

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

SOFIA RODRIGUES FERREIRA

**VER E SER VISTO:  
REFLEXÕES DE UMA ATRIZ E  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

PORTO ALEGRE

2012

SOFIA RODRIGUES FERREIRA

VER E SER VISTO:  
REFLEXÕES DE UMA ATRIZ E  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização  
em Pedagogia da Arte.

Professor Orientador: Sérgio Lulkin

Porto Alegre

2012

SOFIA RODRIGUES FERREIRA

VER E SER VISTO:  
REFLEXÕES DE UMA ATRIZ E  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização  
em Pedagogia da Arte

Professor Orientador: Sérgio Lulkin

Prof. Gilberto Icle

Profa. Vera Lúcia Bertoni

Profa. Flávia Pilla do Valle

Porto Alegre

2012

## **Agradecimentos**

Agradeço aos colegas de curso, pelo companheirismo e trajetória compartilhada.

Agradeço aos amigos e família, pela existência.

Agradeço ao Prof. Orientador Sérgio Lulkin pela confiança.

Agradeço ao Prof. Gilberto Icle pela oportunidade de reflexão teórica.

Agradeço ao Prof. Máximo Lamela pela inspiração.

Agradeço aos meus alunos pela disponibilidade e entrega.

Agradeço também aos meus colegas de profissão, que muito compartilharam generosamente comigo o palco, os ensaios, o camarim e as coxias.

Muito obrigada.

*"A professora democrática,  
coerente, competente,  
que testemunha seu gosto de vida,  
sua esperança no mundo melhor,  
que atesta suas capacidades de luta,  
seu respeito às diferenças,  
sabe cada vez mais o valor que tem  
para a modificação da realidade,  
a maneira consistente com que vive  
sua presença no mundo,  
de que sua experiência na escola  
é apenas um momento,  
mas um momento importante  
que precisa de ser  
autenticamente vivido."*

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho consiste na descrição das *relações de visibilidade*, de acordo com o quadro relacional, da teoria de jogos ópticos de Eric Landowski, e na relação destas com algumas experiências vivenciadas como atriz e professora de teatro, também aqui descritas, produzindo, a partir deste paralelo estabelecido entre teoria e prática, possibilidades pedagógicas para o exercício de *ver* e *ser visto* na sala de aula de teatro. Assim, através do compartilhamento de experiências, é realizada a reflexão sobre situações às quais a imagem é utilizada como via comunicativa no ofício de atriz, para que se aproxime da pedagogização desta prática, potencializando o uso da *imagem* como recurso pedagógico, não só expressivo, mas construtivo, a medida que os sujeitos-alunos tornam-se cientes do instrumento com o qual se comunicam (*imagem*). Este exercício reflexivo não esgota-se em uma resposta, mas sim dialoga sobre as tensões do tema, abre novos questionamentos e aponta ações pedagógicas.

**Palavras-chave:** Imagem. Pedagogia. Relações de visibilidade. Teatro.

## **ABSTRACT**

This work consists of the description of the visibility relations, in accordance with the relational picture, of the theory of optic games of Eric Landowski, and in the relation of these with some lived deeply experiences as actress and teacher of theater, also here described, producing, from this parallel established between practical theory and, pedagogical possibilities for the exercise to see and to be seen in the classroom of theater. Thus, through the sharing of experiences, is accomplished the reflection on situations which the image is used as it saw communicative in the craft of actress, so that it comes close to the pedagogização of this practical, of the image as pedagogical resource, not only expressive, but constructive, the measure that the subject-pupils become cliente of the instrument with which communicates (image). This reflective exercise is not depleted in a response, but yes dialogues on the tensions of the subject, opens new questionings and points pedagogical actions.

