), há mais de 30 anos. Tudo isso se aliava aos objetivos de construir um curso superior em cada uma das quatro áreas de conhecimento artístico, bem como ao objetivo de formar um professor-artista. Foram essas as condições que instauraram essa experiência de formação.

Na sua proposta inicial, o curso era único, sob o nome de *Pedagogia da Arte*, abrangendo quatro qualificações: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. Assim, a primeira grade curricular<sup>4</sup> do curso contava com cerca de 3030 horas divididas ao longo de 08 semestres, em 38 componentes curriculares (obrigatórios), mais 14 créditos eletivos e 200 horas de estudos complementares (que incluíam cursos feitos fora ou dentro do âmbito universitário, porém relacionados com a formação proposta no curso, ou também experiências artísticas ou artístico-pedagógicas).

Passados quatro anos de sua existência, o curso passou por uma reformulação curricular, necessária às adequações exigidas pela nova gestão da Universidade, que abrangeu desde a mudança do nome, estendendo-se também à

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma fundação pública de direito privado que trabalha com formação em quatro das linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e teatro, há mais de 30 anos. Os cursos oferecidos pela fundação até 2002 eram livres, trabalhando com um público que ia desde crianças a partir de 04 anos até adultos de diferentes faixas etárias. De 2002 a 2010, a FUNDARTE, em convênio com a UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), ofereceu também quatro cursos de graduação nas mesmas linguagens artísticas que faziam parte do currículo dessa fundação.

<sup>4</sup> Semestre I (História das Artes I, Improvisação Teatral I, Improvisação e Análise do Movimento I, Processos de Investigação Científica, Improvisação e Técnica Vocal I e Língua Portuguesa); Semestre II (História das Artes II, Improvisação Teatral II, Improvisação e Análise do Movimento II e Sociologia da Educação); Semestre III (História do Espetáculo Teatral I, Oficina Montagem I, Metodologia do Ensino do Teatro I e Psicologia da Educação); Semestre IV (História do Espetáculo Teatral II, Oficina Montagem II, Metodologia do Ensino do Teatro II e Língua Estrangeira); Semestre V (Elementos da Linguagem Visual, Oficina Montagem III, Estágio Supervisionado I e Teoria do Conhecimento e Prática Pedagógica); Semestre VI (Dramaturgia I, Elementos da Linguagem Musical, Introdução à Direção Teatral I, Estágio Supervisionado II, Produção do Espetáculo e Políticas Públicas e Gestão Escolar); Semestre VII( Educação e Classes Populares, Dramaturgia II, Introdução à Direção Teatral II, Pesquisa em Educação e Arte, Teoria do trabalho do ator e Estágio Supervisionado III) e Semestre VIII (Dramaturgia III, Mídia, Comunicação e Educação e Trabalho de Conclusão de Curso). Com esta proposta curricular pretendia-se “[...] buscar a superação da formação universitária onde os fundamentos, as metodologias, o saber instrumental e as práticas não se complementam, constituindo-se como fragmentos de saber, desarticulados[...].” (Plano de Curso do Curso de Graduação em Pedagogia da Arte, 2002,p.13).

grade curricular. A partir de então, passaram a existir quatro cursos de graduação distintos e autônomos entre si, que continuaram a compartilhar o mesmo espaço e alguns componentes curriculares.

A nova gestão da Universidade, coerente com o pensamento que divide a formação artística entre bacharéis e licenciados, entendia que deveria optar por uma ou outra abordagem para nomear o curso, bem como para praticá-lo. Tratou-se, novamente, de um modo de operar que separava o artístico do pedagógico, o professor do artista, ainda que se tratasse de um curso de formação de profissionais que irão propor trabalho artístico em suas práticas pedagógicas. Nesse processo, o curso de Teatro foi nomeado como *Graduação em Teatro: Licenciatura*. Entretanto, por insistência e pressão dos professores e alunos do curso, foi mantido o perfil de formação de um ator-professor.

A nova grade curricular teve diminuição de créditos, mudanças em súmulas, bem como de distribuição dos componentes com relação aos semestres, mas manteve-se coerente com a ideia de pensar e experimentar o processo pedagógico desde o lugar da criação. Ou seja, o curso buscou realizar uma formação de professor ator no campo do fazer teatral, por intermédio de um trabalho que pretendeu instrumentalizar o aluno para a prática e a reflexão como artista, tanto no campo do trabalho do ator quanto naquele do professor de teatro.

A busca foi a de formar um sujeito comprometido com a prática pedagógica, na medida em que essa prática emana da sua própria atuação como artista. Ou seja, tratava-se de formar um profissional capaz de articular saberes que envolvem um modo de aprender, na busca por encontrar o seu modo de *ensinar*. Ou ainda, um profissional, como já mencionado, capaz de não dicotomizar o fazer artístico e o fazer pedagógico.

Aqueles que acompanharam o processo de edificação do curso sabem que o que foi praticado não significou somente uma experimentação curricular, mas antes, a experiência e a elaboração de uma prática que teve como gênese o processo de criação, naquilo que ele tem de instaurador e potente, de algo que se torna, se constitui no tempo e no espaço, de um vir a ser (de um devir).

## **Tudo o que a gente faz tem um tanto de alheio**

O ano de inauguração do curso de graduação, referido anteriormente, foi também o marco do início da minha caminhada como pesquisadora no universo acadêmico, pois coincidiu com o meu ingresso no curso de mestrado no PPGEDU/UFRGS. Desde o mestrado, interessei-me pelo tema da formação do ator-professor; nessa pesquisa, debrucei-me sobre essa formação na sua relação com a mídia e seus modos de propô-la no trabalho do ator.

Assim, ao refletir sobre a formação do ator, estabeleci duas direções para, posteriormente, apontar minhas ideias sobre a questão. A primeira, a partir de alguns exemplos da prática teatral e da forma como se estruturaram as relações pedagógicas e de formação nesse campo; a segunda, partindo da hipótese de que a abordagem midiática para o artista-ator propõe elementos, ideias, imagens que promovem uma determinada formação nessa área de conhecimento. Por fim, articulei uma proposição para o tema da formação do ator com base nesses elementos, bem como na minha experiência como artista e docente (ALCÂNTARA, 2004). Ao rememorar esse trajeto, percebo que o tema da formação como criação de si já estava presente naquele trabalho.

Talvez a formação como experiência diga respeito a isso, a uma realidade, a um modo de forjar a própria vida que cada um vai construindo ao longo de sua existência, e que é tão singular e tão diverso quanto as infinitas experiências que se podem ter (ALCÂNTARA, 2004, p. 77).

Foi no contexto acadêmico também que entrei em contato com as ideias de Michel Foucault, que impulsionaram meu pensamento, sobretudo a obra *A Hermenêutica do Sujeito*, a que tive acesso no ano de 2005, num Seminário Avançado com a professora Rosa Fischer, no qual nos debruçamos sobre essa obra.

Ora, desde o momento que remonta ao início dos trabalhos junto ao referido curso de graduação, objeto de análise desta tese, bem como de minhas primeiras experiências como pesquisadora acadêmica, tenho me confrontado com as transformações no modo de pensar e elaborar meu pensamento que a companhia

de Foucault tem me proporcionado. O pensamento de Foucault nos desestabiliza, principalmente por fazer duvidar das nossas verdades mais profundas. Ele nos instiga à difícil tarefa de pensar diferente, de problematizar os acontecimentos, e ao mesmo tempo, de fugir da ciranda do juízo de valor com que estamos familiarizados, sobretudo no senso comum.

Com efeito, me propus a problematizar nesta tese justamente algo que me é absolutamente familiar, algo que ajudei a construir, que tem minhas marcas, reminiscências, sobre o qual construí alguns juízos — os quais tentei estranhar, no processo de pesquisa e escrita. Nesse sentido, a referida obra de Foucault me ajudou, num primeiro momento, a lançar um olhar *distanciado* porque me emprestou lentes diversas daquelas às quais eu estava acostumada; mas depois de um tempo, me interpelou mais fortemente, porque encontrei ali uma resposta coerente com as minhas preocupações e convicções. Temi trair o pensamento desse autor naquilo que justamente ele poderia me alimentar, na sua possibilidade de desestabilizar, de fazer atuar o afastamento, de produzir um olhar crítico ao conhecido. Ocorre que se as ideias de Foucault me possibilitam pensar e perceber inclusive a minha apatia de pensamento, é porque a força dessas ideias continuou a atuar muito mais em prol de desestabilizar do que conformar meu pensamento.

Foi, portanto, na companhia dele e com sua inquietude de pensar, bem como na de outros autores igualmente salutares para a discussão aqui empreendida (a saber: Gros, Deleuze, Passeron, Valéry, Chauí, Kastrup, Spinoza, Stanislavski, Artaud, Barba, Rancière, Burnier, Alschitz e Oida), que eu me debrucei sobre os materiais com os quais construí meus argumentos e a análise feita nesta tese.

### **Transformação e experiência**

Muitos foram os conceitos, as ideias, as noções, e com eles, os também numerosos autores (referidos anteriormente) que subsidiaram a discussão aqui empreendida. Todo esse referencial, como se verá, faz-se presente mais ou menos explicitamente ao longo do texto, formulando, dizendo junto comigo, constituindo a difícil tarefa que foi a de dar forma ao pensamento, contorno às ideias, enfim, a tarefa de dizer sobre uma experiência, pela escrita. Entretanto, trago também, ainda que de maneira breve e à guisa de síntese teórica, uma explanação a respeito dos principais conceitos e noções que atravessam a discussão aqui feita.

Princípio por Foucault e pela discussão feita em *A Hermenêutica do Sujeito* (2004), por ser esta a principal obra que referencia centralmente a tese. Afinal, o tratado foucaultiano sobre o modo como os antigos gregos e romanos, bem como os homens das primeiras eras cristãs, fizeram uma experiência de si, debruçaram-se sobre a própria existência de modo ascético prescrutando-se, edificando-se, fazendo da própria vida uma obra de criação — foi a **inspiração** primeira para pensar sobre a formação teatral como criação.

Nessa obra, Foucault faz uma minuciosa descrição dos procedimentos ascéticos elaborados e experimentados pelos antigos, mas também nos fala do presente sem a ele remeter-se ou sem situá-lo como exemplo direto. Foi justamente essa relação possível entre um modo de praticar a vida, como possibilidade de tornar-se sujeito de determinada forma, que me inquietou na leitura da obra como um todo, e segue atormentando meus pensamentos, como uma imagem que corporifica, como poucas, a ideia de uma formação como processo ascético. Tratar-se-ia de um processo que implica conhecimento naquilo que ele é capaz de produzir de transformação.

Das várias questões aludidas na obra em tela, a noção de cuidado de si, tomou um vulto importante para esta discussão, à medida que, está diretamente relacionada a um modo de constituir-se dos sujeitos implicados. Conforme a discussão foucaultiana, para os gregos da era clássica, “ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (2004, p. 601). Assim, para o mundo greco-latino (do qual se ocupou o autor), o cuidado de si era tomado como cuidado da alma, compreendido sob a forma de um cuidado que se estende para além do plano meramente corporal, mas nem por isso remeteria, necessariamente, às esferas místicas ou religiosas.

Neste sentido, esta experiência de constituição de sujeitos abarcava, não somente, a maneira pela qual estes mesmos sujeitos percebiam e pensavam seus atos, mas, sobretudo, o modo como eram capazes de edificá-los.

Outra conceituação importante para esta discussão, proveniente do pensamento de Michel Foucault e relacionada ao cuidado de si, foi a ideia de verdade a partir da noção de *parrhesía*. Foucault se deteve sobre essa importante noção constituinte da ascese grega antiga, a *parrhesía*:

[..] palavra livre, desvincilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à

situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta (FOUCAULT, 2004, p. 492)

Assim, para Foucault o fundamento da *parrhesia* constituía-se de um certo “[..]*adoequatio* entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz, que se conduz como esta verdade requer” (2003, p. 491). Trata-se de um comprometimento do sujeito que fala com relação às suas palavras, como experiência da verdade.

Não foi senão no contexto do trabalho de Foucault que me vi obrigada, a partir da análise realizada nos materiais da pesquisa, a constituir e pensar o conceito de criação. Para pensar sobre a criação, me pautei sobretudo em Passeron e Valéry e no modo como esses autores se referem à criação de uma obra de arte — segundo eles, sempre relacionada a uma prática.

Passeron (1997) faz uma diferenciação entre *poiésis* (prática) e *aistésis* (sensação). Para ele, na arte a *aistésis* diz respeito à estética e a uma sensação de prazer, capaz de suscitar o pensamento, enriquecer a psique, propiciar a cada sujeito uma visão de mundo. Por outro lado, a *poiésis* estuda a conduta criadora apenas naquilo que esta se relaciona com a criação. Nesse sentido, a sensibilidade não está ausente da conduta criadora; o artista não é mais sensível que qualquer outro ser humano, mas ele é daqueles que passam ao ato. Por isso, a conduta criadora diz respeito ao ato criador tão somente ao que este aduz a uma prática.

Para Passeron (1997), a conduta criadora é o fio condutor da atividade criadora que, por sua vez, implica tanto a elaboração da obra quanto o próprio sujeito criador. Além disso, a conduta criadora implica também uma conduta que instaura a obra como presença para o outro, desembocando assim em uma “filosofia da responsabilidade” (PASSERON, 1997, p. 104). Isso faz antever que, por força do ato criador, se estabelece aí uma relação *ethopoiética* envolvendo, ao mesmo tempo, o criador, a obra e o outro da criação.

Valéry (2007), por sua vez, trata da poética como articulada às metodologias utilizadas na criação da obra, dos modos de produção, o que implica dizer que seu foco está mais na ação do que propriamente na obra feita (VALÉRY, 2007). Assim, para esse autor, as obras existem como atos. Fora do ato sobra o objeto, que não tem relação particular com o espírito que a criou. E ele exemplifica: “Transportem a

estátua que vocês admiram para um país de um povo suficientemente diferente do nosso: ela não passa de uma pedra insignificante” (VALÉRY, 2007, p. 185).

Ora, ainda que a referência de linguagem artística aludida pelos dois pensadores seja a das Artes Visuais, do ponto de vista do processo de criação pode-se, a meu ver, tomar as mesmas referências para pensar a criação cênica: a conduta criadora como potência para uma relação *ethopoiética*, a criação como prática, como ato que encerra uma relação com um tempo e um espaço precisos, são questões que aludem aos diferentes processos de criação das várias linguagens artísticas.

Para fundir a ideia de criação àquela de transformação como acesso à verdade, deparei-me com um novo universo conceitual que passou a constituir minha trama argumentativa: refiro-me ao complexo conceito de experiência. Para compor essa “personagem” chamada *experiência*, tomei como impulsionadores do pensamento dois flancos ao mesmo tempo distintos e complementares, nesta discussão: de um lado, Marilena Chauí e o modo como a autora se debruçou sobre a obra de Merleau-Ponty em *Experiência do Pensamento*, e de outro, o conceito de experiência em Michel Foucault. Não desconheço, certamente, a bela discussão lançada por Walter Benjamin a respeito do conceito de experiência. De certa forma, vejo-a presente também no que me dizem Chauí e Foucault.

Então, para falar de experiência no contexto desta tese, iniciei por reafirmar, ainda que já o tenha feito, o meu lugar de fala. Ele o é de uma atriz, professora de teatro (em nível de graduação), buscando pensar justamente sobre a formação que tem lugar numa experiência acadêmica, a saber, de forma precisa num curso superior, cuja proposição foi, desde o princípio, de formar um artista-professor no campo teatral.

Assim, deixemos os preâmbulos e nos atenhamos à experiência naquilo que, conforme Chauí, ela sempre foi: “[...] iniciação aos mistérios do mundo” (2002, p.161). Nesta *cozinha* teórica, refletir sobre a experiência seria pensar o misterioso, pensar sobre aquilo que precisaríamos decifrar. Não se trata de suprimir nem de explicar, mas tentar, talvez, compreender o que acontece dentro do próprio acontecimento.

Ao ler sobre o conceito de experiência em diferentes autores e obras, chamou-me a atenção de forma particular a dificuldade de delimitar tal conceito, em vista do modo muito diverso com que ele foi abordado nas diferentes perspectivas,

tempos, espaços, campos. São muitos os autores a pensar tal conceito, de tal forma que mesmo num universo mais restrito, como este em que elejo apenas duas perspectivas, persistem no horizonte desse debate inúmeras diferenças de abordagem. Essas constatações, ainda que óbvias e incipientes, me impeliram a tentar, sem grandes pretensões, circunscrever meu modo de abordar o conceito de experiência, a tentar a minha própria “criação de conceito”, na companhia de Foucault e Chauí.

Assumo que se trata de tarefa árdua e talvez altamente pretenciosa, pois segundo Oakeshott (*apud* JAY, 2009, p. 25), a experiência seria a palavra mais difícil de manejar, dentre todas que compõem o vocabulário filosófico. Sobre isso, o autor adverte: aquele que tiver a ambição de usá-la deve buscar, dentro do possível, escapar das ambiguidades que o termo contém. Entretanto, para o próprio Jay (2009, p. 25), essa ambição é justamente a mais típica dos filósofos, desejosos de imobilizar o jogo da linguagem em conclusões firmes e unívocas, diferentemente daqueles estudiosos interessados em mergulhar nas próprias ambiguidades.

Pergunto-me se haveria modo mais íntegro de levar uma reflexão a cabo, sendo ao mesmo tempo respeitosa com os autores que escolho, do que expor-me ao risco de mover-me entre minhas ambiguidades, de tentar circunscrevê-las, apreendê-las, recriá-las, numa espécie de novo conceito. Porque afinal, “pensar não é possuir uma ideia, mas circunscrever um campo de pensamento” (CHAUÍ, 2002, p.23). Eis-me aqui, portanto, diante da tarefa premente de manejar com a palavra-conceito *experiência*, sem me ater ao campo da linguística, das possíveis representações, das intencionalidades, das significações, das positivities; sem ficar restrita a uma determinada abordagem de pensamento.

Ora, sabe-se que, mesmo num espectro que lida com uma abertura reflexiva, tem-se sempre algo que delimita este universo, para torná-lo possível de ser pensado de modo consistente. Neste caso, lidamos com as ideias dos autores mencionados no início, mas também na sua relação com o universo da formação teatral, a saber, a formação do ator-professor.

*E por falar em **experiência** onde anda você,  
você bem que podia me aparecer [...].*

O trocadilho com a frase da música de Vinícius de Moraes e Hermano Silva

(1975) surgiu de um pensamento que buscava conformar a experiência, tratando de compreender os modos, as texturas, os lugares dos quais ela poderia emanar ou, talvez, as formas pelas quais ela poderia mostrar-se de maneira mais verdadeira, íntegra. O primeiro pensamento foi uma busca por tentar descrever, ainda que indireta ou metaforicamente, o que poderia ser a experiência. Para tanto, busco inicialmente o sentido etimológico da palavra. Conforme Chauí,

A palavra experiência, composta pelo prefixo latino *ex*— para fora, em direção a — e pela palavra grega *peras* —limite, demarcação, fronteira — significa um sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade (CHAUÍ, 2002, p. 161).

Deste sentido primeiro, me chama a atenção essa exterioridade para a qual o sujeito se dirigiria ao sair de si. Ela me faz lembrar Foucault em seu *Pensamento do Exterior* (1990), quando ele descreve um “[...] silêncio que não é a intimidade de nenhum segredo senão o puro exterior de onde as palavras se desenvolvem indefinidamente” (FOUCAULT, 1990, p. 28). Ao mesmo tempo, se a entendemos como nosso modo de ser e existir no mundo, “é à experiência que nos dirigimos para que nos abra ao que não é nós” (2002, p. 161). Para aquilo que

[...] nasce no fluxo e refluxo da história pessoal e social, na tentativa de alcançar a inteligibilidade dessas experiências e, portanto, não é um resultado, uma coisa ou fato, mas começo e recomeço, um instrumento de trabalho (CHAUÍ, 2002, p.31).

Se me fosse dado escolher uma obra que corporificasse a noção de experiência, certamente escolheria a imagem construída por intermédio da fala da *Voz*, personagem que aparece no texto *A Cadeira de Balanço*, de Samuel Beckett (1981). O texto narra a trajetória de uma mulher que, após ter perambulado por muito tempo, retorna a sua casa, debruça-se sobre a janela aberta e instala-se na cadeira de balanço que fora de sua mãe e narra na terceira pessoa do singular:

### **Voz**

De sorte que enfim  
 ao fim de longa jornada  
 ela voltou para casa  
 retornou enfim  
 dizendo a si mesma  
 que o tempo chegou  
 de se decidir  
 tempo de se decidir

a não mais errar  
para cima e para baixo  
tempo de retomar seu lugar  
junto à janela  
tranquila à janela  
à vista de outras janelas  
de sorte que enfim  
ao fim de longa jornada  
ela retomou seu lugar enfim  
junto à janela  
ergueu a persiana e sentou-se  
tranquila à janela  
janela única  
à vista de outras janelas  
de outras janelas únicas  
todo olhos  
em toda parte  
para cima e para baixo  
à espera de outro  
de um outro à janela  
de outro como ela  
um pouco como ela  
de outra alma vivente  
de outra solitária alma vivente  
recolhida como ela  
recolhida como ela enfim  
ao fim de longa jornada  
a dizer a si mesma  
que o tempo chegou  
de se decidir  
tempo de se decidir  
a não mais errar  
de um lado para o outro  
tempo de retomar seu lugar  
junto à janela  
tranquila à janela  
janela única  
à vista de outras janelas  
de outras janelas únicas  
todo olhos  
em toda parte  
para cima e para baixo  
à espera de outro  
de outro como ela  
um pouco como ela  
de outra alma vivente  
de outra solitária alma vivente  
(BECKETT, 1981).

O texto de Beckett parece encarnar, parece encerrar a experiência naquilo que Chauí descreve como “[...] a experiência sendo um estar fora de si sem sair de si, pois para realizá-la, nosso corpo precisa ser uma coisa entre as coisas” (2002,

p.127). Minha impressão é a de que o dramaturgo teceu, nessa narrativa, a própria experiência: desencarnada e encarnada, ao mesmo tempo; de fora e de dentro; “[...] experiência da simultaneidade de presença e ausência, visibilidade e invisibilidade, perfeição e inacabamento, totalidade e abertura, tecido conjuntivo e diferenciado do mundo [...]” (CHAUÍ, 2002, p. 45).

Ao mesmo tempo, trata-se, por certo, de uma impressão, de um modo de perceber, próprio de uma relação com a obra estética, como é o texto de Beckett. Talvez porque a única relação possível com uma obra como essa encerre, necessariamente, uma experiência. Experiência tecida nas palavras escolhidas, arranjadas de determinadas formas, recriadas de modo a tocar “nas significações existentes para torná-las destoantes, estranhas e para conquistar, por virtude dessa estranheza, uma nova harmonia que se apossa do leitor, fazendo-o crer que existira desde sempre e que desde sempre lhe pertencera” (CHAUÍ, 2002, p.19).

O fragmento do texto aludido é parte de uma obra de arte e, nesse sentido, encerra ou, ao menos, possibilita uma relação que não seja ordinária, instrumental, na medida em que “[...] uma obra não é coisa nem ideia, não é fato nem representação, não é um dado empírico nem posição intelectual, mas uma maneira ativa de ser que a faz criar, de dentro de si mesma, a posteridade vindoura de seus leitores-intérpretes” (CHAUÍ, 2002, p.34). Isso me fez pensar que uma obra de arte possa ser não só algo que provoca uma experiência, mas antes, que seja a própria corporificação de uma experiência, e o é porque “[...] carrega consigo dimensões passadas e vindouras, significações que não estão atualmente dadas e de cuja ausência depende o prestígio absoluto de sua presença” (CHAUÍ, 2002, p.34).

É nesse ponto que a ideia de experiência, agora pensada a partir de Foucault, se complexifica de outra forma. Trata-se de uma tarefa bastante difícil, pois o conceito atravessa a obra desse autor na minúcia do seu pensamento. Ou seja, não o vemos tratado de forma pontual em seus escritos. Para refletir sobre tal questão, foi necessário problematizar o conceito de experiência, pensando-o com Foucault e Timothy O’Leary<sup>5</sup> como algo limite, que arranca o sujeito de si mesmo e lhe impõe sua fragmentação, sua dissolução, sua cisão. Experiência que, para esse pensador, constitui o apagamento do sujeito — como consciência autônoma e como objeto de conhecimento privilegiado — e marca uma passagem ao limite. Trata-se, ao mesmo

---

<sup>5</sup> Professor na Universidade de Hong Kong, autor do artigo intitulado *Foucault, Experiência, Literatura* (O’LEARY, 2008), texto que subsidia a formulação aqui empreendida.

tempo, de algo que leva o sujeito a se conhecer de determinada forma e a transformar-se nessa confrontação. Isso implica uma mudança de relação do sujeito para consigo, mas também com o mundo.

Para Foucault (2006), a experiência diz respeito também à história de como os indivíduos puderam se reconhecer como sujeitos de determinadas formas, práticas e verdades, por exemplo, como sujeitos de uma sexualidade, ou ainda de um desejo. Nesse sentido, a experiência se constitui sob a égide de três questões que a formulam: a formação dos saberes que a ela se referem (campos de saber); os sistemas e relações de poder que regulam sua prática (tipos de normatividade); e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos de uma determinada experiência (formas de subjetividade).

Assim, o conceito de experiência aludido por Foucault (1990) não se refere a uma consciência individual e única, porque diz respeito ao modo pelo qual os sujeitos de um determinado tempo e lugar constituem uma experiência histórica de si mesmos. O sujeito faz isso por intermédio de jogos de verdade que, por sua vez, têm lugar nas práticas, nas técnicas, nos exercícios que se formulam num determinado campo institucional, numa determinada formação social, a qual engendra, por sua vez, relações de saber e poder.

Ao fim e a cabo, pensar a experiência neste contexto de tese significou compreendê-la como algo que, muito embora não seja entendida como comportamento ou acontecimento, “abre-se para o que em nós se vê quando vemos, em nós se fala quando falamos, em nós se pensa quando pensamos” (CHAUÍ, 2002, p.139). Ou, dito de outra forma, faz transparecer duplamente o sujeito que fala e, ao mesmo tempo, do qual se fala (FOUCAULT, 1990).

A problematização do conceito de experiência a partir desses dois universos teóricos apontou direções possíveis para se pensar a formação e a criação artística, justamente naquilo que ela tem de impalpável, de obscuro, de misterioso, naquilo que só pode ser pensado do ponto de vista desse constante tornar-se que as engendra e que é o lugar da experiência. Talvez de uma experiência que se possa nomear, de forma mais precisa, como experiência estética, devido à natureza da sua relação com a própria criação artística, bem como do duplo agenciamento que a constitui, próprio do processo de criação, no qual o sujeito constitui o processo e, ao mesmo tempo, é constituído por ele. Em suma, pensamos aqui criação como processo de autocriação, e autocriação relacionada à experiência.

## Ficção de si

Para tramar a formação como criação de si à experiência, engendrei outro conceito: o de ficção de si.

O cineasta Eduardo Coutinho, falando sobre seu filme *Jogo de Cena*, afirmou que as mulheres que contaram suas histórias — posteriormente usadas como argumento para seu filme — se inventaram diante das câmeras. Para ele, dizer que elas se inventaram não é o mesmo que dizer que elas mentiram, falsearam suas histórias. O que elas fizeram, segundo o cineasta, foi contar bem aquilo que se passou, e nisso reside a invenção, pois “[...] a memória está sempre no presente, por isso é feita de esquecimento e invenção”<sup>6</sup>.

Tomo essas ideias e também o filme de Coutinho, pois eles me ajudaram sobremaneira a pensar sobre a ficção como verdade, como procedimento de criação e, quiçá, como categoria de pesquisa. Para tanto, faz-se necessário problematizar alguns conceitos, principiando pela ideia de ficção, de modo a fugir do lugar-comum pelo qual se polariza e dicotomiza o que é da ordem da ficção, de um lado, e o que é da ordem da realidade, de outro. Ora, se tomamos a ficção como algo que está constituído por uma realidade que lhe é peculiar, quais seriam as questões importantes, em torno dessa temática, a serem apontadas para tentar pensá-la, tanto do ponto de vista dos processos de criação quanto das análises que se possam fazer dos mesmos?

Com efeito, as incongruências de um determinado tempo podem, por vezes, tornar-se algo relevante de ser pensado. Vivemos um momento em que experimentamos a todo instante o traspasse entre circunstâncias, ideias, ambientes, antes tomados de forma radicalmente polarizada. Torna-se cada vez mais sem sentido estabelecer o que é verdadeiro ou não, o que é real ou não, o que é fictício ou não. Essa discussão está presente não só no campo do saber das artes, como das próprias ciências humanas e sociais — com todas as sofisticadas formulações criadas em cada uma delas. Porém contraditoriamente ou não, continuamos nos valendo de polarizações, como se fosse possível estabelecer uma verdade e uma realidade essenciais, *a priori*, a respeito e a despeito de qualquer

---

<sup>6</sup>Afirmou o cineasta Eduardo Coutinho, falando sobre seu filme *Jogo de Cena*. Disponível em: <<http://www.esdi.uerj.br/noticias/etc/jogodecena.html>>.

situação. No campo da educação, essa é uma recorrência — embora não seja aqui o espaço nem o momento para nos atermos mais detidamente nesse importante debate. Voltemos ao tema da ficção e da realidade, conforme alguns filósofos nos sugerem pensar.

Para Jacques Rancière,

[...] não se trata de dizer que tudo é ficção. Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre razão dos fatos e razão da ficção [...] (RANCIÈRE, 2005, p.58).

No pensamento desse autor, vê-se apontado muito claramente a questão da dificuldade em encerrar a ficção sob determinadas formas ou definições, ou ainda de estabelecer fronteiras para uma noção que se erige cada vez mais sob o signo da indefinição tanto das formas quanto da compreensão que se tem delas.

Foi pensando sobre essas questões, e considerando minhas práticas como artista e docente, que me propus a problematizar a ideia de ficção para, a partir dela, visualizar tanto os processos de criação das obras quanto as experiências dos próprios artistas. Ou ainda: pensar sobre as inevitáveis relações com a realidade, a verdade, o sonho e a fantasia, pauta dos discursos que seguem polarizando o campo da ficção e da assim denominada vida real, sobretudo no que se refere aos artistas da cena, e de forma particular, ao ator e seu trabalho.

Para Michel Foucault (2011),

[...] desde Platão, e mais ainda de Descartes, uma das questões filosóficas mais importantes é saber em que consiste o fato de olhar as coisas, ou melhor, saber se o que vemos é verdadeiro ou ilusório, se estamos no mundo do real ou no mundo da mentira. Desemparelhar o real e a ilusão, desemparelhar a verdade e a mentira é bem a função da filosofia. Ora, o teatro ignora por completo estas distinções. Não tem sentido perguntar se o teatro é verdadeiro, se ele é real, ilusório ou mentiroso. O simples fato de formular a pergunta faz desaparecer o teatro. Aceitar a não diferença entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o ilusório é a condição do seu funcionamento (FOUCAULT, 2011, p. 222).

Com efeito, a tradição teatral que herdamos desde os gregos clássicos, se erige num jogo em que alguém constrói uma ficção na qual atua “como se”, e outro alguém que aceita esse jogo, colocando-se na condição de quem especta, compartilhando. Assim, a linguagem teatral está calcada, como afirma o filósofo

francês, no desemparelhamento entre ilusão e realidade, entre verdade e mentira. Ocorre que apesar de o teatro desatrelar esses polos na sua constituição, no seu modo de operar, a linguagem teatral, em certa medida, permanece refém dessas balizas, posto que elas ainda pautam as discussões, sobretudo se pensarmos na relação com o trabalho do ator. Para Rancière, na discussão feita no texto *A partilha do sensível*, trata-se do fato de que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (2005, p.58). Na prática teatral, ficcionar o real é instituir a própria obra artística.

Partamos, então, do princípio do ator como alguém que ficciona o real, reinventando pessoas, lugares, coisas. A criação, comumente denominada “falsa”, contrapõe-se à realidade da vida cotidiana, que seria a “verdadeira”. Estou propondo, então, pensarmos desde os sentidos recorrentes e marcantes nos discursos sobre o ator, dos diferentes modos de sê-lo no mundo euro-americano, em diferentes lugares e tempos, subsidiados por conceitos como os de simulacro, mimese, verdade, realidade, verossimilhança.

O trabalho do ator euro-americano tem sido amplamente pautado e valorado na medida de sua capacidade de simular a ação do outro, ou seja, de aparentar, de tornar-se semelhante na forma, na aparência exterior. De outra forma, mas não em oposição, a simulação feita pelo ator tem como referência a assim denominada realidade, no sentido de vida cotidiana, em alguns momentos buscando aproximar-se dela, e em outros, dela afastar-se.

A ideia de simulação relacionada a fingimento é a comumente aceita e utilizada por muitos que pensam e discutem a prática do teatro. Diversamente, Jean Baudrillard<sup>7</sup>, por exemplo, nos diz que simular não é fingir, pois fingir é o mesmo que dissimular, ou ainda, é fingir não ter o que de fato se tem, enquanto simular é aparentar ter o que não se tem. Segundo o autor, a primeira questão diz respeito a uma presença; já a segunda relaciona-se a uma ausência. Baudrillard (1991) distingue simulação de fingimento, estabelecendo as bases sobre as quais cada uma dessas ações pode erigir-se. A questão que se coloca para nossa análise, então, é: se simular não é fingir, em que se distinguem essas duas ações?

Para o Baudrillard, fingir e dissimular deixam intacto o princípio da realidade, pois nos dois atos a diferença entre o verdadeiro e o não verdadeiro continua a ser

---

<sup>7</sup> O sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard, em sua obra *Simulacros e simulação* (1991), aborda por meio de exemplos da contemporaneidade (Disneylândia, acidentes nucleares, novas tecnologias) o tema dos simulacros e da simulação, como algo pertencente a um plano do real, sem origem nem realidade.

clara, estando apenas disfarçada. Por sua vez, a simulação põe em cheque a diferença do “verdadeiro” e do “falso”, do “real” e do “imaginário”. Ele cita como exemplo alguém que finge estar doente: esse alguém executa alguns procedimentos que fazem crer no seu fingimento (mete-se na cama, por exemplo). Porém, aquele que simula uma determinada doença recria em si próprio os sintomas e passa, ele mesmo, a crer no que lhe acontece. Diante desse fato, como afirmar estar ou não doente esta pessoa? Eis, então, a Medicina e a Psicologia diante de uma verdade da doença, que não pode ser encontrada ou comprovada por suas causas objetivas, já que não se trataria de uma doença “verdadeira”. O que a simulação parece colocar em pauta é o fato de que a verdade, a referência e a causa objetiva deixaram de existir. Ou, pelo menos, já não é possível atribuir-lhes o sentido *stricto* de uma verdade única.

Esse tema, na perspectiva do espetáculo, leva-nos a discussões como a que Ramos<sup>8</sup> (2011) empreende, referindo-se a “hierarquias do real ou camadas de realidade”; o autor parte da hipótese de que existem hierarquias de reais, menos e mais autênticos, que operam na avaliação da produção espetacular contemporânea. Para Ramos, ocorre que

[...] as ideias de que haja uma legitimidade maior na história real, que aconteceu, do que na inventada; no espaço não preparado para o teatro, e que em tese abriga a verdadeira vida, do que no espaço funcionalmente preparado para encenações; no desempenho espontâneo e improvisado do que no ensaiado, projetam uma mesma crença no presente e na presença (RAMOS, 2011, p. 70).

Para além desse fato apontado pelo autor de uma relação entre realidade e crença no presente e na presença, que opera no nosso modo contemporâneo de olhar e pensar tanto o cotidiano quanto a prática teatral, interessei-me, sobretudo, pelas categorias por ele criadas para pautar sua abordagem de real. Refiro-me à ideia de hierarquias ou camadas de real. Ocorreu-me, por força disso, que talvez seja possível, também, pensar em hierarquias ou camadas para a ficção. Camadas que revelem diferentes modos de experimentar-se em ficção, seja uma ficção de si, seja um ficcionar-se na criação de uma obra. Hierarquias justapostas no mesmo

---

<sup>8</sup> O professor Luís Fernando Ramos, da USP – Universidade de São Paulo, em seu texto “Hierarquias do real na mimesis espetacular contemporânea”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, problematiza o modo como uma ideia de real movimenta as relações com a produção espetacular na contemporaneidade.

sujeito, interferindo uma na outra, espreado-se desde os meandros de uma criação artística até o prosaico da vida, e vice-versa.

A partir desses conceitos e da prática de ler os materiais, deu-se a problematização da temática desta tese, que gira em torno da formação do ator-professor como criação, a partir da ideia que alude a um ficcionar-se de determinadas formas, o que implica um inventar-se, um transformar-se, no próprio exercício da criação.

### **A estrutura da escrita da tese**

Busquei com que o próprio processo da escrita fosse, ao mesmo tempo, um testemunho e um modo de experienciar a noção de ficção. Para tanto, é preciso deixar claro, primeiramente, como decidi proceder à escrita do texto. Nas descrições do material empírico e para o processo de análise, conforme já mencionado, escolhi personagens dramáticos para representar os atores-professores. Somente agora me dou conta do quanto esta minha operação configura uma outra possibilidade para o tradicional jogo da representação teatral, no qual nos ficcionamos para dar corpo a uma personagem.

Aqui nesta tese, os alunos-atores tomam *status* de ficção, na medida em que propositadamente lhes foi atribuída uma personagem — num jogo, numa brincadeira, como o proposto pelo texto de Pirandello<sup>9</sup>, em que os personagens procurariam (neste caso) seus atores. Nesse sentido, tal procedimento, um pouco às avessas, revela o próprio modo como a ficção foi praticada neste processo. Para empreender e encaminhar as problematizações de cada capítulo da tese, tomei por base a ideia de autoficção.

Portanto, esse mote (de um ficcionar-se), associado aos temas da relação consigo, do processo de criação, da relação com o outro e da relação pedagógica, permeado pelas narrativas das histórias dos personagens, constitui o guia da trama ficcional desta tese, dividida em quatro partes.

A “Primeira ficção: de si na relação consigo” trata de pensar sobre a relação

---

<sup>9</sup> A alusão é a obra *Seis personagens a procura de um autor* de Luigi Pirandello, no qual, o ensaio de um espetáculo é invadido por seis personagens que, rejeitadas por seu criador, tentam convencer o diretor da companhia a encenar suas vidas.

entre transformação e prática teatral. Discuto nesse capítulo a possível relação entre uma constituição de si como prática ascética e as transformações psicofísicas operadas no corpo, no jogo da linguagem teatral. Para fundamentar tal discussão, mesclei a ideia de transformação, o conceito de experiência, as noções de cuidado de si e de verdade com as formulações sobre criação, conduta criadora, poética, segunda natureza e corpo fictício. Tais conceitos permitiram-me pensar a criação de si na criação do ator, como modo de ficcionar a si mesmo.

A “Segunda ficção: de si na relação com o outro” tem como argumento justamente a necessidade da interpelação do outro, como potência de um ato que se inscreve no coletivo, bem como de constituição de cada um. Esse ficcionar-se na relação com o outro foi compreendido, antes de tudo, como o poder de afetar e ser afetado e definido pelo grau de potência singular de cada indivíduo.

Com efeito, a “Terceira ficção: de si no processo de criação” foi dedicada à discussão de uma ideia de formação, como um processo que engendra a criação de si, no sentido de um modo ético e estético de formulação de si mesmo. Ou ainda: pensa-se aí a criação teatral como possibilidade de invenção de si, de fazer da própria vida uma obra de criação, por força de uma ficção.