**Keywords:** Image. Pedagogy. Relations of visibility. Theater.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1: Teatro Elisabetano: público pode ver sendo visto .....</b>	<b>p. 15</b>
<b>Figura 2: Sujeito-atriz: Espetáculo Agora Eu Era - vai!ciadeteatro .....</b>	<b>p. 21</b>
<b>Figura 3: Atores Paulo Betti e Júlia Lemmertz: encontro com alunos no DAD/IA....</b>	<b>p. 22</b>
<b>Figura 4: Ensaio aberto: Bloco da Laje - Parque Farroupilha/POA .....</b>	<b>p. 25</b>
<b>Figura 5: Sujeito-atriz: Ensaio aberto: Bloco da Laje - Parque Farroupilha/POA....</b>	<b>p. 25</b>
<b>Figura 6: Sujeito-atriz: Espetáculo Peru, NY: transição de imagem.....</b>	<b>p. 27</b>
<b>Figura 7: Sujeito-atriz: camarim; espetáculo Cara a Tapa - vai!ciadeteatro.....</b>	<b>p. 29</b>
<b>Figura 8: Alunos em representação.....</b>	<b>p. 33</b>
<b>Figura 9: Alunos em representação.....</b>	<b>p. 33</b>
<b>Figura 10: Alunos em ensaio geral.....</b>	<b>p. 37</b>
<b>Figura 11: Alunos na coxia, durante espetáculo.....</b>	<b>p. 38</b>
<b>Figura 12: Alunos no camarim, em preparação.....</b>	<b>p. 39</b>
<b>Figura 13: Alunos no camarim, em preparação.....</b>	<b>p. 39</b>



## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b> .....	9
<b>2 Trajetória e Questionamentos</b> .....	10
<b>3 Relações de Visibilidade - Teoria e Prática</b> .....	18
<b>4 Possibilidades Pedagógicas</b> .....	31
<b>5 Conclusão</b> .....	44
<b>Referências</b> .....	47

## 1 Introdução

Esta pesquisa é norteadada pela inquietação de investigar as possibilidades que o teatro tem que ser uma ferramenta pedagógica e social. Esta busca realiza-se por meio do exercício reflexivo sobre a prática teatral, sob duas perspectivas: sujeito pesquisador atriz e sujeito pesquisador professora.

O encontro com a teoria semiótica de Eric Landowski e o quadro relacional em que este se utiliza da prática do ator para exemplificar as situações e posições ópticas em que um sujeito pode exercer diferentes relações e visibilidade, possibilitou e embasou a reflexão teórica sobre as práticas aqui descritas.

A busca visa compreender as relações de visibilidade que operam no sujeito-atriz, jovem e atuante no teatro profissional da cidade de Porto Alegre, para que a partir deste exercício da compreensão, seja possível expandi-la para alcançar o fim pedagógico da pesquisa: como as relações de visibilidade *podem* operar no sujeito-aluno? Para isso, é realizada a contextualização da trajetória do sujeito-pesquisador e exposta a origem dos questionamentos que impulsionaram a presente pesquisa. Descreve-se as relações de visibilidade de acordo com o quadro relacional da teoria de jogos ópticos de Eric Landowski e aplica-se este quadro às experiências do sujeito-atriz, aqui descritas. O quadro relacional também é aplicado às experiências do sujeito-professora, realizadas ao longo do ano de 2012 com uma turma de 7 alunos. O exercício de reflexão da *imagem* (ou representação) é realizado, sob ambas perspectivas, tanto como sujeito-atriz, quanto como sujeito-professora, e é fundamental para viabilizar os apontamentos pedagógicos.

A reflexão da prática do sujeito-atriz impulsiona e auxilia a compreensão da prática do sujeito-professora; dinâmica visada pela autora: refletir a partir da prática, e praticar a partir da reflexão. Elementos como a triangulação, o *feedback*, e o espelho foram utilizados para explorar as relações de visibilidade em prática pedagógica, contribuindo para o uso da *imagem* e a tomada de consciência deste uso.