Na última parte, apresento a “Quarta ficção: de si na relação pedagógica”, na qual discuto uma noção de pedagógico como potência de aprendizagem, como invenção do conhecimento e dos modos de conhecer.

Aquilo que seriam as considerações finais da tese eu intitulo de “Última ficção: o professor-ator, entre o ator errante e o mestre ignorante”. Nessa parte final, sintetizo as noções desenvolvidas nos capítulos anteriores, e ainda trago duas imagens de sujeitos para falar de um possível com relação ao professor ator. Trata-se do ator errante e do mestre ignorante que, juntos, encerram exemplos de criação, de invenção, de ética, de verdades praticadas, de exposição ao outro, de abertura ao encontro, de escuta, de transformação. Ou seja, de várias formas eles acabam por encarnar as questões pensadas sobre formação como criação de si.

## 2 PRIMEIRA FICÇÃO: DE SI PARA CONSIGO

Falar em ficção de si relacionada à experiência com a criação teatral implica, sobretudo, a meu ver, falar em transformação. Mas a que tipo de transformação aludo quando a relaciono a uma ideia de ficção na experiência teatral?

Principio pela história de Medéia<sup>10</sup> minha busca por elementos que irão compor esta narrativa. Medéia mostrou-se, ao longo da sua trajetória no curso de graduação, uma mulher firme, tenaz, aguerrida, forte, segura de suas experiências e opiniões, mas como tantos outros, com dificuldade para perceber suas limitações. Ambígua, ela buscava a mudança, porém não sabia como aceitá-la, sobretudo se e quando mudar implicava ir de encontro às suas antigas convicções. Eis um primeiro aspecto da transformação que gostaria de frisar: sua condição ou sua perspectiva de traço não consciente, não dominado por um eu e, nesse sentido, relacionada com a ideia de experiência.

Retomarei mais adiante a discussão acerca da relação entre transformação e experiência. Por ora, sigo narrando a trajetória de Medéia. Sua escolha de trabalho foi a de construir uma personagem — a mesma personagem com a qual a nomeio —, a partir do que ela denominou sua poética de trabalho. Nos seus escritos, ela demonstra convicção sobre o modo de construir o próprio trabalho.

A aluna crê ter erigido, ao longo de sua trajetória teatral (teve várias experiências importantes no campo teatral antes de entrar na graduação), um modo seu de fazer, de criar seu trabalho: sua poética. E esse foi seu ponto de partida para

---

<sup>10</sup>Personagem trágico da obra de Eurípedes. Figura de uma mulher que mata os próprios filhos para vingar-se do marido Jasão, por quem foi traída.

a pesquisa, para a criação da cena e para a escrita da monografia do Trabalho de Conclusão de Curso.

Para criar a personagem e a cena, Medéia faz uso de um procedimento de criação que consiste na improvisação e codificação de ações corporais a partir de determinados motes, estímulos ou elementos. Utilizou, por exemplo: imagens de figuras femininas da obra do pintor Salvador Dali; ações geradas a partir de imagens, sugeridas por uma poesia; estímulos de músicas (das religiões afro-brasileiras); manipulação de objetos.

Nesse tipo de elaboração, uma vez fixadas as ações, estas se tornam material de trabalho que deverá ser complexificado e aprofundado, por meio da repetição e da criação de nuances. Tal aprofundamento se põe a termo no tempo de cada uma das ações; no tempo de toda a composição corporal; no ritmo das ações; na direção e nos planos das ações com relação ao espaço; nos níveis de energia corporal. A partir dessa célula, a aluna constituiu tanto a personagem quanto a cena.

Ela definiu sua poética de trabalho, dizendo tratar-se de um “[...] *aparato técnico e metodológico construído por uma atriz ao longo de sua formação acadêmica, bem como de suas demais experiências artísticas*” (MEDÉIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.6).

Na introdução do texto monográfico, Medéia aponta para apercepção que tem acerca da relação com os personagens e sobre o modo de materializá-los no seu corpo, percepção esta que se transformou na construção do próprio trabalho. Ao iniciar o processo de criação, identifica sua referência de personagem (este ser extraído de um texto dramático) como sendo uma ilusão de humanidade, existente apenas dentro do texto, num universo criado por um autor. Ela afirma que

*[...] neste contexto, a personagem é um elemento literário que, devido ao seu caráter fictício, não está em condições de dominar [sua] performance. Já eu sou matéria, corpo, voz, alma e força criativa, plenamente capaz de agir sobre a personagem. É através do que sou — uma atriz —, que posso abordar o universo da literatura e possuir uma personagem, traduzindo-a para a linguagem teatral* (MEDÉIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.10).

Ao final do processo e da escrita, Medéia ressalta seu amadurecimento como atriz e com relação à autoria do próprio trabalho. A aluna levanta, também, dois aspectos que para ela se evidenciaram ao longo do processo: (1) a transformação

no seu modo de proceder, de elaborar aquele percurso; e (2) a sua mudança na percepção da personagem e do modo como ela buscou constituí-la.

Com relação ao processo vivido, o que mais pesou e lhe trouxe transformações, segundo ela, foi o fato de estar trabalhando sozinha pela primeira vez — já que seus trabalhos anteriores, tanto dentro quanto fora da Universidade, foram em grupo. Para ela,

*[...] o trabalho esteve sempre permeado por um forte sentimento de solidão. Trabalhar sem o suporte direto de um grupo, dos colegas, sem o jogo interpessoal, é mais difícil. Não há possibilidade de troca, de perguntas, ou melhor, há perguntas, porém as possibilidades de respostas são limitadas às minhas. Ninguém com quem rir, ninguém com quem chorar, ninguém para encontrar apoio no olhar. Ninguém que me estimulasse quando eu começasse a esmorecer. Ninguém que me fizesse perceber que era hora de parar e descansar um pouco. Essa solidão exigiu-me uma disciplina muito maior. Pois quando se trabalha só, o trabalho é um compromisso consigo mesmo (MEDÉIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.37).*

Sobre a mudança com relação ao modo como passou a compreender a personagem, ela afirma:

*Subestimei Medéia quando a encarei como simples elemento literário. Medéia é mais que ilusão de pessoa humana e vive num universo mais recôndito e misterioso que o da literatura. Medéia é maior do que eu. E foi ingênua pretensão minha pensar em possuí-la, colocando-a sob o jugo desse trabalho e daminha necessidade de autossatisfação estética. Medéia não se deixa dominar. Hoje percebo a personagem Medéia como uma força mágica, anterior à encenação. Uma força que está presente num plano mítico, e que eu, através da minha metodologia de trabalho, busco fazer a conexão do meu corpo e da minha alma com essa força. Nessa trajetória, observo em mim os aspectos que dela reconheço e consigo ampliar. Descubro da personagem o que me afeta e com quais facetas dela posso eu afetar meu público (MEDÉIA, Trabalho de Conclusão de Curso, p. 38).*

Eis a transformação se fazendo por entre o trabalho, nos meandros de uma prática, no traço de um ser. Não em um ser como um todo, não como consequência única de uma vontade individual, mas antes, apesar de uma convicção primeira que poderia ter induzido a um determinado caminho.

Tenho pensado sobre minha prática como artista e docente e, em especial, sobre o modo de forjá-la em mim e com aqueles com os quais me dedico à difícil tarefa da formação em teatro. É na condição de professora atriz que construo os

argumentos que gostaria de compartilhar aqui. Digo isso para lembrar que a prática teatral é, antes de tudo, uma experiência, uma experiência de si, um *si* em experiência. E o é, como atesta Chauí (2002), porque nos inicia naquilo que não somos. Pergunto-me se não seria, justamente, essa iniciação ao que não somos o sustentáculo para aquilo que talvez venhamos a ser. Eis a experiência incitando a transformação que, por sua vez, é também experiência.

Ora, o trabalho sobre si não se configura para nós, atrizes e atores, homens e mulheres de teatro, senão na relação com o outro da cena. Assim, a transformação da qual falo (e que me interessou investigar) não se assemelha àquela que emana da fé ligada às esferas místicas ou religiosas.

A transformação que a prática teatral— neste recorte, do ponto de vista do processo de criação do ator — pode provocar em alguns indivíduos, sob determinadas circunstâncias, tem seu modo de constituir-se, de configurar-se como prática; ela incita um modo de agir sobre o mundo, de estabelecer uma relação com a alteridade. Essa transformação extrapola a individualidade do ator porque perpassa a atuação de um sujeito criador, e não somente de um indivíduo artista. Imagino que a transformação possa ser pensada a partir da própria palavra, por três aspectos que a constituem: passagem (trans), forma (form) e ação (ação).

O primeiro aspecto alude a um certo caráter movente do ato de transformar (ou transformar-se): pode-se pensar aqui na passagem de um estado a outro, de uma situação a outra, de um acontecimento a outro, de um espaço a outro. Trata-se da ideia que se liga à noção de viagem, de passagem, seja esta temporal ou espacial. Ligada a essa noção, a ideia de transformação lembra também a *forma* como algo se faz, se refaz, se desfaz, sendo capaz de tomar outra feição, outro caráter. Ou como uma metamorfose, uma transmutação, característica daquilo ou daquele que é capaz de mudar de forma ou de aparência. Na mesma direção, a palavra transformação se liga à ação de mudar, ao próprio fenômeno da mudança. Trata-se de pensá-la como a ação de transmutar a forma, como o movimento cambiante de adquirir outra forma, de constituir-se no diferente de si pelo movimento.

Com efeito, o teatro conjumina todos esses aspectos da palavra transformação, pois ele, na forma como nos foi dado a conhecer no mundo euro-americano, é uma linguagem artística que, em alguma medida, compromete — ou transforma — necessariamente o eu do sujeito que o pratica. Basta refletirmos sobre

duas questões fundantes do trabalho do ator: uma atávica e outra de caráter histórico.

A obra teatral se faz no artista, ou seja, o ator é, ao mesmo tempo, criador e objeto. Por outro lado, mas não em oposição a essa primeira questão, a gênese do teatro euro-americano está relacionada a um ritual em honra a um deus, capaz de transformar-se em outros seres. *Diônisis* é um deus capaz de entrar em transe e passar o seu delírio aos participantes do ritual. No ritual dionisíaco, os participantes saem de si e mergulham no deus. A prática de representar em um outro que não a si mesmo tem origem, assim, no delírio dionisíaco (CARLSON, 1997). É a partir daí, também, que se origina a ideia do ator como alguém capaz de representar outro que não a ele mesmo.

Muito embora no século XX tenhamos presenciado muitas transformações nos modos de fazer e pensar o teatro, sobretudo no âmbito do trabalho do ator e, em especial, na forma como este último se relaciona com a própria criação, esta aceção que identifica o ator como alguém que representa ou re-apresenta um ser (personagem) diferente de si, ao ficcioná-lo em seu corpo, está profundamente arraigada nos nossos modos de ver, pensar e formar o ator.

Não obstante, a partir das transformações no campo do teatro que sucederam desde o início do século passado, foi exigida do ator uma relação com a própria criação que ultrapassasse os limites da cena, no sentido mesmo de uma relação direta entre transformação pessoal e profundidade no ato de criação.

Essa intuição já estava claramente plasmada nas ideias de Stanislavski<sup>11</sup>, no início do século XX, para quem o trabalho sobre si mesmo constituiria a instância fundamental na preparação do ator. Para Ruffini (2007),

[...] além de construir programaticamente um sistema para o trabalho do ator, o pensamento de Stanislavski construiu objetivamente uma técnica para o trabalho sobre si mesmo. Fechar-se a esta projeção ulterior, ou não ser capaz de percebê-la, equivale a banalizar o pensamento de Stanislavski. E matar o valor do teatro (RUFFINI, 2007, p. 4, tradução nossa).

---

<sup>11</sup> Constantin Stanislavski (1863-1938), ator e encenador russo, foi fundador do Teatro de Arte de Moscou, em 1898, e seus princípios inscrevem-se na corrente naturalista. Sua contribuição fundamental dentro do quadro realista foi a de redefinir a noção de realismo, colocando a tônica sobre o realismo interior, e de se ligar ao problema da formação do ator. Como o ator pode produzir o verdadeiro, o vivido, numa situação de teatro que é, por princípio, artificial? A resposta de Stanislavski apoia-se num conjunto de técnicas interiores e exteriores, constitutivas de uma psicofísica do ator, que se costuma chamar de Sistema Stanislavskiano (BORIE; DE ROUGEMONT; SCHERER, 2004).

Não é difícil perceber que na história da pedagogia do ator, durante o século XX, os mais diversos diretores-pedagogos pensaram o ator não apenas como um executor, como um intérprete das ideias do dramaturgo, mas como um criador, como um artista que se faz, que faz a si mesmo na sua *poiética* teatral, inclusive sendo intérprete do dramaturgo (ICLE, 2010).

Não podemos nos esquecer de considerar as contribuições de Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Brecht, Grotowski, Barba (para citar alguns) como fundamentais para pensarmos o modo pelo qual o trabalho do ator sobre si mesmo foi se constituindo como *ferramenta* fundamental no campo teatral. Por isso mesmo, cabe lembrar a centralidade que tais diretores deram à constituição de si mesmo, como ser ético, conduta que era demandada dos atores.

Parece evidente que para esses diretores, o trabalho do ator sobre si constituía uma instância eficaz de ele tornar-se sujeito na e da sua prática. Cada um, na sua perspectiva de trabalho, fez proposições que demandavam do ator engajamento e transformação, em um nível que podemos chamar de psicofísico, ou seja, como um corpo-mente orgânico (RUFFINI apud BARBA; SAVARESE, 1995). Tratava-se, ao fim e ao cabo, de uma relação com o trabalho que deveria (ou, ao menos, poderia) extrapolar a prática teatral da cena.

## **2.1 Da experiência como transformação prática teatral**

Ao debruçar-me sobre o conceito de experiência, algumas elaborações teóricas me pareceram bastante potentes para pensar a experiência teatral. Destaco o modo como Marilena Chauí constrói seu pensamento em torno do conceito de *experiência*, amparada em Merleau-Ponty, e que me calou profundamente, na medida em que ela parece descrever a potência do acontecimento teatral (como cena e criação), ainda que não esteja se referindo a ele.

É assim quando a autora menciona: “[...] a emergência de um ser que se ouve falando e se duplica porque se diz a si mesmo, vai sendo à medida que se vai dizendo, como aquele que, ao despertar, diz: Dormi” (CHAUÍ, 2002, p.17-18). Ou ao referir-se à experiência do pensamento e da fala, quando aponta a ideia de uma racionalidade alargada que pudesse “compreender aquilo que em nós e nos outros precede e excede a razão” (p.7). Ou ainda aquilo que ela descreve como uma

geração inesgotável de seres, ideias, acontecimentos e situações, possíveis de se abrirem para a experiência não como objetos do pensamento, mas como experiência de pensar.

Para pensar sobre a experiência — mormente sob a égide do acontecimento teatral — talvez precisemos primeiro “[...] avaliar o que o pensamento roubara de si mesmo ao pagar tributo à soberania da consciência e das representações” (CHAUÍ, 2002, p.6); o que é possível pensar para além de um atrelamento a um sujeito/indivíduo uno, consciente, soberano, detentor da experiência e preso a um pensamento dual. Talvez precisemos nos voltar para “[...] o mistério que faz o silêncio sustentar a palavra, o invisível sustentar a visão e o excesso das significações sustentar o conceito” (p.12), para algo que não está em uma racionalidade, num sentido positivo, num modelo a ser decodificado e tornado exemplo, mas que é, ainda assim, encarnado e vivo. E nos tornarmos, quiçá, “um ser que é aquilo de que fala, que vai sendo à medida que vai falando” (p.15).

Se aquiescermos à ideia de Chauí (2002) — segundo a qual, por força de uma experiência, somos lançados para aquilo que não somos —, é preciso também não perdermos de vista que uma iniciação ao que não somos, a partir desse modo de elaborar o pensamento, não caminha em consonância com um sujeito que age, que toma decisões, consciente, senhor e assenhorado dos acontecimentos e também da experiência. Ela parece envolver um movimento que pode principiar desde um ímpeto que impele a um determinado lugar, a um ser, a uma ação, até aquilo que de transformação emergja nesse encontro. Não há nisso, porém, garantias. Não há medidas. A experiência se erige no espaço do imponderado, do não limitado, do incerto, do que não é dizível ou visível, mas ao mesmo tempo sendo.

Na esteira desses argumentos, me ocorre pensar que na relação de um artista, ator, professor, consigo mesmo e com os outros, possa erigir-se, ao mesmo tempo, um modo complexo e tangível de formulação de uma experiência. Não que esse artista seja mais ou menos sensível, mais ou menos criativo, ou mesmo que sua ação seja mais importante do que a de outros artistas ou outros seres humanos. Trata-se, sim, da prática artística assentada numa construção que envolve uma edificação de si na relação com os outros, e que nessa condição, parece capaz de provocar um secreto mal-estar, um jeito diverso de olhar para si e para os outros, que pode extrapolar uma individualidade, um tempo, um espaço, ainda que

conectada a eles. Talvez como uma personagem posta em cena e capaz de capturar aquele que a especta, quase à revelia do próprio espectador.

Desse modo, a experiência seria “[...] um estar fora de si sem sair de si, pois para realizá-la, nosso corpo precisa ser uma coisa entre as coisas” (CHAUÍ, 2002, p. 127). Ao mesmo tempo, precisamos nos manter atentos para não confundirmos experiência com a noção de comportamento (corporal) e de consciência (perceptiva). Pensá-la naquilo que ela abre para o que não somos nós, ou seja, para a

[...] excentricidade muito mais do que [para o] descentramento, a experiência ‘não é um modo de presença a si, é o meio que me é dado para estar ausente de mim mesmo, de assistir de dentro a fissão do Ser fechando-me sobre mim somente quando ela chega ao fim’. Isto é, rigorosamente: nunca (CHAUÍ, 2002, p.138).

Ora, ao abrir-se para o que não somos nós, a experiência, conforme Chauí (2002), não pode ser considerada como algo do âmbito de nosso comportamento individual, tampouco como um acontecimento para nós. A experiência, segundo a filósofa,

[...] abre-se para o que em nós se vê quando vemos, em nós se fala quando falamos, em nós se pensa quando pensamos. Não regressa a um “antes” de nós, pois neste caso regressaria a Deus; fissão no Ser, abre-se para origem, para o que não é começo em si, antecedente. O originário é o que se institui na junção de um passado e de um porvir: sua hora é agora. É o que se institui na junção de um fora e de um dentro: seu lugar é aqui (CHAUÍ, 2002, p.139).

É nesse lugar que experiência e transformação se mesclam, é sob o signo desse imponderado que visualizo a transformação que pode emanar do teatro.

## **2.2 Dosícomodimensãodatransformaçãoteatral**

A primeira vez que tomei contato com os escritos de Michel Foucault em torno da formulação de si a partir da ascética dos gregos clássicos e dos primeiros séculos da era cristã, descritas no livro *A hermenêutica do sujeito* (2006), logo me veio à mente a formação teatral e a necessária transformação pela qual um ator passa, para dar conta do acontecimento teatral. No entanto, antes que adentremos a seara dos mal-entendidos, adianto não estar afirmando que toda formação teatral

constitui uma espécie de ascética e, menos ainda, que os atores fazem uma experiência semelhante à ascética clássica, descrita por Foucault.

Ocorre que qualquer um que tenha passado por algum tipo de formação em teatro, no campo do trabalho do ator, pode atestar o quanto teve de transformar seu corpo, voz, lógica de movimentos, qualidade de atenção, capacidade de jogo, entre tantas outras mudanças, para conseguir elaborar uma criação como ator, para atuar ou representar<sup>12</sup>. Trata-se de um conhecimento instrumental necessário para constituir e para constituir-se, no universo da linguagem teatral. Para criar uma personagem, improvisar ações, elaborar uma cena, é preciso uma instrumentalização corporal e do pensamento, que tornam possível a experimentação dessa linguagem.

Não se pode perder de vista que tal instrumentalização implica muitos modos de constituir-se, modos tão diversos quanto as pessoas com as quais trabalhamos, a quem vimos em cena ou soubemos sobre seus trabalhos por intermédio dos livros. Além disso, como refere Deleuze, “[...] cada um, como todo mundo, já é muitos, isto dá muita gente” (2008, p.16); ou ainda, parafraseando Michel Foucault, quando nos pronunciamos, muitos são aqueles que falam em nós.

As diferentes técnicas e os mais diversos exercícios que podem compor um dado universo teatral — ainda que estendamos esse universo apenas àquilo que nos é mais próximo, espacial e temporalmente — implicam que teremos um amplo espectro de atravessamentos, de influências. Como nos lembra a atriz Fernanda Montenegro<sup>13</sup>,

[...] esse testemunho da teatralidade humana vive além do tempo e além das fronteiras. A arte de representar não nasce e morre dentro dos limites de um país. Penso que todos nós nos influenciemos e, embora de comportamentos cênicos distintos, todos nós, atores, nos interdependemos (MONTENEGRO, 1983, p.2).

Ora, quando insisto em transformação a partir da aprendizagem da linguagem teatral, falo primeiro naquilo que incide sobre a fisiologia do corpo, aquilo que Burnier (2001) nomeia como “dimensão física ou mecânica” e que, conforme ele

---

<sup>12</sup> Compreendo que representar alude a um conceito importante e complexo, com várias formulações em diferentes campos. Nesse caso, o verbo está sendo empregado dentro do uso corrente que se faz no campo teatral e que refere a ação do ator euro-americano quanto à sua relação com a criação e os modos de apresentá-la, ou melhor, de reapresentá-la.

<sup>13</sup> Artigo publicado nos *Cadernos de Teatro*, a partir de uma palestra proferida pela atriz Fernanda Montenegro, no Centro de Artes Livres, em março de 1983.

próprio, não está separado de uma “dimensão interior” (p.19) que lhe é correspondente e inseparável, formando as duas uma única unidade. Mas essa unidade, para Burnier, nem sempre pode ser trabalhada como tal; por vezes, na formação de um ator, a unidade precisa ser colocada como o ponto de chegada, enquanto na caminhada, o trabalho pode incidir sobre uma ou outra dimensão de maneira a enfocá-las, ainda que momentaneamente, de forma separada.

Essa discussão se refere, sem dúvida, a uma das questões consideradas basilares na experiência teatral — a necessidade da construção daquilo que alguns autores vão nomear como *corpo fictício* e outros como *segunda natureza*. Isso diz respeito ao modo pelo qual cada ator reinventa seu próprio corpo para tornar possível o exercício da linguagem teatral. Fundamentalmente, refere-se a uma transformação psicofísica, que torna possível a experiência da vida cênica.

A expressão “segunda natureza”, cunhada pelo diretor russo Constantin Stanislavski, diz respeito à forma pela qual o ator precisa reaprender as ações que aprendeu no seu cotidiano, de modo a construir outra “natureza corporal”. Esse ato, por sua vez, torna possível tanto a criação da obra teatral quanto uma transformação radical do sujeito que investe nessa formação, posto que mobiliza diretamente o modo como aprendeu a utilizar seu corpo no cotidiano.

Assim, ao reportar a cena às leis da natureza, o objetivo do Sistema de Stanislavski era o de criar para o homem em cena a ideia de uma “segunda natureza”. O autor fala em *natureza*, porque o ator em condições criativas não seria diferente do homem no meio “natural” (no cotidiano), mas acrescenta o adjetivo *segunda*, porque em cena a natureza deve ser reconstruída através do trabalho sobre si mesmo (RUFFINI, 2007, p.39, tradução nossa). É possível dizer que a segunda natureza seria a capacidade de tornar real um evento fictício, visto que a reação a um evento (dito) real seria garantida pela primeira natureza (RUFFINI, 2007, p.39).

Para Stanislavski (2007), na assim denominada vida real, acredita-se em algo simplesmente por ser verdadeiro; porém, de acordo com seu modo de praticar o teatro, uma coisa torna-se verdadeira porque se crê nela. Eis aqui plasmado mais um traço sobre o fictício que interessa na composição da discussão desta tese: a ficção como algo que se torna verdadeiro por força da crença que se tem nela.

Outra contribuição importante, sobretudo no campo da teorização teatral, é o modo como os autores Barba e Savarese (1995) pensaram e nomearam a criação

que o ator faz sobre seu corpo de modo a reinventá-lo no e para a prática teatral: corpo fictício. Na perspectiva desses autores, um corpo fictício é um corpo erigido a partir de princípios pré-expressivos. Para eles, tais princípios são noções que embasam a “vida do ator-bailarino” (1995, p.18).

Entretanto, esses princípios não se relacionam somente com a fisiologia e a mecânica do corpo. Eles estão baseados numa rede de ficções, mas ficções que lidam com forças físicas que movem o corpo. O que diferencia a busca de um corpo fictício e uma personalidade fictícia — mais coerente com a proposição stanislavskiana na fase inicial do seu trabalho — é que a segunda possibilidade, que é também a mais tradicional na prática teatral euro-americana, está calcada em ficções que lidam com a psicologia, o comportamento e a história da personagem representada pelo ator.

Por outro lado, a busca por um corpo fictício é, antes de tudo, a necessidade de romper com as respostas automáticas do comportamento cotidiano. Para tanto, é necessário ao ator aprender a fazer usos do seu corpo diferentemente do uso cotidiano; faz-se necessário constituir outra linguagem corporal que possibilite ao ator expressar-se diferentemente da sua forma usual. Trata-se de uma transformação, a um só tempo, física e mental, de aprender a agir de outra forma, agora numa perspectiva não cotidiana.

Esse universo corporal (não cotidiano, extracotidiano, fictício, cênico, como queiramos nomeá-lo) que o ator faz aflorar no seu corpo por meio do trabalho teatral, não está apartado da sua dimensão cotidiana, prosaica. É ainda o mesmo corpo se fazendo e desfazendo — tal qual um ator ao entrar e sair de cena —, por meio dessas múltiplas e, ao mesmo tempo, particulares dimensões do seu próprio corpo. Assim, creio que as práticas, as técnicas e os exercícios<sup>14</sup> praticados pelo ator apenas adquiram sentido de transformação se lhes possibilitarem uma mudança profunda a tal ponto de tornar possível, no ato da representação, um desnudamento, uma doação, uma exposição, um mergulho em si diante do público (GROTOWSKI, 1987).

---

<sup>14</sup> Entendo que as práticas teatrais dizem respeito aos diferentes modos de fazer/praticar e pensar a linguagem teatral, concernente a tempos, espaços, condições sociais específicas. Já as técnicas relacionam-se aos procedimentos que constituem modos específicos de praticar a criação teatral, como por exemplo: a técnica do trabalho com o clown, as técnicas de improvisação etc. Por fim, os exercícios constituem a minúcia do trabalho, os elementos que compõem as técnicas, que revelam as práticas.

Essa discussão me trouxe muito vivamente à memória a trajetória de João Grilo<sup>15</sup>.

*João Grilo: Já fui barco, fui navio, mas hoje sou escaler. Já fui menino, fui homem, só me resta ser mulher (SUASSUNA, 2008, p.123).*

O Grilo, personagem desta narrativa-tese, mostrou-se um sujeito engraçado, divertido, brincalhão, ao longo da sua trajetória no curso de graduação. Aliás, a razão principal, aquilo que o movia, parecia mesmo ser a diversão. Essas características, bastante presentes na escrita e nos procedimentos cênicos constitutivos de sua performance, trazem à tona sobretudo a figura do aluno ator-professor com quem convivi ao longo de cinco anos. Ele era o que se poderia chamar de um *bon vivant*; sabia divertir-se com e na vida. Nisso se assemelhava muito ao personagem da obra de Suassuna, de quem herdou a alcunha.

*Enquanto ajo e penso em tudo que me inquieta, percebo que não são raros os momentos em que me vejo do modo que sou. Mostrar em pele crua o meu jeito que brinca, ou que fala piada, ou que não tem vergonha, enfim, toda a minha personalidade de Grilo (GRILO, Trabalho de Conclusão de Curso, 2009).*

Tinha-se a impressão de que ele perambulava pela vida e pelas aulas. Conseguia ser sábio, verdadeiro, ingênuo, quase cristalino, mas também sagaz, perspicaz, malandro, esperto, irônico. Sua trajetória se fez mesmo como se estivesse perambulando, aparentemente perdido, sem saber muito bem por que estava naquele lugar, fazendo aquelas coisas.

Não foi sem espanto que nos vimos (professores e colegas) diante de um Trabalho de Conclusão de Curso absolutamente autoral, seguro, maduro, coerente com suas vivências dentro e fora da Universidade, feito de uma reflexão apurada e intensa. Não se tratava de uma estratégia de “malandro” que inventa um estratagem para se safar no último momento, como era de se esperar. Foi um trabalho de alguém capaz de pensar e elaborar sua caminhada porque ela de fato fez sentido para ele, deu-lhe forma (e ação), ela o transformou efetivamente.

Nas suas considerações, ele aponta de forma muito clara aquilo que resultou dessa caminhada. Ele diz tratar-se de

---

<sup>15</sup> João Grilo é um dos personagens de *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna: pobre, franzino, esperto e um mentiroso contumaz, usa de astúcia para garantir a sobrevivência.

*[...] perceber o que toca a ponto de considerar interessante de elaborar isto numa performance para mostrar aos outros; o instantâneo instante da performance; os ruídos resmungos que latejam (ram) em mim na minha formação; só é possível falar do trabalho quando ele continua se transformando em diferentes momentos e lugares da vida de quem o executa; no palco é que as coisas devem acontecer, é o mágico momento da presentificação das angústias; não há como piratear o teatro (JOÃO GRILO, Trabalho de Conclusão de Curso 2009, p. 47).*

Um corpo capaz de produzir ficção é um corpo que se transformou, que traz em si as marcas psicofísicas de uma caminhada; ou seja, é um corpo que também se ficcionou. Em alguns alunos atores, os indícios dessa transformação logo transparecem, o trabalho opera mudanças visíveis, reconhecíveis nos seus corpos e ações. Em outros, a transformação é lenta, sutil, quase invisível, e de repente, estamos diante de outra pessoa; mas há, também, aqueles que pouco se transformam, sobretudo no sentido de algo perceptível, identificável, mesmo que subjetivo. É o caso de Emília<sup>16</sup>.

Emília fez parte daquele grupo de alunos que não surpreendeu, cuja caminhada, à primeira vista, não mostra percalços ou grandes modificações. Ela cumpriu seu “papel”, fez um percurso que se poderia chamar de previsível, empenhou-se em cumprir com os compromissos do curso, adquiriu novos conhecimentos, repensou antigos e formou-se. Um percurso ao mesmo tempo simples e complexo.

O trabalho não incide sobre os corpos da mesma maneira, não provoca transformações na mesma medida, ainda que as proposições e os objetivos sejam os mesmos; tampouco opera algo que se assemelhe a um milagre. Isso ocorre porque as condições de possibilidade para que o trabalho teatral aconteça são tão múltiplas, complexas e, ao mesmo tempo, tão difíceis de serem objetivadas, quanto as próprias experiências teatrais. Por isso, quando me proponho a pensar nas transformações possíveis a partir do exercício do teatro, de modo algum imagino algo objetável, mensurável ou mesmo passível de ser exemplificado pelas histórias narradas. O que tais narrativas talvez possam trazer é imagem para o intangível, é tangência para o imponderado, espessura e forma para o que não pode ser delimitado, ainda que tenha lugar nos corpos.

---

<sup>16</sup> Personagem da tragédia *Otelo* de Shakespeare, Emília é a dama de companhia de Desdêmona e cúmplice de seu marido na armação que culmina com a morte de sua ama.

Assim, como docente e como artista, me ocorre aproveitar este exercício de pensamento para tentar apontar algo que seria basal para o trabalho teatral ser instaurado, para que possa acontecer. Penso que talvez a capacidade de ser permeável, disponível, de proponente ou experimentador, a disposição para afetar e ser afetado — talvez isso seja a mola mestra, a chave, a senha, o portal que se abre para um *campo de forças*<sup>17</sup>. Ao mesmo tempo, a transformação somente é possível no exercício, na prática, naquilo que se relaciona com o agir. Emília escolheu trabalhar com suas *facilidades*, com as coisas que a favoreciam, sem deixar de ser fiel àquilo que considerava justo para si e para os outros.

Algo que chamava minha atenção com relação a essa aluna era a capacidade de ser objetiva, de simplificar a relação com o trabalho teatral. No texto monográfico ela afirma:

*Meu objetivo, ao optar pelo teatro, foi uma intuição, uma vontade muito íntima de desvendar um pouco dessa arte e mostrar às pessoas como é bom fazer teatro. Como é bom assistir teatro. Como é bom gostar de teatro (EMÍLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.36).*

Assim, ela optou por fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso com o colega e amigo Otelo. Debruçou-se sobre a presença cênica, a partir de uma criação teatral para ser apresentada na rua, trabalhando com um personagem farsesco, a fim de qualificar sua *performance* teatral. Ela justifica a escolha da seguinte forma:

*Esse teatro ao qual me refiro e penso que deve encantar ao público, necessita ter qualidade. Pensando nesta qualidade é que direcionei meu trabalho ao tema da presença cênica (EMÍLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.36).*

E segue, descrevendo sua ação de pesquisa:

*Tracei, então, uma linha de pesquisa que se iniciou pela ideia da presença cênica construída através da energia. Essa energia que pode dilatar corpo e mente e criar um estado extracotidiano. E tudo isso sendo refletido na qualidade das ações físicas executadas durante o espetáculo (EMÍLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.36).*

---

<sup>17</sup> Mais adiante, teço relações entre a ideia de coletivo teatral e um campo de forças.

Como procedimento de trabalho, Emília e seu colega de cena utilizaram exercícios físicos, a fim de disponibilizar e preparar o corpo para a cena, tais como: movimentos acrobáticos, jogo com bastões, o maculelêe exercícios de trabalho vocal. Além disso, escolheram para a elaboração da cena o texto *O bilhete premiado*, de Tchecov. Devido ao caráter farsesco da história e das personagens, agregado à escolha por apresentarem-se no espaço da rua, os dois atores utilizaram-se do universo de ações exageradas e tipificadas para compor as personagens e a cena.

Suas considerações finais, ainda que adequadas e corretas do ponto de vista da pesquisa por ela feita, restringiram-se a ideias sobre o tema, já apontadas por autores do campo teatral: 1) estar presente é estar inteiro de corpo e mente; 2) a presença se produz através de uma qualidade de energia que dilata o corpo e a mente, produzindo um estado extracotidiano que se reflete nas e através das ações físicas. Assim, ao mesmo tempo em que há, em certa medida, uma simplificação de conceitos complexos, do ponto de vista do campo teatral (presença cênica, energia, extracotidiano) há outro fato, igualmente importante, que consiste em a aluna balizar tais conceitos na relação com o próprio trabalho, conseguindo operar com eles em prol desse mesmo trabalho.

*Nessa pequena caminhada, redescobri exercícios praticados durante a graduação e encontrei outros que me auxiliaram no trabalho de atriz. Para meu treinamento individual, percebi que necessito de atividades que exijam muito esforço físico para conseguir produzir energia. A energia, uma vez produzida, facilmente se esvai no espaço se não for controlada. Para tentar controlar e moldar essa energia, procurei unir ao máximo a minha intenção, o meu pensamento, a minha concentração (EMÍLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.37).*

Trata-se mesmo das transformações possíveis em cada processo, cada sujeito, e ao mesmo tempo, arraigada numa prática.

No mesmo caminho, as mudanças operadas no aluno Grilo, outro personagem exemplar, aconteceram ao longo do tempo e do curso, e se revelaram nas suas escolhas e no seu modo de experimentá-las. Em seu trabalho de Conclusão de Curso, Grilo escolheu trabalhar com *Performance Art*<sup>18</sup>. No trabalho

---

<sup>18</sup> A Performance Art é um gênero artístico, desenvolvido desde os anos sessenta, que resulta da fusão de expressões como o teatro, o cinema, a dança, a poesia, a música e as artes plásticas. Está também muito ligada a outras formas de expressão, como o *Happenings* e o *Body Art*, realizados

desse aluno e ator, essa modalidade performativa tinha, entre outras características, o fato de trabalhar com teatro como um acontecimento que não está calcado numa narrativa dramática compreensível do ponto de vista da história narrada, mas antes em fatos da vida “real” dele, e que foram performatizados. A *performance*, em tal perspectiva (SCHECHNER, 2010), é compreendida como o espaço onde o fazer se confunde com o ser. Ela funciona mais como um acontecimento com o qual aquele que especta se relaciona, do ponto de vista de suas sensações e percepções, e não necessariamente via compreensão da história.

A *Performance Art*, no caso de Grilo, se configura no motivo e no procedimento por intermédio do qual ele faz aflorar sua trajetória, e com ela, sua transformação. Isso porque, para o ator, o que está posto em xeque é sempre o que ocorre no e com o corpo. Por isso, Artaud (1987), referindo-se ao trabalho do ator, fala em “atletismo afetivo” (ARTAUD, 1987, p.162). Para ele, o ator é um atleta físico capaz de desenvolver uma “[...] musculatura afetiva que corresponda a localizações físicas dos sentimentos” (p.162), criando assim um organismo afetivo análogo e paralelo ao físico, o qual funciona também como um duplo deste último, ainda que não atuem no mesmo plano (1987).

Nesse sentido, da mesma forma que o atleta se vale de apoios físicos para impulsionar seus movimentos, o ator se apoia no corpo para lançar “uma impressão espasmódica” (p.162) ou uma ação psicofísica. Assim, as paixões teriam os mesmos pontos físicos de sustentação de uma luta, de um salto, de uma corrida, porém com bases orgânicas análogas.

Isso remete diretamente à ideia de emoção; etimologicamente, a palavra *emoção* vem da junção de *em* + *motion* que significa *em movimento* (BURNIER, 2001). É importante ressaltar que *emoção* não pode ser confundida com sentimento. Os sentimentos se referem a uma *psiqué*, a uma psicologia. A emoção se refere a algo físico, muscular, radicado no corpo, a partir da capacidade que este tem de mover-se, e não de uma racionalidade ou de sentimentos centrados num eu que se expressa. A emoção nos reporta de volta à transformação, justamente naquilo que a primeira tem de movimento e, logo, de potencial de mudança.

### 2.3 Constituir a relação teatral com a verdade

Ora, um *eu* que se expressa, que quer se fazer notar, que precisa de reconhecimento do outro (principalmente do público) é algo que habita o âmbito do lugar comum na prática teatral, sobretudo com relação ao trabalho do ator. Circula no senso comum a ideia de que há uma relação indissociável entre ator e vaidade. Há quem afirme não ser possível tornar-se ator sem flertar, mesmo que de passagem, com a vaidade. Malgrado o caráter generalizante e lugar comum de tais afirmações — já que elas aludem a algo (vaidade) que pode habitar os modos de ser e se relacionar de qualquer indivíduo, em qualquer tipo de relação (profissional ou não) —, o fato é que elas têm encontrado no ator e seu trabalho um lugar privilegiado de expressão. Esse privilégio não está apartado de questões inerentes a essa prática. Nesse sentido, talvez, a maior de todas seja mesmo a necessidade de exposição.

Seja pela natureza presencial do trabalho do ator, seja por um imaginário popular potencializado pelas diferentes mídias, que referem o ator como alguém a quem se possa e deva reconhecer, alguém que se distinguiria na multidão, mas também alguém cujo valor do trabalho está na glória conquistada, trata-se aqui — e isso, desde muito tempo — da capacidade de fazer-se lembrado, de ser reconhecido publicamente por força de suas ações. Bem, mas qual a ligação entre esse preâmbulo introdutório e a temática da relação entre prática teatral e um modo de experimentar a verdade?