## 2 Trajetória e Questionamentos

Iniciei meu contato com o exercício teatral em 2004, quando participei ao longo de um ano de um curso de iniciação teatral. A partir daí, a arte cênica teve papel definidor nas minhas escolhas e na minha constituição como indivíduo. Elegi, por tanto, seguir a experiência teatral realizando diversos contatos com tal prática, desde um curso profissionalizante de formação de atores e um curso especializado em estilos teatrais em uma escola particular de teatro até a formação acadêmica no Departamento de Artes Dramáticas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim construo, deste então, minha trajetória como atriz de teatro em Porto Alegre.

Como estudante universitária, participei de trabalhos de estágio de atuação, de montagens de cenas para encerramento de cadeiras práticas, de criação de espetáculos teatrais para mostras de pesquisa, de leituras dramáticas, de vídeos experimentais, performances, saraus e algumas outras experiências proporcionadas pelo meio artístico. Fundei, juntamente com colegas de trabalho que compartilharam de alguns pontos definidores desta trajetória, uma companhia de teatro, chamada 'vai!ciadeteatro', que em 2013 completa seus 5 anos. Optei pelo curso de licenciatura e paralelamente a esta trajetória que aqui descrevo, desenvolvi estudos teóricos pedagógicos. Muitas leituras e poucas práticas delinearam meu contato com o professorado durante a faculdade. Ao final do curso, quando são exigidas as realizações das disciplinas de estágio, tive meu primeiro contato com a prática pedagógica. Tive, ao planejar as atividades de aula, um cuidado bastante rigoroso no que se refere às sensações que eu tive como aluna, ao longo de toda minha fase estudantil. Procurei ser fiel às percepções que eu já havia experienciado como aluna de teatro, em diferentes instâncias, e relacionar os princípios que eu havia adotado como atriz com aquele mesmo universo, a sala de aula, sob uma nova perspectiva: não mais eu-aluna e sim eu-professora. Este mesmo paralelo é o adotado como metodologia pra desenvolver esta pesquisa.

Nestes primeiros contatos com o exercício de lecionar, um dos primeiros impactos que senti foi a sensação de estar em cena, em sala de aula, porém para um seletor e desatento público: meus alunos de sétima série. A relação estabelecida com aqueles alunos é muito semelhante à relação estabelecida com um público, como atriz. O desafio de *ser vista* é praticamente o mesmo. Em ambos há a necessidade de ser interessante a ponto de se estar sob o foco de atenção dos sujeitos que *vêem*. E assim como na trajetória do fazer teatral, os desafios são muitos. Parto, por tanto, para alguns questionamentos que situações práticas, tanto como atriz, quando como professora, originaram.

A principal questão que, em diversos momentos, eu me deparei foi **onde está o público?** Pois todas as atividades artísticas das quais participei o público, o *sujeito-observado*, era intrínseco para a realização das mesmas. E em muitas dessas atividades me deparei com uma carência de espectadores. E os motivos para isso são muitos, porém a mim, como artista, compete questionar: **como faço para que meu trabalho artístico possa ser visto?** Ou seja, quais são as *relações de visibilidade* vigentes no contexto ao qual exercito meu trabalho artístico? Tais situações não somente vivenci em trabalhos em que atuei, mas também como público, ao assistir ao espetáculo de colegas e flagrando poucas pessoas ali dispostas a prestigiar. Há sim a barreira cultural que não pode ser ignorada, afinal em tempos de televisão e internet, retirar um cidadão de sua sala/tela, em que o mundo pode ser contemplado sem grandes esforços é o desafio da arte do acontecimento: *ser vista*. Que estratégias, nós, os artistas locais, poderíamos traçar para que nosso trabalho chegasse ao alcance do nosso alvo, o público? Pois essa é inclusive uma questão de sobrevivência! O princípio básico da arte cênica é ter um sujeito que *é visto* (ator) agindo perante um sujeito que *vê* (espectador). Se não há o sujeito que vê, não há teatro!

Já como professora, outros aspectos chamaram minha atenção. Ainda pensando sobre como me colocar diante dos meus alunos-público, procurei ficar atenta para onde estava o foco de atenção durante a aula. Quando um aluno “roubava” o foco, chamando atenção para si, com alguma colocação (às vezes fora de contexto), eu em vez de me opor a isso, retomando o foco para mim o quanto antes, procurava legitimar o foco àquele aluno – pedindo para que explicasse sua colocação, ou para que repetisse sua fala, ou ainda fazendo alguma pergunta a respeito de sua observação, ou solicitando uma demonstração de sua sugestão. Ação que causou surpresa e desconforto nos alunos, pois estavam acostumados a exercer o foco em clandestinidade. Às vezes “roubar” o foco (chamar a atenção para si) era prática até mesmo quando não havia nada para acrescentar à aula. Ao estar sob o foco (*olhar*) da turma e do professor com o respaldo deste, ocorreu de os alunos paralisarem, interromperem seu fluxo de ação ou fala ao darem-se conta de que estavam *sendo vistos*. Comecei a me perguntar **o quanto os alunos lidam com as situações de ver e ser visto?** A partir desta e algumas outras observações realizadas nas minhas primeiras experiências como professora, nas disciplinas de estágios 1 e 2 do curso de licenciatura das Artes Cênicas do DAD/IA, passei a refletir sobre **como eu poderia trabalhar com meus alunos o fato de ser visto**. Algumas proposições me ocorreram na época, como fazer questão de ouvir e compreender as colocações, observações de necessidades dos meus alunos nas aulas, provocar a participação deles, propor situações em que eles pudessem se colocar, isso sob

alguns enfoques que os temas trabalhados nos estágios exigiam, claro. Em alguns exercícios em que os alunos precisavam se colocar em cena, notei o desconforto que tinham em relação ao seu próprio corpo. Uma espécie de constrangimento sobre si que me despertou um interesse em investigar **como eu, no papel de professora, poderia trabalhar, através do instrumento pedagógico que é o teatro, a prática não só da consciência corporal dos meus alunos, mas também o exercer de sua identidade. Através do uso de sua imagem, talvez?** Para isso seria necessário primeiro construir uma consciência de si, de seu corpo, da imagem que cada um representa de si, que foi o que procurei desenvolver com as turmas com as quais trabalhei. Mas essas questões seguiram comigo, e por isso a escolha de aprofundar os estudos neste trabalho de pós-graduação.

A minha necessidade era a de encontrar um meio de exercitar o estado de *ser visto* com os alunos num modo em que eles pudessem ficar a vontade consigo mesmos, com seus corpos, para que seu fluxo criativo não fosse interrompido pelas suas inseguranças e que fosse possível expandir o teatro como ferramenta pedagógica, não só facilitando as capacidades expressivas dos sujeitos-alunos, mas também sociais: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.” (DEBORD, 1997) No meu trabalho como atriz, me utilizo de técnicas teatrais para tomar consciência de meu corpo e do que minha imagem corporal comunica. Quando se faz um trabalho de composição de um personagem, por exemplo, é possível eleger uma postura física que seja coerente com o que necessita ser comunicado em determinada situação ficcional. Um exercício semelhante é realizado em territórios não-ficcionais. Talvez, neste território, as posturas sejam eleitas conforme a situação social que o sujeito está inserido, e nem sempre sejam conscientes. Essas posturas Augusto Boal descreve como

[...] máscaras sociais de comportamento referido, que mostram como os rituais de uma dada sociedade, ao exigir certas respostas predeterminadas, acabam por impor a cada um sua ‘máscara social’. Somos o que somos porque pertencemos a uma determinada classe social, cumprimos determinadas funções sociais e por isso ‘temos’ que desempenhar certos rituais, tantas e tantas vezes que por fim a nossa cara, a nossa maneira de andar, a nossa forma de pensar, rir, [...] acabam por adquirir uma forma rígida, preestabelecida, uma ‘máscara social’. (BOAL, 1993).