Essas enunciações a respeito do ator me reportaram ao pensamento de Marcel Detienne (2003) e ao modo como ele relaciona verdade e memória, a partir dos gregos antigos (do século XII-IX A.C.). A verdade, nesse contexto histórico/social, estava relacionada à memória por meio das palavras. Mas não qualquer palavra, somente aquela que poderia arrancar o sujeito do esquecimento, trazendo louvor: a palavra poética.

“A palavra do poeta, tal como se desenvolveu na atividade poética, é solidária a duas noções complementares: a Musa e a Memória” (DETIENNE, 2003, p.15). Trata-se de duas potências religiosas, configuradas sob uma única e mesma representação, definindo a significação real e profunda da *Alétheia* (verdade) poética (DETIENNE, 2003). Diferentes registros desse período indicam uma equivalência entre a Musa (no sentido religioso) e a noção de *palavra cantada*; ao mesmo tempo,

a palavra cantada era inseparável da memória, nessa tradição. “É no poema de Hesíodo que se atesta a mais antiga representação de uma Alétheia poética e religiosa” (DETIENNE, 2003, p.18). Qual seria, afinal, a função das Musas, segundo os termos de uma teologia da palavra que se desenvolveu na Teogonia?

As Musas reivindicam, com orgulho, o privilégio de “dizer a verdade”. Essa Alétheia toma inteiramente seu sentido próprio na sua relação com a Musa e a Memória, de fato, as Musas são aquelas que “dizem o que é, o que será, o que foi” são as palavras da Memória (DETIENNE, 2003, p. 18).

Conforme Detienne (2003), a civilização grega dos séculos XII a IX fundava-se sobre as tradições orais e, por força disso, a memória era um elemento imprescindível, o que exigiu o desenvolvimento de técnicas de memorização muito precisas, de uma “mnemotécnica” (DETIENNE, 2003, p.16). Entretanto, a memória dos poetas não teria uma função psicológica orientada, como ocorre em nosso tempo. A memória divinizada dos gregos não responde, de modo algum, aos mesmos fins que a nossa.

A memória que sacraliza era, em primeiro lugar, privilégio de alguns homens organizados em confrarias, diferenciando-se assim do poder de recordar dos outros indivíduos. Além disso, entre os poetas inspirados, “[...] a memória é uma onisciência de caráter adivinhatório; define-se como o saber mântico, pela fórmula: o que é, o que será, o que foi” (p.17). Assim, por força de sua memória, “[...] o poeta tem acesso direto, mediante a uma visão pessoal, aos acontecimentos que evoca, tem o privilégio de entrar em contato com o outro mundo. Sua memória permite-lhe decifrar o invisível” (p.17).

Ocorre, assim, que palavra cantada pronunciada por um poeta era considerada uma palavra eficaz, à medida que “[...] institui, por virtude própria, um mundo simbólico-religioso que era o próprio real” (p.17). A palavra poética grega se fazia notar, pela dualidade daquilo que celebrava — ao mesmo tempo, o feito humano e a história dos deuses.

Essa discussão instigou-me a pensar sobre a relação entre a palavra poética (DETIENNE, 2003) e a prática teatral, principalmente a partir do caráter que a primeira encerra de celebração, narrativa e potência de verdadeiro. A palavra poética, por sua força de verdade, seria capaz de glorificar, louvar os atos humanos, fazendo-os escapar do esquecimento, do silêncio, ou seja, da morte. “Esquecimento

ou silêncio é a potência da morte que se ergue frente à potência da vida, à Memória, mãe das Musas” (p.16).

A palavra poética está, também, impregnada pelo outro polo que é o da censura, não no sentido da crítica, mas de ausência de louvor. “Por suas afinidades com o Esquecimento, a censura era o aspecto negativo do louvor: simples dobrão de Léthe, define-se como o silêncio” (p.20). Assim, o campo da palavra poética se equilibra pela tensão de potências antitéticas que se correspondem duas a duas: de um lado, a noite, o silêncio, o esquecimento; de outro, a luz, o louvor, a memória.

Nesse sentido, talvez fosse possível pensar a experiência teatral como algo capaz de iluminar os atos humanos por força de sua potência de celebração e sua narrativa poética, que nos faria criar um modo de nos relacionarmos com uma experiência do verdadeiro calcada numa ficção que, por sua vez, funda outra dimensão de verdade; uma verdade que nos permitisse “[...] escapar do Silêncio e da Morte” (DETIENE, 2003, p.20), por força de uma prática viva que é também potência de vida.

Os poetas eram aqueles que decidiam sobre o valor de um guerreiro. Eram eles como representantes das Musas, aqueles que concediam ou negavam a Memória. “Pela potência de sua palavra, o poeta faz de um simples mortal, o igual de um fiel” (p.20).

Ora, o trabalho do ator também se constitui na medida de um reconhecimento, cujos sustentáculos são, justamente, o louvor (no sentido da exaltação, glorificação) bem como da memória, em oposição ao esquecimento. E, ainda que estes dois universos (o da formação de um ator professor na contemporaneidade e a experiência dos gregos antes da era cristã) sejam muito diversos um do outro, penso que a experiência grega pode nos ajudar a pensar naquilo que, em ambos os casos, pode chamar-se de uma relação com o verdadeiro; naquilo que se constrói por força de uma relação com a ficção, em virtude da palavra poética, do caráter narrativo e de celebração, que constituíram uma certa experiência. Do mesmo modo, essa perspectiva encerra também a potência de coletivo, da narrativa e da celebração como forças capazes de nos mobilizar, na medida em que nos desprende de nós mesmos, nos lança em direção aos outros, nos insere numa relação de compartilhamento, possível justamente pelo caráter coletivo que engendra tanto o ato narrativo quanto o de uma celebração.

Por outro lado, uma formação teatral em nível acadêmico não está apartada das enunciações ( vaidade, glória, exposição) que atravessam o campo do teatro, muito embora na academia possam e devam ser problematizadas. Assim, defrontar-se com a própria vaidade, compreender a natureza insidiosa de um sentimento como esse com relação ao próprio trabalho ou com o louvor — não no sentido contemporâneo de fama e glória, mas como forma de escapar da morte que o esquecimento representa — pode significar a abertura necessária para que o trabalho aconteça, e com ele, as transformações.

Vejamos o caso de Ubu<sup>19</sup>. Nele, a natureza da sua relação com a vaidade transpareceu muito claramente, nas ações plasmadas nos registros de seus trabalhos. Elas reportam ao modo como ele se mostrava exagerado (tanto em cena quanto fora), à sua preocupação consigo mesmo, à sua insistência em fazer prevalecer a própria opinião perante os colegas.

O Ubu (mais um dos sujeitos-personagens desta tese) parecia, ao mesmo tempo, atento e preocupado, mas também caótico e perturbado com o trabalho, deixando antever em suas ações, ao longo do curso, um misto de fragilidade e arrogância. Fragilidade que transpareceu, sobretudo, na dificuldade em perceber as possibilidades do próprio trabalho para, a partir daí, aprimorá-lo, torná-lo grandioso e reconhecido, como ele desejava que fosse.

Ubu era um glutão voraz, mas sua fome era de instrumentalização, de informação; ele era ávido por novidades que pudessem melhorar seu currículo, melhorar a performance, naquilo que podia ser facilmente perceptível. Mas ele deixava pouco espaço para fazer atuar seu pensamento, para permitir que algo lhe acontecesse para além do que havia previsto ou desejado, para escutar e tentar compreender o seu próprio corpo, o seu movimento, as suas emoções.

No processo de criação desenvolvido para o Trabalho de Conclusão de Curso, Ubu viu-se na urgência de parar e olhar para o próprio trabalho, buscando compreender o que lhe estava ocorrendo. Sua proposição de trabalho foi criar um acontecimento performático a partir do ato de lançar-se em um espaço (previamente delimitado e vazio), tendo como premissas: seu próprio corpo e as possíveis relações deste com o espaço (UBU, Trabalho de Conclusão de Curso, 2008).

---

<sup>19</sup> O personagem ficcional que inspirou este sujeito personagem é *Pai Ubu*, do texto *Ubu Rei* de Alfred Jarry (1873-1907). Pai Ubu é um glutão carismático, mesquinho, desonesto, covarde e usurpador, que representa a corrupção dos valores burgueses.

A princípio, seu procedimento de criação foi entrar numa sala de trabalho, tão vazia quanto possível, e improvisar movimentos usando como estímulos o próprio espaço, seu repertório corporal de movimentos e algumas músicas previamente escolhidas. À primeira vista, o que transparece é o desafio ao qual ele se submete, pois mesmo sendo tão apegado aos resultados, ele escolhe trabalhar numa zona, num universo da mais absoluta incerteza, sobretudo com relação aos resultados.

Ocorre que, ainda que tenha projetado um trabalho calcado na incerteza, Ubu tentou proceder como se tudo estivesse vinculado às suas decisões, achando que o fato de tê-las tomado implicaria necessariamente em soluções para problemas de criação. Mas não o foi. Então, ele precisou mudar as convicções e decisões iniciais, necessitou olhar para suas construções e enxergar além do instrumental e do efeito.

E foi assim que Ubu conseguiu dar-se conta, no processo de criação da cena — desenvolvida ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso —, de que uma relação erigida entre um determinado corpo e um determinado espaço se dá no plano daquilo que um pode potencializar ao outro, pode causar no outro, ou seja, é algo diverso daquilo que se estabelece *a priori*, como ele havia previsto. O mesmo se dá com o estado de presença, por ele perseguido no trabalho: nas suas palavras, o estado de presença seria “[...] algo que acontece sob determinadas circunstâncias sobre as quais não temos controle, só há uma busca” (UBU, Trabalho de Conclusão de Curso, 2008). Enfim, não são coisas que se pode dominar, domar, e das quais simplesmente se toma posse. Nem tudo, no trabalho do ator sobre si, pode ser *possuído*, ainda que possa ser experimentado.

Estamos falando, aqui, daquilo que concerne à noção de transformação, atrelada à verdade de uma exposição. Isso, com efeito, constituiria um modo de articular a palavra poética, a narrativa e a celebração — próprias da prática teatral —, e a busca por uma experiência de si como forma de fugir do esquecimento, do silêncio e da morte, em prol de uma existência digna do louvor e da memória.

Toda essa discussão, a meu ver, tem uma relação íntima com o preceito clássico do conceito de cuidado de si (*souci de soi*), pensado por Michel Foucault. Trata-se da análise que o filósofo francês empreendeu a partir do exame de textos antigos, nos quais aparece, segundo ele, a sobreposição do preceito délfico *gnôuthi seauton*, “conhece-te a ti mesmo”, sobre a noção de *epiméleia heautoú* — “cuidado de si” (FOUCAULT, 2004, p.5). Foucault (2004) afirma que no seu surgimento, o preceito délfico *gnôuthi seauton* (*conhece-te a ti mesmo*) estava subordinado ao

princípio do “cuida de ti mesmo” (FOUCAULT, 2004, p.7). Assim, foi em função do cuidado de si que se formulou a regra do “conhece-te a ti mesmo”.

Historicamente, o preceito do cuidado de si configura-se como uma noção complexa e rica que perdurou amplamente e “[...] não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana” (FOUCAULT, 2004, p.12), tendo se modificado radicalmente a partir “[...] de uma ética geral do não-egoísmo, seja sob uma forma cristã de renunciar a si, seja sob a forma “moderna” de uma obrigação para com os outros” (FOUCAULT, 2004, p.17).

Para Foucault, essas regras — que se constituem como paradoxos — são algumas das razões pelas quais o cuidado de si deixou de ser uma preocupação dos historiadores. Entretanto, ele atribui a sobreposição do conhecimento de si ao cuidado de si ao que ele denomina como uma razão bem mais essencial do que esses paradoxos da história da moral. Trata-se do “[...] problema da verdade e da história da verdade[...]” (FOUCAULT, 2004, p.18), problema este que vai se configurar de maneira muito diversa a partir daquilo que Foucault chama — embora alertando para a precariedade do termo — de “momento cartesiano”.

Com efeito, o momento cartesiano estabeleceu uma requalificação do preceito clássico *gnôuthi seauton*, “conhece-te a ti mesmo”, a partir de um procedimento que “[...] instaurou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico — a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível” (FOUCAULT, 2004, p.18). Por força disso, o conhecimento de si passaria a se configurar como forma de consciência da indubitável existência do sujeito.

Ora, do *cuidado de si* de Foucault — e também das ideias de alguns de seus comentadores — me chamou a atenção para a possibilidade de relação entre os preceitos da antiguidade clássica apresentados pelo filósofo francês e as necessárias transformações psicofísicas para o ato teatral. Dou-me conta de que se há algo de concreto a aprender com os antigos relidos por Foucault, é um certo silêncio organizado e atento, uma capacidade de escuta tanto técnica quanto ética, assim como uma técnica e uma ética da leitura e da escrita, exercícios de subjetivação de um discurso verdadeiro (GROS, 2004). Trata-se de um modo de se constituir diretamente relacionado a uma prática, ao domínio e ao conhecimento de uma técnica, a exercícios que agem na materialidade de um corpo. E talvez por isso,

seja possível o exercício da suspeita sobre nossas experiências teatrais contemporâneas, a partir das experiências dos antigos revistos por Foucault.

Em que medida nos aproximamos da ideia de experimentar a própria existência como autêntica obra de arte, como faziam os antigos relidos por Foucault? Ao mesmo tempo, se é possível pensar a prática teatral como possibilidade para essa edificação, quais seriam os modos pelos quais ela se corporifica na experiência teatral? “Talvez sonhar”, diz Hamlet (SHAKESPEARE, 1995, p.89). Talvez não tentar fazer, não querer ser, não querer dizer; buscar o silêncio, a pausa e a escuta, tantas vezes necessários na prática teatral, justamente para permitir que algo aconteça — deixar transparecer aquilo que fica obliterado pela necessidade de tudo mostrar, do fazer e dizer em excesso, tão comum em nossas vivências contemporâneas. Trata-se de abrir-se à possibilidade de que algo aconteça, sem exageros, na justa medida, como aconselha Hamlet<sup>20</sup> aos atores na cena II do terceiro ato. Ele diz:

[...] ajustai o gesto à palavra, a palavra à ação; com esta observância especial, que não sobrepujeis a moderação natural; pois qualquer coisa exagerada foge ao propósito de representar, cujo fim, tanto no princípio como agora, era e é oferecer um espelho à natureza; mostrar à virtude seus próprios traços, ao ridículo sua própria imagem, e à própria idade e ao corpo dos tempos sua forma e aparência (SHAKESPEARE, 1995, p.94).

Mas se o passado pode constituir esse pano de fundo para pensar o presente, ele não cessa de engendrar um perigo: o de uma idealização, de uma tentativa de retorno, ou de um saudosismo inócuo que acredita estar lá, na distância da Antiguidade, a verdade que devemos almejar. Meu interesse pela abordagem de Foucault repousa justamente no fato de ele não tomar o passado como modelo, mas como problematização.

Para Revel (2004), problematizar — no pensamento foucaultiano — significa interrogar os objetos, as regras de ação ou modos de relação em suas formas historicamente singulares, bem como na forma com que eles representavam — ou representam —, em uma determinada época, certo tipo de resposta a determinado

---

<sup>20</sup> Na peça *Hamlet, o príncipe da Dinamarca* de Shakespeare, o personagem (Hamlet) contrata uma companhia de atores para representar um texto escrito por ele. Diante do modo como o ator interpreta o texto, Hamlet o interrompe e o aconselha.

tipo de problema. Assim, problematizar implica “[...] instaurar uma distância crítica, fazer atuar o ‘afastamento’, reconhecer os problemas” (REVEL, 2004, p.82).

Principiemos pela distância crítica. Ora, estou me referindo principalmente à obra *A Hermenêutica do Sujeito*, e talvez fosse possível creditar parte dessa visão ao conceito basal da reflexão que tento apresentar aqui: o de *cuidado de si* (*souci de soi*), de práticas de si, das relações consigo, do ocupar-se consigo.

Em primeiro lugar, trata-se de conceitos que não se equivalem entre si. Mais do que isso, porém, trata-se de discussões que, embora não tenham ficado restritas aos períodos helenístico e romano, tampouco aos primeiros séculos da era cristã, configuraram-se de tal forma nesses períodos que não deixam de nos seduzir, quando pensamos sobre as experiências de hoje. Isso porque esses conceitos se referem a um tema maior sobre o qual Foucault, então, se debruçava: o da relação entre sujeito e verdade.

O próprio Foucault formula a questão que o instiga da seguinte maneira: “[...] em que forma de história foram tramadas, no ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o ‘sujeito’ e a ‘verdade’” (FOUCAULT, 2004, p.4). Os que se debruçaram sobre sua obra — refiro-me principalmente aos autores de *Foucault, a coragem de verdade* (GROS, 2004) — afirmam ter ele levado a cabo, como poucos, em sua própria existência, uma experiência da verdade, uma coragem de verdade, que explodia em seus atos. Ele experimentou uma relação radical entre o trabalho teórico e a prática de vida, de forma “[...] a fazer da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade” (GROS, 2004, p.163).

Foi nessas condições que Foucault interessou-se pela implicação recíproca entre um estilo de vida e certo modo de perscrutar a si mesmo, por uma correspondência possível e necessária entre o dizer e o fazer. Essa dupla implicação foi, justamente, o que me fez pensar sobre as práticas teatrais, os modos de elaborá-las numa formação em teatro, como um possível modo contemporâneo de se perscrutar. Com efeito,

[...] não se trata de regular a própria vida segundo um discurso e de ter, por exemplo, um comportamento justo defendendo a própria ideia de justiça, mas de tornar diretamente legível no corpo a presença explosiva e selvagem de uma verdade nua [...] (GROS, 2004, p.163).

Do que se trata esta verdade inscrita no corpo, por assim dizer, tatuada por força das ações? Verdade nua que explode como presença legível num corpo que age? Verdade habitada por uma lógica especial, por uma realidade transfigurada, pela própria ficção, quiçá, parafraseando Shakespeare, uma verdade feita da matéria de que são feitos os sonhos?

A propósito do Bardo<sup>21</sup>, me veio à lembrança a figura do Hamlet desta narrativa. Se houvesse necessidade de descrevê-lo em apenas uma frase, diria que era um sonhador que praticava seus sonhos. Franzino, magro, estatura média, negro, altivo, elegante, tranquilo, desde o início deixou claro o caráter de afirmação e resistência — sobretudo como negro — que significava adentrar aquele universo, o de um curso de graduação.

Para que se lhe faça justiça, entretanto, é preciso esclarecer que em momento algum, ao longo do curso, colocou-se como vítima, inferiorizou-se, pediu ou fez alguma concessão. Ao contrário, reinou absoluto, senhor de sua formação, de suas relações e — como todos os demais — também de seus entraves, perdas, dificuldades. Ora, então, por que narrar sua história?

Hamlet era um menino de ações, de pequenas lutas com as quais foi rompendo suas próprias barreiras e as dos outros. Não era dado a grandes embates, mas manteve-se íntegro nas suas posições, reiteradas nas ações que praticava. Foi assim quando escolheu para seu Trabalho de Conclusão de Curso um personagem negro, num universo de negros africanos, para falar de racismo, de preconceito, do seu ponto de vista de artista negro.

*A temática deste trabalho deu-se através de questões pessoais em trabalhar a temática do negro, pesquisando a origem das matrizes africanas na cultura brasileira. Este tema me acompanhou por muito tempo, e devido à abordagem da pesquisa em teatro, em que o artista deve fazer uma reflexão teórica, a partir de sua prática, de questões e/ou temas com os quais se identifica, da sua personalidade, concluí que seria muito coerente partir disso, falar sobre questões da negritude, do negro dentro de uma Universidade, (de um curso de Artes), sabendo das dificuldades que cercam essa questão. Diante desta temática, pensei que poderiam surgir muitas ideias, esboços e possibilidades de transformar o que eu queria falar em teatro. E como isto poderia fazer algum sentido para os outros que iriam ler/assistir a minha produção, sem que isto parecesse*

---

<sup>21</sup> Bardo era o apelido de William Shakespeare. Um bardo na história antiga da Europa era uma pessoa encarregada de transmitir as histórias, as lendas e poemas de forma oral, cantando a história de seus povos em poemas recitados. Era simultaneamente músico e poeta e, posteriormente, seria designado como trovador.

*panfletário, contendo apenas o meu ponto de vista acerca de um tema tabu* (HAMLET, Trabalho de Conclusão de Curso, 2009, p.12).

Aquilo que mais me mobiliza nesse sujeito personagem é, principalmente, sua capacidade de transformar, em ações praticadas, o seu modo de pensar, as suas verdades. E por outro lado, mas não em oposição, o modo como essas ações são reveladoras de suas verdades. Ele traz à tona, tal como Hamlet, o personagem shakespeariano, a verdade através da ficção (do teatro). Ao mesmo tempo, sua trajetória me lançou na direção de outro modo de pensar a verdade, a partir da experiência dos gregos antigos, nos textos de Foucault e seus comentadores.

Retorno ao pensamento de Foucault para deter-me no modo como esse autor traça sua ideia de verdade e a respectiva relação desta com a constituição de subjetividade. A noção de *cuidado de si*, tal como pensada por Foucault a partir dos textos da Antiguidade, faz ver como aqueles pensadores não dissociavam o acesso à verdade das transformações necessárias no próprio ser do sujeito que se abria a esse acesso. É justamente tal junção entre filosofia e espiritualidade (como forma de pensamento e de prática), entre verdade e o modo de praticá-la, que está na noção de *cuidado de si*. Salma Tannus Muchail(2004) sintetiza essa questão, ao dizer que

[...] o cuidado de si, assim entendido, remete não somente ao plano da inteligência ou do conhecimento — embora o inclua —, não apenas ao âmbito das teorias — embora as justifique —, não somente à ordem da representação — embora a fundamente —, mas também ao plano das atitudes, ao âmbito do olhar, à ordem das práticas, que constituem todo um modo de existência (MUCHAIL, 2004, p.9).

A noção de cuidado de si parece configurar, assim, um modo complexo e radical de constituição dos sujeitos, que abarca não somente a capacidade de perceber e pensar os atos, mas sobretudo um modo de edificá-los. É sob a égide dessa coerência entre pensamento e prática que Foucault se detém sobre outra noção constituinte da ascese grega antiga: a *parrhesia*, o tudo dizer, o franco falar, a liberdade e a abertura que tornam possível que se diga o que se tem a dizer, da maneira que se escolheu e no tempo exato que se tem vontade de dizer, segundo a forma que se crê ser necessário dizer (FOUCAULT, 2004). O termo *parrhesia* está diretamente relacionado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, mas também a um modo de ação historicamente singular, que assumiu formas e funções particulares no tempo/espaço em que foi vivenciada.

Conforme Gros (2004), Foucault intitulou seu último curso no *Collège de France*, no qual se debruçou sobre o tema da *parrhesia*, como *A coragem da verdade* (2004), e constituiu a partir desse nó da coragem e da verdade algo como “um complexo fundamental” (2004, p.11), uma chave que permite ler e olhar para a obra e para a vida como indissociáveis entre si. A coragem da verdade une a escrita e a ação como uma única e mesma coisa. Assim, não é possível um discurso de verdades, de um lado, e uma coragem que busca causas a defender, de outro. Afinal, “[...] há algo de mais essencial que qualquer verdade: a exigência da verdade” (GROS, 2004, p.12).

Na experiência dos gregos dos séculos I-II da nossa era, ascetismo e acesso à verdade estavam implicados mutuamente. Para eles, só era possível tornar-se sujeito de uma verdade na medida em que o sujeito se transformasse, em contato com a própria verdade. Na concepção grega de *parrhesia*, a aquisição de certas qualidades morais era o que garantia a posse da verdade, pois o fato de possuir essas qualidades representava a prova de que se tem acesso à verdade e vice-versa (FOUCAULT, 2004).

A confiança que se podia ter na veracidade das palavras de um *parrhesiasta* derivava do fato de que o cidadão mostrava, por seus atos, que não se limitava a crer: ele aplicava essa verdade à própria existência. Por isso mesmo, “[...] não pode haver ensinamento da verdade sem que aquele que diz a verdade dê o exemplo desta verdade [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 492). Ou ainda, “[...] está presente em uma coincidência entre o sujeito da enunciação e o sujeito de seus próprios atos” (p. 495). Assim, um critério que permite julgar a verdade de um discurso é a coincidência entre dizer e fazer.

No exemplo de vida de Foucault, os temas e conceitos sobre os quais ele se dedicou agem na própria escrita e fala do filósofo. Esses temas e conceitos constituem e impregnam tudo o que ele registrou e expôs de si mesmo. Trata-se de uma conversão especial do olhar sobre si mesmo que se estende sobre o mundo e sobre os outros. Isso produz a dimensão *espiritual* do sujeito e do ato de verdade.

Com efeito, a *parrhesia* estabelece como questão principal a separação entre o verdadeiro e o falso. Essa separação se dá a ver na fala de alguém (o mestre, por exemplo), cujos atos atestam a veracidade da fala — diferentemente da retórica, outro modo de expressão que se concentra no modo de falar, e não tanto na verdade do que é dito. A *parrhesia* supõe, assim, uma fala engajada, uma adesão do

falante à própria enunciação, um modo de enunciar a verdade que constitui uma convicção pessoal, ao passo que o problema da retórica não está em acreditar no que se diz, mas em fazer crer ao outro, ao que escuta. A convicção torna-se menos importante que a persuasão. No caso da *parrhesia*, trata-se de uma fala perigosa, pois supõe coragem, implica sempre uma verdade que pode ferir o outro e pela qual se assume o risco de uma reação negativa, ao passo que a retórica busca bajular o outro (GROS, 2004).

Para Foucault (2004), um *parrhesiasta* corre risco ao dizer a verdade, mas prefere correr esse risco a descansar na segurança de uma vida em que a verdade permanece silenciada. Prefere dizer a verdade a ser falso consigo mesmo.

Ainda que dizer a verdade e correr riscos sejam importantes para constituir a *parrhesia*, não são suficientes *per se*, pois a *parrhesia* é um jogo entre quem diz a verdade e o interlocutor. Um jogo no qual, por exemplo, é possível advertir o outro de que deveria comportar-se de certo modo ou de que está equivocado na forma como pensa ou como age. Um jogo que pode acontecer, também, por meio de uma confissão a alguém com poder sobre aquele que fala, e, portanto, pode censurá-lo ou castigá-lo pelo dito. Assim, a função da *parrhesia* não é aquela de uma demonstração da verdade, mas antes, de fazer a crítica do interlocutor ou do próprio falante.

Por tudo isso, na *parrhesia*, dizer a verdade é considerado um dever que, por sua vez, está diretamente relacionado à liberdade que o *parrhesiasta* tem de exercer. Resumindo, a *parrhesia* é uma atividade verbal em que o falante expressa sua relação pessoal com a verdade e arrisca a própria vida, porque reconhece o ato de dizer a verdade como um dever para melhorar e ajudar os outros e também a si mesmo (FOUCAULT, 2000). Ademais, há uma vinculação inseparável entre dizer, ser e fazer, que põe em evidência a articulação dos dois conceitos foucaultianos: *cuidado de si e parrhesia*.

Foi assim, adentrando esses dois universos de discussão a respeito do conceito de verdade — a saber, o de Marcel Detienne e o de Michel Foucault —, que foi me ocorrendo uma série de questões sobre a temática da formação do ator professor na sua relação com a criação teatral, com a criação de si e com modos de experimentar a verdade: seria possível pensar o processo de edificação de si — de um ator professor, na busca por um corpo fictício que ao mesmo tempo lhe possibilita a *performance* cênica e transforma o seu corpo cotidiano —, como uma

espécie de relação com uma verdade? Seria esse um modo contemporâneo de praticar uma verdade, unindo discurso e prática de forma indissociada, visto que só é possível pensar em ficção teatral se houver mudança no modo de operar com as ações corporais e, ao mesmo tempo, se essa mudança for introjetada de tal forma a habitar o corpo e a lógica de criação do artista cênico?

Na esteira de tudo isto, há a busca pela verdade cênica, que se refere à sinceridade, ao envolvimento, à disponibilidade, à atenção, ao engajamento com que o ator elabora o seu jogo cênico, de forma a torná-lo crível para si mesmo e para os outros da cena (colegas e público). Verdade cênica que está diretamente relacionada à forma narrativa poética que constitui a prática teatral, mas também ao acontecimento teatral, naquilo que ele preserva de celebração proveniente da sua gênese ritual.

Por força disso, penso que as personagens Medéia, Emília, Ubu, Grilo e Hamlet, aludidas ao longo deste capítulo, encerram por intermédio de suas trajetórias, o modo como essas questões se dão a ver, ao mesmo tempo: ora como elemento de composição (compondo as ideias aqui apresentadas, ao invés de serem meras ilustrações), ora como ausência (quando as ideias não alcançam a prática ou, ao contrário, quando a prática não se coaduna com o dito) dessas experiências de formação teatral.

Assim, no processo de mudança de Medéia — que se opera, sobretudo, quando sua própria prática a faz duvidar de suas crenças —, transparece o modo como a experiência e a transformação se mesclam, tornando-se indistinguíveis ao pensarmos, com Chauí (2002), que a experiência é o que nos inicia ao que não somos.

Com a história de Emília, foi possível olhar para a ideia de transformação a partir do trabalho do ator sobre si como uma experiência que tem seu lugar nas práticas, nos exercícios, num modo de se debruçar sobre si que envolve a minúcia do que é feito.

Com Hamlet, vemos como uma narrativa pode trazer à tona uma experiência na qual é possível antever a relação entre coerência, crença e verdades praticadas. Como foram as experiências de *parrhesia* dos gregos clássicos analisadas por Foucault, nas quais “O sujeito que fala se compromete. [...] compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, [...]” (2002, p.492).

Com a história de Ubu e a companhia de Chauí (2002), foi possível

compreender a experiência não atrelada a um processo constituído racionalmente, a uma proposição fixa, a uma decisão, mas antes, como um processo constituído de “[...]simultaneidade de presença e ausência, visibilidade e invisibilidade, perfeição e inacabamento, totalidade e abertura, tecido conjuntivo e diferenciado do mundo, [...]” (CHAUÍ, 2002, p.45). Ou seja, aduz ao processo de criação naquilo que esse remete ao imponderado, ao não limitado, ao incerto, ao que não é dizível ou visível, mas ao mesmo tempo sendo.

Por fim, na trajetória de Grilo e o modo como ela plasma uma invenção de si num processo de criação, se encerra o próprio argumento deste capítulo — que mescla a ideia de transformação, o conceito de experiência, as noções de cuidado de si e de verdade com as formulações sobre criação, conduta criadora, poética, segunda natureza e corpo fictício, para pensar a criação de si na criação do ator como modo de ficcionar a si mesmo.

É por isso que as narrativas servem menos como exemplos e mais como problematizações. Com efeito, elas funcionam como um pano de fundo que movimentou o foco e a perspectiva dos conceitos aqui tramados.

### 3 SEGUNDA FICÇÃO: DE SI NA RELAÇÃO COM O OUTRO

Para tecer este segundo argumento sobre os modos de ficcionar-se de um professor ator, na formação, no curso superior de teatro (em tela nesta tese), pensei em partir de algo dado, de um lugar comum, concernente ao universo teatral: sua condição de prática coletiva.

Se há algo que pode ser considerado consenso sobre a prática teatral, é seu caráter coletivo ou, dito de outra forma, a necessidade de estabelecer uma relação com o outro da cena — ator, diretor, público, aluno — como condição de possibilidade para o ato cênico. Assim, esta narrativa tem como argumento, justamente, a necessidade da interpelação do outro como potência de coletivo.

O primeiro personagem que tomei para compor este capítulo, cujo mote é o da relação com o outro, é do gênero masculino. No entanto, ele será aqui representativo de um sujeito feminino. Trata-se de Vladimir<sup>22</sup>: “— *Juntos outra vez! Precisamos festejar isso. (Reflete). Levante-se que eu lhe dou um abraço*” (BECKETT, 1976, p.9).

Vladimir é uma atriz professora que pautou sua prática, ao longo do curso de graduação, por uma abertura e permeabilidade ao trabalho dos outros. Ao ler seu Trabalho de Conclusão de Curso, logo me recordo de sua fala respeitosa, sua relação com os colegas de curso, a tendência em observar e perceber o que outros faziam e deixar-se permear por isso, antes de tomar qualquer decisão ou fazer qualquer escolha. Ao mesmo tempo, ela mostrava-se altamente racional, capaz de

---

<sup>22</sup> Nome de um dos personagens do texto *Esperando Godot*, de Samuel Beckett. Dentre os dois personagens andarilhos, vagabundos, solitários e desesperançados do texto de Beckett, Vladimir é o que se mostra mais devotado e preocupado com o outro.

analisar seu trabalho e o dos colegas com muita precisão e clareza. Provavelmente, o fato de ser, então, um pouquinho mais velha que a maioria dos colegas (eles tinham em média 20 anos, enquanto ela tinha entre 27 e 30 anos) e já atuar como professora em escola regular, fazia alguma diferença.

As criações de Vladimir nasciam, invariavelmente, daquilo que acontecia entre ela e os outros. Quando, por algum motivo, não acontecia nada ou as relações mostravam-se truncadas, seu trabalho também estacionava. Seu modo de operar com a criação esteve, ao longo do percurso de graduação, diretamente relacionado com os demais, com o coletivo. Não por coincidência, Vladimir escolheu fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso em dupla. Ao tomar por metodologia a observação e a imitação de outras pessoas, ela dedicou-se àquilo que nomeou como “uma busca por vestir-se do outro para compor uma personagem” (subtítulo do TCC de Vladimir), além de ter optado trabalhar com um texto de Beckett: *Coisas e Loisas* (1982).

Mas o que significa esse trabalhar junto — essa dimensão coletiva do trabalho — para a formação do artista-professor de teatro? Vladimir inicia seu trabalho de criação observando trabalhadores de rua de uma grande cidade. Procura captar dessas pessoas suas ações, suas atitudes físicas, o modo como cada um mobiliza seu corpo ao executar seu ofício. A ideia era fazer uso desse material coletado para compor a personagem escolhida.

A meta inicial era objetiva — pretendia registrar essas ações e revificá-las em seu corpo, por intermédio do processo de imitação. Mas eis que sua primeira confrontação veio do fato de que ela não conseguiu ater-se ao desenho da ação corporal. Logo se viu interessada pela história daqueles corpos, e ainda que não tivesse confrontado anotações feitas com as trajetórias de vida de seus observados, percebeu que essas trajetórias estavam ali, incrustadas naqueles corpos e naquelas ações que ela observara. Foi assim que, junto com os elementos objetivos para compor o trabalho teatral, a aluna se viu diante de tipos humanos muito singulares que lhe possibilitaram criar o seu personagem. Num relato de trabalho, ela comenta sobre uma das pessoas observadas:

*Até este momento, estava buscando reproduzir o corpo dela, estava buscando uma forma. Não cheguei a conversar com a Dona Maria (nome fictício), não sei nada sobre sua vida, sei somente o que pude observar, mas neste dia comecei a imaginar uma vida pra ela, uma*

*vida que pudesse provocar aqueles sinais em seu corpo [...]*  
(VLADIMIR, Trabalho de Conclusão de Curso, 2009, p.27).

Eis aqui delineada a grandeza da ficção — pano de fundo e mote para esta discussão — como algo que não se aparta da vida cotidiana, mas também não constitui uma continuidade dela. Não é da mesma ordem, mas necessariamente não está em oposição ao prosaico do cotidiano. A busca por adentrar, acessar, em alguma medida, o universo do Outro por intermédio de suas ações parece ser, desde a tragédia clássica, a função da mimesis: “[...] a tragédia não é a imitação dos homens, mas de ações e de vida, de felicidade e infelicidade; mas felicidade ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação [...]” (ARISTÓTELES, 1985, p. 75).

Vladimir aponta para o fato de que o importante na imitação não é parecer-se com o ser imitado, mas antes, encontrar pontos de conexão entre os corpos envolvidos numa imitação, de forma que o observador possa — ao recriar teatralmente esse corpo através da imitação — experienciar no seu corpo aquilo que observou no corpo do outro (VLADIMIR, Trabalho de Conclusão de Curso, 2009, p. 15). Nesse sentido, o trabalho de Vladimir me parece exemplar, pois nele eu consigo perceber uma relação específica com o outro da cena, não apenas como um colega, mas como uma dimensão na qual Vladimir se mescla, se ficciona, na busca por se edificar. Essa busca, porém, não é linear, ela mais parece uma inquietação constante, uma angústia em fazer e, sobretudo, em não saber aonde se vai chegar.

*Ao chegar ao final deste trabalho, constato que cada processo de criação é único, envolve determinadas pessoas, realizamos determinadas escolhas, seguimos determinados caminhos. Continuo não tendo uma resposta única e precisa sobre o meu processo de criação. Entretanto, percebo em mim alguns aprendizados, técnicas, exercícios, experiências, ou seja, algum conhecimento teatral que me permite estruturar cada trabalho, além de certa clareza de como foi feito este. A percepção sobre o processo de criação que desenvolvi durante este Trabalho de Conclusão de Curso, atribuo à sistematização de todas as etapas pelas quais passei. Vejo a importância de buscar referenciais e criar uma proposta inicial, mesmo que ela se modifique no decorrer do processo, e sinto que ao concluir este trabalho, estou diferente, algumas experiências me passaram e acredito que levarei algum tempo digerindo sensações e questionamentos que ainda borbulham dentro de mim*  
(VLADIMIR, Trabalho de Conclusão de Curso, 2009, p.36).

Como já foi explorado no capítulo anterior, aqui também o estudo de Michel Foucault sobre a noção de *cuidado de si* — essa espécie de inquietude, de incômodo que o filósofo francês observou nos textos clássicos — pode ser produtivo. Entretanto, o termo que mais me interessa para pensar essa ficção de si — por intermédio do coletivo — da qual a aluna Vladimir é protagonista, tem relação com a verdade, e por isso, a retomo aqui como argumento.

Vladimir – *Mas o que haverá de verdade em tudo isso?*<sup>23</sup>

### 3.1 Doutro e da verdade

Qual o sentido de verdade que parece se desprender dessa pequena trajetória singular de uma atriz professora, fazendo antever os modos de operar com o pensamento e com a verdade desta pesquisadora (igualmente atriz e professora)? Essa acepção de verdade está relacionada, sem dúvida, a um modo de agir, de pensar, de relacionar-se consigo e com os outros, radicado num tempo e num espaço precisos. Mas também a algumas crenças que se tornam verdadeiras à medida que são praticadas e transformadas.

Os estudos foucaultianos mostram que desde as formulações clássicas iniciais, a relação entre cuidado de si e verdade foi se transformando. Há um primeiro momento, em que se tratava do conhecimento da alma como parte divina em si. Posteriormente, o objeto do cuidado não seria mais o conhecimento da alma, mas passa a ser o *bios*, a vida, a existência e os modos de reger a própria vida, de pô-la à prova, a partir de determinados procedimentos.

Circunscreve-se, então, a criação de uma técnica de existência, de uma estética de si. Ou seja, ocorre a passagem de um cuidado que se dedicava a conhecer a alma para outra forma que buscava pô-la à prova por meio da verdade. “É a vida, e não o pensamento, que é passada ao fio da navalha da verdade” (GROS, 2004, p.162). Para Gros (2004), a novidade nesse modo de explorar a relação consigo cujo objeto é a vida não é o tema de uma “bela existência” (GROS, 2004, p.162), mas a interdependência entre o cuidado de uma vida bela e uma prática de verificação.

---

<sup>23</sup> Fragmento de texto do personagem Vladimir dirigindo-se a Estragon em *Esperando Godot* (BECKETT, 1976, p. 178).

Foucault interessou-se, sobretudo, por essa exploração recíproca entre um estilo de vida e certa veridicção, um modo de se perscrutar, de averiguar as próprias ações. Assim, se com os estoicos (Epicuro, Sêneca e outros) ele descobre a ética como correspondência regrada entre ação e discurso — na qual a vida põe à prova a verdade —, com a ética cínica da *parrhesia* ele vai se defrontar com o oposto — a verdade pondo à prova a própria vida.

Dois modos de fazer da própria vida uma experiência estética, dois estilos diferentes de coragem de verdade, dois modos de professar a verdade: a coragem de uma transformação lenta, que persiste ao longo da existência, e a coragem de uma ação intensa e pontual, que provoca e faz aflorar as verdades que todos conhecem, mas não mencionam, ou que todos repetem, mas ninguém pratica. Seja pelo exemplo ou pela denúncia, nos dois casos, o que está em jogo não é a constituição de uma moral que busca o bem enquanto afasta-se do mal: é antes uma exigência ética que persegue a verdade e denuncia a mentira (GROS, 2004).

Para além de uma elegia ao modo foucaultiano de pensar e edificar sua existência ou de uma tentativa de transferir os preceitos antigos de formulação de si (estudados por ele) para o nosso modo contemporâneo — hipóteses que iriam de encontro a tudo que até então foi pensado sobre constituir-se de determinada forma, bem como àquilo que Foucault buscou na moral grega, ou seja, um ponto de partida para uma nova moral —, pergunto-me sobre a possibilidade de olhar para essa relação com a verdade e pensá-la numa prática como a de um professor-ator.

Ao escrever sobre tal discussão, tive receio de simplificar, em exemplos oriundos dos materiais analisados, uma discussão bastante complexa sobre verdade como prática, sobre experiência ética e estética. Entretanto, me dou conta de que se há algo capaz de materializar essas ideias sem torná-las inócuas e sem sentido, isso diz respeito às ações dos indivíduos, seja porque elas corporificam, seja porque negam, mas principalmente porque recriam a possibilidade de visualizar essas noções em uma prática, em nosso tempo.

Quando uma atriz professora consegue investir-se de uma relação de tal forma intensa consigo e com os outros por meio da sua criação, de sua experiência com a linguagem teatral, criando uma coerência que perpassa o todo de sua atuação na vida e na arte, eis uma espécie de coragem de verdade se esgueirando por um fragmento de vida. Talvez se trate da possibilidade de olhar para essa pequena história como um pano de fundo ou um cenário, que nos força a olhar de

maneira diferente para aquilo com o qual estamos familiarizados. Ou o exemplo da própria prática teatral de Vladimir, de uma atriz em formação que precisa se deter no próprio trabalho, buscando dar forma, ordem, beleza e repeti-lo tantas vezes até que o tenha internalizado, para pô-lo à prova a cada apresentação. Por fim, deve repensá-lo e recriá-lo, e com isso, buscar a verdade de uma enunciação (*performance* teatral) calcada na relação direta entre o que é dito e o que é feito (ação), relação esta que, por sua vez, constitui este ser atriz-professora, formando-a e dizendo dela para além do teatro.

Mas esses aspectos, ainda que tomados de uma experiência, parecem encerrar relações bastante instrumentais com os modos de pensar a verdade. A ficção de Vladimir acrescenta a essa problemática a relação da verdade com o outro. É, talvez, nesse lugar de relação, que seja possível vislumbrar a verdade como algo tangível, objetável, passível de ser transformado, reformulado, deformado em si, justamente por habitar o campo das ações. Tratar-se-ia, portanto, de uma forma de se perscrutar a partir da relação com o outro. Esse personagem de si, essa figura docente-artista, ou professor-ator, constrói sua relação com a própria formação, a partir de um olhar que necessita lançar-se sobre si mesmo, sobre o mundo esobre os outros, pois é justamente com esses elementos que uma prática teatral — pedagógica ou não — constrói suas bases.

Cabe ainda perguntar como essa relação com a verdade nos defronta com as questões do nosso tempo — no meu caso, aquilo que estou me perguntando sobre a formulação de um professor-ator criador de si que “[...] cria tudo, inclusive e principalmente a estética de cada um de seus atos, sem concessões a repetibilidade” (BORNHEIM, 1998, p.73), atos esses que, na hipótese aqui apresentada, extrapolam a prática teatral e se estendem pelas minúcias da vida, pelos sonhos. Eis essa espécie de transbordamento do teatro na vida, essa espécie de impossibilidade de fixar fronteiras entre teatro e vida. Talvez a única possibilidade de pensar tais limites seja reconhecer que é no outro que se realiza a relação com a verdade. Portanto, é da prática no coletivo (seja com o colega, seja com o público) que esse outro assume uma posição fundamental.

Não por acaso, escolhi a imagem do personagem beckettiano (Vladimir) para ficcionar a aluna de quem falo aqui. No texto de Beckett, é Vladimir quem aponta, em vários momentos, para a grandeza de estar com o outro, de agir em prol e na

direção do outro. A certa altura dos acontecimentos, ele pondera, dirigindo-se a Estragon, o amigo de infortúnio:

*Vladimir – Não vamos perder tempo com discussões inúteis!(Pausa. Veemente) Vamos fazer alguma coisa, já que temos essa oportunidade. Não é todo o dia que precisam de nós. Nem se trata que nós sejamos pessoalmente solicitados. Outros poderiam tratar do assunto tão bem ou melhor do que nós. Esses gritos de socorro que ainda reboam em nossos ouvidos foram dirigidos à humanidade inteira! Mas neste momento, neste lugar, a humanidade inteira se resume em nós, queiramos ou não. Vamos fazer o melhor que pudermos antes que seja tarde demais! Vamos representar com dignidade, pelo menos uma vez, o papel que um destino cruel nos reservou. Que é que você me diz? (BECKETT, 1976, p.153).*

Esse fragmento de texto alude justamente para aquilo que a relação com o outro pode significar de transformação para cada um, a partir de um modo de reportar-se a si mesmo que não está calcado no eu. Como o próprio texto revela, não há tampouco um sentido de benevolência, piedade, de mostrar-se bom e correto de alguma forma, mas antes, daquilo que essa relação mobiliza na nossa potência de agir, na urgência de nos fazermos atuantes em nosso tempo.

Friso que essa necessidade de ação não se assemelha ou se confunde com as ideias de ajudar os outros, de agir corretamente segundo os preceitos do politicamente correto ou das tradições religiosas que pregam a bondade, a caridade e o amor ao próximo como a si mesmo. Antes, trata-se de confrontar-se com o outro, percebê-lo, desorganizar-se e ressignificar-se diante desse outro. E quiçá, por força dessa ação, mobilizar-se e mobilizá-lo.

A aluna Vladimir escolheu como metodologia para seu trabalho de conclusão a observação de pessoas trabalhadoras nas ruas de uma cidade. Foi desse modo que ela coletou e registrou ações e elementos que serviram, posteriormente, por meio da imitação, como base para a construção da personagem e da cena. Nesse processo, transpareceu tanto sua dependência de outras pessoas na estruturação do seu processo de criação, quanto sua necessidade de racionalizar, durante todo o tempo. Nas considerações finais, ela relata:

*Fiz observações, me apropriei do material coletado, consegui em sala de trabalho recriar os movimentos e criar as matrizes miméticas tendo como base as observações feitas, mas ainda não tinha uma personagem. Então, brinquei de Deus e montei minha personagem unindo alguns materiais trabalhados. Durante o período de improvisações e jogos aleatórios com a personagem, estava*

*acreditando que tinha encontrado o caminho, que só seria passar a trabalhar a cena. Bastou iniciar os ensaios com o texto e com as proposições trabalhadas nos jogos e improvisações na cena para ver que não seria tão fácil. [...] Quando constituímos a cena, quando unimos todos os elementos — personagens, falas, movimentações, objetos —, muitas vezes nos deparamos com um mistério: como fazer essa engrenagem funcionar de maneira viva e interessante? (VLADIMIR, Trabalho de Conclusão de Curso, 2009, p.36).*

Vladimir encarna como poucos a ideia do coletivo como necessidade para a criação. Não se trata de necessitar da ajuda do outro para que a coisa funcione, trata-se de ser possível *somente* com o outro e, ao mesmo tempo, de ser impossível sem ele.

### **3.2 Do outro ao coletivo: modos teatrais de ficção de si**

Ora, até então falei do outro e do coletivo de forma indiscriminada com relação à experiência teatral, sem me ater às suas relações e particularidades. Entretanto, ainda que tenham conexões, as noções de coletivo e de outro não se confundem entre si, tampouco são consequências uma da outra, mas há entre essas duas instâncias alguma coisa que as liga, as une, sobretudo quando falamos em prática teatral.

Vejamos: os termos coletivo, grupo, *ensemble*, conjunto, companhia são recorrentes no vocabulário teatral — ainda que pouco problematizados e teorizados. Sabe-se, principalmente do ponto de vista da história do teatro<sup>24</sup>, que alguns dos grandes encenadores e transformadores da cena teatral no início do século XX (Stanislavski, Meyerhold, Coupeau, Brecht) atentaram para o tema do coletivo, ressaltando a busca pelo *ensemble* como algo crucial para a prática teatral.

Tratou-se de uma preocupação muito comum dentre esses renovadores do teatro: a de trabalhar a noção de conjunto, sobretudo na atuação dos atores em oposição às atuações individualistas das “grandes estrelas”, vedetes em cuja performance individual repousava o sucesso do espetáculo, pois tinham o privilégio de ocupar a frente do palco, de dirigir seus monólogos diretamente ao público, enquanto tomavam o palco como moldura decorativa de sua atuação pessoal. Um modo de proceder bastante comum nas práticas teatrais que os precederam.

---

<sup>24</sup>Berthold, 2005; Carlson, 2004; Borie, Rougemont e Scherer, 2004.

Ora, a tradição teatral que os antecedeu estava calcada na *performance* individual de alguns atores que ficaram conhecidos por suas performances. Tal tradição era cultivada dentro de uma lógica que exaltava o talento individual, em torno do qual o espetáculo se erigia. Durante o século XX, ao contrário, os renovadores da cena teatral buscaram um espetáculo que fosse consequência de um trabalho no qual o que deveria sobressair seria o todo, e não um indivíduo. Ao mesmo tempo, eles exigiram de seus atores uma operação sobre si capaz de constituí-los como sujeitos éticos, comprometidos com seu trabalho, com o coletivo do qual faziam parte (o grupo) e também com o público para o qual se endereçavam.

Assim, a noção de coletivo que perpassa certa experiência teatral na contemporaneidade, sobretudo relacionada ao outro da cena (colegas ou público), teve emergência nas proposições e transformações teatrais das quais os encenadores citados anteriormente são alguns dos protagonistas. Essa noção foi e é constituída de muitas nuances, modalidades, características, modos de perceber e praticar o coletivo. Para tecer uma problematização em torno da ideia de coletivo relacionada à prática teatral, busquei subsídios em alguns autores que se referem ao tema, relacionando-o ou não ao campo do teatro, e cheguei aos textos de Peter Pál Pelbart<sup>25</sup>, Virginia Kastrup<sup>26</sup> e Jurij Alschitz<sup>27</sup>.

O professor Peter Pál Pelbart, no artigo intitulado *Elementos para uma cartografia da grupalidade* (2006), oferece alguns elementos para pensar aquilo que ele nomeia como grupalidade. Para ele, é preciso compreender, antes de tudo, que cada indivíduo pode ser definido por um grau de potência singular, e por força disso, por certo poder de afetar e ser afetado, sem que saibamos quanto (PELBART, 2006, p.1). Trata-se, então, de uma questão de experimentação, pois não sabemos o que pode o corpo — afirma o autor, amparado em Spinoza.

---

<sup>25</sup> Peter Pál Pelbart é filósofo. Estudioso da obra de Gilles Deleuze, traduziu para o português algumas obras do referido filósofo francês. É professor no Departamento de Filosofia e no Núcleo de Estudos da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP. Coordena uma trupe de teatro com usuários de saúde mental na cidade de São Paulo (Cia. Teatral Ueinz).

<sup>26</sup> Professora do Instituto de Psicologia da UFRJ, onde atua no Programa de Pós-graduação em Psicologia. Autora do livro *A invenção de si e do mundo: uma invenção do tempo e do coletivo no estudo da cognição* (1999).

<sup>27</sup> Diretor de teatro, proveniente da Rússia. Teve seu livro — intitulado *Teatro sem diretor* — recentemente lançado no Brasil, pelo selo editorial do Centro de Pesquisa e Memória do Teatro do Galpão Cine Horto. O livro trata de uma análise e um estudo sobre a existência de grupos de teatro e a relação com a própria cena teatral.

Vamos aprendendo a seleccionar o que convém com o nosso corpo, o que não convém, o que com ele se compõe, o que tende a decompô-lo, o que aumenta sua força de existir, o que a diminui, e, por conseguinte, o que resulta em alegria, ou tristeza. Vamos aprendendo a seleccionar nossos encontros, e a compor, é uma grande arte (PELBART, 2006, p.1).

A ideia de uma composição relacionada ao modo como lidamos com a potência de nossos sentimentos é bastante característica na obra de Spinoza (2003) que trata, como ele próprio descreve, a natureza das afecções e suas forças, o poder da alma sobre elas, bem como as ações e apetites humanos “como se tratassem de linhas, superfícies e de sólidos” (SPINOZA, 2003, p.196). Assim sendo, a tristeza e a alegria são os elementos que movem nossas paixões e potencializam nossa ação. A partir da demonstração geométrica de Spinoza (2003), é possível pensar que aquilo que resulta da alegria aumenta nossa potência de agir, enquanto a tristeza implica uma diminuição em nossa potência de ação. É importante salientar que não se trata de escolher entre tristeza e alegria, ou dentre dois sentimentos situados em oposição, mas que existir implica, justamente, “[...] variar em nossa potência de agir, entre esses dois polos, essas subidas e descidas, elevações e quedas” (PELBART, 2006, p.1).

Se pensarmos que cada um se constitui e pode ser definido pela potência de seus afectos<sup>28</sup>, então um coletivo talvez possa ser pensado como um campo de forças (KASTRUP, 1999), mantido pelo poder de afetar e ser afetado de cada um, em que cada ação é permeada e afetada pelas forças (affectos) que formam esse campo, que por sua vez, constitui uma rede de relações. É como um campo que Kastrup (1999) define acoletividade. Segundo a autora, a figura de um campo de forças de vetores é a figura de um espaço no qual a subjetividade pode emergir, destituída da figura de um sujeito. Para ela, falar de produção de subjetividade sempre implica considerar a coletividade, pois toda subjetividade é coletiva, e um coletivo é formado por múltiplos vetores.

Tanto Pelbart quanto Kastrup apoiam suas discussões no pensamento e conceitos de Gilles Deleuze, e é exatamente deste pensamento filosófico que provém a ideia de vetorialização, de rede, de direções múltiplas e móveis, de processualidade. Nesse sentido, os coletivos, os grupos, as grupalidades de teatro

---

<sup>28</sup> O conceito de affectos é proveniente da obra de Gilles Deleuze e permeia essa discussão tanto a partir da abordagem de Peter Pál Pelbart quanto do próprio Deleuze.

como campos de força poderiam ser pensados e visualizados como micro “espaços de resistência” (FERRACINI, 2006, p.41), cuja prática provoca modos de afetar e ser afetado.

Pensar nesse caminho sobre o coletivo em teatro me reportou a Firs<sup>29</sup>, outro sujeito-personagem desta tese, bastante singular principalmente no modo de relacionar-se em grupo. Firs era um homem de quase cinquenta anos quando iniciou sua caminhada no curso de graduação. Trazia consigo uma extensa trajetória no campo teatral, sobretudo como ator, e talvez por isso, soubesse como poucos se colocar numa relação de coletividade.

A leitura de sua monografia logo me faz lembrar o modo como ele se colocava, pois eu tinha a sensação viva de que ele se *posicionava* em grupo, tanto no sentido corporal de inserção no espaço, de privar o espaço com os outros, de não se alhear do grupo, quanto no sentido das ideias, das provocações, dos pensamentos. Ele agia como alguém que não temia afetar e ser afetado.

No estágio em teatro, Firs atuou em um CIEP<sup>30</sup>, optando pela elaboração de um texto dramático em conjunto com a turma de alunos. Ainda recorro vivamente a sua aula, a que assisti na condição de orientadora de estágio e que me impressionou, justamente, pela capacidade desse sujeito de fazer funcionar o coletivo, de conseguir tecer junto com os alunos um texto, como um grande quebra-cabeça em que cada um ia criando a parte que faltava para completar o todo.

Ele trabalhava como se dirigisse uma grande orquestra — eu imagino assim esse ato —, na qual cada tipo de instrumento soa de uma determinada forma, e a partir da partitura da música, da regência do maestro, da maestria de cada músico, vai se compondo um todo. Não se trata de um todo feito de unidades, mas de “conexões variáveis” (PELBART, 2006, p.2), de relações diversas que mexem com o impalpável “[...] dissolvendo formas e pessoas, estratos e sujeitos, liberando movimentos, extraindo partículas e afectos” (PELBART, 2006, p.2).

Deleuze (2001) relaciona afectos e perceptos à arte, que para ele é a única coisa no mundo que conserva e se conserva (p. 213). O que a arte conserva?

---

<sup>29</sup> Firs é um personagem do texto *O jardim das Cerejeiras* de Anton Tchecov. É um homem velho, 87 anos, um mordomo que serviu uma família aristocrática ao longo de sua vida, sendo fiel, sábio e atento a tudo e a todos.

<sup>30</sup> O Colégio Estadual Ivo Böhler – um CIEP localizado no bairro SENAI, periferia de Montenegro, foi construído dentro do projeto arquitetônico original dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública projetados por Oscar Niemeyer) e inaugurado em 1994; porém nunca chegou a funcionar em turno integral (FIRS, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006).

Afectos e perceptos. Ele afirma: “o que se conserva, a coisa ou a obra de arte é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (p. 213), na medida em que esses perceptos não são a mesma coisa que percepções, ou seja, não podem ser confundidos com o estado daqueles que os experimentaram, assim como os afectos “[...] não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (p.213). Nesse sentido, sensações, perceptos e afectos seriam seres que valem por si mesmos e ultrapassam o vivido, existem para além do indivíduo, na ausência do homem (p. 213).

Assim, a obra de arte como ser de sensação, afirma Deleuze, existe por si. Por força disso, Kastrup (1999) fala em subjetividade destituída de um sujeito. E Pelbart refere um “corpo” grupal como uma instância constituída por uma variação contínua de seus elementos heterogêneos, [...] como afetação recíproca entre potências singulares [...] (2006, p.2). Mas Pelbart também se pergunta: “[...] como pensar a consistência do ‘conjunto’?” (2006, p.2).

Para Firs — o aluno-ator-professor-sujeito-personagem desta narrativa —, tal consistência foi sendo moldada nas construções conjuntas de texto, de cena, nos exercícios, nos jogos, a tal ponto que, nas palavras dele, “o coletivo estava presente em cada momento das cenas exercitadas” (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006). Novamente, a imagem do coletivo aparece não como unidade única que caminha num mesmo sentido e que se fecha em si mesma, mas antes, como algo que perpassa e atravessa os vários momentos, as múltiplas ações e direções.

Sigo acompanhando o pensamento de Pelbart na sua elaboração do conceito de grupalidade e me defronto com uma nova alusão a Deleuze, agora referindo-se a uma interpretação etológica da ação. O autor francês nos diz que como não sabemos de que afectos somos capazes, tampouco do que pode um corpo ou uma alma, uma ação ética diz respeito, então, à prática de uma experimentação, mas também da prudência. Nesse caso, a ética está relacionada à composição entre relações, à composição entre poderes. Nas palavras de Deleuze trata-se de “[...] sociabilidades e comunidades. Como indivíduos se compõem para formar um indivíduo superior ao infinito? Como um ser pode tomar um outro no seu mundo, mas conservando e respeitando as relações e mundos próprios?” (DELEUZE, apud PELBART, 2006, p.2).

Essa exploração da ideia de coletivo me remeteu de volta ao conceito de

experiência. Experiência tecida nas palavras escolhidas, arranjadas de determinadas formas, nos materiais, nos corpos recriados de modo a tocar

[...] nas significações existentes para torná-las destoantes, estranhas e para conquistar, por virtude dessa estranheza, uma nova harmonia que se apossa do leitor, espectador, fazendo-o crer que existira desde sempre e que desde sempre lhe pertencera (CHAUÍ, 2002, p.19).

É desse modo que uma obra de arte se materializa, independentemente daquele que a especta, possibilitando uma relação que não seja ordinária, instrumental. Para a filósofa Chauí,

[...] uma obra não é coisa nem ideia, não é fato nem representação, não é um dado empírico nem posição intelectual, mas “uma maneira ativa de ser” que a faz criar, de dentro de si mesma, a posteridade vindoura de seus leitores-intérpretes (CHAUÍ, 2002,p.34).

Isso me faz lembrar, como afirmei anteriormente, que uma obra de arte (e neste caso, refiro-me especificamente à obra teatral) não é só algo que provoca uma experiência, mas antes, a própria materialização de uma, e o é, dentre tantos motivos, porque a arte se pensa por meio de afectos e perceptos (DELEUZE, 2001). Para Deleuze (2001):

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplex organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem (DELEUZE, 2001, p. 228)

A partir desta perspectiva, talvez seja possível pensar um coletivo como um campo de força de vetores no qual o que está em jogo são subjetividades que se afectam mutuamente, materializando-se em experiência.

Um coletivo teatral como experiência artística agrega a essa formulação a possibilidade da experiência estética, a partir da criação artística. Por isso, pensar a ideia de coletivo com relação à prática teatral, a partir da imagem do campo de vetores, remete ao próprio modo como vamos nos fazendo numa experiência teatral, na qual a implicação do grupo no trabalho de cada um é, ao mesmo tempo,

inevitável e necessária, muito embora nem sempre objetiva, tangível, palpável, óbvia.

No caso de Otelo<sup>31</sup>, mais um dos personagens desta narrativa sobre a autoficção, o outro e o coletivo têm a ver com amizade, cumplicidade, confiança, mas também com exposição ao outro: ao público. O Otelo desta narrativa escolheu sua melhor amiga como companheira de TCC: ela é a pessoa a quem ele efetivamente escuta e confia. Ao reler sua monografia, recordo-me de Otelo sério, dedicado, tenaz, mas duro, corporal e mentalmente.

Embora suas ações e afirmativas revelassem segurança e certa humildade (ao reconhecer as próprias dificuldades), elas transpareciam também uma tendência a justificar-se antecipando, assim, algo que lhe fosse apontado. Tinha dificuldade para compreender e aceitar o que lhe era dito, ainda que não questionasse, principalmente quando o comentário era feito por um professor. Parecia temer a presença ou a interferência do outro no seu trabalho.

Ele se desafiou, colocando o jogo e o teatro de rua como fundamentos para a criação. Como ele próprio se dá conta, o jogo acontece, realmente, quando se estabelece um momento de cumplicidade entre os jogadores, sejam eles os atores entre si ou os atores com a plateia. Na rua, isso se torna ainda mais fundamental, porque é o que pode ajudar a garantir a permanência desse outro da cena — a plateia. Esta, por sua vez, não tem obstáculos que a impeçam de ir-se embora, de seguir seu caminho, ao invés de deter-se para assistir ao espetáculo.

Ao falar sobre o processo de criação, Otelo descreve como sua principal descoberta a possibilidade de jogo estabelecida com a plateia, logo no início do espetáculo — quando ele e sua colega estão arrumando a cena. Para ele, a cena inicial tornou possível tanto compreender o modo pelo qual se estabelece um estado de jogo, de brincadeira com a plateia, quanto descobrir e averiguar as possibilidades de jogo com cada público, com cada grupo de pessoas que se reunia para assistir à encenação.

Otelo escolheu como elementos de trabalho: um texto farsesco de Anton Tchecov, chamado de *O bilhete Premiado*; exercícios corpóreo-vocais que faziam parte do seu repertório de preparação; jogos (teatrais e não teatrais); e a elaboração

---

<sup>31</sup> Otelo é um dos personagens clássicos da dramaturgia shakespeariana. Ele é um general mouro a serviço do estado de Veneza, um homem nobre, corajoso, viril, que se perde em virtude do excessivo ciúme que sente de sua esposa Desdêmona, a quem acaba por matar.

de um personagem tipo por meio de improvisação. A partir desses elementos, ele construiu — com sua colega de cena — um pequeno espetáculo para ser apresentado em espaço aberto (praças, parques ou na rua).

Ele percebeu, dentro do processo de criação, que o jogo utilizado como técnica teatral — ainda que não possa prescindir daquilo que lhe é cerne, a espontaneidade — necessita, ao mesmo tempo, estar calcado numa estrutura muito precisa e com a possibilidade de relação com o outro. Assim, ele conclui: “[...] é necessário ter um domínio técnico para fluir o jogo”, e completa: “[...] quando acontece o jogo com o público, sinto que se instaura uma relação de cumplicidade” (OTELO, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.51). Nas considerações finais, ele constata que é possível criar e codificar as circunstâncias do jogo e trabalhar para que elas se mantenham orgânicas, vivas, com espontaneidade.

Um momento de jogo é um momento no qual as relações se estabelecem, em que os envolvidos se implicam mutuamente, em que experimentam um compartilhamento relacionado não só à objetividade daquilo que está ocorrendo, mas principalmente à ordem do acontecimento — possível, porque ocorre sob dadas circunstâncias, num espaço tempo de múltiplas implicações. Novamente aqui aparece uma ideia de coletivo na qual o sustentáculo são as múltiplas afecções; ou seja, trata-se da ligação com aquilo que atravessa as relações, que as compõe e as inscreve num determinado plano.

### **3.3 Constituir a sino coletivo do grupo de teatro**

Diz-se que teatro é uma arte do coletivo, porque — dentre outros motivos, além dos já mencionados — cada relação em teatro acaba instaurando, ainda que temporariamente, formas de associações, encontros, agrupamentos, compartilhamentos que redundam em um coletivo. Ocorre que esses coletivos são tão diversos quanto suas associações, que vão desde um elenco para a montagem de um espetáculo (que tem a exata duração da vida daquele espetáculo) até as companhias de atores ou os grupos de teatro que se mantêm trabalhando juntos ao longo de muitos anos, e por força disso, tornam-se referência poética, estética e ética para outros.

O diretor de teatro russo Jurij Alschitz (2012) também chama a atenção para uma diferenciação entre companhia de teatro e companhia de atores. Segundo ele,

fazem parte de uma companhia de teatro todos os envolvidos na construção do espetáculo, desde os camareiros até os administradores, incluindo atores e diretor. E o fazem porque “[...] de todos eles depende não só o sucesso do espetáculo, mas também a vida de todo o teatro, e até mesmo as ideias criativas que determinam a sua existência” (ALSCHITZ, 2012, p.18). Assim, a impressão de que as pessoas responsáveis pela limpeza do palco, por exemplo, não interferem na criação, seria um equívoco, pois quando se trata de um coletivo teatral, “[...] a energia de todas as pessoas que trabalham sob o mesmo teto se concentra na energia única da companhia de teatro” (p.18-19).

Aqui é possível antever, novamente, a ideia de grupo como um campo de afectação recíproca, uma rede de relações que potencializa a criação de afectos. Ocorre, entretanto, que a noção de companhia sobre a qual se debruça Alschitz (2012), aquela que interessa mais a esta discussão, é a de companhia de atores. Para cada fase, momento, tempo, espaço a que corresponde uma experiência de prática teatral, corresponde na mesma medida uma visão particular do que seria uma “companhia de atores” (ALSCHITZ, 2012, p.20). Na história do teatro, encontramos menção a muitas dessas companhias, desde a *Commèdia Dell`arte* até algumas mais contemporâneas, como o *Théâtre du Soleil*<sup>32</sup>, o *Odin Teatret*<sup>33</sup> ou o *Centre International de la Création Théâtrale*<sup>34</sup>, para citar alguns.

O diretor russo Alschitz pensa sobre o coletivo em teatro a partir da ideia da companhia de atores (ou grupo de teatro, como alguns preferem nomear), como experiências duradouras, longevas, a que se pode referir — justamente por força de uma trajetória que deixa rastros e referências — como coletivo. Para Alschitz, esse teatro que chamam de grupo deveria ter, como referência mais alta em termos artísticos, o nome de “*Ensemble*” (2012, p.11).

O referido diretor define a arte do teatro como “[...] uma arte tecida de instantes de beleza” (ALSCHITZ, 2012, p.14). Novamente a ideia do encontro coletivo teatral como algo constituído numa superfície permeada por atravessamentos, presentes na imagem de algo que foi tecido. E Alschitz

<sup>32</sup> Coletivo de artistas de teatro, fundado e dirigido por Ariane Mnouchkine desde 1964, tendo por sede o espaço da *Cartoucherie*, localizada na área leste de Paris.

<sup>33</sup> É um grupo de teatro radicado na Dinamarca, na cidade de Holstebro, fundado e dirigido pelo diretor italiano Eugenio Barba, em 1964.

<sup>34</sup> Uma organização fundada em Paris, 1970, pelo diretor inglês Peter Brook sob o nome de *Centre International de la Recherche Théâtrale*. Em 1973, o grupo foi renomeado para *Centre International de la Création Théâtrale*.

complementa, dizendo que “o instante é a arte do invisível, do único e do inexistente. Não se pode capturá-lo, não se pode transmiti-lo, até mesmo analisá-lo é impossível” (p.14-15). Para ele, um desses instantes mágicos na arte teatral é, precisamente, o da aparição de uma companhia. A companhia seria “[...] uma aparição que lampeja e em seguida desaparece” (p.15).

O interessante da imagem que ele cria através da companhia é que ela alude não somente a uma experiência de grupo que podemos situar histórica e espacialmente, mas à própria experiência de coletividade possível no teatro. Nesse sentido, as companhias teriam uma vida que lhes é imanente, que ultrapassa as individualidades que as compuseram, embora não possam prescindir dessas individualidades para dizer da sua constituição — semelhante ao que afirma Deleuze (2001) sobre a obra de arte (para ele, esta existe em si como um ser de sensação).

Na imagem criada por Alschitz (2012), a companhia teria uma condição de existência que se prolonga para além do vivido. Ele diz que

[...] a respeito da companhia, contam-se lendas, como se fosse um milagre. Fala-se da vida de antigas companhias como da vida de pessoas ilustres, porque também a vida delas é de um instante. É assim, verdadeiramente: as companhias nascem, vivem e morrem, exatamente como as pessoas geniais (ALSCHITZ, 2012, p.15).

E o diretor prossegue: “O que ou quem une e divide as pessoas? O que ou quem as impele a sonhar a criação de uma companhia, e porque chegam frequentemente a destruí-las com as próprias mãos?” (ALSCHITZ, 2012, p.15). Para ele, são essas perguntas relacionadas à prática e ao ensino do teatro que podem possibilitar o desenvolvimento da arte teatral (2012).

Estou convencido de que esta é a questão fundamental, a mais importante para um artista: compreender qual é a fonte da qual se nutre, em qual atmosfera vive e sobre qual terreno artístico floresce a sua obra (ALSCHITZ, 2012, p. 18).

Assim, a companhia, o coletivo teatral, mas talvez também os vários coletivos nos quais o que está em jogo é a relação permeada por um caráter pedagógico, possam ser pensados como lugar de experiência, de atravessamentos, de compartilhamentos e embates — exatamente, por isso, constituídos e constituintes dos sujeitos que os compõem.

Tal discussão faz-me acolher aqui a trajetória de mais um dos alunos-personagens desta tese, a qual encerra também um modo de relação com o coletivo. Nesta narrativa, a relação com o coletivo não se dá por meio de empatia, de correspondência ou harmonia; ao contrário, ocorre quando o ato de defrontar-se com o coletivo força a uma convivência e a repensar a relação com o outro, a partir das urgências que esse contato provocou. Refiro-me a Caliban<sup>35</sup>.

Seus trabalhos deixam antever algo que transpareceu, ao longo do curso de graduação, em suas ações, modos de se relacionar, posicionamentos, argumentações e ideias: um misto de fragilidade, arrogância, convicção, tenacidade e ignorância. Fragilidade porque seus trabalhos encerravam, ao mesmo tempo, um conjunto de problemas quanto a dar forma e aprofundar o próprio trabalho, agregados à dificuldade em admitir e trabalhar suas fragilidades. Isso, acrescido ao fato de que tinha, antes da graduação, alguma experiência no campo teatral, com alguns conceitos pré-determinados — o que lhe conferia uma dificuldade ainda maior na escuta dos outros, sobretudo com relação a seu próprio trabalho.

Caliban tinha também uma dificuldade de compreensão: por vezes, ouvia, mas não parecia entender. Ele costumava dizer: “Eu preciso que me digam o que eu devo fazer, porque é muito difícil pra mim ter ideias com estas histórias e temas que vocês estão querendo trabalhar!” (Diário da professora, outubro, 2006). Para Caliban, em suma, era difícil se deixar levar pelas escolhas quando elas não eram as suas, era difícil escutar e aderir às proposições dos outros.

Por ocasião de seu estágio no Ensino Fundamental, a primeira questão com a qual se defrontou foi justamente a dificuldade em estabelecer diálogo com uma turma de 5ª série, de meninos e meninas entre 10 e 13 anos, nada dispostos a ouvir. Foi assim que ele se viu na premência de inventar estratégias para ser ouvido: ora um apito que soava alto, insistente e irritantemente, ora a entrada de um personagem feito pelo professor, com o soar de todo seu alcance vocal (ele tinha uma voz bastante potente). E foi então que ele se colocou como objetivo dentro da prática pedagógica: “*incentivar através do trabalho a capacidade de escuta*”(CALIBAN, Relatório de Estágio Supervisionado I, 2007, 8). Ele afirma:

---

<sup>35</sup> Personagem da peça *A tempestade* de William Shakespeare, é a figura de um escravo selvagem e deformado que habita uma ilha onde vão parar Próspero, o duque de Milão e sua filha Miranda, após sobreviverem a um naufrágio.

*O meu grande desafio era ser ouvido por eles, e eles se ouvirem entre si. Quando entrei na sala, no primeiro dia meu “estômago doeu”, senti um grande desconforto, pois sou uma pessoa que aposta em informalidades, acreditando que assim as coisas são mais verdadeiras/naturais, e a escola é justamente o contrário, um lugar extremamente formal, que faz questão de passar imagem de algo muito sério/fechado. Achei que eu teria que me moldar, mudar radicalmente, mas felizmente isso não aconteceu, pude conduzir as aulas de forma bastante descontraída/divertida e também séria (CALIBAN, Relatório de Estágio Supervisionado I, 2007, p. 18).*

Não se trata aqui de uma mudança radical, de alguém que se transformou profundamente — no modo de pensar e operar com suas ações — em contato com outro; houve, sim, uma experiência necessária de escuta para que a proposição pedagógica teatral tivesse ocorrido. Ao mesmo tempo, só se faz ouvir quem é capaz de escutar. Em face da grande dificuldade em ser ouvido pelo grupo de alunos, Caliban foi operando suas escolhas metodológicas muito mais em função da tentativa de amenizar esse problema do que, propriamente, para o desenvolvimento de uma experiência teatral.

Nos primeiros encontros de Caliban com os alunos de estágio, as aulas ficaram restritas à arrumação da sala<sup>36</sup> e ao trabalho com jogos que envolviam atenção, percepção de si e dos outros. Como não logrou nem silêncio, nem atenção com os primeiros procedimentos, Caliban resolveu mudar sua estratégia: escolheu um texto de teatro e propôs aos alunos que fizessem uma leitura dramática em duplas. Sobre o trabalho com a leitura, ele afirma em seu relatório:

*As apresentações continuaram e a turma se agitava, não paravam de conversar paralelamente. Falei sobre a necessidade de ouvir os outros, e a maioria não parou de conversar nem para me escutar (CALIBAN, Relatório de Estágio Supervisionado I, 2007, p. 8).*

O que caracterizou sua prática pedagógica foi, sobretudo, o incômodo com a falta de escuta na relação com a turma e o modo como ele tentou criar estratégias com o trabalho teatral para minimizar tal desconforto. Assim, além dos exercícios já citados, ele propôs a apreciação de filmes, exercícios físicos que envolviam música e dança, exercícios físicos de ocupação do espaço, imagens corporais com ou sem movimentos, improvisações com a turma toda ou em pequenos grupos.

<sup>36</sup> Nas escolas públicas, de uma maneira geral, não se dispõe de um espaço apropriado para uma aula de teatro. Assim, é bastante comum que o professor com a ajuda dos alunos, proceda a arrumação da sala, desviando cadeiras e mesas para a periferia da sala e abrindo, assim, o espaço necessário para que possa ocorrer a aula de teatro.

Ao final do relatório, na avaliação sobre sua prática pedagógica, ele afirma: “os alunos perceberam o quanto não se ouvem entre si, e eu, o quanto é difícil fazer teatro sem escuta” (CALIBAN, Relatório de Estágio supervisionado em teatro I, 2007, p.16). Por outro lado, o ato da escuta, *per se*, encerra ou denota, em alguma medida, uma abertura ao outro, um modo de se colocar de maneira permeável. Talvez resida aí, nessas microações, o modo como vamos preenchendo o poder de afetar e ser afetado que nos corresponde e de como vamos nos constituindo em grupo, como grupo e como singularidades.

A ficção de si possível na relação com o outro encerra, talvez, instantes de vida possíveis de serem descortinados na magia de uma revoada de pássaros ou no súbito movimento de um cardume de peixes assustados por uma presença (ALSCHITZ, 2012). O diretor russo se diz “[...] convencido de que uma companhia é a forma mais alta de união entre seres vivos” (p.13). Para ele,

A magia de um grupo que se move como uma unidade pode transmitir tudo: energia, emotividade, atmosfera, mas pode também revelar — e isto é o mais importante — um sentido mais alto da existência, escondido e secreto (ALSCHITZ, 2012, p.13).

Esse sentido revela-se em instantes, em longas viagens de apenas um segundo, não importando o quanto dura em tempo real — se séculos, anos ou dias, afirma Alschitz (2012), pois se trata de como o tempo metafísico ganha vida. Ou talvez tenha a ver com o instante, conforme descrito por Deleuze (2002), no qual, num embate entre a vida e a morte, a vida de um indivíduo cede lugar a um puro acontecimento. É o que ele nomeia como imanência, um instante de vida. Imagino residir aí a potência que sustenta um coletivo: os instantes de vida.

Tais instantes habitam e se projetam ao mesmo tempo em diferentes modos de afecção que se desprendem dos personagens que compõem esta discussão acerca da autoficção e da relação de si para consigo: no exemplo de uma verdade que se realiza somente na presença do outro, da qual Vladimir é protagonista; num corpo como o de Firs, que encarna a relação com o coletivo, com outro, por força de suas ações; ou ainda no descompasso das relações vivenciadas por Caliban, nas quais se faz notar tanto a natureza — não objetiva, nem dual — das afecções quanto sua condição de algo que sucede nas práticas.