É possível que sejamos conscientes, ou seja, que estejamos a par, das máscaras sociais que as situações cotidianas nos solicitam a vestir? Ou que estejamos cientes do que nosso corpo, nossa postura, comunica? Sabemos qual a imagem o outro recebe de nós? Quando estamos *sendo vistos*, nossas atitudes não se alteram em consequência? Se um ator exerce um trabalho de conscientização a ponto de controlar o que sua imagem comunica, esse trabalho

não poderia ser aplicado para o território da não-ficção, fora dos palcos? Para as situações reais e cotidianas? Quantos meios de comunicação temos a nosso dispor atualmente? Em que instâncias exercemos nossa imagem publicamente? Temos algum controle disso? Não estamos fazendo escolhas em relação a nossa identidade quando elegemos nossa roupa do dia? Quando cortamos nosso cabelo ou pintamos ele? E quando postamos fotos em redes sociais? É através da nossa imagem que comunicamos quem somos, que exercemos nossa identidade social. Questiono se estas imagens poderiam ser chamadas de *representação*. De que *representação* estamos falando? Basta estar sendo visto para representar? Representação no Dicionário Houaiss é ideia ou *imagem* que concebemos sobre alguma coisa. No texto Estética Máxima de Fausto dos Santos, "na representação algo se torna presente por meio de outro algo que não ele próprio." *Representar*, ainda nas acepções do Houaiss é atuação, significar, tornar presente, fazer ares de, desempenhar papel de outro, observar, fazer sentir, encenar, interpretar, aparentar, espelhar, formar, ser, traduzir. Talvez seja um limite entre ser e parecer. Um fazer-se de acordo com quem observa, de acordo com a conveniência, com as regras sociais, de acordo com um caráter modal.

Se a performance é considerada um fazer, a competência é concebida como a combinação de um *querer-fazer*, de um *dever-fazer*, de um *saber-fazer* e de um *poder-fazer* prévios, que poderão estar figurados especialmente em termos de desejo ou vontade, de obrigação ou de respeito à lei, de conhecimento ou de experiência, de meios ou de potência física. (FLOCH, 2001).

Estaríamos todos sempre incansavelmente trocando de papéis, sendo observador e observado?

Querer, dever, saber e poder determinam o ato, o fazer. Mas o ser (o estado), ele também pode ser modalizado. Pode ser determinado pela apreciação que se faz sobre ele: combinar-se-ão, neste caso, um ser e um parecer. É o jogo das aparências e das realidades que se abre aqui: tal sujeito é o herói, mas não o parece ainda; tal outro continua a parecê-lo e já não é mais. (FLOCH, 2001).

O *representar* me parece um minúsculo espaço entre ser e parecer, em que as modulações podem ser conscientes ou não! Podemos eleger que imagens representaremos para este ou aquele observador, em determinada situação. A diferença talvez seja que o ator tem isso como ofício. É possível que o ator possa exercer tais modulações mais conscientemente do que um não-ator? Ou ainda, podemos ser observadores de nós mesmos, ao sermos observados? Afinal "o entrelaçamento é justamente a condição que todo participante do evento teatral tem de, simultaneamente, ver-se vendo, ver-se sendo visto, ser visto vendo, ser visto vendo-se."? (FABIÃO, 2003).

Alguns elementos que a representação tem em comum com a experiência estética me chamaram atenção no texto de Hans Ulrich Gumbrecht: *Pequenas Crises - experiência estética nos mundos cotidianos* (2006): "o *conteúdo da experiência estética* seriam os sentimentos íntimos, as impressões e **as imagens** produzidos pela nossa consciência." Ora se representar não é a "operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, ideia, ou conceito, que correspondem a um objeto que se encontra fora de consciência" (HOUAISS, 2009)? Gumbrecht (2006) também levanta o aspecto que os *efeitos da experiência estética* permanecem válidos além do momento exato em que ocorre. Na representação tampouco há a necessidade presencial do objeto em questão, fazendo com que a imagem deste objeto se torne atemporal na consciência do sujeito que a recebe. Tal efeito é bastante válido visto que "apreciamos, enquanto conteúdo da experiência estética, a impressão de uma oscilação entre efeitos de significação e efeitos de presença". (GUMBRECHT, 2006). Consciência para além da temporalidade, efeitos de significação: presença.