#### 4 TERCEIRA FICÇÃO: DE SI NO PROCESSO DE CRIAÇÃO

A formação como um processo que engendra a criação de si, no sentido de um modo ético e estético de formulação de si mesmo, foi, desde as primeiras discussões<sup>37</sup>, uma questão central que me instigou e com a qual tenho trabalhado ao longo desta tese, sempre com ênfase nos temas que dizem respeito à formação do ator-professor. Trata-se, aqui, de apontar ideias sobre a relação entre formação e criação, tomando como referência a noção de criação dentro de uma dada prática artística — neste caso, o campo das Artes Cênicas. No entanto, trata-se também de uma questão extremamente relevante e bastante presente nos debates atuais, seja no campo das artes, seja no da filosofia ou da educação: reafirmo-me ao tema da “estilística da existência” (ORTEGA, 2009, p.11). Como nos diz Nadja Hermann, esse tema, em síntese, aponta para

[...] a importância de escolher o modo de viver, quais valores orientam nosso agir, como nos constituímos, a ponto de não mais estarmos seguros para delimitar quando isto é uma questão ética ou estética, dada a interpenetração de elementos do sensível e do racional (HERMANN, 2010, p.21).

Nosso propósito é o de dar a pensar sobre a criação teatral como possibilidade de “invenção de si” (KASTRUP, 1999), sobre fazer da própria existência uma experiência de constante criação, bem como de constituir a experiência de vida como modo de experienciar uma verdade. Tal verdade, por sua vez, estaria sempre calcada em modos de se ficcionar, “[...] um ficcionar sobre a

---

<sup>37</sup> Problematizações instigadas pela obra *A Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault (2004), e submetidas como tema para pesquisa no processo que inaugurou o percurso desta tese junto ao PPGEDU/UFRGS.

aparência” (HERMANN, 2010, p.40). Faz-se aí uma problematização da educação ético-estética na sua relação com o trágico (no que tange à tragédia grega clássica).

Para a autora,

[...] a valorização da aparência se realiza na obra de arte, pois ela trabalha com as ilusões do mundo, sabendo que se trata de ilusões, portanto, sem apresentar nenhuma síntese conciliadora e sem que a diferença seja um mero momento dialético de transição para a identidade. A arte afirma a vida, ressalta aspectos, deforma ou omite traços, em função de uma transfiguração do real (HERMANN, 2010, p.40).

A relação que a professora Nadja Hermann intenta em seus escritos diz respeito, a meu ver, a uma experiência relacionada com a apreciação estética, com a fruição de uma determinada obra. Meu intento, ainda que configurado numa relação com a poética — principalmente no que esta última aduz ao fazer, à criação de uma obra —, encontra ecos na abordagem dessa estudiosa, sobretudo naquilo que se refere a uma constituição de si relacionada a uma formação ética e estética.

Para empreender um percurso de discussão e (por que não dizer?) de criação em torno da relação entre criação artística e criação de si, tomei as descrições dos processos de elaboração dos alunos-professores-atores desenvolvidos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, aqui recriados e narrados por mim. Na proposta de trabalho feita aos alunos (a qual aglutinava criação e análise da obra teatral formulada), todos foram desafiados e incitados a *se mostrarem* por meio de suas práticas, a falarem de si e a configurarem os diferentes percursos vividos na graduação.

Embora a proposição e as regras para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fossem iguais para todos, cada trabalho foi sempre muito singular, justamente porque movimentava aquilo que cada um construiu como possibilidades de trabalho para si, tanto do ponto de vista das dúvidas quanto das habilidades individuais. Assim, cada trabalho foi uma obra de ficção que, ao mesmo tempo, revelou um modo de cada sujeito debruçar-se sobre si, de se constituir como persona cênica e indivíduo atuante no seu espaço de vida, nas suas relações, no seu mundo.

Não quero semear o mal-entendido, já tornado lugar comum, segundo o qual se pensa o ator como aquele que está (ou pode estar) sempre representando, ainda que envolvido com simples ações do cotidiano. Nesse sentido, o ator seria,

supostamente, digno de ser olhado com desconfiança, uma vez que poderia estar sempre falseando suas ações e reações.

Ora, em outras ocasiões — como nas discussões produzidas em minha dissertação de mestrado —, eu mesma falava sobre essa questão, ao discutir as noções de real, fingimento, simulacro, verdadeiro, virtual, no trabalho do ator. Dizia eu, naquele momento, que a ação do ator não consiste em fingimento, dissimulação, mas antes em um ato de recriação. Em outras palavras, trata-se da produção de uma obra ou de outra **realidade** — diversa da nossa cotidiana —, e nessa condição, possível de ser pensada, talvez, como uma simulação, no sentido de um exercício da capacidade de tornar presente aquilo que até então não existia.

Nesta tese, optei por tomar o termo ficção para dizer dessa outra **realidade** — criada pelo ator no exercício de seu ofício — por entender que se trata de um trabalho de “transfiguração do real” (HERMANN, 2010, p.40), como uma forma de operar sobre a realidade. Esse trabalho não está calcado na busca por uma verdade nem por uma realidade, de modo unívoco. Ao contrário, tal processo relaciona-se com algo que movimenta e extrapola as próprias noções de verdade e realidade, já que assinala o caráter duplo da ficção — que nesse caso, mescla, de uma maneira inseparável, o empírico e o imaginário.

Para Saer (2001), em artigo que problematiza o conceito de ficção, esta

[...] não solicita ser acreditada enquanto verdade, e sim enquanto ficção. Esse desejo não é um capricho de artista, mas a condição primeira de sua existência, porque só sendo aceita enquanto tal se compreenderá que a ficção não é a exposição romanceada de tal ou qual ideologia, mas um tratamento específico do mundo, inseparável do que trata. Este é o ponto essencial de todo o problema, e é preciso tê-lo sempre presente, caso se queira evitar a confusão de gêneros. A ficção se mantém a distância tanto dos profetas do verdadeiro quanto dos eufóricos do falso (SAER, 2001, p.2).

Ou como alude Foucault, em entrevista ao ator Moriaki Watanabe: “Não tem sentido perguntar se o teatro é verdadeiro, se ele real, ilusório ou mentiroso. O simples fato de formular a pergunta faz desaparecer o teatro” (2011, p. 222).

Como atriz, percebo que o universo da ficção me habita. Vejo-me perambulando na superfície do ficcional, para conseguir realizar minhas criações. Entendo que o ator necessita mergulhar nas próprias ficções, ou ainda, em cada ação, cada gesto, cada movimento que constitui seu ato ficcional. Ao mesmo tempo,

precisa entender e guardar a forma, o caminho, o percurso que o tornou possível, visto que precisará ser capaz de retomá-lo indefinidas vezes.

O ator precisa trabalhar na duplicidade de quem se entrega com veracidade, com profundidade, àquilo que está fazendo, porém sem perder de vista o modo de fazê-lo. Essa forma de proceder — que se refere a uma relação do ator como sua criação — constrói uma abordagem para a ficção no universo teatral, e é justamente a esse modo de operar com a ficção que aludo quando a utilizo como mote para problematizar as diferentes relações com a criação.

Bem, mas qual seria esse outro modo de espraiar a ficção para o prosaico da vida, de fazer da própria existência uma obra de ficção ou uma obra de arte? Ora, depois de tudo que li e vi, em mim e naqueles com quem me dediquei à tarefa de uma formação teatral, penso que criar a si passa também por um processo que envolve técnicas, exercícios, um verdadeiro treino diário e exaustivo para a vida.

Entretanto, ainda que esse treinamento tenha muito de objetivo, de escolhas, de modos de se debruçar, de olhar, de pensar (assim como o processo de criação, que redundava numa obra de arte), existe aí um tanto de imponderado, de incerto, de móvel, de transformável, de moldável, próprio de tudo o que é vivo, ou ainda de tudo o que é da ordem da própria criação. Ao mesmo tempo, tomar o processo de criação teatral como possibilidade para pensar a criação de si mesmo talvez seja o impulso necessário para pensá-lo, experimentá-lo como uma prática capaz de nos fazer acessar diferentes estados, formas, camadas ficcionais que, por sua vez, seriam o elo entre experiências mais potentes de criação e a possibilidade de praticá-las no prosaico da vida.

Na seção a seguir procurarei ater-me, primeiramente, a uma narrativa que faz referência a diferentes processos de criação artística de dois personagens desta tese — até o momento não mencionados. Entendo que assim, surgirão os elementos que permitirão vislumbrar uma outra face da criação — aquela que dá forma ao sujeito de uma prática, não somente ao indivíduo responsável por uma criação.

#### **4.1 Escrever, incorporar, inscrever-se**

Início com Ofélia<sup>38</sup>. Esta personagem-atriz-aluna partiu do desejo de trabalhar sobre a temática do tempo cômico, a partir do seu clown. Aqui se faz necessário um preâmbulo para situar um pouco a figura do *clown*<sup>39</sup>.

O trabalho sobre o *clown* insere-se nas técnicas de trabalho com máscara. Para Burnier, o uso da máscara “[...] requer um processo iniciático” (2001, p.209), e o *clown* como tal tem seu rito de passagem. Além disso, a máscara do *clown* é considerada a menor de todas as máscaras, porém aquela que mais revela (BURNIER, 2001). E o é, porque o *clown* não é um personagem, mas antes trata-se “[...] da ampliação e dilatação dos aspectos ingênuos, puros e humanos, portanto ‘estúpidos’, do nosso próprio ser” (p. 209). Por isso, diz-se que o *clown* “[...] não representa, ele é” (p.209).

É importante ressaltar que existe uma diferenciação entre o ato de representar uma personagem (alguém diferente de si) e o ato no qual o ator, de posse de um estado de representação ou de presença — como referem alguns autores —, apresenta dimensões do seu “eu”(como disse Burnier) ampliadas e dilatadas. Um *clown*, igualmente, “[...] é o homem assumindo sua humanidade e sua fraqueza, e por isso, tornando-se cômico” (BURNIER, 2001, p.206).

Ofélia escolheu trabalhar no âmbito dessa segunda perspectiva, com o cômico a partir do seu *clown*. Ela havia experimentado essa prática (de iniciação ao *clown*) no decorrer da graduação, no trabalho proposto por um dos professores do curso, e seguiu adiante por um caminho semelhante. Assim, para seu Trabalho de Conclusão de Curso, ela decidiu criar uma cena cômica através de *gags*<sup>40</sup> para experimentar-se e se expor diante do público, como objeto de riso.

No processo do TCC, cada aluno tinha de eleger uma questão de pesquisa, um problema ou um tema, algo que o inquietasse, instigasse, articulando-o a uma dimensão teórica. Tal escolha deveria também estar relacionada à possibilidade de, com ela, ser desenvolvida e experimentada uma prática artística. Ofélia decidiu refletir sobre o tempo cômico e intitulou seu trabalho como: *Regente elétrico para*

<sup>38</sup> Personagem da tragédia shakespeareana *Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Ofélia é descrita como uma jovem nobre e honrada, que se apaixona pelo jovem Hamlet e acaba suicidando-se, ao que tudo indica, por força desse amor.

<sup>39</sup> Muitos são os trabalhos, sobretudo em nível acadêmico, que tematizam, em diferentes formatos e medidas, o trabalho sobre o Clown. Cito alguns que podem trazer referências mais precisas e aprofundadas a respeito desse trabalho: Burnier (2001); Icle (2010); Ferracini (2006).

<sup>40</sup> Do inglês norte-americano *gag, broma*, efeito burlesco. Termo empregado originalmente no cinema, efeito visual ou verbal repentino e cômico (PAVIS, 1980, p. 233, tradução nossa).

*acompanhar peças*<sup>41</sup>: uma investigação sobre o tempo cômico. Sua pergunta de pesquisa foi o seguinte: “[...] como é possível construir a comicidade do clown através do tempo de suas ações?” (OFÉLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.7).

Para compor as *gags*— que por sua vez, compuseram a cena cômica —, a aluna realizou improvisação de ações e situações cômicas, desenvolvidas a partir de objetos, músicas e temas que, embora previamente selecionados, não estabeleceram *a priori* a forma da cena. Serviram, antes, como mote, como desencadeadores da criação. Na descrição do seu processo de criação, Ofélia narra o que segue:

[...]a exploração das possibilidades dos objetos era livre, eu tentava não pensar no que fazer, apenas fazer. No entanto, algumas vezes a ideia vinha antes da ação. No início me incomodei. Então, pensei que ficar numa luta entre pensar e tentar não pensar em nada era muito mais racional do que aceitar algumas ideias prematuras, que aos poucos poderiam ser encaixadas. Depois do ensaio, anotava os momentos mais interessantes e criativos da relação (OFÉLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.7).

Para que possamos visualizar um pouco melhor a minúcia desse processo de criação, descrevo a seguir o modo como Ofélia construiu suas cenas. Depois de um primeiro momento em que improvisou mais livremente para brincar com ações do e para o seu clown, Ofélia decidiu exercitar a triangulação. A triangulação é um exercício fundamental para o trabalho com qualquer máscara. Basicamente, consiste em fazer uma ação, olhar para o público, perceber sua reação, deixar-se afetar por essa reação (no caso do *clown*, isso implica permitir-se perceber o seu próprio ridículo diante da circunstância) e voltar o foco para aquilo ou aquele com o qual se está contracenando ou jogando. No caso do *clown*, é bastante comum esse tipo de jogo de dar-se com um objeto — era o caso da cena de Ofélia.

Recordemos uma cena. Certa feita, em um ensaio, Ofélia colocou uma música da cantora norte-americana Aretha Franklin, “Since you’ve been gone”, para

<sup>41</sup> Aparelho inventado por Stanislavski e descrito em sua obra *A construção da personagem* (2001) da seguinte forma: “uma espécie de *Regente Elétrico para Acompanhar Peças*. Seu invento ainda estava numa fase muito primária, mas o que ele pretendia era o seguinte: na caixa do ponto, invisível ao público, mas visível aos atores, haveria um pequeno aparelho com duas lâmpadas elétricas piscando silenciosamente, as quais substituiriam respectivamente o mostrador e a batida do metrônomo. Quando necessário, o ponto ligaria o aparelho, de acordo com as indicações marcadas em seu livro para os andamentos estabelecidos durante os ensaios, para cada segmento importante da peça. Desse modo, poderia lembrar aos atores o andamento certo da peça” (STANISLAVSKI, 2001, p. 291).

criar um número de dublagem. Como estava sozinha na sala de trabalho, tinha de ligar o som, correr até o microfone e iniciar a cantar junto com a cantora. Essa ação, aparentemente simples, foi o estopim para desenvolver todo o seu número *clownesco*, pois várias peripécias surgiram daí.

Primeiro, ela não conseguia chegar a tempo até o microfone para iniciar a dublagem junto com a cantora. Então, desculpava-se com o público sem fala oralizada — o constrangimento do *clown* aparecia no seu corpo por intermédio de suas ações físicas — e fazia uma nova tentativa, da mesma forma (segundo a lógica do *clown*, não há problemas com os procedimentos do ator; os problemas estariam com os objetos). Em seguida, ela resolveu improvisar uma coreografia de sapateado americano, junto com o número de dublagem, ampliando assim as dificuldades com as quais precisava lidar como *clown*. Tudo isso era apresentado, num primeiro momento, para um público imaginário.

É importante salientar ainda que além desses números (no caso, a dublagem e o sapateado) decididos e pensados pela atriz, a cena *clownesca* foi se constituindo também pelos detalhes de cada momento, de cada passagem, que afetam diretamente o que ocorria com o *clown*, sempre numa relação direta com o público. Assim, no caso de Ofélia, o microfone (uma vassoura) que por vezes foi ao chão ou saiu da posição na qual ela havia colocado inicialmente; ou um barulho qualquer, vindo de outra sala, que interferia no seu número; ou ainda o fato de tropeçar no fio do som na ida ou volta de quando ia colocar a música — enfim, essas tantas informações, próprias de cada ambiente no qual o *clown* está presente e com as quais ele pode e deve jogar para construir o seu modo de operar com a comicidade dentro da lógica do *clown*— foram os elementos improvisacionais que fizeram Ofélia constituir a cena que deu fechamento ao seu TCC.

Foi desse modo que a aluna atriz-professora construiu sua cena cômica intitulada *Sweet Baby*, cuja estrutura dramática consistiu na preparação e apresentação de um número de dublagem, acompanhado de uma coreografia de sapateado americano. Nas descrições do processo vivido, Ofélia salienta que:

*[...]assim que estruturei a dramaturgia do número clownesco, passei a ensaiá-la. Esse foi um momento bastante peculiar, pois a cada ensaio havia um roteiro novo. Mesmo que eu tentasse repetir o que havia feito anteriormente, sentia-me como se estivesse mentindo, porque o curso da ação traçava outro caminho. Pude contar, escritos em meu diário, mais de oito roteiros diferentes para a mesma*

*situação. As anotações dos roteiros não foram retomadas nenhuma vez durante o processo. Mas enquanto as fazia, era como se tivesse alguma certeza sobre o trabalho, como se esse fosse algo palpável. Mas no ensaio seguinte, tudo me escapava por entre os dedos novamente e novas possibilidades apareciam. Aos poucos, fui optando pelo roteiro atual, mas certamente ainda há muitas outras possibilidades para cada situação (OFÉLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.24).*

Dos escritos de Ofélia, trago também alguns fragmentos de textos que encerram de forma pungente sua caminhada no processo de criação, na relação com o tempo cômico ou não, com o *clown* e, sobretudo, no modo como ela foi se constituindo no e pelo trabalho. São textos nos quais ela se experimenta como criadora também na escrita. O primeiro texto é uma composição poética que Ofélia trouxe como epígrafe do seu trabalho:

*Quando o vazio toma conta  
E corrompe meu corpo e meu cérebro  
Não sei mais o que inventar  
Para passar o tempo...  
Quando percebo  
Estou à espera de algo que dê sentido  
Aos meus movimentos repetitivos  
Queria andar de bicicleta hoje,  
Voar as tranças por aí...  
Mas não tenho tranças  
Nem bicicleta  
E minha imaginação já perdeu sua última  
Faísca de vida  
Esta fadada à esperar  
Por um sopro de luz que a reavive e reinvente  
Tudo é tão real agora...  
O livro sobre a mesa,  
A ponta quebrada do lápis,  
As datas a serem cumpridas,  
Os acordes da música ao fundo, que me deprime.  
Esforço-me para equilibrar-me sobre as pernas.  
Um minuto,  
Vou colocar meu nariz vermelho...  
Só rindo da própria dor é possível  
Viver nesse mundo sem pé nem cabeça.  
(OFÉLIA, 24 de junho de 2006)*

No segundo texto, ela narra um acontecimento de sua infância que diz das primeiras experiências com o tempo e a comicidade:

*Buscando referências sobre o tempo, lembrei-me de um acontecimento importante. Na minha casa, todos costumam sentar*

*na varanda após o almoço para descansar. Na minha infância, este momento tinha um valor especial, pois era quando eu entrava em cena. Sorrateiramente, ia até o quarto da minha mãe e calçava seus sapatos de salto alto, borrava o rosto com suas maquiagens, vestia suas roupas, pegava uma bolsa que quase arrastava no chão e, tendo certeza de que estava linda, ia pé por pé até onde os três estavam — meu pai, minha mãe e meu irmão — e aparecia de repente. Eles davam gargalhadas! Vendo que aquilo era extremamente divertido, passei a repetir todos os dias, até que se tornou um hábito. Foi então que meu irmão sugeriu que eu desse um espaço de tempo entre uma aparição e outra, caso contrário o pai e a mãe poderiam se enjoar. Foi bastante difícil conter a pressa em fazê-los rir de mim, mas segui sua sugestão (OFÉLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.10).*

E o terceiro fragmento de texto é parte de suas considerações finais no TCC, nas quais ela se dá conta das variantes que constroem o tempo cômico: a passagem do tempo, ou seja, o amadurecimento pessoal pelo qual cada um e todos (em alguma medida) passamos, a precisão das ações, a construção eficaz da cena e a necessária relação com o público. Em mais um de seus poemas, é possível antever o modo como o pensamento foi se constituindo para ela. Ao mesmo tempo, parece possível ler, ver, vislumbrar algo sobre um processo que claramente se espraia para além do trabalho da criação artística:

*Teoria do Capeleti*

*Cada coisa acontece de um jeito e só assim cada coisa será o que é. O capeleti só poderá mostrar seu verdadeiro gosto quando estiver cozido no ponto certo.*

*Há um tempo atrás, eu dizia que não me importava comer uma comida pouco cozida, às vezes até fria, dependendo do tamanho da fome. Porém agora, me gusta uma comida bem feita e preparada no tempo certo.*

*Há um tempo certo para cada coisa ser o que é...do contrário, serão apenas aproximações do que poderia ser de verdade.*

*Há um tempo para se ficar incubando recuperando energias e há um tempo para se expandir e dividi-las com outras pessoas.*

*Há um tempo no qual a ação deve ser realizada para que se torne cômica.*

*Há um tempo para parar de pintar, e esta é uma sabedoria para o pintor.*

*Há um tempo para a pergunta e um tempo para a resposta; se um falar tudo, o outro não terá o que dizer.*

*Isto tudo é apenas um grão no universo, com toda a importância que um grão tem para o universo.*

*Outro dia, meu pai me disse: tu não sabes dar o tempo às coisas, o capeleti ainda está duro.*

*Mas ele não me disse quanto tempo eu deveria dar para o capeleti ficar pronto...(OFÉLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006,p.33).*

Escolhi esses fragmentos de texto da aluna-atriz-professora e personagem desta tese, pelo fato de serem reveladores da criatura criadora, dos procedimentos de criação em jogo, do modo como ela foi materializando sua criação no processo de escrita, dando corpo a seus pensamentos enquanto pensava a própria prática. Eis aqui descrito um modo como consigo vislumbrar uma espécie de escrita de si, tomando vulto num processo *poiético*, num fazer que constrói um ser.

Aqui se faz necessário problematizar o sentido do termo *escrita de si* e o modo como ele se relaciona com a ideia de uma criação de si. O termo escrita de si, trazido da *Hermenêutica do Sujeito*, refere-se a um procedimento que fazia parte da experiência ascética helenística e romana, estudada por Foucault (2004). A escrita era considerada um exercício físico de incorporação dos discursos e que dizia respeito “[...] à questão da ética da palavra” (FOUCAULT, 2004, p.427). Desse modo, a escrita configurou-se como um dos elementos do exercício de si para consigo. Mas de que maneira esse elemento se constituiu como exercício ascético para os gregos e romanos estudados por Foucault? O filósofo refere-se à escrita como um elemento do exercício sobre si, que traria a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Para cada um, ela era usada como um procedimento pelo qual eram assimiladas as próprias coisas pensadas, e também como o meio pelo qual as coisas implantavam-se na alma, no corpo, tornando-se uma espécie de hábito ou, em todo caso, uma espécie de “virtualidade física” (FOUCAULT, 2004, p.432).

Para o filósofo francês, o exercício de leitura como parte do procedimento ascético da escrita de si não se constituía em algo fácil, por não se tratar de uma decodificação de sinais operada com os olhos. Para se chegar a fazer um uso das palavras como convinha,

[...] era-se obrigado a pronunciá-las, pronunciá-las em voz baixa. De sorte que o exercício de ler, escrever, reler o que se tinha escrito e as anotações feitas, constituía um exercício quase físico de assimilação da verdade e do logos a se reter (FOUCAULT, 2004, p.432).

A escrita, assim pensada e formulada, parece aduzir mais a uma ideia de inscrição do que puramente de ato de escrita. Ou seja, trata-se de algo da ordem daquilo que é insculpido, gravado, entalhado no próprio ser do sujeito. Na descrição foucaultiana, por meio desse tipo de escrita, os pensamentos são guardados. Mas

para que, além de guardá-los, os tenhamos à nossa disposição, é preciso colocá-los por escrito, é preciso fazer a leitura de nossos pensamentos para nós mesmos (FOUCAULT, 2004).

Escrevemos após a leitura a fim de podermos reler, reler para nós mesmos e assim incorporarmos o discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro. Uso para nós, mas certamente a escrita é também um uso que serve para os outros (FOUCAULT, 2004, p.433).

As análises de Foucault indicam que o exercício ascético da escrita de si era um exercício para o coletivo, era uma prática de compartilhamento, ainda que tivesse seu lugar de acontecimento para o indivíduo, pois somente efetivava-se, fazia sentido na relação com o outro. Talvez possamos vislumbrar, num exercício como esse, o modo muito concreto de compreensão e prática de uma “[...] tensão entre o eu singular e o nós (*ethos* comum)” (HERMANN, 2010, p.20). Ou ainda como elemento para uma “experiência estética” que possibilitasse “[...] ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo, e aprimorar nossa capacidade de escolha” (p.36).

O exercício da escrita como forma *etho-poiética* de constituição de si, na medida em que envolve uma prática, também envolve um *ethos* comum, uma necessária relação com o outro. Isso faz recordar imediatamente meu diário de atriz<sup>42</sup>, recomendado por meus professores quando da minha iniciação teatral, e igualmente instigado por mim em meus alunos. O diário de um ator ou atriz se constitui numa ferramenta fundamental para pensar sobre sua formação, para que seja possível elaborar ideias em torno do próprio processo de criação, possíveis de serem compartilhadas. Como atriz, ousou dizer que a grande busca, num diário como esse, é mesmo a de reter o intangível, dar forma ao imponderado, entalhar o inexplicável, que diz respeito ao modo como o ator dá vida às suas ficções, como esculpe emoções em ações e as reapresenta sempre igual e sempre diferente em cada um de seus acontecimentos performáticos.

Vejamos: um ator é um sujeito da ação, e suas ações deixam rastros, inscrições no seu corpo, como escritas. Tais rastros são recuperados,

---

<sup>42</sup> O diário de ator me foi recomendado por meus professores no início do curso de graduação, e a função é de anotar os exercícios, as impressões, as descobertas que ocorrem num processo de criação teatral ou no trabalho do ator sobre si, para tentar reter, de alguma forma, isto que é por princípio efêmero, mas ao mesmo tempo, imprescindível de ser repetido, re-apresentado: a arte do ator.

reestruturados, transformados a cada processo de criação, no próprio fazer, na prática de cada um, de tal forma que cada um acaba por constituir assim um vocabulário próprio, um modo de fazer, uma poética sua. O diário de um ator se constitui também num elemento fundamental na elaboração dessa poética e, portanto, na criação de si, uma vez que pensar sobre a prática artística do trabalho do ator requer uma múltipla escrita ou uma escrita de si que experimente a conjugação entre ação, pensamento e escrita.

Da mesma forma, na experiência pedagógico-artística do curso de graduação aqui pensado, incentivamos os alunos-atores para que elaborassem um diário de professor. O diário de um docente pode ser, e talvez seja, instrumento importante em qualquer prática pedagógica, pois é a possibilidade de o professor (assim como já foi mencionado com relação ao ator) reportar-se a seu próprio trabalho, rememorá-lo e, por força disso, pensar sobre ele.

Ao mesmo tempo, entendo que um diário como prática de si parece conjurar mais um efeito do “[...] pensamento sobre o próprio sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 430) no sentido de uma prática que coloca em jogo os atos a partir do pensamento, e não do exemplo de um sujeito envolto com seus pensamentos. Ou seja, encerra algo que remete mais a um sentido de abrir-se para um fora de si do que fechar-se no indivíduo.

Foucault (2004) nos conta que os *hypomnénata*, no mundo grego antigo, operavam como “[...] suportes de lembranças” (p.433). Assim, as anotações sobre as leituras ou sobre as conversas que tivemos ou sobre as aulas a que assistimos — objetos hoje de nossos diários —, à época dos gregos eram objetos dos *hypomnénata*, cujo sentido e função eram de “[...] anotações de lembranças com que precisamente poderemos, graças à leitura ou a exercícios de memória, rememorar as coisas ditas” (p.433).

Ora, ainda que seja óbvia a distância entre os *hypomnénata* e um diário de ator ou de um professor contemporâneo, a relação entre os dois tornou-se, para mim, inevitável. Sobretudo, isso ocorreu no momento em que me debrucei sobre relatos de um processo de criação atoral cuja narrativa, em sua gênese, estava apoiada justamente num registro de reminiscências, no “suporte de lembranças” (p.433) para um jogo (o teatral) cuja aposta está na relação com um outro, no coletivo.

## 4.2 Criador e obra: um atode sidestituído de individualidade

Volto às narrativas dos alunos e recomeço por Salomé<sup>43</sup>. Essa personagem-aluna-atriz-professora teve uma peculiaridade que marcou sua trajetória no curso de graduação: apesar de bastante jovem, ela já tinha vivido várias experiências no campo teatral. Ocorre que por ser filha de pai ator e diretor, teve contato com a prática teatral desde muito pequena e aprendeu a fazer uso consciente (no sentido da eficácia e da própria segurança com que atuava) do instrumental teatral, construído ao longo das várias experiências com teatro, desde tenra idade.

Desde o princípio da sua caminhada no curso de graduação, mostrou-se dedicada, segura e autossuficiente no trabalho. Foi também bastante propositiva e generosa, auxiliando os colegas com menos experiência. Ao mesmo tempo, mostrou-se pouco permeável às considerações, aos conselhos e às críticas que lhes eram dirigidos, ainda que os escutasse. Geniosa, sedutora, convicta de suas posições, mas com dificuldade de olhar criticamente para seu próprio trabalho, ela empreendeu uma busca, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, para tentar compreender e estruturar (em alguma medida) a sua particularidade no modo de proceder à criação, em suas múltiplas experiências teatrais.

No seu TCC, trouxe para o processo criativo vários elementos da sua formação (dentro e fora da universidade) para tentar formular algo em torno daquilo que a incitava naquele momento e que sintetizava sua formação teatral. O título que deu à monografia é significativo: *Atriz/Bailarina/Performer: procedimentos para abordar a intersecção entre as linguagens artísticas*. Nesse trabalho, mais do que nunca, Salomé fez valer suas escolhas, decisões e opiniões, mas nesse caso, teve amplo aval do entorno, posto que isso era o esperado de todos os alunos. Ela optou por trabalhar sozinha; porém, como buscou trabalhar com a linguagem da dança, pediu a coorientação de uma das professoras do curso de dança.

Salomé construiu a *performance* a partir do tema dos deslocamentos — êxodos, movimentos daqueles que precisam sair do seus lugares (país, casa) por força de guerras, intempéries, desastres — aliado a um universo de movimentos oriundos de suas experiências, sobretudo com a dança contemporânea. Basicamente, ela construiu, a princípio, uma sequência de movimentos envolvendo

---

<sup>43</sup> Personagem de Oscar Wilde a partir da figura bíblica de uma bela e geniosa mulher (Salomé) que exige a morte (cabeça) de um homem (João Batista) por ter sido desprezada por ele.

diferentes modos de se deslocar: caminhadas, rolos, saltos, giros, quedas e corridas. Seu intuito foi o de *performar* a temática dos deslocamentos por intermédio do seu corpo no espaço, sem fazer uso de ações referentes, ou seja, ações que de alguma forma ilustrassem a temática. Sobre o modo de operar com a criação, ela afirma:

*Nos processos de criação, percebo a necessidade de tornar claro no corpo trajetórias e desenhos rítmicos e sonoros, formando “partituras físicas codificadas” que — sendo depuradas — estabelecem bases sólidas para desenvolver uma possível comunicação com o observador (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.10).*

Em sua monografia, Salomé construiu uma das discussões mais complexas e bem formuladas dentre os alunos, em termos conceituais e em termos da relação desses conceitos com a prática do processo de criação. Ela, como poucos, soube empreender um processo de criação e escrita do seu trabalho, o qual resultou de alguns achados artísticos e de modos de articular uma prática através do pensamento.

O tema dos deslocamentos — que posteriormente deu nome à cena— foi consequência do encontro e diálogo com a artista visual e educadora Marie Ange Bordas, que entre 2001 e 2004 desenvolveu *Despacements/Deslocamentos*. Marie Ange realizou um projeto multidisciplinar cujo ponto de partida era sua experiência junto aos refugiados que viviam em Johannesburg, na África do Sul; em Massy, na França; e no Campo de Refugiados de Kakuma, no Quênia. Salomé descreve assim seu procedimento de trabalho:

*Meu trabalho consiste em dialogar com esta produção, com esta pesquisa feita por Marie Ange Bordas. Procurei transpor a minha recepção desta obra em uma experiência cênica, gerando na corporeidade em evidência símbolos e significados a partir da linguagem da performance (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.12).*

“Por que performance?” A aluna-atriz-professora pergunta-se, e ela mesma formula a resposta, dizendo:

*Para poder adentrar em campos da linguagem cênica que venho pesquisando ao longo de minha trajetória como atriz-criadora; o lugar das fronteiras nas artes, borrando-as, experimentando e desafiando-me (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.12).*

Foi assim, teorizando enquanto construía a prática, que Salomé constituiu seu processo de criação praticado em nível de linguagem artística, bem como de produção de conhecimento para a área. Por conta disso, optei por trazer aqui algumas das descrições do processo de trabalho da aluna:

*Para este trabalho, optei por uma linguagem híbrida e performática. Tomo como fonte para o conceito de “performance” a visão de Renato Cohen (2007), que define esta linguagem como uma arte de fronteira, tendo como característica a fusão e utilização de diversas artes, conforme a escolha do próprio performer que se utilizará de suas habilidades pessoais para montar a “mise en scène”, contando com a colaboração e troca com outros artistas (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.15).*

Sobre seu modo de proceder com a montagem da cena, ela afirma:

*[...] venho desenvolvendo procedimentos que tomo como brincadeiras, jogos para auxiliar na construção da montagem cênica, como um grande “Quebra-cabeças” de partes desconexas, que acabam construindo significados aleatórios, que se completam pela unidade e concisão da temática do trabalho: “Deslocamentos” (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p.16).*

Essa forma de proceder tem a função de suavizar a temática, conduzindo a atenção do espectador para as diversas possibilidades de leituras do texto, de modo a tornar possível o distanciamento necessário para a absorção da performance pelo público. Conforme as descrições do processo elaboradas por Salomé, os elementos concretos das partes que estão sendo jogadas como peças de encaixar, no seu *Quebra-cabeça* de montagem cênica, são:

*Os textos/depoimentos cedidos pela artista que fazem parte de sua pesquisa; falas/depoimentos gravados por pessoas em condição de refúgio e adquiridos a partir de conversas/entrevistas da artista com estas pessoas. [...] Outro elemento concreto são as partituras físicas (sequências codificadas de ações corporais que se relacionam com o espaço-tempo/ritmo) pré-estabelecidas, mas não totalmente fixas, podendo cambiar movimentos entre si de acordo com o fluxo do jogo (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007, p. 19).*

Sobre o modo como foi estruturando a cena, ela conta que selecionou os textos dos depoimentos e fragmentou-os em frases menores, para que eles fossem usados “[...] com um significado menos direto” (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de

Curso, 2007,p. 20). Depois, os dispôs ao redor da área de trabalho, na sala de ensaio. Ela narra o processo da seguinte forma:

*Início o jogo movendo-me pelo espaço utilizando as partituras físicas, sem uma ordem estabelecida, apenas pelo prazer de brincar com essas sequências. Em determinado momento, em que o movimento me leva para algum ponto da sala, e se considero como um momento propício, em uma pausa, integrada a partitura, pesco um dos papeizinhos e experimento a sensação de estar dizendo o texto sorteado naquela situação ((SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007,p. 21).*

E acrescenta:

*Para fixar um resultado que julgo tenha sido interessante, sem interromper o estado de jogo (estado de concentração e prontidão do ator), sem pausa, volto e retomo a partitura e o texto. Mas agora, tenho a intencionalidade de manter alguns percursos físicos já experimentados e definidos, cambiando apenas os textos (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007,p. 21).*

Essas descrições dão uma ideia mais clara tanto da objetividade do processo — o modo como ele vai sendo estruturado, moldado, do ponto de vista da fisicalidade — quanto do tanto de pensamento, de análise, de escolhas metodológicas, enfim, de tudo o que pode estar envolvido no processo de criação. E mais ainda, um pouco da forma como ambos acontecem, de maneira justaposta, no sujeito da criação. Por intermédio das descrições, torna-se possível visualizar esta dupla implicação que remonta a uma escrita de si num sentido primeiro, de um modo complexo de se debruçar sobre a própria prática, mas também daquilo que a escrita acaba por configurar como exercício ascético, de si para consigo mesmo.

Salomé resume assim sua percepção e suas pretensões com a performance:

*Acredito que se estiver claro para mim os significados que me movem, criar-se-ão significados para os que veem, e estes conectarão referências pessoais, por refletirem nos seus corpos sensoriais o movimento desestabilizante feito e sentido por meu corpo em cena. Escolhi iniciar o trabalho sem texto e criar a ambiência, uma atmosfera que leve para um espaço límbico, fora de espaço-tempo. Para tanto, adoto posturas e estados corporais não cotidianos em sequências-físicas significantes para mim, pois foram criadas a partir do estímulo textual, retirando deste texto motivação para movimentar-me pelo espaço e colocando o corpo em relação a este espaço (SALOMÉ, Trabalho de Conclusão de Curso, 2007,p. 35).*

Análises como a implementada por Salomé ou outros sujeitos artistas que, como ela, pensam a própria prática e formulam ideias em torno e a partir de seu trabalho de criação artística, podem ser importantes para as artes da cena, sobretudo no âmbito acadêmico. Isso, por constituírem um modo de produção de conhecimento para o campo, firmando assim as artes em geral, e em particular, as artes da cena como produtoras de um conhecimento peculiar à área, mas nem por isso menos complexo ou possível de ser evidenciado do que outras áreas de conhecimento.

Digo isso para frisar a importância dessa questão — que constitui parte do processo artístico acadêmico — e dos resultados dele decorrentes para o campo, e também para diferenciar do caráter ou da ênfase em que esta análise aposta. Insisto, pois, em pensar esses processos muito mais a partir daquilo que eles talvez provoquem de transformação no próprio ser do sujeito que os experiencia, ou ainda daquilo que aduz a uma criação de si num processo de criação artística.

Penso que tomar a própria existência como ato de criação seria apostar justamente naquilo que a criação tem de movimento, de inesperado, de invenção, de fecundo, e ao mesmo tempo, de escolha, de decisão, de forma. Imagino que a criação possa ser pensada e, em alguma medida, experienciada, tanto como um modo de proceder sobre a própria existência quanto como consequência deste proceder. Entendo procedimento, aqui, no sentido da adoção de uma conduta criadora que conduza à própria vida e, em consequência, seja constituída pela autocriação que pode emanar desse modo de experienciar a própria existência.

Ora, para tornar possível tal analogia entre processo de criação artística e criação da própria existência, faz-se necessário também circunscrever ideias, tomar conceitos, explicitar referências em torno da criação artística, para delimitar de forma mais clara a perspectiva a partir da qual estou tentando estabelecer essa relação. Parti, então, da formulação de René Passeron (1997), segundo a qual a conduta criadora é o que conduz a atividade criadora. Esta, por sua vez implica: (1) elaboração de um objeto único (ainda que multiplicável); (2) dar existência a um pseudo-sujeito<sup>44</sup> e produzir uma prática em que a obra compromete seu autor,

---

<sup>44</sup> Ao que tudo indica, este é o sujeito da ficção, da criação, que se erige no próprio fazer. Sujeito que, ao mesmo tempo, cria e se cria no processo de criação estabelecendo, assim, relações dialógicas na elaboração da obra.

promovendo a dupla implicação entre sujeito e objeto ou, dito de outra forma, entre obra e criador.

Para Passeron (1997), criação é conduta apresentadora que instaura a obra como presença para o outro. As ideias referidas por Passeron dizem respeito à *poiésis*, ou seja, ao processo de criação, e tomam como referência o trabalho artístico desenvolvido no campo das Artes Visuais.

Para compreendermos melhor esse sentido abordado por Passeron (1997), adentro um pouco o modo como Valéry (2007) circunscreve a origem da denominação *poética* e suas implicações. Para ele, houve um momento em que

Não se admitia que os efeitos passíveis de serem produzidos por uma obra, por mais fortes ou felizes que fossem, fossem garantia suficiente para justificar essa obra e assegurar-lhe um valor universal (VALÉRY, 2007, p.180).

Assim,

[...] reconheceu-se muito cedo que em cada arte havia práticas a serem recomendadas, observâncias e restrições favoráveis ao maior sucesso do desígnio do artista, e que era do seu interesse conhecê-las e respeitá-las (VALÉRY, 2007, p.180).

Criou-se com isso, “[...] em nome da autoridade de homens muito ilustres [...]” (VALÉRY, 2007, p.180), certa legalização da prática artística que substituiu “[...] as recomendações de origem empírica do início” (p.180). Ora, se por um lado regras rígidas e severas para a criação aliviaram o artista — na medida em que o isentaram de uma série de decisões delicadas, bem como de muitas responsabilidades em matéria de forma —, por outro lado, também, por vezes os excitou às invenções em direção às quais uma liberdade total nunca os levaria (VALÉRY, 2007).

Ocorre, entretanto, que a denominada “[...] era da autoridade nas artes há muito tempo está terminada, e a palavra ‘poética’ só desperta agora a ideia de prescrições incômodas e antiquadas” (VALÉRY, 2007, p.180). A partir dessas questões introdutórias, Valéry encaminha sua reflexão sobre a poética utilizando a noção de “fazer” (p.181), a qual é sintetizada da seguinte forma: “O fazer, o *poiein*, do qual desejo me ocupar, é aquele que termina em alguma obra e que eu acabarei restringindo, em breve, a esse gênero de obras que se convencionou chamar obras de espírito” (p.181).

A definição acima alude a duas questões importantes para a configuração da discussão feita nesta tese e que, em ao menos um ponto, se coaduna com as ideias de Passeron (1997), vistas anteriormente. A saber: a primeira remete à ideia de uma conduta criadora que diz respeito ao fazer, à prática da criação, a uma *poiésis*; a segunda refere-se à ideia de uma produção que Valéry denomina “obra de espírito” (2007, p.181) e define como: “[...] aquela que o espírito quer fazer para o seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir” (p.181).

Ao mesmo tempo, essas duas questões se amalgamam, na medida em que “[...] uma obra de espírito só existe como ato” (VALÉRY, 2007, p.185). Para além desse ato, restaria apenas um objeto impossível de ser conectado diretamente com o *espírito* (grifo meu) que o criou. O que significa que esse ato encerra, simultaneamente, um objeto conseqüente de uma ação, bem como a possibilidade de relação com esse mesmo objeto, ou melhor, com a obra. Desse modo, Valéry alude a uma relação estética com a obra de arte, que se configura como uma práxis na qual há uma dupla implicação entre sujeito e obra, assim como no processo de criação aludido por Passeron.

Sem dúvida, a relação estética que se estabelece com uma obra de arte comporta diferentes pontos de vista e modos de se relacionar tão distintos quanto os sujeitos, os espaços, os tempos, a ordem econômica, política, a noção de valor e outros atravessamentos, implicados numa relação como essa. Mas talvez possam ser sintetizadas em duas funções opostas e constituidoras de uma obra: o produtor e o consumidor.

Conforme Valéry (2007), produtor e consumidor “[...] são dois sistemas essencialmente separados. A obra para um é o termo (o fim); para o outro, a origem de desenvolvimentos que podem ser tão estranhos entre si quanto quisermos” (p.183). Assim, a ignorância recíproca dos pensamentos e das condições do produtor com relação ao consumidor e vice-versa é quase essencial para o efeito das obras de espírito, entendendo-as como final ou origem de uma certa atividade que provoca “[...] duas ordens de modificações incomunicáveis, sendo que cada uma exige de nós uma acomodação incompatível com a outra” (p.184).

Ao se reportarem às artes e às obras, tanto Passeron quanto Valéry referem-se a algo objetável, algo a que é possível fazer referência separadamente do corpo de quem as criou. Entretanto, o exercício que me propus a fazer, e que toma as

ideias desses dois autores como problematizadoras, é o de pensar tais questões como relacionadas às artes da performance — especialmente à criação teatral — nas quais há, por princípio, a indistinção, a inseparabilidade entre obra e sujeito.

Ora, essa dupla implicação entre obra e sujeito é atávica à própria condição de possibilidade da arte teatral, ou melhor, do trabalho do ator, uma vez que a obra (teatral, performática) toma existência somente na materialidade do corpo com suas multirreferências — inclusive aquelas da linguagem teatral. Assim, conduzir um processo de vida sob a égide da criação, além de parecer algo audacioso demais, suscita muitas questões a partir das quais talvez seja possível implementar uma discussão.

Como pensar e praticar a criação na própria existência, considerando que criar, diferentemente de determinadas experiências científicas, por exemplo, não é um processo de constatação de evidências? Como apostar na criação não do ponto de vista de uma racionalidade instrumental que controla o processo, mas concomitantemente, considerando que evidências e racionalidade instrumental são, em alguma medida, constituintes também dos nossos atos, das nossas experiências e das nossas criações?

Por outro lado, da própria prática artística, sabe-se que a criação não é um processo espontâneo que acontece por si, mas também não é um processo voluntário, em que se tem controle de tudo o que acontece. Então como praticá-la no próprio processo da existência, que é também permeada por essas questões? Uma ideia que me encanta e intriga ao mesmo tempo é a de pensar a criação como processo de autocriação. Refletir sobre o modo como nos tornamos aquilo que somos, o que implica pensar a criação como formulação de si, como formação, quiçá como forma de praticar a própria vida.

Nesse sentido, penso que um possível caminho seria o de pensar o modo pelo qual o sujeito faz uma constituição de si por intermédio do conhecimento como criação e invenção. Isso ocorre porque outra questão inerente a um processo de criação é justamente a formulação de conhecimento, possível numa prática que se interroga a cada formulação, se pensa no próprio ato, se constrói e se reconstrói a cada criação.

Assim, reporto-me ao conceito de invenção de si ou criação de si proposto por Virginia Kastrup (1999) que, aliado ao conceito de conduta criadora de René Passeron (1997), compõe o substrato dessa proposição analítica. Para Kastrup

(1999), o conhecimento como invenção diz respeito a reinventar a forma de conhecer, pois requer uma atenção a si durante o processo de criação, que por sua vez, pode redundar em constituição de subjetividade. Dito de outra forma, trata-se de pensar a subjetividade como processo e como efeito de uma determinada produção.

Amparada nas ideias de Deleuze, Kastrup afirma que a subjetividade é um agenciamento de forças, de vetores, que se dá por um engendramento recíproco entre sujeito e objeto, e no qual um não explica o outro, mas se produz a partir do mesmo campo; ou ainda, trata-se de considerar o sujeito como efeito da cognição, e a cognição como uma prática. A prática, conforme a autora, é o que engendra tudo, e no caso do fazer artístico, ela não se separa da apreciação. Há sempre um componente de fazer em toda a apreciação, e vice-versa. O fazer não é, necessariamente, um trabalho automático, mecânico. Ele pode ser pleno de pensamento. Do mesmo modo, pensar também é uma prática.

Ao refletir sobre prática com Kastrup, não poderia deixar de explicitar o modo como tal conceito me chegou através da obra de Michel Foucault, uma vez que ele está presente ao longo desta discussão. Referir o domínio das práticas a partir de Foucault implica considerar a centralidade do campo do saber (como concernente às práticas discursivas), do poder (no que tange à relação como os outros) e da ética (como o âmbito das relações do sujeito consigo mesmo), considerando também, ao mesmo tempo, aquilo que cada campo tem de específico e seu entrelaçamento (CASTRO, 2004).

Na obra de Foucault, a ideia de práticas não tem um sentido genérico, elas aduzem a questões muito precisas, e desse modo, são tomadas e nomeadas. Por isso, têm-se termos como: “práticas de controle” (FOUCAULT, 2006, p. 264); “prática coercitiva” (p. 265); “práticas de liberdade” (p.266); “prática ascética” (p.265), para citar alguns usos.

Em termos de prática ascética — sentido que interessa particularmente esta discussão —, Foucault a liga ao próprio cuidado de si. Nesse caminho, com efeito, ele relaciona o cuidado de si a um conjunto de práticas por intermédio das quais esse cuidado manifestou-se e que estão associadas a maneiras de fazer, modalidades de experiência que transformam o modo de ser do sujeito, modificam-no tal como está posto, qualificam-no transfigurando-o (FOUCAULT, 2004). Penso que o modo de pensar a prática ou as práticas, no pensamento de Foucault ou na

menção de Kastrup se interseccionam, encontram-se justamente naquilo que ambos referem a modos de constituir o pensamento, imbricados a formas de ação.

Retomando o pensamento de Kastrup (1999), é importante salientar que para ela, a experiência artística tem a ver com a experiência estética no sentido do que esta última problematiza e provoca — como espanto, surpresa — aquilo que resiste que não está necessariamente atrelada a uma experiência com a obra de arte, mas que encontra nesta uma possibilidade fértil, desde que a experiência com a obra de arte não esteja relacionada a um sentido prévio, natural, a uma reconhecimento.

Esse modo de pensar uma experiência — como algo capaz de provocar espanto e surpresa — remete muito vivamente aos processos vivenciados e descritos nos TCCs de teatro. Ouso mesmo afirmar que a prática teatral se constitui dessas pequenas surpresas, de momentos de espanto que buscamos a todo custo reter, na ânsia por controlar, mesmo que momentaneamente, o incontrolável impulso ou pulso de vida que alimenta a criação teatral.

Esse pulso (impulso de vida, ao que tudo indica) seria a matéria-prima do tempo justo, da presença, da energia, da organicidade, da criação, enfim, de todas as questões importantes para um estado vivo, pulsante, e que tentamos capturar em nossas criações teatrais. Imagino esse espanto, essa surpresa, como algo semelhante à experiência descrita por nossa personagem Ofélia:

*Num sábado de sol, meu namorado e eu visitamos o esconderijo dos Mukers, no morro Ferrabraz, em Sapiranga. Subimos mais de duzentos degraus, por meio de árvores, pedras e barro. No início da subida, estávamos conversando sobre o movimento religioso que foi e comentando sobre a beleza do lugar. À medida que subíamos os degraus, o silêncio foi se instaurando, até que passei a ouvir apenas as nossas respirações ofegantes. Minhas coxas e meus joelhos começaram a doer. A subida era tão íngreme que se olhasse para trás me dava um frio na barriga. Continuamos. Próximo ao topo, alguns degraus e o próprio corrimão estavam soltos. Eu não conseguia mais pensar em nada, só conseguia olhar para os degraus e pisá-los, até o fim. Quando pisei no último, parei. Levantei os olhos. Era realmente muito alto. Havia um silêncio de doer os ouvidos. Algo em mim ficou suspenso naquele momento. Nada do que eu disser vai se aproximar da sensação daquele momento, mas acho que foi aí que percebi que além do meu trabalho como atriz, era necessário que eu, sem o figurino e sem as ações codificadas, também prestasse atenção no tempo (OFÉLIA, Trabalho de Conclusão de Curso, 2006, p.32).*

A experiência narrada por Ofélia descreve algo que se erige na dupla impossibilidade de falar e de calar, de permanecer e de partir, de estar completamente ali e, ao mesmo tempo, ausente. Uma experiência naquilo que, conforme Chauí, ela sempre foi: “[...] iniciação aos mistérios do mundo” (2002, p.161). Algoda ordem daquilo que sustenta uma constituição de subjetividade. Uma subjetividade, como argumenta Kastrup (1999), que se caracteriza por ser sempre atenta e processual, porque portadora de processualidade. Isso significa dizer que a processualidade não está no tempo, mas na própria constituição da subjetividade.

Kastrup utiliza o rizoma deleuziano para explicitar sua abordagem de constituição de subjetividade da seguinte forma: a subjetividade seria composta por uma parte estratificada e uma parte processual — na qual os processos de transformação acontecem. Para a autora, essa abordagem evita pensar a ideia de arte como projeção de um eu, de um sujeito individualizado. Assim, se tiramos de cena a figura de um sujeito na sua individualidade, surge a figura de um campo de força, de vetores, no qual a subjetividade vai emergir.

Nesse sentido, numa formação pautada pela criação, o criador será um resultado do seu trabalho, não um fundamento do mesmo. Esse modo de pensar a relação com a criação como invenção de si, implica uma mudança de relação consigo e com o mundo e encontra-se, bifurca-se, com a discussão — já mencionada anteriormente — sobre as questões formuladas por Michel Foucault, sobretudo naquilo em que o autor francês faz pensar sobre a constituição de si como efeito de uma prática. Essa prática pode engendrar uma ascese — um modo de formular-se de uma determinada maneira — que por sua vez, abarca também um coletivo.

Foucault faz uso de uma metáfora para explicitar o modo ético e estético de construir a própria existência, referindo-se à ideia de fazer de si mesmo uma obra de arte. Assim, o convite é para a constituição de um modo ascético de condução da existência, uma invenção de si que se aproximaria da criação de uma obra de arte. Para Foucault, a prática ascética é “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (2006, p. 265). Esse tipo de exercício não é o de uma preparação momentânea para a vida, mas antes um modo de reger a própria vida.

Dessa maneira, pensar a formação de si na perspectiva da criação estaria relacionado diretamente ao modo como nos formamos e transformamos em nossas

práticas, ou ainda a um exercício de conhecimento, pautado — tal como a criação de uma obra de arte — pela dupla implicação entre sujeito e objeto. A aposta está em uma relação na qual a operação (processo de fazer) inventa também o modo de operar (o como se faz).

Assim, nas narrativas oriundas de minha prática pedagógica, vislumbro a possibilidade de presentificar, na materialidade dos corpos e de suas ações, essa proposição de pensamento que alude a uma criação que se espraia pela minúcia da vida. Por intermédio dessas narrativas, intento lançar uma luz sobre o que significa uma relação de indissociabilidade entre prática e pensamento, entre criação de uma obra e criação de si mesmo, sobretudo do sujeito que o processa. Afinal, esse é um processo que implica a materialidade do corpo de cada um e modos de se relacionar com os outros corpos. Nesse sentido, implica o tanto de criação que cada um faz em si, neste processo de constituição que é o de nos tornarmos homens e mulheres de um tempo, de algumas verdades, de muitas práticas.

Ao mesmo tempo, a criação é fato no corpo das ficções. Ela toma forma na minúcia de cada procedimento, de cada exercício, e no modo como eles entram em jogo no espaço/tempo de cada processo e de cada singularidade. Como nos exemplos de Ofélia e Salomé, nos quais a criação é o resultado de procedimentos teatrais — o trabalho sobre a máscara do *clown*; o trabalho com sequências de deslocamentos; a improvisação de ações e/ou movimentos; a técnica da triangulação; etc. —, envolta nas interrogações dessas atrizes professoras sobre o tempo, o cômico, os deslocamentos, os êxodos. Mas é também consequência de uma perspectiva sobre a prática, de um modo de operar que envolve escolhas, visões, habilidades, pensamentos, entraves que, por sua vez, aduzem a maneiras de se relacionar, compreender e experimentar os exercícios teatrais e a si mesmo nesse fazer.

Tudo isso está ainda imerso no campo de uma prática, dentro de uma determinada linguagem artística (a teatral), o que acaba por engendrar modos muito singulares de lidar com o tempo, com o riso, com o espaço, com o improvável, com os deslocamentos, com os êxodos, com a criação, com a ficção. Trata-se de múltiplas ficções do teatro que engendram diversos modos de fazer-se em experiência, e outras tantas possibilidades de criar e transformar a si mesmo.

## 5 QUARTA FICÇÃO: DE SI NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Criar a si mesmo, transformar-se e reinventar-se, num processo pedagógico, talvez devesse ser o fundamento de toda e qualquer prática efetivamente educativa. Isso porque a qualidade do ato pedagógico diz respeito, em qualquer circunstância, a uma formação, e por conta disso, a uma experiência de cognição e de apropriação de conhecimento.

Para Foucault (2004), em seus estudos sobre a Antiguidade greco-romana, o pedagógico dizia respeito à “[...] a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes etc. que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica” (FOUCAULT, 2004, p.493). A verdade, por sua vez, só era possível ao sujeito “[...] a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (p.20). Isso significa dizer que “[...] não pode haver verdade sem uma conversão ou transformação do sujeito” (p.20).

Assim, ao assumirmos tal noção de pedagogia e de verdade, parece óbvio que estamos falando de um processo de transformação — sobretudo se pensarmos naquele que se coloca (ou é colocado) na condição de quem vai formar-se, vai **aprender** uma verdade a partir da interação com alguém que, por sua vez, vai **ensinar** algo verdadeiro. Ora, antes de tudo, o ato pedagógico constitui-se como relação. Desse modo, refere-se a algo que acontece **entre**, e não àquilo que está de um ou de outro lado. Ou seja, trata-se de um acontecimento que envolve necessariamente os dois lados em questão. Por isso mesmo, ainda que se afirmem essas posições discursivas (de alguém que aprende enquanto outro alguém ensina), sabe-se, por meio da prática, que tais posições são sempre móveis, constituem-se como lugares de discursos, e por força disso, são cambiantes.

Michel Foucault trabalha também com outra noção relevante para o debate que aqui fazemos; estamos falando de uma prática que ele nomeia, a partir de seus estudos, como “psicagógica”. Foucault a define como “[...] a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (FOUCAULT, 2004, p.493).

Essa ideia de modificação do modo de ser parece aludir, de forma mais potente, a uma experiência de transformação como a ensejada nesta discussão. Por conta disso, pretendo que seja ela a pautar a análise sobre o que entendemos por pedagógico. Portanto, a partir daqui vamos fazer uma diferenciação do uso comum da noção de pedagógico, focando na formulação foucaultiana do ato “psicagógico” com o objetivo de — talvez, de modo despretensioso, mas firme — reatualizar a ideia de pedagogia.

Afinal, seria possível pensar, contemporaneamente, numa experiência de modificação do ser do sujeito a quem nos endereçamos, numa relação pedagógica (psicagógica), a qual não abre mão de um trabalho com a verdade, com a apropriação de discursos verdadeiros por aquele que “aprende”? Como seria possível fazer elaborações e, quiçá, experimentar tal experiência de modificação por parte do sujeito que “aprende”? Esse ato de modificação é de fato possibilitado por alguém em relação a outro, ou seria um ato de si para consigo?

Com essas perguntas, penso ser possível tecer problematizações em torno da temática de uma prática pedagógica, a partir de três questões inter-relacionadas: uma ideia de verdade; a possibilidade de uma transformação; e a ideia de uma relação pedagógica. Entretanto, parece necessário primeiro inventariar alguns discursos relacionados ao pedagógico que nos têm subjetivado, quanto a nosso modo de perceber tal campo, nos seus diversos modos de constituição.

A meu ver, tudo indica que estamos bastante acostumados a relacionar, de maneira quase unívoca, a ideia de pedagógico como colada à experiência escolar, e esta última como ligada à posse de um cabedal de conhecimentos (verdades) que devemos supostamente **adquirir** para constituir uma dada formação denominada escolar ou formal. Ou ainda, para tornarmo-nos habilitados em determinadas áreas, técnicas, conteúdos e temas. Assim, isso valeria para todos os processos que, por exemplo, têm como objetivo permitir que alguém aprenda a falar corretamente, escrever segundo as regras da gramática, conhecer operações matemáticas, saber

fórmulas químicas, dominar conceitos e fórmulas da biologia, história, geografia, atividade física, literatura, história da arte — enfim, apropriar-se de um número inesgotável de saberes e habilidades.

No entanto, o esforço desta discussão não é o de questionar a validade ou importância da aprendizagem desses e outros conhecimentos numa formação escolar. Antes, desejamos pensar sobre esta posição segundo a qual toda e qualquer relação chamada pedagógica se atrela a uma experiência escolar, a partir de um sentido que é o da falta<sup>45</sup>. Isto é, a partir de um modo de pensar que considera o sujeito que adentra o universo escolar—como aluno ou educando, em qualquer nível — como alguém que, de alguma forma, está sempre em falta, que em princípio "não sabe". Tratar-se-ia de alguém que não sabe ler nem escrever, não tem conhecimento de história, geografia, precisa aprender todos os meandros de uma profissão, e assim por diante. Alguém que precisa receber um determinado conhecimento para tornar-se habilitado a fazer algo exigido para um dia trabalhar ou manter-se, e assim sucessivamente.

Ora, estou pensando sobre a questão pedagógica a partir e do ponto de vista do ensino da arte, mais precisamente do teatro. Parece-me que a entrada da arte no ambiente escolar e acadêmico ainda não transformou de forma significativa essa lógica de que estamos falando — sobre o sujeito aprendente, visto como alguém que simplesmente "não sabe". Ao contrário, algumas abordagens do ensino das artes acabaram por adotar esse mesmo modo de operar, segundo o qual é desseio apostar meramente numa certa capacitação, na aquisição de um dado conjunto de conhecimentos. Ou, dito de outra forma, ainda estamos tratando a arte como instrumento, como estímulo para a aquisição de outros conhecimentos, o que redundava na mesma perspectiva de abordagem sobre o que seja conhecer.

Assim, no campo acadêmico do ensino da arte, na qual me insiro, criou-se uma tradição que divide a formação entre bacharéis e licenciados, isto é, entre artistas e professores, entre os que praticam uma linguagem artística e os que ensinam essa mesma linguagem. Certamente, a separação entre essas duas funções, dentro da prática com a arte nas suas diferentes linguagens, tem sido

---

<sup>45</sup>Considero importante ressaltar que alguns estudos como os de Barros (2010) e Schaefer(2011) — respectivamente tese e dissertação, defendidas no PPGEDU/UFRGS — mostram que o sentido de "falta", a partir de uma perspectiva psicanalítica, aduz a ideias de fragilidade, desamparo, finitude, impossibilidade de completude, próprias da constituição da nossa *psique* e, nesse sentido, necessárias e importantes como condição para a aprendizagem.

negada, sobretudo no **mundo do trabalho**<sup>46</sup>. Ou seja, as fronteiras entre elas estão praticamente borradas, sendo bastante comum encontrarmos artistas que são também professores.

É importante salientar que não estou questionando o fato de cada campo de conhecimento ter seus saberes, códigos e regras, sua lógica instrumental, suas lutas, discursos que lhes são próprios. Também não nego a importância de nos apropriarmos de todos esses saberes para que possamos, no mínimo, acessar aos diferentes campos, e para que não sejamos simplesmente alheios a determinadas práticas e processos, e deles aliados. Hamlet (personagem desta tese, referido no capítulo 2) é bastante claro e enfático ao escrever sobre esse assunto:

*A procura por novos caminhos para a educação nos tem mostrado que precisamos encontrar meios para educar em profundidade. A escola não pode ficar restrita à transmissão dos grandes conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua existência. Deve, sim, estimular a "incorporação" do conhecimento de cada um, de modo que ele contribua para o desenvolvimento de cada aluno como pessoa (HAMLET, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2008, p.21).*

Entretanto, o que eu gostaria de trazer para esta discussão é uma noção de aprendizagem que aposta na potência do aprender, e não somente na habilitação relativa à "posse" de um dado conhecimento. Isso significa pensar sobre o próprio conhecimento de uma outra forma, apostando não naquilo a que ele refere como existente e dado, mas especialmente no que ele pode tornar-se, no seu vir a ser. Falo aqui naquilo que o conhecimento pode ter de invenção, ou ainda na "[...] cognição como portadora de inventividade" (KASTRUP, 1999, p.73). E se é verdade que o conhecimento pode ser inventado ou reinventado, isso ocorre na mesma medida em que os sujeitos desse conhecimento podem se inventar ou reinventar, na experiência que vivem ao "conhecer".

Nesse sentido, o ato de transformação possível não é possibilitado por alguém (professor, diretor, pai ou mãe) com algum tipo de ascendência sobre o outro, mas numa relação que tem como balizas algumas verdades possíveis de serem compartilhadas e praticadas pelos sujeitos, envolvidos num processo que estamos nomeando como radicalmente pedagógico. Assim, tomo algumas

---

<sup>46</sup> Faço uso desta expressão para referir-me principalmente àqueles que, como eu, formam-se na Universidade em uma determinada ênfase (Bacharel ou Licenciado) num determinado campo das artes, mas acabam atuando nas duas.

narrativas, oriundas das práticas pedagógicas dos alunos-atores- professores do curso de graduação analisado em nossa pesquisa, para pensar sobre a relação entre o ato pedagógico e a respectiva relação com o conhecimento, como modos de invenção de si e dos próprios modos de conhecer, e por força disso, da relação com uma verdade, posta em jogo em tal processo.

### 5.1 A transformação do(a) funcionário(a)-professor

Firs<sup>47</sup>, personagem já mencionado no terceiro capítulo desta tese, retorna aqui para que adentremos um pouco mais o universo de sua experiência pedagógica. Em sua prática docente, ele decidiu adotar uma proposição de trabalho a partir da observação e utilização de elementos do cotidiano dos próprios alunos, meninos e meninas de uma 5ª série do Ensino Fundamental. Para esse personagem-aluno-ator-professor, tal decisão, calcada em observações feitas na escola, deveu-se ao fato de os alunos não terem experiência com teatro, o que implicou, segundo ele, trabalhar questões basais para o trabalho teatral que, concomitantemente, mostravam-se precárias para aquele grupo de alunos.

As dificuldades encontradas por Firs diziam respeito a: percepção que o grupo de alunos tinha de si mesmo e do outro; cumplicidade; partilha; respeito; tolerância; e autonomia individual. Ao mesmo tempo, essas mesmas precariedades tornaram-se centrais na elaboração de Firs quanto a seus objetivos no trabalho com aquela turma.

Firs elegeu três procedimentos que se transformaram nas molas mestras do seu trabalho. O primeiro foi o da observação feita pelos alunos a respeito do próprio ambiente escolar. Nessa atividade, eles foram convocados a olhar para si e para o seu entorno de forma atenta e acurada, de modo a conseguirem narrar posteriormente — através de elementos da linguagem teatral — o que foi observado para os colegas.

*Os alunos fizeram observações durante o trajeto entre a sala de aula e o salão de artes. Solicitei que prestassem atenção às cores, com seus contrastes e nuances, e também às pessoas encontradas pelo*

---

<sup>47</sup> Cf. descrição no capítulo 3.

*caminho. A grande maioria foi pouco minuciosa nos relatos. Alguns alunos, entretanto, surpreenderam pela descrição detalhada dos objetos observados. Uma aluna chegou a citar um chiclete grudado em dos brinquedos de madeira pelos quais passamos (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006, p.5).*

O segundo procedimento consistiu em ações corporais que cada um dos alunos foi incitado a tratar, como se eles estivessem fazendo uma espécie de pesquisa etnográfica. O convite era para que coletassem, no seu cotidiano, as mais simples ações, observando-as e codificando-as<sup>48</sup>(como escovar os dentes, fazer as refeições, e assim por diante). Sobre essa proposta, Firs relata:

*As demonstrações foram surpreendentes pelos detalhes. Os voluntários que apresentaram o resultado de suas observações em casa compartilharam informações minuciosas e reveladoras dos seus momentos individuais (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006, p.6).*

E por fim, como terceiro procedimento, nosso ator-professor propôs a construção conjunta de um texto, estimulando a forma colaborativa de trabalho, de modo que aquela produção textual foi utilizada posteriormente nos exercícios para a construção de cenas (por exemplo, improvisação das ações e personagens, sugeridas no texto), bem como na própria experiência de encenação. Ou seja, a turma entregou-se ao exercício de narrar e representar a história criada coletivamente, a partir do revezamento dos alunos no papel de narrador e dos personagens da história. Sobre a construção coletiva do texto que serviu de suporte para a encenação, Firs escreve:

*A partir de questões básicas como responder às perguntas: Onde? Quando? Quem? Como? Por quê? E observando a presença de início, meio, fim e conflito, toda a turma construiu uma pequena história. Cada um podia usar apenas três palavras e as frases iam sendo montadas sob a supervisão do professor estagiário (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006, p.8).*

E o aluno completa: “[...] ao final, tínhamos uma sinopse coerente que demonstrava o que os alunos gostariam de exercitar posteriormente” (FIRS,

---

<sup>48</sup> Codificar na linguagem teatral quer dizer estabelecer uma forma, fixar e memorizar esta forma de execução de uma ação de modo que seja possível retomá-la quando e se for utilizada na criação da cena.

Relatório de Estágio I, 2006, p.9). Sobre a experiência cênica de narrar e encenar a história pelos alunos, Firs avalia:

*A cada repetição e revezamento dos alunos na experimentação da cena, notei um envolvimento maior e um silêncio crescente. A meu ver, reflexo da melhora na concentração e do entendimento do que estava sendo realizado naquele momento (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006, p.10).*

Foi assim, com proposições precisas a partir das quais os alunos tiveram de buscar referências em si e no seu entorno para o trabalho teatral, que esse ator-professor estabeleceu uma importante conexão com a turma. Nesse processo, Firs ia problematizando na prática as questões que lhe pareceram importantes de serem abordadas —percepção de si e dos outros, cumplicidade, generosidade, escuta —, sem perder de vista o trabalho de criação artística no campo do teatro, que foi a razão primeira de ele estar ali, naquele ambiente escolar, além de constituir-se com a possibilidade de interlocução e intervenção da qual ele dispunha. Isso significa dizer que o conhecimento teatral foi o meio, o elo ou, em síntese, uma experiência de verdade, a partir da qual ele estabeleceu uma relação com aquele grupo de meninos e meninas.

Na prática pedagógica de Firs, vejo plasmado mais do que um conjunto de procedimentos escolhidos para uma aula de teatro — ainda que eles estejam lá e sejam o aspecto principal do que vemos descrito. O que me chama a atenção, como possibilidade, são as estratégias de um professor no intento de relacionar-se com seus alunos, na busca por encontrar as brechas por entre as quais ele pudesse instaurar tal tipo complexo e rico de relação. Ao mesmo tempo, como professor de teatro, ele faz proposições muito precisas para que os alunos experimentem a linguagem do teatro.

Não havia ali a necessidade de fazer concessões ou simplificações, ou seja, não havia lugar para **fazer um teatrinho com as crianças**, como muitas vezes se faz no ambiente escolar. Antes, abre-se com esse modo de proceder o espaço privilegiado para uma experiência complexa de criação teatral. Tal experiência pode até ensejar uma transformação dos sujeitos envolvidos (alunos e professores), mas situa-se particularmente no âmbito de ações que ocorrem no tempo e no espaço de uma prática pedagógica artística. E é nesse lugar de acontecimento que por vezes

veem-se descortinar algumas transformações que sequer imaginávamos serem possíveis.

A narrativa sobre a experiência docente de Firs — ainda que não seja essa nossa intenção — pode levar a pensar que a possibilidade de transformação existe somente quando são os alunos que ocupam um lugar de protagonismo em detrimento da atuação do professor, a quem caberia o lugar do mero provocador, de facilitador daquele que seria o verdadeiro responsável pelo processo de transformação. Não obstante o fato de que, pela descrição do processo do próprio Firs, seja possível antever também as transformações pelas quais ele mesmo passou e que tornaram possível a riqueza de sua prática, penso ser importante reforçar os argumentos aos quais me dedico nesta seção, trazendo aqui a narrativa de mais um dos nossos personagens que focaliza também aquilo que pode ocorrer como mudança na vida do professor — para que possamos visualizar o processo de transformação de um diferente ponto vista. Concedamos a palavra a uma outra personagem desta tese, Neusa Sueli<sup>49</sup>.

Neusa Sueli parecia estar sempre à espera de que algo lhe acontecesse e que transformasse sua vida. Digo isso devido à extrema dificuldade demonstrada por ela em agir e encontrar soluções para os próprios problemas, desde os mais prosaicos da vivência escolar, como por exemplo: a dificuldade de entregar na data prevista os trabalhos solicitados, os atrasos nas aulas, as dúvidas que envolviam sua decisão de permanecer ou não no curso, de concluí-lo ou não. Quando confrontada, para justificar ausências ou atrasos, sempre fazia diferentes alegações no intento de isentar-se da responsabilidade pelos próprios atos.

A impressão que se tinha dela era de uma pessoa confusa, irresponsável e sem coragem de encarar as tarefas e questões que lhe eram propostas. Ela se fechava nas dificuldades, na preguiça e, por vezes, numa apatia que parecia tomar-lhe por completo. Por outro lado, nos exercícios de prática corporal, mostrava-se ágil e com grande sabedoria para mover-se. Ou seja, ali Neusa Sueli mostrava-se com plena facilidade de compreensão e com total habilidade na execução dos exercícios. Acontece que, na maior parte do tempo, agia como se aguardasse que as coisas

---

<sup>49</sup> Personagem do texto dramático *Navalha na Carne* do dramaturgo e ator brasileiro Plínio Marcos. Neusa Sueli é uma prostituta, uma mulher vivida, sofrida e sonhadora. Prostitui-se para se sustentar e para manter seu cafetão Vadinho, que é também seu “homem” — como ela costuma dizer.

acontecessem, transcorressem, sem que para isso ela tivesse de agir, correr riscos, fazer qualquer esforço.

No seu Trabalho de Conclusão de Curso, ela escolheu trabalhar com um estilo de dança folclórica do Norte do Brasil (o carimbó), a fim de compor uma corporeidade para a figura da Morte, apoiada também no uso de uma máscara. Num primeiro momento, optou por trabalhar sozinha, mas diante da sua dificuldade em efetivar o trabalho, convidou uma colega — que também fazia seu Trabalho de Conclusão no mesmo semestre — para trabalharem juntas.

O processo foi bastante difícil e truncado. Embora ela tivesse dificuldade em levar suas ideias a cabo, isso não a impedia de ter um grande apego por elas. O que significa dizer que, além de ser convicta com relação a seus pontos de vista, ela não costumava abrir mão deles, muito menos modificá-los. Tal comportamento vinha aliado à dificuldade de ação descrita anteriormente, o que travou o processo de criação ao qual ela havia se proposto, em companhia da colega de curso. Assim, na fase inicial do trabalho, as duas estavam juntas, mas cada uma fazendo isoladamente o seu trabalho.

O resultado da cena era uma junção de partes desconexas. Ficava claro que se tratava de dois trabalhos reunidos, e não de uma criação conjunta, consequência dos arranjos entre duas pessoas. Foi preciso que os professores apontassem esse fato na pré-banca<sup>50</sup> para que ambas se dessem conta do que ocorria. Ou seja, tornou-se indispensável uma interferência externa para que as duas pudessem se ouvir e se ver a si mesmas e entre elas.

Assim, o que Neusa Sueli construiu ao longo do processo do seu Trabalho de Conclusão de Curso foi o ato de permitir-se, ainda que momentaneamente, compartilhar um processo de criação: fazendo-se propositiva, ouvinte, abrindo-se às ideias do outro, inventando propostas para si e para a colega, fazendo seu trabalho, ao invés de reiterar ao infinito uma série de argumentos e desculpas para nada fazer. Tratou-se para ela de uma forma, mesmo que incipiente, de exposição ao outro, de permeabilidade, de troca, experiência talvez passageira, mas importante para aquela construção de trabalho. Descrevo essa trajetória de criação exatamente para comparar os dois momentos e ressaltar o contraste entre uma experiência de

---

<sup>50</sup> Nos TCCs deste curso de graduação em Teatro, os alunos eram avaliados por banca de três professores, incluindo o orientador. Esses professores faziam uma primeira avaliação do trabalho em processo, que denominávamos pré-banca para diferenciar da arguição feita ao final.

trabalho e aquela da prática pedagógica, sobretudo no que tange ao modo de agir desta personagem.

Na criação com a colega, é interessante perceber que Neusa Sueli conseguiu articular e praticar suas proposições, e ao mesmo tempo agir em função de uma interferência externa ao trabalho, não por força da relação com o outro da cena ou consigo mesma. Na circunstância pedagógica, ela conseguiu de forma surpreendente estabelecer conexões entre os seus desejos e o do outro da cena (nesse caso, seus alunos).

O processo de criação, do ponto de vista da relação pedagógica, parece ter despertado Neusa Sueli para a própria vida e para o outro. Ela propôs para seu grupo de trinta alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, entre 12 e 15 anos, uma vivência teatral bastante complexa, muito semelhante à que ela ainda experimentava como aluna na graduação. Trabalhou com exercícios de treinamento corporal, exercícios de trabalho vocal, canto e improvisações, usando temas e objetos que culminavam, a cada encontro, com uma discussão pelo grupo de alunos, sobre o modo como transcorreu toda a prática.

Sabemos que exercícios de preparação do corpo são comuns de serem propostos para aqueles que buscam uma formação em teatro. Mas o que significa esse tipo de preparação? Qual seria a natureza desses exercícios? É importante salientar que a preparação do corpo — ou melhor, o trabalho sobre o corpo de forma a disponibilizá-lo para o exercício da linguagem teatral — não está relacionado a nenhuma técnica corporal específica. Ao contrário, pode-se fazer uso de uma gama tão múltipla de possibilidades quanto os diferentes modos conhecidos de praticar teatro. A questão principal de uma proposição como essa é o modo de se debruçar sobre o trabalho, que alude a uma ideia de *treinamento*<sup>51</sup> corporal para o ator.

Neusa Sueli trabalhou com alongamento corporal, segmentação das partes do corpo, jogos teatrais e não teatrais, trabalho de aquecimento vocal e canto, para citar apenas alguns exemplos. Esse tipo de abordagem requer uma atenção voltada para o procedimento, para o que acontece com o corpo, com o intuito de criar determinadas condições e modos de perceber o próprio corpo, na prática da linguagem teatral. Enfim, isso requer uma preparação precisa e voltada para

---

<sup>51</sup> *Treinamento*, na prática teatral, vem da tradução da palavra inglesa *training*, e não significa o adestramento físico da forma como é empregado em português no campo dos esportes ou na área militar, mas ao trabalho sobre si do ator, no que tange aos procedimentos pedagógicos não necessariamente relacionados com a criação de um espetáculo.

embasar o exercício do teatro. No entanto, quando proposta a um grupo de iniciantes, comumente é investida de formas, elementos e sentidos mais lúdicos e menos analíticos.

Nesse sentido, a proposta de trabalho corporal de Neusa Sueli parecia mais próxima daquela destinada a quem se debruça sobre o teatro, na busca por uma formação como ator, diretor ou professor, do que propriamente aquela destinada a um grupo de alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, essa atriz-professora conseguiu a adesão da turma de adolescentes, fazendo-os experimentar efetivamente os exercícios por ela propostos. O que a fez afirmar o seguinte, em termos de uma espécie de análise pedagógica: *“Penso que consegui, ainda que em parte, fazer com que os alunos percebessem o significado de estar em cena, procurei caminhos claros para fazê-los visualizar o que significa o trabalho do ator”* (NEUSA SUELI, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2009, p.6).

É importante não perder de vista aquilo que a própria Neusa Sueli fala sobre as características desse grupo específico de alunos:

*A turma 81 que me foi designada neste estágio é considerada, dentre as oitavas séries, a turma de melhor poder aquisitivo, me informou a professora da disciplina de Educação Artística. Na opinião dessa professora, uma boa turma, pois são alunos que sempre realizam as tarefas propostas por ela, apesar de conversarem bastante durante as atividades, sobre assuntos não relacionados à aula* (NEUSA SUELI, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2009, p.6).

Certamente, as características do grupo concorreram para que as proposições da professora estagiária fossem efetivadas, mas foi, sem dúvida, sua postura como proponente, aliada às próprias proposições feitas, que constituíram o terreno ou o campo sob o qual foi possível transcorrer tal acontecimento pedagógico. Ao que tudo indica, Neusa Sueli conseguiu, no exercício de sua prática pedagógica, encontrar um modo de responsabilizar-se por suas ações, de exercitar a clareza em suas proposições, desde o modo como ela tomou suas decisões até modo como se endereçou aos outros (seus alunos). O que a fez pensar e afirmar: *“O professor adquire compromissos quando consegue compreender a dimensão do seu ato como mediador na aprendizagem”* (NEUSA SUELI, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2009, p.6).