Procurei, após ter entrado em contato com a noção de que "o conjunto de papéis desempenhado por cada indivíduo na sociedade cria nele uma 'máscara'," de Boal, ainda quando cursava a faculdade, reconhecer no meu cotidiano quais os papéis que eu exercia e que máscaras sociais eu vestia. Para tanto observei-me em situações de trabalho, por exemplo, em experiência de ensaio de espetáculos, pude notar a variação de comportamento ao praticar tal exercício, tanto de caráter subjetivo como criações imagéticas com o corpo quanto de trabalhos com um texto, que o olhar de outrem era definitivo para o meu real engajamento na ação a ser executada. Ou seja, em minha experiência como atriz o fato de estar sendo vista altera diretamente minha relação com a criação cênica. Questionei-me se em alguma outra situação, em que eu não estivesse necessariamente atrelada ao papel de "atriz", se era também notória a diferença de comportamento pelo fato de estar ou não sendo vista. E logo me recordei de uma experiência em que fui convidada a estar em um coquetel de inauguração de um festival internacional de teatro, realizado para a classe teatral porto-alegrense. Um contexto em que, apesar de eu não estar "atuando", ou "representando", eu estava sendo vista por colegas (atores também, neste caso) e os vendo. Atores sendo vistos e vendo, fora do palco. Exercendo suas posturas sociais, enviando imagens condizentes com o que lhes cabia parecer na dada circunstância. Não notei especificamente uma alteração comportamental tão clara como a anteriormente descrita, porém uma inevitável adaptação aos conformes sociais da situação foi notoriamente executada. Não só por mim, como por meus colegas atores - todos gentis e sorridentes, adequadamente trajados, posando para fotos de imprensa - todos *vendo e sendo vistos*. Outra situação real capaz de ilustrar esta mesma situação é o formato de

plateia do Teatro São Pedro de Porto Alegre, em que há camarotes em formato semi-circular que proporcionam situação semelhante, porém os actantes são, neste caso, não-atores, ou "espectadores". Espectadores em relação à obra a ser "representada" no palco, e também em relação uns aos outros. Estariam todos, igualmente, *vendo e sendo vistos*. Tal cenário possibilita inclusive uma socialização silenciosa, olhares diversos sendo lançados e observados, comportamentos que se alteram, sendo reduzidos quase em sua totalidade ao apagar das luzes característico de início de espetáculo, transformando os observados e observadores de si em apenas "espectadores".



Figura 1: Teatro Elisabetano: público pode ver sendo visto.

Para exemplificar tal situação, cito a cena final do filme chamado *Ligações Perigosas* (lançado em 1989), dirigido por Stephen Frears, protagonizado por Glenn Close e John Malkovich, em que a personagem, "representada" por Glenn Close, adentra um camarote de teatro em um momento "pré-espetáculo", onde as luzes estão acessas e todos podem ver-se uns aos outros, atraindo subitamente o foco de todos os presentes, elemento reforçado pela música interrompida. Todos a observam, estabelecendo uma relação de reprovação em relação a sua presença e esta, humilhada pelos olhares gerais, se retira. A máscara social representada ali, neste momento, cai.

É através das imagens que fornecemos de nós mesmos que constituímos nossa identidade. A *imagem* é nosso objeto de comunicação: o mesmo objeto tanto para representação cênica como para construção identitária. Pois, se é assim, me pergunto se



podemos nos utilizar da auto-imagem do aluno para fortalecer não só o exercício de expressão, mas também o de construção de sua identidade? — Me refiro a diversos recursos visuais que os jovens dispõem para afirmarem sua identidade: moda e vestuário, redes sociais, álbuns de fotos virtuais, culto à celebridades e à bandas musicais (...). — Poderia a representação cênica, ou seja, o exercício de *ser visto* em cena, estar a serviço da construção de identidade dos sujeitos-alunos? Se a cultura de imagem vigente exige que lidemos em diferentes instâncias com nossa imagem, porque não enveredarmos o olhar pedagógico para esta perspectiva? Assim temos algum suporte para dar aos jovens da geração em que as *telas* são o principal objeto de desejo de consumo.

Busco, neste trabalho, refletir sobre situações às quais me utilizei da minha imagem como via comunicativa, para vislumbrar possibilidades de pedagogizar esta prática, potencializando o uso da *imagem* como recurso pedagógico, não só expressivo, mas construtivo, a medida que os sujeitos-alunos tornam-se cientes do instrumento com o qual se comunicam (*imagem*), e de si (*auto-imagem*). Esta proposta reflexiva não pretende esgotar-se em uma resposta, mas sim dialogar sobre as tensões do tema, abrir novos questionamentos e apontar ações pedagógicas. "A ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o 'real' presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação." (HALL; WOODWARD, 2008). Uma vez que conhecemos que imagem é compatível com determinada significação não podemos tornar qualquer "real" em presente? Não é isso que faz o teatro? "A representação não é, nessa concepção (pós estruturalista), nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior." (HALL; WOODWARD, 2008). Ou seja, a representação é visível. O que me proponho é reconhecer os trânsitos de representação vivenciados por mim, tanto no papel de sujeito pesquisador-atriz, quanto no papel de sujeito pesquisador-professora, em determinadas situações de visibilidade, refletindo sobre tais experiências com o intuito de, a partir destas reflexões, chegar a idealizar proposições pedagógicas que exercitem a noção da imagem de si nos sujeitos-alunos, de forma que tal recurso possa ser utilizado não somente em representações teatrais em sala de aula, como também no exercício imagético que cada um faz de si, no exercício diário de sua construção identitária.

O conceito de representação na perspectiva pós-estruturalista é definido como uma forma de atribuição de sentido: "como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder". (HALL; WOODWARD, 2008). Partindo dessas concepções, os autores do texto *Identidade e Diferença*, conectam a representação à identidade e à diferença. Afinal, é por meio da

representação que o sentido da identidade e diferença é dado! "Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso". (HALL; WOODWARD, 2008,). Portanto, quando estamos exercendo nossa imagem diante de outros sujeitos, em determinadas circunstâncias sociais, estamos representando um papel o qual gostaríamos de desempenhar. Escolhemos, de acordo com nosso grau de consciência de si e do contexto em que o sujeito está inserido, a qual conceito de identidade gostaríamos de ser associados. Se "questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação" (HALL; WOODWARD, 2008), então, por questões lógicas, questionar os sistemas de representação, ou seja, as diferentes possibilidades de relações de visibilidade exercidas pelos sujeitos, é questionar a identidade e a diferença destes sujeitos.

Estes são os muitos dos questionamentos e conceitos que formam a rede das chamadas linhas de atravessamento desta pesquisa. O cerne destes elementos é, portanto, o conceito de *relações de visibilidade*, que me foi apresentado na disciplina de Semiótica do curso de especialização em Pedagogia da Arte. E é nele que encontrei o suporte teórico para desenvolver esta pesquisa. O autor Eric Landowski me foi apresentado nesta disciplina e é a partir de seu capítulo Jogos Ópticos: Situações e Posições de Comunicação que realizo minhas reflexões teóricas. A partir de situações de comunicação que experienciei como atriz, descrevo minha prática e relaciono com a teoria do autor. Me utilizarei de situações não só vivenciadas no papel de atriz, mas também como espectadora, como colega, como produtora cultural, bem como me utilizo de outras experiências relativas à participação de eventos e posições de comunicação que, por ser pertencente à classe teatral e circular pelo meio artístico, me foi proporcionado. O mesmo será realizado com as experiências como professora, mais especificamente correspondentes às práticas e observações realizadas nas aulas de teatro ministradas para um grupo de sete alunos, de 12 a 16 anos, em aulas semanais de 2h, em uma escola especializada em arte e dança, privada, ao longo do ano de 2012, de março a dezembro. Utiliza-se também um questionário, preenchido pelos alunos no último encontro anual. Há apenas 5 respostas, pois apenas 5 alunos estiveram presentes no último encontro.