Por fim, em sua avaliação pedagógica, a aluna atriz professora ressalta, como o grande diferencial da experiência do estágio, o fato de conseguir vislumbrar a

possibilidade efetiva da constituição de uma metodologia pessoal de ensino do teatro, de algo que se aproxima de uma poética de trabalho. E finaliza dizendo: *“Me dou conta, depois desta experiência do estágio, de que vivenciar o teatro é ampliar os sentidos do corpo, da visão, do tato, da voz, do pensamento, além de reconfigurar valores como objetividade, generosidade e coletividade”* (NEUSA SUELI, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2009, p.17).

No caso dessa narrativa, gostaria de sublinhar a transformação que transparece no professor. Ao se confrontar com a prática pedagógica, ele se vê no outro, se faz outro, é capaz de inventar-se ou reinventar-se na sua própria prática. As histórias desses dois professores atores — Firs e Neusa Sueli —, mas também as dos demais personagens desta tese, revelam processos que têm na escuta o diferencial, o elemento que movimenta o acontecimento pedagógico, porque funciona mesmo como o ponto de contato, como a condição de possibilidade para que a relação aconteça.

Ao mesmo tempo, essas narrativas me fizeram lembrar a descrição feita por Foucault sobre o modo como o silêncio e a escuta foram, na escola pitagórica,

[...] suporte primeiro de todos os exercícios de aprendizagem, de todos os exercícios espirituais, como um momento primeiro da formação: calar-se e escutar para que, na memória pura, se inscreva o que é dito, a palavra verdadeira dita pelo mestre [...] (FOUCAULT, 2004, p. 502-503).

Desse modo, o silêncio e a escuta tomam vulto na experiência grega da escola pitagórica como exercícios de subjetivação, posto que foram o meio pelo qual eram adquiridos os discursos verdadeiros que, por sua vez, constituíam-se como “[...] o equipamento necessário da alma que permite aos indivíduos enfrentar, ou pelo menos estarem prontos para enfrentar, todos os acontecimentos da vida na medida em que eles se apresentem” (FOUCAULT, 2004, p. 504).

Ora, a ideia parece ser a de que o silêncio e a escuta são as regras, mas também as condições para assimilar, por força da memória, a palavra verdadeira proferida pelo mestre. A palavra, porém, para tornar-se verdadeira, precisa ser praticada, precisa transparecer nas ações dos sujeitos de forma a torná-los “[...] sujeitos ativos de discursos verdadeiros” (FOUCAULT, 2004, p.504).

À primeira vista, chamou-me a atenção, na discussão foucaultiana, o modo como o silêncio e a escuta são tomados como exercícios para uma ascética<sup>52</sup>, e não como exercícios de disciplinamento dos corpos, aos quais estamos mais acostumados em nossas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, me encantou também a ideia de verdade como relacionada a algo a ser praticado, a algo que deve transparecer nas ações.

Assim, mesmo fugindo das assertivas e das soluções, não consigo deixar de inquirir: o que podemos aprender com esse modo de experienciar o silêncio e a escuta, numa relação pedagógica? Quais seriam as verdades possíveis de serem legadas por um professor ator de teatro? Ou ainda, quais seriam as verdades possíveis de serem praticadas numa experiência pedagógica teatral?

Ao pensar sobre a prática teatral, imagino o silêncio, a escuta e a memória como figuras, ao mesmo tempo singulares e complementares entre si na criação. O silêncio pode ser pensado como a possibilidade de pausa, de suspensão, de espera, mas é também a marca do esquecimento para uma arte que se erige exclusivamente no momento presente, e por força disso, está sempre em luta com o esquecimento. A escuta é a abertura necessária para que algo ocorra, para que se possa entrar em contato consigo e com o outro. É igualmente a condição para poder ouvir o próprio silêncio, enquanto a memória porta em si tanto a possibilidade da lembrança quanto a necessidade do esquecimento (do que fica silenciado), e disso emana uma potência de criação. A criação, por sua vez, se erige inclusive no âmbito da própria memória, naquilo que elatem de ficção, de invenção do vivido.

## **5.2 A ficção pedagógica e a aposta no potencial de aprender**

Quando tomamos a palavra pedagogia a partir de sua origem etimológica, sabemos que em grego o vocábulo diz respeito à condução de alguém (criança), no sentido de sua formação. Sem dúvida, essa noção primeira de pedagogia tem alimentado a ligação, ainda forte e direta, entre educação escolar e relação pedagógica.

---

<sup>52</sup> Foucault define ascética como sendo: “[...] conjunto mais ou menos coordenado de exercícios disponíveis, recomendados, até mesmo obrigatórios, ou pelo menos utilizáveis pelos indivíduos em um sistema moral, filosófico e religioso, a fim de atingirem um objetivo espiritual definido” (2004, p.505)

A ideia de retomar aqui o antigo sentido da palavra pedagogia diz respeito a duas funções: primeiro, a de tentar relacioná-la com a formação num sentido mais amplo, talvez, relativo a um modo de se conduzir e ser conduzido para a vida. Não se trata somente de um sentido instrumental e reto da aprendizagem, seja do que for. Segundo, para tomá-la como mote para pensar uma prática pedagógica artística naquilo que ela pode ter de singular, como potência de algo a ser criado ou inventado, e não de algo já dado, pronto, apenas para ser assimilado.

O curso de graduação aludido nesta pesquisa teve, desde a sua gênese, o objetivo de propor uma formação que não dicotomizasse as dimensões artísticas e pedagógicas dos profissionais a serem ali formados. Isso significou estruturar um currículo e uma prática nos quais essas duas dimensões estivessem presentes e inter-relacionadas. Assim, a busca foi a de que cada aluno-ator-professor constituísse sua poética (seu modo de ser e fazer) como artista e professor, a partir justamente daquilo que cada uma dessas funções e dimensões pudesse provocar no sujeito.

O que isso significa? Inventamos um achado na formação teatral? Descobrimos a resposta para uma formação ético-estética? Certamente que não. Tratava-se, primeiro, de experimentar num currículo de graduação aquilo que já se encontrava em exercício, no já mencionado **mundo do trabalho**, e que tinha na experiência dos próprios professores do curso os exemplos, digamos assim, mais eloquentes, uma vez que se tratava de profissionais atuantes como artistas e professores.

Ora, já de algum tempo tem-se clareza, no campo da Pedagogia Teatral, dessa condição — de que da arte efêmera do teatro, o que permanece, de alguma forma, são as experiências pedagógicas perpetuadas na relação de quem compartilha o trabalho com os outros, seja na prática do ensino, seja nos modos de fixar, de plasmar essas experiências de maneira que elas possam ser acessadas no correr dos tempos e para que possam servir de referência, se for o caso, para “aqueles que virão depois de nós” (BRECHT, 1982, p.64).

Assim, o que importa dessa experiência artístico-pedagógica (desenvolvida no curso de graduação, tratado aqui a partir dos materiais produzidos pelos alunos) diz respeito menos às pretensões iniciais e mais àquilo que foi praticado no tempo e no espaço, que foi encarnado nas práticas. E isso só é possível acessar, em alguma medida, por meio das experiências narradas, descritas, fixadas em imagens, em

lembranças que podemos buscar. É o caso das lembranças de Hamlet com seus 26 alunos, entre 11 e 15 anos, de uma sexta série do Ensino Fundamental — que aqui retornam e me auxiliam na tessitura de minhas argumentações.

Esse professor ator padeceu bastante no início de sua experiência docente, pois para ele era muito difícil lidar com a dispersão, o excesso de barulho (conversas, brigas) e os enfrentamentos às suas propostas, vivenciados com a turma. Após algum tempo, sem conseguir colocar em prática as proposições imaginadas, ocorreu-lhe de pedir aos alunos que mostrassem, através de algum tipo de performance corporal, o que gostariam de fazer nas aulas de teatro. Vejamos um trecho do próprio relato do aluno-professor:

*Os alunos se organizaram em grupos, pedi então que começassem a pensar em como apresentar aos demais colegas o que cada grupo mais gostava de fazer. Mesmo com toda a bagunça que eles produziram, percebi que estavam trabalhando nesta nova proposta (HAMLET, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2008, p. 12).*

Segundo Hamlet, o diferencial foi dar-se conta de que para relacionar-se com os alunos, precisava não se fechar, se isolar em seus procedimentos de ensino, tampouco esperar deles (seus alunos) uma atitude semelhante à de seus colegas da graduação. Ele afirma:

*[...] o foco principal a ser desenvolvido neste estágio acabou sendo como não ficar aprisionado em apenas transmitir exatamente o que eu já tinha aprendido e experimentado, mas possibilitar uma experiência nova, tanto para mim quanto para os alunos. A questão era de que as nossas aulas não teriam o cunho de formar atores, mas, sim, sensibilizá-los para que através da experimentação de técnicas e jogos teatrais, pudessem pensar, atuar, perceber, afetar e serem afetados por um outro (HAMLET, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2008, p.21).*

Vejamos: o que Hamlet parece perceber, na sua prática pedagógica, é justamente a potência da ação ficcional como espaço de experimentação que pode acessar a outras possibilidades de relação, de convivência, de percepção. Um espaço-tempo que remeta a relações mais fraternas, solidárias, responsáveis, enfim, a algo que se aproxime de uma experiência de afetação e transformação recíprocas, numa relação pedagógica.

A partir dessa descoberta, Hamlet centrou a metodologia de ação em exercícios e jogos de relação e improvisações, envolvendo o cotidiano das relações na escola. Foi o caso, por exemplo, da situação em que os alunos atuaram com os olhos vendados. Primeiro, o grupo todo, com as vendas, foi conduzido pelo professor pelos espaços da escola. Num segundo momento, em sala de aula e em duplas, um ficou vendado e o outro ficou responsável por conduzir o colega em segurança pelo espaço da sala. Sobre essa vivência, Hamlet narra:

*Nesta situação, os alunos saíram da estabilidade em que costumavam ficar, puderam se tocar, esbarrar, se desestabilizar, tendo que construir um novo sentido com relação ao espaço e ao colega. Mesmo que a execução desta tarefa não tenha alcançado o que eu pretendia ou pensava que ela pudesse alcançar, o mais importante foi o modo como eles se confrontaram com a proposta (HAMLET, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2008, p.22).*

E ele completa:

*Assistir de fora esta experiência foi muito bom, pois pude observar o quanto algumas amarras estavam sendo desatadas, mesmo que involuntariamente. De olhos vendados, os alunos não tiveram receio de algumas coisas que em geral têm, por exemplo: rapazes tocarem em outros rapazes, meninas rivais se relacionarem com as outras rivais, dar as mãos aos colegas etc. Como estavam disponíveis, esses “problemas” foram deixados de lado naquele momento, e eles se permitiram experimentar (HAMLET, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2008, p.22).*

Por fim, esse aluno-ator-professor, imerso num verdadeiro processo de formação, ressalta de sua experiência pedagógica justamente o modo como os jogos teatrais, as improvisações utilizadas em sala de aula acabaram por criar sentido para as próprias relações dos alunos durante o processo de aprendizado, transformando, ainda que sutilmente, essas mesmas relações.

Ocorre-me que talvez esteja aí a possibilidade de a ficção incidir sobre os espaços e ações recônditos da vida cotidiana, transformando-os não em algo falso, artificial — como alude o senso comum —, e sim na descoberta de outros modos de experimentar a própria realidade e as diferentes relações. Ao mesmo tempo, não se trata de algo mágico, sobrenatural ou mesmo terapêutico, que remeteria a prática teatral ao campo das soluções para os problemas de relacionamento na escola. Por vezes, é justamente o contrário — a experiência com

o teatro faz aflorar os problemas e os dilemas de um processo pedagógico, na medida em que movimentava os corpos, mexe com os papéis, desacomoda o espaço e as próprias relações. Isso me faz lembrar Antígona<sup>53</sup>, mais uma das importantes personagens desta tese.

Se me fosse dado escolher apenas duas características para dizer de Antígona, eu não teria dúvidas em escolher: obstinação e retidão — e nisso, ela se parecia muito com a personagem trágica, de quem herdou o nome. Ela mostrou-se, desde sua entrada no curso de graduação, muito identificada ideologicamente com a proposição de formação de um ator-professor, de forma que além de conduzir sua formação com coerência, com empenho, seguindo as proposições do curso, ela costumava cobrar dos colegas uma coerência semelhante.

Ocorre, porém, que como a maioria dos jovens que adentraram o referido curso de graduação, Antígona era muito dedicada, empenhada, idealista. No entanto, como era de esperar, tratava-se de alguém sem experiência artística ou, menos ainda, docente.

Assim, quando se defrontou com a realidade da escola — ainda que essa realidade lhe fosse próxima em termos de tempo —, Antígona ficou surpresa diante dos corpos que habitavam o ambiente escolar. Como ela mesma descreve: corpos apressados, irritados, caóticos, que não escutam e que se movem pouco. Ao mesmo tempo, ela redescobriu seu próprio corpo como o de um professor que precisa adaptar-se ao ambiente da escola sem, entretanto, acomodar-se às regras desse lugar.

Antígona se descreve como uma aluna — na sua formação no ensino fundamental e médio — insatisfeita com as demandas da escola e considerada, no ambiente escolar, como **indisciplinada**. Ao se deparar com o grupo de alunos, vê-se, ao mesmo tempo, refletida neles, em suas ações indisciplinadas, e por outro lado, agora na condição de professora, imagina que sua prática precisa fazer diferença: diferença para chamar a atenção de seus alunos, para fazê-los aprender, para torná-los **melhores**.

---

<sup>53</sup> Personagem mítico grego cuja história foi narrada pelo dramaturgo grego Sófocles na tragédia Antígona. Foi a única dos filhos de Édipo e Jocasta a ficar junto do pai quando este foi exilado de Tebas. O seu ato trágico, entretanto, foi o de desobedecer às ordens de seu tio e rei Creonte ao celebrar os ritos fúnebres para seu irmão Polinice, que havia sido morto pelo outro irmão (Étéocles) e ficado insepulto por ordem do rei.

Entretanto, Antígona (assim como boa parte dos alunos estagiários) dá-se conta de que: primeiro, não se trata somente dela ou de suas ações, pois ela está inserida num contexto pedagógico escolar; segundo, assim como Hamlet, ela percebe a necessidade de olhar para os alunos e tentar ver nesse grupo algo que é de dupla implicação, ou seja, onde está a potência de aprender teatro e, conseqüentemente, o que da prática teatral pode ser potente como mobilizador para o grupo. Em sua prática docente, Antígona não conseguiu estabelecer uma única coerência metodológica a partir da observação da turma. Para conseguir relacionar-se com o grupo, ela precisou criar novos procedimentos em cada encontro:

*Durante todo este estágio, tive sempre de motivá-los a fazer as aulas, havia sempre a necessidade de uma mobilização intensa para eles participarem. Fazer teatro era algo muito novo para todos, as regras eram diferentes, não eram as mesmas da escola ou do cotidiano da sala de aula (ANTÍGONA, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro, 2010, p.38).*

Uma aposta na potência do aprender é uma aposta, sobretudo, no processo, nessa travessia possível no percurso pedagógico. Isso não significa a impossibilidade de tomar decisões, de fazer escolhas, de ter certezas ou de apontar verdades. Ao contrário, revendo esses processos pedagógicos e com eles o meu próprio, dou-me conta de que é por força das convicções que se torna possível uma reviravolta. Na análise pedagógica que faz de seu trabalho, Antígona ressalta:

*Talvez eu tenha me perdido, muitas vezes, por não ter focado as aulas no início, mas ao mesmo tempo, somente a partir da vivência com o grupo é que pude enxergar que caminho poderíamos seguir. Os livros teóricos, ou mesmo as aulas práticas, não nos preparam para uma situação escolar específica, até porque não existe uma fórmula para se desenvolver uma aula e para atingir tais resultados. Além disso, cada relação pedagógica é muito particular, e somente se delineia no momento em que está acontecendo. É um processo vivo, com outros seres humanos, e precisamos escutá-los e senti-los para saber por onde ir. É um processo de relação e de troca para podermos avançar. É um outro tempo, não cotidiano, cada um tem um tempo para apreender e aprender (ANTÍGONA, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro, 2010, p. 40).*

A aposta na potência do aprender diz respeito também ao modo como conseguimos, dentro de um processo artístico-pedagógico, nos ver através do outro, pensar ou repensar nossos atos, por força de uma relação que tem no outro a referência. Isso implica uma atenção aberta ao encontro, uma escuta atenta, mas

desinteressada, diferente daquela que busca algo, que tem um interesse, no sentido de algo definido, de um *a priori*.

Duas questões são fundamentais neste ponto da discussão, a saber: a ideia de encontro — sobre a qual vou tecer algumas considerações — e a proposta de escuta antes mencionada e que retorna neste momento. Para pensar sobre “o encontro” como referência para a análise, reporto-me a Deleuze (1988), para quem o encontro tem a ver com a espreita, mas também com um movimento paradoxal, que abarca sair e permanecer ao mesmo tempo. Sobre o movimento de sair e ficar, Deleuze afirma que o que lhe interessa é a ideia de sair para o mesmo lugar (mesmo campo). Assim, ao tomar o exemplo da filosofia, ele diz:

Dou um exemplo porque, para mim, quando se faz algo, trata-se de sair e de ficar. Ficar na filosofia é também como sair da filosofia? Mas sair da filosofia não quer dizer fazer outra coisa, por isso é preciso sair permanecendo dentro. Não é fazer outra coisa, escrever um romance, primeiro eu seria incapaz, e mesmo se fosse capaz, isso não me diria nada. Quero sair da filosofia pela filosofia. É isso o que me interessa (DELEUZE, 1988, p.11).

Chama-me a atenção, na discussão deleuziana, o movimento que encerra simultaneamente a espreita, a possibilidade de sair e permanecer, tudo isso relacionado ao encontro. Colocar-se à espreita significa — segundo Houaiss (2001)— espiar para se surpreender, procurar o ensejo, a oportunidade para que algo aconteça. Assim, entendo que um encontro sucede na justa medida em que nos dispomos a ser surpreendidos por algo que nos movimenta, que nos faz sair de onde estamos para, em seguida, nos determos em algo transformado, diferentes do que éramos. Trata-se da possibilidade de diferirmos de nós mesmos, possibilidade capaz de ser evocada por um encontro ou, de outro modo, da experiência de um estado no qual seja possível ser receptivo e ativo concomitantemente.

Ainda sobre o tema do encontro, Deleuze (1988) afirma que não se tem encontros com pessoas, mas com obras, o que me reportou diretamente às questões da prática teatral no âmbito pedagógico. Ora, vou me permitir distorcer a formulação de Deleuze, pois creio que a arte teatral pode, sim, ser pensada como um espaço de encontro com as pessoas. Encontro no sentido mesmo de um movimento que consiste em preparar-se para se surpreender, sair, dirigir-se a, permanecer e quiçá transformar-se.

Ao mesmo tempo, considero importante, ao explorar a ideia de encontro —

com pessoas —, não pensá-lo como uma reunião de individualidades, mas antes como acontecimento, a partir da recusa de um princípio: o “[...] do sujeito, como atitude ou posição e, conseqüentemente, a do ser como ser-posto” (CHAUÍ, 2002, p. 56). Ou, como sugere Kastrup (1999) ao falar de produção de subjetividade, amparada em Deleuze, deveríamos tirar de cena a figura do sujeito (como unidade), para deixar surgir a figura de um campo de força de vetores no qual pudesse emergir a subjetividade, na sua relação com a coletividade. Afinal, “[...] o homem não é consciência soberana nem efeito na superfície do ser, não é liberdade desencarnada nem figuração singular do absoluto, é experiência corporal que se sublima em experiência espiritual” (CHAUÍ, 2002, p.55).

A ideia é a de pensar o encontro como experiência no sentido do que nasce no fluxo e refluxo entre história pessoal e social, entre sujeito e objeto, mas não está nem de um lado, nem do outro. Nesse sentido, o encontro seria a arte de deixar-se impregnar.

Para pensar sobre a ideia de escuta, retorno a Foucault (2004) e a suas considerações acerca da escuta, como procedimento ascético da ascese filosófica dos gregos antigos. Para o filósofo da *Hermenêutica do Sujeito*, a escuta entendida como prática ascética de subjetivação de discursos verdadeiros, diz respeito ao fato de que:

[...] escutar é, com efeito, o primeiro passo, o primeiro procedimento na ascese e na subjetivação do discurso verdadeiro, [...]. Mas conduzida como convém, a escuta é também o que levará o indivíduo a persuadir-se da verdade que se lhe diz, da verdade que ele encontra no *logos* (FOUCAULT, 2004, p. 402).

Dessa feita, o silêncio e a escuta, como recepção, inserem-se no conjunto de regras que operavam, para os gregos, como ativadores dos discursos verdadeiros. Tanto o silêncio quanto a escuta se constituíam como exercícios fundamentais, como prática ascética, desde que imbuídos de certas qualidades especiais. Portanto, estar em silêncio não era o suficiente, era preciso “uma certa atitude ativa” (FOUCAULT, 2004, p. 412), assim como a escuta requeria uma atitude física precisa que permitisse esse ato sem interferências, sem agitação, de forma que a alma pudesse acolher sem perturbações a palavra a ela endereçada. Em virtude disso, Foucault prescreve:

[...] é preciso que também o corpo permaneça absolutamente calmo. Ele deve exprimir, e de algum modo garantir, selar, a tranquilidade da alma. Daí a necessidade de uma atitude, uma atitude física muito precisa e tão imóvel quanto possível (FOUCAULT, 2004, p.412).

Ocorre, porém, que um domínio mais importante se impôs na efetivação desses discursos: o da prática dos discursos verdadeiros. Ouçamos Foucault:

[...] O eixo principal desta nova categoria deste novo domínio da ascese será justamente a prática destes discursos verdadeiros, sua ativação, não simplesmente na memória ou no pensamento que os apreende na medida em que se voltam regularmente para eles, mas ativação na própria atividade do sujeito, isto é, tornando-o sujeito ativo de discursos verdadeiros (FOUCAULT, 2004, p.504).

Com efeito, “[...] este outro estágio da ascese deve transformar o discurso verdadeiro, a verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2004, p.504). Vejamos: a ascética aludida por Foucault se constituía de um conjunto de exercícios a serem praticados pelos indivíduos para atingir um determinado objetivo espiritual, entendendo esse objetivo como “[...] uma certa mutação, uma certa transfiguração deles mesmos enquanto sujeitos, enquanto sujeitos de ação e enquanto sujeitos de conhecimentos verdadeiros” (FOUCAULT, 2004, p. 505). Esses eram,então, os *resultados espirituais* pretendidos e que a prática de determinados exercícios permitiria alcançar. Essa definição talvez pudesse levar a pensar em uma relação de causalidade, na qual a prática de tais exercícios resultaria em sujeitos, de determinadas formas. Mas de outra maneira,

[...] tratava-se de chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si, que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo (FOUCAULT, 2004, p. 396).

Assim, imagino que uma aposta na potência do aprender, amparada na prática de determinados exercícios capazes de possibilitar um certo acesso à verdade, dentro de uma relação de si para consigo e com os outros, pode ser pensada também como aposta em uma formação para a felicidade, o que me remeteu a Spinoza (2003) e a seu pensamento acerca da alegria, como algo que aumenta nossa potência de agir, a partir da ideia de afetar e ser afetado.

### 5.3 A ética de uma formulação pedagógica de si

A discussão foucaultiana que nos interessa aqui relaciona cuidado de si (no sentido de um modo de cultivar-se, edificar-se a partir de determinadas práticas, técnicas, exercícios) com um *êthos* (que implica um modo ético no qual se mesclam a maneira de ser e conduzir-se) e, ainda, com a ideia de práticas de liberdade (como um trabalho sobre si na busca pela constituição de um *êthos*). Ora, tal discussão aponta para questões fundamentais quanto a um pensamento sobre a prática pedagógica teatral como invenção, na sua relação com a ficção, com a criação e com a ética. Digo isso porque foram justamente essas ideias do filósofo que levaram meu olhar para outro horizonte, que vi radicalmente presentes nos materiais, ao mesmo tempo em que me fizeram ver outros elementos dessas práticas.

Pus-me a pensar e inventariar alguns enunciados que parecem se desprender das práticas pedagógicas de Firs, Hamlet, Neusa Sueli e Antígona, e que talvez possam ser pensados, simultaneamente, como verdades e preceitos da experiência teatral aqui discutida. Esses enunciados podem ser traduzidos nas seguintes enunciações: o teatro como uma disciplina capaz de transformar os sujeitos (alunos) e a própria escola; o teatro como modo de conhecer a si mesmo; a prática teatral como um modo de relação com os outros. Imagino tais enunciados como as possíveis verdades de uma relação pedagógica teatral que se presentificam por intermédio dos exercícios e objetivos extraídos dos registros das próprias práticas pedagógicas.

O primeiro enunciado — o teatro como uma disciplina capaz de transformar os sujeitos (alunos) e a própria escola — ganha materialidade no levantamento dos objetivos e metodologia que os alunos atores elencaram para suas práticas teatrais. Firs, por exemplo, estabeleceu como objetivos para sua prática pedagógica o seguinte:

*[...](1) desenvolver uma relação de pertencimento (fazer parte) e de autonomia no ambiente da turma; (2) fomentar a capacidade para interiorizar sensações e emoções a partir de experiências com o meio, buscando um novo olhar para com o mundo e o aumento da capacidade expressiva; (3) adquirir consciência do próprio corpo, a partir de uma exploração de seus potenciais de expressão e comunicação; (4) buscar a consciência do corpo como um instrumento capaz de emitir som, igualmente, a partir de uma*

*exploração dos seus potenciais de expressão e comunicação; (5) explorar a consciência do meio (espaço e objeto), experimentando as diversas potencialidades que surgem dessa relação; (6) tomar consciência do seu potencial verbal e não verbal no processo expressivo e de comunicação (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006, Anexo A).*

O primeiro objetivo de Firs, ao propor um trabalho sobre o desenvolvimento da relação de pertencimento e autonomia com relação à turma, evidencia a promessa relacionada não apenas de construir determinados conhecimentos teatrais, mas de espalhar tais conhecimentos de modo que eles toquem a vida escolar. É o caso, também, do segundo objetivo desse aluno-ator-professor, que pretende, através do trabalho sobre si na prática teatral, transformar o modo de ver o mundo de seus alunos. Antígona, por sua vez, adere ao mesmo enunciado, na medida em que acena para a possibilidade de promover as relações dentro do grupo, através do jogo teatral.

Por intermédio de uma proposição que experimentou “exercícios individuais de exploração corporal; exercícios coletivos de exploração corporal; exercícios individuais de exploração sonora; exercícios coletivos de exploração sonora; criação coletiva de histórias e narrativas” (FIRS, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2006), nosso ator-professor remete ao segundo enunciado, relacionando prática teatral e a possibilidade da constituição de uma experiência de si.

Da mesma maneira, através das proposições de Antígona, as ideias insinuam-se por entre objetivos e procedimentos, plasmadas tanto no segundo como no terceiro enunciado, a saber: a prática teatral como modo de relação consigo mesmo e com os outros. Com efeito, seus objetivos falam de, “[...] aprimorar a concentração e a interação do grupo; explorar de forma consciente o movimento corporal; promover a relação de grupo através do jogo; experimentar alguns elementos da linguagem teatral, como: foco, espaço, tempo e ação” (ANTÍGONA, Relatório de Estágio Supervisionado em Teatro I, 2010).

Por fim, Antígona também pensou uma prática teatral que contemplou: exploração do corpo no espaço; improvisação de cenas a partir de imagens escolhidas pelos alunos. Entendo que através das enunciações que se desprendem das proposições feitas pelos alunos atores a seus alunos — meninos e meninas em formação escolar em nível de Ensino Fundamental — torna-se possível antever

referências a modos muito concretos e identificáveis de criar relações dos sujeitos de um processo consigo mesmos e com os outros.

Para além dos exemplos possíveis de serem identificados em todas as descrições elaboradas pelos alunos em seus relatos, gostaria de inventariar alguns conjuntos de palavras ou expressões que se repetem nos relatórios. Tais palavras estão na formulação dos enunciados — antes mencionados —, posto que podem ser pensadas como evocativas dos jogos de verdade<sup>54</sup> que constituem essa prática pedagógica dos alunos atores em formação.

Assim, verbos como: desenvolver, estimular, possibilitar, criar condições, buscar, fomentar, sensibilizar, aduzem a uma ideia da prática teatral como capaz de embasar e alicerçar uma formação, mas também remetem a uma aposta salvacionista, como se a experiência teatral pudesse portar as soluções tanto para as questões relativas ao sujeito (seu comportamento, suas relações) quanto do próprio ambiente, lugar no qual esse sujeito está imerso.

Os termos interação, concentração, relação, experimentação, integração, imaginação, percepção, observação — também extraídos dos relatórios — remetem a uma aposta em questões que circulam no âmbito da relação consigo e com os outros. Esses termos revelam questões importantes de serem problematizadas em qualquer prática pedagógica — nesse sentido, a prática teatral não difere das outras. Ocorre, entretanto, que eles são demasiado genéricos, se pensarmos numa vivência que acontece num curto espaço de tempo — uma vez que o período de estágio compreende um semestre. Para mim, esses termos dizem respeito a questões relacionadas a uma formação, a um modo de edificar-se, de fazer-se de determinada forma. Algo a ser logrado, constituído no passar dos tempos, no cultivo das relações, dos encontros.

Por tudo isso, mas sobretudo por se referirem à experiência com uma linguagem artística, cuja aposta está numa relação entre pessoas, penso que os termos elencados acima remetem a princípios, a ideias, a crenças, cultivadas no próprio campo da prática pedagógica teatral, por intermédio dos jogos de verdade que aqui se erigem.

---

<sup>54</sup> Ao explicitar o sentido de jogos de verdade, Foucault afirma: “[...] quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade”. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das regras de procedimento [...]” (FOUCAULT, 2006, p.282).

Os três enunciados, bem como os conjuntos de palavras que constituem outros modos de enunciação, me possibilitam pensar a prática pedagógica teatral em diversas frentes: seja a partir de uma relação intensa, transformadora, do ponto de vista de um encontro possível entre os sujeitos dessa relação; seja por intermédio de relações coercitivas, quando as proposições de tal prática intentam estabelecer as crenças como regras que encaminham para um ideal a ser alcançado, como premissa para um resultado artístico, ou como referência para as relações dos sujeitos envolvidos.

Ambas as relações me fazem pensar na diferença entre práticas de liberação e práticas de liberdade, a partir das elaborações de Foucault (2006). As formas de liberação, como o autor nos faz ver, dizem respeito a encontrar modos de romper com um estado de dominação, de subjugação, no qual as relações de poder não são móveis. Ao contrário, são fixas, disformes para um dos lados e estão bloqueadas para a possibilidade de alternância no poder. Diferente das relações de poder, nas quais há possibilidade de alternância, e nesse sentido, relacionam-se diretamente com as “práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2006, p.265).

Para Foucault, o problema ético que define as práticas de liberdade é mais importante do que a afirmação dos processos de liberação, e ainda que estes últimos tenham seu lugar nas lutas, não são suficientes “[...] para definir as práticas de liberdade [...]” (FOUCAULT, 2006, p.265). Para ele, os gregos antigos se colocaram efetivamente a questão da liberdade como um problema ético, entendendo o ético como *êthos* e, por isso, aduzindo a uma maneira de ser e de se conduzir. Ou, como já foi dito — na discussão sobre a escuta— diz respeito à prática dos discursos verdadeiros. Isso implica não somente na maneira de ser, mas no modo de se dar a ver aos outros como sujeito de uma verdade.

A liberdade para os gregos não parece ser aquela de fazer o que se quer, mas antes, a de ser como é necessário ser (FOUCAULT, 2006). Dessa feita, o *êthos* de uma pessoa “[...] se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos” (p. 270). Foi desse modo que os gregos problematizavam sua liberdade. Assim, o homem que tinha um belo *êthos* era admirado, respeitado e citado como exemplo de alguém que praticava a liberdade. No entanto, para que uma prática de liberdade se transfigurasse em um *êthos*, era preciso um trabalho sobre si mesmo que

redundasse em algo bom, belo, honroso, respeitável, memorável, e por força disso, servisse de exemplo (FOUCAULT, 2006).

Na obra de Foucault (2006), a liberdade aparece a partir da leitura dos gregos, significando a não escravidão. Trata-se de compreendê-la no sentido de não se deixar escravizar pelas vontades, apetites, desejos de ter autocontrole, domínio de si, o que era nomeado como “arché — poder, comando” (FOUCAULT, 2006, p. 270).

Vejamos:essa discussão sobre um *êthos* fundado em práticas de liberdade remete, em princípio, a um cuidado muito mais individual do que dos outros. Porém, como nos alerta Foucault, “o cuidado de si é ético em si mesmo” (2006, p. 271), mas por outro lado, “[...] implica relações complexas com os outros, uma vez que este *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; [...]” (p. 271). Em síntese, trata-se de que “[...] o postulado de toda essa moral era que aquele que cuidasse adequadamente de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir adequadamente com relação aos outros e para os outros” (p. 271).

É por isso que Foucault não crê na hipótese de que o voltar-se para si pudesse redundar em abuso de poder ou tirania. Para o filósofo — a partir da ascética grega e romana —, esse tipo de excesso seria possível justamente para quem não cuida de si mesmo, tornando-se escravo de seus desejos. Para os gregos e romanos, esse cuidado centrado em si mesmo era possível na medida em que eles acreditavam no fato de que “[...] se cuida de si em sua própria vida e de que a reputação que se vai deixar é o único além com o qual é possível se preocupar [...]”(FOUCAULT, 2006, p. 273). Nesse caminho, a ideia era também de que ao cuidarem de si mesmos, ainda que não cuidassem dos outros, esse cuidado poderia ser benéfico para os outros, mesmo que por contingência.

A materialidade dos relatórios dos alunos professores demarca a conjunção de práticas que colocam os exercícios teatrais no centro do processo referido por Foucault, sobre o *êthos* como prática de liberdade (2006, p. 270), expondo a teia segundo a qual a prática teatral poderia ser pensada para além de seus jogos de verdade, como a possibilidade da constituição de um sujeito, na medida da sua relação consigo mesmo e com os outros.

Portanto, os três enunciados — que aludem à relação entre prática teatral e as ideias de transformação do sujeito e do seu entorno, como modo de conhecer a si mesmo e de estabelecer relação com os outros — se entrelaçam com a ideia central

deste capítulo, qual seja: pensar a prática pedagógica como um modo de ficcionar a si mesmo, tornar-se sujeito de uma verdade que tem a ficção como referência para uma prática de si, bem como para a prática artística teatral.

Por força desta discussão, me dou conta da possibilidade da relação entre ficcionar a si mesmo e legar uma verdade, na medida em que ficcionar-se me reporta a uma ideia de investir-se de verdades. Assim, esse processo de autoficção, de praticar-se professor, implica, portanto, delimitar a verdade como modo por intermédio do qual o sujeito se transforma na relação com o (s) outro (s). Aqui, a verdade aparece como campo de possibilidade que, na relação pedagógica teatral, não ensina algo que propicia a aquisição de uma aptidão, habilidade, mas que transforma o sujeito partícipe. O processo pedagógico é, assim, esse legado de verdades, esse traço que constitui a experiência na sua dimensão relacional e a transformação, na sua dimensão de acontecimento.

## 6 ÚLTIMA FICÇÃO: O PROFESSOR-ATOR, ENTRE O ATOR ERRANTE E O MESTRE IGNORANTE

Terminar é sempre suspeito. O que posso dizer agora? O que devo eu escrever para encerrar *em definitivo* os problemas que elenquei? Como encaminhar o leitor, e (por que não dizer?) a mim mesma, para um apaziguamento final? Talvez fosse melhor nada encerrar e pouco apaziguar de tudo aquilo que procurei colocar em movimento durante essa cena que agora deveria (supostamente) ser encerrada. Dou-me conta de que ao mesmo tempo em que busquei fugir de um sentido assertivo, propositivo, de algo que talvez pudesse ser elevado a *status* de solução, também compreendi, esconjurei e até concluí algumas coisas.

Entendo que este trabalho fala de uma caminhada, de uma experiência (na busca por diferir de mim mesma), e, nesse sentido, porta consigo simultaneamente apostas e afirmações. Repito: não gostaria que essas enunciações fossem tomadas como balizas ou regras, pois isso colocaria em xeque não somente a tese proposta, mas o próprio modo como eu a engendrei aqui. Afinal, tenho cá minhas verdades — professadas em escolhas teóricas e empíricas as mais diversas, na minha relação com o tema e no modo como expus todo o processo —, o que implica, necessariamente, um ato propositivo.

Começo repensando o percurso todo, para dele tentar extrair nada mais do que ficções, outros modos de dizer sobre a formação do professor-ator. A essa síntese gostaria ainda de juntar algumas palavras novas (porque ainda não proferidas neste espaço) para abrir, ao invés de encerrar, os possíveis da ficção que me propus *encenar* neste trabalho.

Mas o que me trouxe até aqui? Como foi possível dizer tudo o que disse, desde o início da pesquisa? Parece-me que não posso tomar os contornos desse pensamento em seus detalhes, mas algo é bastante claro pra mim: os personagens desta história — Medéia, João Grilo, Otelo, Emília, Ubu, Hamlet, Ofélia, Salomé, Neusa Sueli, Caliban, Vladimir, Firs e Antígona — me fizeram pensar os meandros de todo um trajeto, ou melhor, me fizeram não apenas pensá-lo, mas ficcioná-lo, constituí-lo efetivamente.

Assim, não poderia terminar esta tese senão a contar mais histórias, a me enredar nas tramas da ficção mais uma vez. E o farei com mais duas narrativas — a do mestre ignorante e a do ator errante —, já que foi também da ordem da ficção o caminho que aprendi com os personagens que protagonizaram as histórias aqui contadas – ou melhor, inventadas.

### **Percursos ficcionais, entre atores professores em formação**

O que, afinal, tentei fazer a partir das ideias de ficção, formação, criação, cuidado de si, verdade, ética, poética? Para começar, refaço sinteticamente o percurso de pensamento desenvolvido nesta tese, desde a análise inicial, em que busquei problematizar uma ideia de formação do ator-professor. Parti de um modo de pensar que tomou a noção de ficção amarrada a uma ideia de *si* e problematizada em quatro temas, ao mesmo tempo inseparáveis (num processo de formação teatral) e cheios de singularidades: a ficção de si na relação consigo mesmo; na relação com o outro; no processo de criação; e no processo pedagógico. Dei-me conta, analisando os materiais que escolhi e no processo de escrita, o quanto essas questões estão amalgamadas neste modo de pensar a formação.

Pensar sobre a ficção de si na relação consigo mesmo trouxe à baila, sobretudo, os conceitos de experiência e transformação como correlatos; a noção de cuidado de si como prática ascética que congrega, ao mesmo tempo, uma forma de pensar e agir sobre si e sobre o mundo e a noção de verdade implicada na memória e nos modos de alguém se relacionar consigo e com os outros.

A ficção de si diz respeito a uma possibilidade de transformação a partir da criação de si no processo de elaboração artística — e tal processo eu o entendo plenamente como experiência. Quanto a esta última, vejo-a como iniciação ao que não somos (CHAUI, 2002). Esse modo de tratar da experiência e seu correlato, a

transformação, tem lugar justamente nos procedimentos, nas técnicas e nos exercícios vividos no trabalho que o ator faz sobre si mesmo.

Entretanto, o *si* aludido nessa discussão não se relaciona a um indivíduo e a suas preocupações consigo mesmo, mas ao sujeito de um tempo, de um espaço e de um campo precisos — um sujeito imerso em suas práticas. Por esse motivo, tal relação é impensável fora de uma relação com o outro. É por isso, também, que o fundamento para pensar tal relação é a noção de cuidado de si, tal qual foi estudada por Foucault (2004), a partir de um mergulho na experiência ascética dos gregos e romanos antigos, bem como dos cristãos dos primeiros séculos.

Foucault (2004), ao sintetizar questões em torno do cuidado de si (*epiméleia heautôu*), levanta três tópicos sobre os quais repousam tal noção: o primeiro descreve o cuidado de si como uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. O segundo aponta para o cuidado de si como forma de atenção a si, como forma de conversão do olhar, de modo a estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Por fim, o autor acrescenta que o cuidado de si não se restringiu a uma atitude moral, nem a uma mudança no modo de olhar, mas a ações exercidas de si para consigo por força das quais “[...] nos assumimos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2004, p. 15).

Outra noção que se mostrou potente para configurar a análise dessa primeira dimensão da ficção, como pano de fundo para pensar a formação, foi a noção de verdade. Trata-se da relação entre verdade e memória a partir de Detienne (2003), segundo a qual a palavra poética, por sua força de verdade, seria capaz de glorificar, louvar os atos humanos, fazendo-os escapar do esquecimento, do silêncio, ou seja, da morte. Isso me fez pensar sobre a experiência teatral como narrativa poética, e nessa condição, como uma força de verdade que nos faria criar um modo de nos relacionarmos com a experiência do verdadeiro, calcada numa ficção que, por sua vez, fundaria outra dimensão de verdade.

Com efeito, outra dimensão da verdade explorada nesta análise foi a de verdade como prática, como relação ética para consigo e com os outros, ou seja, a verdade como modo de praticar a vida. Tratar-se-ia da verdade como implicação recíproca entre um estilo de vida e certo modo de perscrutar a si mesmo (GROS, 2004). Essa dupla implicação foi justamente o que me fez relacionar as práticas teatrais, os modos de elaborá-las numa formação em teatro, com um possível modo contemporâneo de nos perscrutarmos a nós mesmos.

Vemos que toda essa discussão teórica — e prática — coloca em jogo, simultaneamente, não só os diferentes elementos relativos à ficção e aos modos de constituição de si, mas essa dimensão de verdade ou do verdadeiro e da própria relação com o outro. Em outras palavras: todos esses elementos, ao serem pensados, remetem insistentemente uns aos outros.

No terceiro capítulo da tese, problematizei a relação com o outro, tendo como impulsionadores a verdade como algo a ser professado e praticado, e o coletivo teatral como espaço de relação intensa consigo e com os outros, por meio da criação. Para pensar sobre a relação no coletivo teatral, tomei como referência o conceito de grupalidade aprendido na leitura de Pélbart (2006). Esse autor constrói sua visão de coletivo a partir do poder de afetar e ser afetado de cada indivíduo. Para ele, como não sabemos a dimensão de tal poder, trata-se invariavelmente de uma experimentação.

Por sua vez, Virginia Kastrup (1999) nos trouxe, para compor a discussão sobre o coletivo, a imagem de um campo de força de vetores, mantido pelo poder de afetar de cada corpo. Ao relacionar as ideias dos dois autores com as práticas pinçadas nos materiais analisados, me ocorreu que a ficção coletiva do professor-ator poderia ser pensada como efeito de um processo que tem o outro como referência e como condição.

A partir do diretor russo Alschitz (2012), veio para a discussão a noção de coletivo na companhia de atores, o que me remeteu tanto ao conceito de experiência quanto à imagem de campo de força de vetores. Esse autor relaciona o coletivo teatral à imagem de instantes de vida tecidos em conjunto. Na imagem criada por Alschitz (2012), a companhia teria uma condição de existência que se prolonga para além do vivido. Assim, a companhia e o coletivo teatral foram pensados como lugares de experiência, de atravessamentos, de compartilhamentos, e visualizados como um terreno sobre o qual seria possível fazer florescer tanto uma obra de arte quanto a obra de uma vida.

Para o quarto tema discutido, o da ficção de si na relação com a criação, circudei de outro modo a problematização da temática da tese, pensando a criação na perspectiva de um processo de autocriação, relacionado ao modo como nos tornamos aquilo que somos. Isso implicou pensar a criação como formulação de si, como formação, como forma de praticar a própria vida. Tratava-se de imaginar o caminho pelo qual o sujeito faz a constituição de si por intermédio do conhecimento

como criação e como invenção. Isso porque outra questão bastante presente num processo de criação teatral, no âmbito acadêmico, é justamente a formulação de conhecimento possível nessa prática.

Assim, a partir do conceito de invenção de si ou criação de si proposto por Virginia Kastrup (1999), aliado ao conceito de conduta criadora, de René Passeron (1997), formulei as premissas para pensar a criação. Vimos que o conhecimento como invenção (KASTRUP, 1999) diz respeito a reinventar a forma de conhecer, pois requer uma atenção a si durante o processo de criação que pode redundar em constituição de subjetividade. Trata-se de pensar a subjetividade como um processo e como efeito de uma determinada produção.

Desse modo, pensar a formação de si na perspectiva da criação estaria relacionado diretamente ao modo como nos formamos e transformamos em nossas práticas. Ou ainda, a um exercício de conhecimento pautado — tal como a criação de uma obra de arte — pela dupla implicação entre sujeito e objeto. A aposta está numa relação na qual a operação (processo de fazer) inventa também o modo de operar (o como se faz).

No quinto e último capítulo da análise, que tratou sobre a ficção de si no processo pedagógico, os temas da verdade e da transformação tornam a aparecer, agora relacionados particularmente à experiência pedagógica. Principio pensando sobre as noções de aprender e ensinar, no modo como, a meu ver, elas estão erigidas comumente nas diferentes práticas pedagógicas — com o foco na ideia de que falta algo àquele que se coloca na condição de *aprendente*, cabendo ao professor suprir essa falta.

Aqui me pautei também na discussão foucaultiana, a partir de uma noção que alude ao pedagógico, ainda que nomeada de outra forma: como “psicagógica”. Tal noção se refere ao modo de pensar a transmissão de uma verdade como forma de transformar o próprio ser do sujeito a quem essa verdade seria endereçada numa relação pedagógica, diferente de uma verdade pedagógica que pudesse dotar o sujeito de aptidões ou de habilidades (FOUCAULT, 2004).

Nesse sentido, busquei problematizar uma noção de aprendizagem que pudesse fazer a aposta na potência do aprender, e não somente na conquista de uma habilidade pelo conhecimento a ela referido. Nesse capítulo, a discussão girou, sobretudo, em torno da relação entre o ato pedagógico e o conhecimento, como modos de invenção de si. Tratou também dos modos de conhecer como ligados à

possível relação com uma verdade, incluindo-se aí uma espécie de mobilização, de prática que a relação pedagógica teatral pode encerrar, desde uma atitude de escuta atenta, silenciosa, aberta, até um estado de espreita, capaz de nos possibilitar os mais inusitados e diferentes encontros.

### **A fábula do mestre ignorante**

Como eu já havia anunciado anteriormente, resolvi trazer para este final de narrativa mais duas histórias: trata-se de narrativas (ou de ficções) que, assim como as dos personagens-alunos-atores, me fizeram pensar sobre a formação como criação de si, como autoformulação *ethopoiética*.

No livro *O Mestre Ignorante* (2004), o filósofo Jacques Rancière narra a história de Joseph Jacotot, cujas ideias são problematizadas pelo autor. Como o próprio Rancière o descreve, Jacotot era um extravagante pedagogo do início do século XIX que se inscreveu na história da pedagogia francesa, ao erguer-se como uma voz solitária que

[...] em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita — como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas [...] (RANCIÈRE, 2004, p. 9).

Para Rancière (2004), Jacotot fez soar sua voz dissonante ao questionar a lógica do modelo “[...] que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber” (RANCIÈRE, 2004, p. 11). Jacotot insistia que, na realidade, “[...] a distância que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e não cessam de reproduzir” (p.11). Ao estabelecer a igualdade como objetivo maior, tendo como premissa a desigualdade, a proposição pedagógica postergaria ao infinito tal objetivo. Nesse sentido, a igualdade não poderia jamais ser colocada como objetivo a ser alcançado, mas antes como premissa fundante do ensino. Assim, na visão pedagógica de Jacotot,

[...] instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse conhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento, o segundo emancipação (RANCIÈRE, 2004, p. 12).

Eis aqui uma primeira questão que gostaria de tomar dessa *fábula* para pensar minha *ficção* de ator-professor, uma ideia de emancipação não relacionada a dotar um sujeito de capacidades e conhecimentos que vão libertá-lo pelo conhecimento, mas antes uma ideia de emancipação segundo a qual apostamos na potência de aprendizagem que cada sujeito encerra em si mesmo.

Narrada por Rancière, a história de Joseph Jacotot se inicia a partir da experiência desse personagem, ocorrida quando ele teve de ensinar francês a alunos que falavam somente holandês, sem que ele próprio (Jacotot) soubesse uma única palavra de holandês. Rancière (2004) narra o modo como esse professor conseguiu propor uma experiência de aprendizagem para tal circunstância, que o fez repensar a crença de todos os professores — e que era também a sua — de que “[...] a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2004, p.19).

Jacotot conseguiu que seus alunos aprendessem francês por intermédio de uma obra da literatura francesa bilíngue (publicada em francês e holandês). Com auxílio de um intérprete, ele estabeleceu que os alunos comesçassem por identificar as palavras da língua que não era a sua, procedendo à leitura e posterior memorização da primeira parte do livro.

Num segundo momento, Jacotot fez perguntas sobre a obra, que implicavam uma tradução e interpretação do texto da segunda metade do livro. Para responder às perguntas, era necessário tecer uma relação entre o vocabulário que haviam apreendido até aquele momento, por força do trabalho sobre a primeira metade, e a compreensão que logravam do texto, por força disso. Para sua surpresa, Jacotot verificou que os alunos haviam apreendido e compreendido a língua francesa.

Ele não havia dado a seus ‘alunos’ nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos, eles haviam aprendido a combiná-las para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida

que avançavam na leitura do livro; mas sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? E se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2004, p. 20).

Essa experiência fez o estudioso indagar-se sobre algo que, no pensamento comum pedagógico, parecia *dado* e sobre o qual não havia dúvidas: “[...] essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações” (RANCIÈRE, 2004, p.20). Ainda que seja difícil afirmar o que de fato foi compreendido, para que se compreenda é preciso que alguém explique, isto é, “[...] que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria* ensinada” (p.21).

Em outras palavras: a característica primordial de um mestre, supostamente, seria saber reconhecer a distância entre o que será ensinado e o sujeito a instruir, a distância também entre *aprender* e *compreender*. A partir dessa lógica, o mestre explicador “[...] é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (RANCIÈRE, 2004, p.22). Em termos de hierarquia, a palavra do Mestre explicador teria mais valor que a sentença escrita, e isso se faz notar na necessidade de explicar a própria explicação.

Assim, Rancière pergunta: “Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o dos mestres?” (2004, p.22). Para o filósofo, trata-se de *compreender*, e *compreender* seria a capacidade que uma criança não poderia desenvolver sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre (RANCIÈRE, 2004). Em sua experimentação, Jacotot dá-se conta de que é possível inverter a lógica do sistema explicador. Segundo ele,

[...] a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal (RANCIÈRE, 2004, p.23).

Sigamos adiante nesse raciocínio: a explicação, antes de ser o ato próprio do pedagogo, ela constituiria, segundo Rancière, uma espécie de mito, a parábola de um mundo dividido entre sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, seres capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O próprio procedimento do mestre explicador remonta infinitamente a esse duplo gesto inaugural: por um lado, ele (o

explicador) estabelece o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele recobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que cabe também a ele próprio retirar (RANCIÈRE, 2004).

O mito pedagógico, dessa feita, divide o mundo em dois; mais precisamente, divide a própria maneira de entender e tratar a inteligência, classificando-a como inferior ou como superior. A primeira diz respeito ao registro que se faz das percepções ao acaso, ao que se retém e interpreta empiricamente, ou seja, ao estreito círculo de hábitos e necessidades. A segunda faz referência a algo “superior”, mais elevado, segundo o qual pensamos o mundo e as coisas “racionalmente”, procedendo de maneira metodológica do simples ao complexo, das partes ao todo (RANCIÈRE, 2004).

Para Joseph Jacotot, personagem cuja história está sendo narrada por Rancière, o princípio da explicação seria, em suma, o princípio do embrutecimento, já que nessa perspectiva, assume-se que nada será compreendido sem uma prévia e necessária explicação. Ora, a experiência de Jacotot faz ver que é possível aprender sem um mestre explicador, desde que haja um desejo que possa impelir a aprendizagem e as contingências da situação nela envolvidas. Ora, os alunos de Jacotot haviam aprendido sem um mestre explicador, mas certamente não sem mestre. E ainda que este não lhes tenha dado nada de sua ciência, ele havia lhes ensinado algo com sua ordem (RANCIÈRE, 2004).

Por isso, ao mestre explicador descrito anteriormente, opõe-se outro modo de mestria: o mestre emancipador. Para Rancière, Jacotot, por força de sua proposição, havia feito os alunos mergulharem num círculo de onde podiam sair sozinhos, ao ter se retirado com sua inteligência, sua ciência de mestre, deixando-os entregues ao livro. Com isso, ele estabeleceu uma cisão no próprio jogo da aprendizagem, separando inteligência e vontade: a proposta de Jacotot consistia justamente em estabelecer, entre mestre e aluno, uma relação de vontade a vontade; ou seja, em termos de inteligência, ambos estavam igualados — no caso, diante do livro traduzido.

Segundo Rancière (2004), o ato de ensinar e de aprender encerra duas vontades e duas inteligências, e é possível chamar de embrutecimento a coincidência entre as duas. Na experiência proposta por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, representada pela proposição do próprio Jacotot, e a uma inteligência, que era a do livro. Ou seja, vontade e inteligência são entendidas como

distintas uma da outra. Exatamente a isso ele chama de emancipação: “[...] à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2004, p. 32).

Nessa experimentação emancipatória, a ideia de liberdade está configurada como uma resposta à urgência de um perigo, mas também à confiança na capacidade intelectual de cada ser humano (RANCIÈRE, 2004). Jacotot afirmava para os alunos: “é preciso que eu lhes ensine que nada tenho a ensinar-lhes” (p.33).

Entendo que apostar numa relação emancipatória de aprendizagem seria a própria aposta na potência do ato de aprender, e não na falta, na impotência ou no embrutecimento, conforme aludido por Rancière: “Para emancipar um ignorante, é preciso que sejamos antes, nós mesmos, emancipados; isto é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (2004, p. 34). Eu acrescentaria: conscientes também de nossa própria ignorância e, com ela, da nossa potência de aprendizagem. Trata-se, ao fim e a cabo, de um “[...] círculo da potência homólogo ao círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método [...]” (p.34).

Ao ler no texto de Rancière sobre o “método” proposto por Jacotot, o que me impactou foi justamente o fato de ele não propor nada de novo ou impensado, visto que sua proposição ratifica aquilo que fazemos todos os dias, em todas as circunstâncias em que temos a necessidade de nos apropriarmos de conhecimentos que por vezes não há modo de nos serem *explicados*. Ou seja, trata-se de um “método” pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre, na exata medida de sua capacidade. Segundo a proposição emancipatória, é preciso ousar reconhecer essa metodologia da empiria e prosseguir no caminho da verificação aberta por tal poder (RANCIÈRE, 2004).

A lição do ignorante proposta por Jacotot compreende: seleção, coleção, incompletude. Esses são os princípios. Os alunos aprenderam algumas regras e elementos, aplicados a trechos escolhidos de leitura, e ao mesmo tempo, fizeram exercícios que correspondiam aos rudimentos adquiridos. O que mais seria preciso? Uma atenção absoluta para ver e rever, dizer e redizer. Não procurar enganar-se ou enganar aquele que ocupa o lugar de mestre (RANCIÈRE, 2004). Com esses elementos, o círculo da potência inicia-se. É preciso perceber que “[...] nada há de

escondido, não há palavras por trás das palavras, língua que diga a verdade da língua” (RANCIÈRE, 2004, p.45):

[...] a potência não se divide, há o poder de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz. Aprendem-se frases; descobrem-se fatos, isto é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são da mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases, ideias... Não se dirá que adquirimos a ciência, que conhecemos a verdade ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que, na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem (RANCIÈRE, 2004, p. 47).

Trata-se, enfim, de uma tautologia da potência — tudo está em tudo. A potência da inteligência, por exemplo, está presente em toda manifestação humana. A desigualdade não está em hierarquias de *capacidade intelectual*. Está, antes, relacionada mais ao modo pelo qual uma vontade, uma vez mobilizada, se comunica à inteligência, para descobrir e combinar relações novas. Nesse sentido, emancipar-se implica compreender a natureza da igualdade, a partir da nossa humanidade.

Trata-se, assim, de ousar, de aventurar-se no país do saber, e não de aprender mais ou menos bem, mais ou menos rápido. Não é o procedimento que emancipa ou embrutece, mas o princípio. E o princípio é o de que, potencialmente, todos podemos aprender. Isso, no entanto, não é o mesmo que dizer que podemos apreender de tudo. O ato de aprender requer, como já vimos também, uma relação de vontade. E a questão acaba por ser a de revelar uma inteligência a ela mesma. Assim, ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora (RANCIÈRE, 2004).

O mestre ignorante ou emancipador não buscará verificar se o aluno descobriu, mas antes, se ele buscou. Por isso, o mestre ignorante poderá, eventualmente, estender sua competência até a verificação não tanto da ciência do instruído, mas da atenção que ele dá ao que diz e faz. Afinal, “o homem é o ser que examina o que vê, que se conhece nesta reflexão sobre seu ato” (PLATÃO *apud* RANCIÈRE, 2004, p. 60). Conhecer e, por conseguinte, conhecer-se está mais relacionado ao modo como se faz algo do que a um conhecimento prévio implícito naquilo que será feito.

Ao fim e ao cabo, aponta Rancière (2004), a fábula do mestre ignorante nos ensina contemporaneamente que a igualdade é, ao mesmo tempo, fundamental e ausente, atual e intempestiva, que ela depende da iniciativa de indivíduos ou grupos

que se adiantam ao curso natural das coisas e arriscam-se a verificá-la, a inventar modos individuais e coletivos de verificação.

### **A fábula do ator errante**

Yoshi Oida, na sua terra natal, o Japão, era um ator de teatro *Nô* e *Kyôgen*— duas formas tradicionais do teatro japonês. Quando decidiu sair de seu país para trabalhar no ocidente, como ele mesmo refere, procurou seus mestres antes de partir. Seu mestre do *Nô* o aconselhou: “Não represente para você, mas para ajudar seus colegas” (OIDA, 1999, p.41). E ele o fez:

Segui, então, as instruções do meu mestre. Não perdi tempo me incomodando em saber se o papel que eu tinha recebido era ou não importante. Não queria assumir uma postura de alguém que vai ensinar, nem fazer da minha atitude um princípio teatral absoluto. Tentava apenas escapar do ciúme e da inveja que são o destino do ator e a praga da profissão. Seguindo estritamente o conselho do mestre, tinha esperança de me libertar desses tormentos (OIDA, 1999, p.41).

Seu mestre do *Kyôgen* o aconselhou a adquirir o *ri-ken no ken*— que significa, literalmente, “visão exterior” e se opõe ao *ga-ken*, que é a maneira como o ator percebe a si mesmo. “Portanto, *ri-ken no ken* significa que o ator deve aprender a ver a partir do ponto de vista do público e da percepção que lhe é própria” (OIDA, 1999, p. 51). Ele também buscou seguir esse conselho e, em algum momento, julgou compreender o que o mestre havia querido dizer-lhe.

Ao reencontrar seu mestre anos depois, disse-lhe: “Mestre, antes eu pensava que o *ri-ken no ken* estivesse em algum lugar no público. Mas, agora, compreendi que esse ponto de vista encontra-se atrás de mim. Observo-me interpretando em algum ponto que está atrás da minha cabeça” (OIDA, 1999, p. 51). Seu mestre, sorrindo, respondeu: “Sim, é isto. Assim como a auréola do Buda se eleva atrás da cabeça dele, o verdadeiro eu, oculto, observa por detrás” (OKURA *apud* OIDA, 1999, p.51).

Com efeito, uma das características que marcam a prática teatral é seu caráter mambembe, nômade, no sentido de que há a necessidade de levar o fruto

do trabalho (espetáculo) a diferentes públicos e lugares. Essa característica tem perpassado a prática teatral nos diferentes modos de fazê-lo, nos mais diversos lugares e tempos em que se possa aludir a uma relação em que alguém se ficciona (num *como se*) diante de outro(s) que aceita(m) esse jogo ficcional, na condição de quem especta.

Assim, no livro *O ator errante* (1999), Yoshi Oida narra sua trajetória e algumas dessas vivências do ponto de vista do ator, segundo o qual o teatro como acontecimento perambula em busca de diferentes interlocuções, reações, intervenções e trocas — as quais são somente possíveis nesse deslocamento em direção ao outro. No caso de Oida, há um duplo deslocamento, uma vez que ele sai de seu país de origem, o Japão, para trabalhar na França, num grupo híbrido de pessoas provenientes de diferentes lugares do mundo, grupo que, por sua vez, trabalha se deslocando pelo mundo, em busca de desafios e trocas.

Quando li a biografia de Oida, várias questões me calaram, porque por força delas, consegui me ver e pensar como atriz e professora. Exemplo disso é o paradoxo descrito por Oida (1999), em que ele expressa a sensação de estrangeirice vivida nos vários momentos e lugares pelos quais passou — sensação somente se dissipada na relação teatral. É no teatro que ele se reconhece e reconhece seus parceiros. Ao mesmo tempo, foi a prática teatral e seus inúmeros deslocamentos que o lançaram, em vários momentos e de várias formas, nesse lugar de estrangeiro.

Oida principia a narrativa contando sobre a experiência de sentir-se perdido, estranhado pelos lugares e por si mesmo. Ele diz:

[...] às vezes eu acordo de madrugada e me sinto completamente perdido. Flutuo no espaço como se não pertencesse ao meu corpo. Nesses momentos eu me pergunto apavorado: será que este lugar é perigoso? Onde estou exatamente? Sob o império do medo, luto para retomar a consciência. À medida que começo a perceber alguns ruídos e a olhar a meu redor, recupero a memória. Pouco a pouco, lembro-me do lugar onde estou e as razões pelas quais ali me encontro. Este sentimento de desorientação pode me ocorrer em qualquer lugar: na *couchette* de um trem noturno, em alguma parte da Índia ou deitado numa cama de campanha nos arredores de um vilarejo africano, dormindo a céu aberto sem ter sequer a proteção de uma tenda. Enquanto vou acordando, lentamente, meu olfato, por sua vez, se recompõe. Cada lugar possui um aroma particular (OIDA, 1999, p.15).

Estranhar e estranhar-se, no teatro, está relacionado com esses vários movimentos possíveis de nos levar ao outro, seja este o outro que nos habita, o outro companheiro de cena, o outro público ou o outro-espaco. Nesse sentido, o ato de estranhar porta consigo o próximo movimento, desejável para o acontecimento teatral, que é o de abrir-se ao outro.

Ao seguir as memórias de Oida, detenho-me no modo como ele narra sua chegada ao grupo europeu e o primeiro exercício proposto pelo diretor Peter Brook<sup>55</sup>. Conforme lemos no relato, o exercício foi proposto para que os atores entrassem em contato, no primeiro encontro: o diretor pediu-lhes que fechassem os olhos e buscassem conhecer seus colegas por intermédio do toque e de pequenas sonoridades vocais, sem palavras identificáveis. Sobre essa experiência, Oida conta:

[...] este exercício criou um verdadeiro sentimento de comunidade. Finalmente ficamos em silêncio, depois nos sentamos e abrimos os olhos simultaneamente. Éramos vinte e cinco sentados lado a lado no tapete: parecia que já nos conhecíamos desde muitos anos, embora tivéssemos nos comunicado apenas através das mãos e dos sons de nossas vozes. Isto nos provou, pela experiência direta, que era possível a comunicação sem palavras: foi uma surpresa para todos. Essa comunicação não era de “ator para ator”, mas de “ser humano para ser humano”. Entendi mais tarde que este nível de comunicação era o coração do teatro (OIDA, 1999, p. 25).

Interessa-me, dentre essas descrições de Oida — como ocorre com as experiências dos atores-professores do curso de graduação, problematizadas nesta tese —, aquilo que se refere a imagens de práticas de si, de relações consigo e com os outros e que me reportam justamente a todos os conceitos, noções e ideias elaboradas ao longo da pesquisa e de seu relato. Encanta-me, no trabalho de Oida e dos meus sujeitos de pesquisa, o caráter de experiência encarnada — disso que me interpela por força de uma relação entre um *ethos* e uma *poièsis*, o que remete a um modo ético de prática artística.

Aliás, a biografia de Oida remete o tempo todo, justamente, a uma experiência ética, política, estética, calcada numa prática. Por isso, para Oida, quando há troca autêntica e fundamental entre atores que contracenam, isso é imediatamente percebido pelo público que reage, pois “algo” está acontecendo ali.

<sup>55</sup> Diretor do *Centre International de la Recherche Théâtrale* fundado em Paris, em 1970. Em 1973, o grupo foi renomeado para *Centre International de la Création Théâtrale*. Brook é considerado uma grande referência para o trabalho teatral desde a década de 1960, e atualmente é um dos encenadores mais respeitado e influente do mundo.

Esse algo que acontece não é de ordem emocional ou psicológica, e sim, de outra natureza, mais fundamental. Talvez pudéssemos chamar isso, diz Oida, de “sensação física ou energia fundamental” (1999, p.26). Para ele, não importa como nomeamos esse acontecimento, importa que os atores compreendam que é com esse processo de troca, que devem se comprometer para criar uma emoção teatral (OIDA, 1999).

O processo aludido por Oida, a meu ver, traz à tona a potência da relação teatral como constituidora de um si na relação com o outro. Vejamos a descrição que ele faz sobre sua sensação no trabalho com o grupo: “[...] descobri o prazer que é fazer parte de uma unidade maior que si mesmo. Experiência profunda emocionante, a ser conservada como um tesouro” (OIDA, 1999, p. 26). Oida parece encarnar essa relação entre práticas teatrais e práticas de si, entre praticar discursos verdadeiros (no seu caso, tanto os legados por seus mestres do teatro japonês, quanto os construídos na relação de grupo) e o trabalhar-se como ator.

Entretanto, se me é possível antever nas suas ações a relação entre verdade, discurso e prática, é porque seus discursos se espraiam para além do ator, para o homem de uma prática, de um tempo, de um grupo, num modo de ser sujeito diante desse processo. Enfim, na forma como ele parece habitar os discursos verdadeiros dos quais se apropria. Afinal, o que autentica um dizer verdadeiro é justamente o fato de haver uma relação direta entre o sujeito da conduta e o da enunciação (FOUCAULT, 2004).

Por isso, na cadeia de exemplos e discursos que constroem certo *ethos*, no caso do campo teatral, esse mestre errante pode efetivamente legar seus discursos, “dar” seus conselhos:

Para ser um bom ator, você não deve se perder no prazer que a ação proporciona, mas aprender a observar com um olho objetivo, esforçando-se para descobrir qual a etapa seguinte. Talvez seja preciso representar sabendo que o mundo é uma ilusão; sem usar isso como um pretexto para não agir, ou não representar (OIDA, 1999, p. 215).

Os conselhos aqui referidos, segundo Oida, dirigem-se àqueles com os quais ele compartilha a prática, o campo do teatro: os atores. Mas são enunciações que se estendem também aos demais com quem ele compartilha, acima de tudo, sua condição de ser humano:

A verdadeira comunicação entre os homens não se dá pelo contato físico ou através das palavras. Ela vem de um nível mais profundo, e poderíamos descrevê-la como o encontro entre duas almas. As palavras servem apenas para desencadear este processo mais intenso. Para chegar a fazer com que aconteça essa ligação invisível entre os homens, o teatro revela-se precioso (OIDA, 1999, p. 142).

Eis, novamente, uma ideia de encontro como permeabilidade ao outro, como estado de abertura que possibilita e provoca algo. O encontro de duas almas, aludido por Oida, não me parece um encontro de indivíduos, mas de sujeitos em experiência conectados entre si, porém diferindo-se de si mesmos.

### **Entre o ator errante e o mestre ignorante: a formação do ator professor**

O que há, então, finalmente entre essas duas fábulas? Por que as contei neste percurso final? Elas estão aqui para, uma vez mais, pensar a ficção e a narrativa como parte de um percurso para sobre a formação do ator-professor, tal qual eu a descrevi no corpo deste trabalho.

Com a entrada desses dois personagens, de uma ficção que se erige entre uma ignorância e uma errância, permiti-me pensar de que modo se poderia experimentar o exercício de composição de uma figura de ator-professor como um inventor de si mesmo, capaz de se deslocar do seu próprio conhecimento, do seu lugar de poder como criador, como *professor* capaz de tecer relações consigo e com os outros; capaz de se colocar na condição de ignorante, ainda que tendo escolhido buscar uma formação (e, nessa condição, ocupando a posição de quem busca uma explicação).

Estou falando de um ator-professor-inventor-de-si-mesmo que não teme o esquecimento — do qual a palavra poética o manteria distante —, tampouco a verdade presentificada em seus atos. Capaz de silenciar e abrir-se à escuta, mas também de cultivar o necessário silêncio que torna possível o eco dos discursos verdadeiros.

À primeira vista, pode parecer que estamos falando aqui não mais do que de uma bela figura de ficção, desenhada com os melhores traços da ética, colorida com os mais vivos matizes de uma criação elevada. Com o acabamento e a perfeição somente possíveis nas ficções que buscam a idealização do homem, o perfeito

equilíbrio, a redenção salvadora que tudo pode resolver. Já o sabemos de antemão — não se trata disso. Trata-se antes de um processo, de uma formação, e como tal, de algo que implica percalços, imperfeições, mudanças, imprevistos que não estão na contramão do que foi dito anteriormente, muito ao contrário, constituem tal processo.

Afinal, o que é essa formação senão uma errância ignorante, no sentido que apresentei por meio das duas fábulas? Trata-se de um trabalho de deslocar-se do seu espaço e de si; trata-se de arriscar-se, para deixar-se permear pelo outro, no jogo da criação e no jogo do saber. Trata-se, em suma, de um trabalho de ficção que amalgama vida e arte, e no qual a formação consiste num engendramento de si mesmo, seja por meio do estranhamento e do choque com o outro (errância), seja pela constante deriva da potência do aprender (ignorância).

O percurso ficcional que narrei aqui — nas histórias de Medéia, João Grilo, Otelo, Emília, Ubu, Hamlet, Ofélia, Salomé, Neusa Sueli, Caliban, Firs e Antígona — ilustram e, ao mesmo tempo, constituem o trajeto segundo o qual eles mesmos se formaram atores-professores, na dimensão profissional, mas sobretudo na dimensão da constituição do próprio eu em que cada um mergulhou.

Pensar a formação do professor-ator significou, nesta escritura, olhar para os conceitos de errância, ignorância, verdade, ética, poética, criação, experiência, invenção, como algo **encarnado**, praticado, e por força disso, como algo plenamente vivo. Imaginar a formação no contexto de uma ficção foi possível quando a pensamos não como algo que é da ordem de um universo único, posto, pronto para ser apreendido, mas antes, como algo que está sempre se fazendo e por se fazer, na medida exata de um pensamento que se diferencia de si mesmo, de um processo que pode nos lançar para aquilo que não somos.

Evidentemente, isso não implica afirmar algo sem bases nem referências. Ao contrário, se é possível diferir, é porque existe uma referência. Se foi possível pensar em tantos atores-professores quanto o são aqueles que se experimentaram nestas histórias aqui relatadas, é porque a formação de que tratamos jamais foi vista e vivida como algo com um fim. Tratou-se e trata-se de uma formação em permanente transmutação, transfiguração — movimento presente em cada momento da própria construção de cada ator-personagem.

Dou-me conta, agora, de que muitas foram as apostas que acabaram por se configurar (e configurar) este processo de pensamento: tais apostas dizem respeito

a um cuidado consigo (ascese) como exercício para a prática teatral, mas também para a vida; a um exercício teatral sobre si que possibilita a criação da obra e do sujeito ator; a verdades possíveis de serem praticadas; a uma criação capaz de se estender ao prosaico da vida; a um conhecimento possível de ser inventado, bem como de um sujeito capaz de inventar-se nestas diferentes relações — com o conhecimento, com suas verdades, consigo mesmo e com os outros, para elencar apenas aquelas algumas.

Ao pensar naquilo que eu elencaria para mim como atriz professora como **bons conselhos**, outalvez naquilo que pudesse trazer à guisa de manifesto, eu diria que: eu evito, com efeito, a acumulação dos saberes que se faz em prol de uma ou muitas aptidões. Eu suspendo a ideia de explicação, de resposta, de acerto, em benefício de uma abertura, de um colocar-se à espreita; em benefício da escuta, do silêncio, do encontro. Eu creio no exemplo não porque ele implique algo a ser imitado, a ser referido, mas antes como testemunho de uma verdade, de uma coerência, de uma existência. Eu prefiro “[...] não impressionar por grandes arroubos, mas lançar na alma pequenas sementes que quase não são visíveis, mas poderão germinar ou ajudar a [fazer] germinar as sementes de sabedoria que a natureza depositou em nós [...]” (FOUCAULT, 2004, p.486). Eu refuto as verdades propaladas do consenso, do bom senso e do senso comum em prol das verdades inventadas e vivenciadas da ficção. Pois se “[...] inventar e recordar são da mesma ordem” (RANCIÈRE, 2004, p.46), importa o exercício de uma bela ficção na constituição [invenção] de uma bela existência.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Celina Nunes de. **Do Hipócrates para o hipócrita:**a formação do ator em tempos de mídia. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2004. 110f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ALSCHITZ, Jurij. **Teatro sem diretor.** Belo Horizonte: Edições CPMT, 2012.
- ASLAN, Odete. **O ator no século XX.** São Paulo: Perspectiva, 1994.
- AUSTIN, John L. **How to do things with words.**Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- ARISTÓTELES. **Poética.**São Paulo: Cultrix, 1997.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo.** São Paulo: Editora Max Limonad, 1987.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator.** São Paulo, Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.
- BARROS, Jane Fischer. **Entre-as-linhas da escola:**possibilidades de circulação da palavra. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2010. 144f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação.** Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BECKETT, Samuel. **Esperando Godot.** São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.**São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BORIE, Monique; ROUGEMONT, Martine de;SCHERER, Jacques. **Estética Teatral:** textos de Platão a Brecht. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BRECHT, Bertolt. **Antologia Poética.**Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.
- BROOK, Peter. **O espaço vazio.** Lisboa: Orfeu Negro, 2008.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault.** Um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Brenal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade.** São Paulo: UNESP, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento.** Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COUTINHO, Eduardo. **Pré-estreia de documentário de Eduardo Coutinho na Esdi.** Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ, 5 a 11/10/2007. Disponível em: <<http://www.esdi.uerj.br/noticias/etc/jogodecena.html>>.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze** (Transcrição Integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf>>.

DELEUZE, Gilles. **Dossiê Gilles Deleuze.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.27, n. 2, jul/dez, 2002.

DETIENNE, Marcel. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

FERRACINI, Renato. **Café com Queijo: corpos em criação.** São Paulo: Hucitec, 2006.

FERRACINI, Renato(org.). **Corpos em fuga, Corpos em Artes.** São Paulo: Hucitec, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A dimensão estética na formação e atuação docente. Trabalho apresentado em Sessão Especial na 30ª Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, **Anais...2007.** Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes\\_especiais/sessao%20especial%20-%20rosa%20fischer%20-%20int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20rosa%20fischer%20-%20int.pdf)>.

FOUCAULT, Michel. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da medicina.**(Ditos e escritos VII). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.**(Ditos e escritos IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.**(Ditos e escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** (Ditos e escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.**(Ditos e escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Discurso y verdad em la antigua Grecia.** Barcelona:Paidós, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3 – o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. **O pensamento do Exterior.**São Paulo: Princípio, 1990.

FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLÍ, Carla. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969/ textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

GROS, Frédéric [org.]. **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HERMANN, Nadja. **Auto Criação e Horizonte Comum.** Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como Cuidado de Si.** São Paulo: Hucitec, 2010.

----- (org). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2012.

MARINIS, Marco de. **Drammaturgia dell`attore.** Bologna: I Quaderni del Battello Ebbro, 1993.

MARCOS, Plínio. **A navalha na carne.** Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

O'LEARY, Timothy. Foucault, experiência, literatura. In: **Foucault Studies**, Nº 5, p. 5-25, January, 2008.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Papyrus Editora, 1999.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosacnaif, 2007.

LOPES, Sara Pereira. A voz em sua função poética. **Cadernos da Pós-Graduação** – Instituto de Artes/UNICAMP, Ano 7, vol.7, nº1-2005.

MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MACHADO, Roberto. **A alegria e o trágico em Nietzsche**. CPFL Cultura, 2008. Disponível em: <<http://cafesfilosoficos.wordpress.com>>.

MONTENEGRO, Fernanda. O ator e seu ofício. **Cadernos de teatro** – O tablado\Rio de Janeiro, vol. 97, 1983.

MUCHAIL, S. T. Cuidado de si e coragem da verdade (Prefácio). In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpo em cena**. São Paulo: Annablume, 2009.

OIDA, Yoshi. **Um ator errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

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

PASSERON, René. Da estética à poiética. **Porto Arte**, Revista do Mestrado em Artes Visuais. UFRGS. Porto Alegre, v.8, n.15, p. 103-116, nov. 1997.

PELBART, Peter Pál. Disponível em: <[www.itaucultural.org.br/proximoato,2006.pdf/textos/textopeterpelbart.pdf](http://www.itaucultural.org.br/proximoato,2006.pdf/textos/textopeterpelbart.pdf)>.

PLANO DE CURSO. **Curso de graduação em Pedagogia da Arte**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Montenegro, jun. 2002.

PLANO DE CURSO. **Curso de graduação em teatro: licenciatura**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[www.uergs.edu.br](http://www.uergs.edu.br)>. Acesso em: 19 set. 2010.

RAMOS, Luiz Fernando. Hierarquias do Real na Mimesis Espetacular Contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 61-76, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

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

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RUFFINI, Franco. **Per piacere**: itinerari intorno al lavoro del teatro. Roma: Bulzoni Editore, 2001.

SCHAEFER, Edith Janete. **Presentificação espetacular**: percursos para uma pedagogia do olhar. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2011. 95f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet e Macbeth**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SHAKESPEARE, William. **Otelo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SPINOZA, Baruch de. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo-SP: Editora Martin Claret, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mesmo en el proceso creador de la vivencia**. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. **El arte escénico**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual del actor**. México: Editorial Diana, 2001.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Media fashion, 2008.

TCHECOV, Anton Pavlovitch. **O Jardim das Cerejeiras**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VANNUCCINI, Duccio Bellugi; SABIDO, Sergio Canto; CHEVALLIER, Philippe. **Un soleil à Kaboul ... ou plutôt deux**. Produção: Belair Classiques – Theatre du Soleil. Ano 2007. 1 Dvd (75 min), stereo, color.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.