### 3 Relações de Visibilidade - Teoria e Prática

O autor Eric Landowski, em *Jogos Ópticos: situações e posições de comunicação* disserta sobre *regimes de visibilidade*. Ele aborda definições das fronteiras entre os domínios da “vida privada” e da “vida pública”. Dinâmica que muito se alterou com o desenvolvimento dos meios de comunicação em massa, além do progresso das técnicas automatizadas de tratamento da informação. Dois são os principais temas atuais que o autor se utiliza para exemplificar situações sobre a relação público/privado. O primeiro é o uso do marketing e mídias, por exemplo, pela parte de candidatos políticos, para exercer um discurso de sedução, ou seja, um procedimento de apresentação pessoal e exploração de “cenas da vida privada”. Paralelamente, desenvolve-se as “técnicas de “informatização da sociedade”, dotando-se de meios inéditos para acumular, organizar e mobilizar uma multidão de dados concernentes à vida privada de cada um” (1992). Na primeira situação “critica-se uma propensão a *mostrar-se* demasiadamente; no outro, recusa-se um dispositivo que permite *olhar* demasiadamente”. (1992). Atores sociais estão, em ambas situações, exercendo suas diferentes funções.

Dois são os tipos de abordagens referidas por Eric Landowski: caráter semântico, que consiste em depreender as classes de funções socialmente conotadas, em determinado universo cultural, como ligados ao regime de “não visibilidade”; caráter sintático, baseado na análise da *relação de visibilidade*, considerada em si mesma, independentemente dos investimentos de conteúdo (1992). O autor opta por privilegiar a segunda das duas possibilidades - e é nesta que vou me ater neste trabalho – e alerta que é preciso separar a idéia de que privado está associado a individual e público a coletivo. Segundo Émile Benveniste (1969, p. 321), a noção primeira é de grupo (parental), de comunidade (étnica), constituindo-se o conceito de identidade “pessoal” a partir da noção fundadora de filiação ao “tronco” coletivo: “cada membro da unidade social só descobre seu si no ‘entre-si’”. A partir disso confirma-se que “privado” *versus* “público” e “individual” *versus* “coletivo” não se superpõe: desdobrando tais conceitos o autor explicita uma pequena combinatória: no âmbito individual, o *privado* seria a *esfera "interior" do eu*; e o *público* seria o *eu "socializado"*. Já no âmbito coletivo, o *privado* seria o *entre-si*, ou *"intimidade comunitária"*; e o *público* o autor prefere não denominar. Ao examinarmos a tipologia adotada "público" *versus* "privado" e "individual" *versus* "coletivo", vemos que os dois pares não compartilham do mesmo estatuto. O último par citado pertence a uma categoria dotada de consciência e o primeiro é formado por simples palavras, que dependem do contexto onde estão inseridas.

O autor define a dimensão escópica como visão da imagem, ou seja, a percepção interior da própria imagem interior, não da coisa ou do referente. Será em torno da sintaxe do ver – relações de combinações dos elementos – que o autor vai orientar sua busca de estruturas elementares. Os dispositivos (mecanismos e estratégias para se obter um fim) que organizam as relações de “visibilidade” podem ser considerados abstratos, relativos à comunicação (ou retenção) de um curto tipo de saber entre os sujeitos. A exploração da dimensão escópica se inscreve dentro da problemática mais geral: dimensão cognitiva, pois trata-se da comunicação de saberes entre dois sujeitos.

O verbo *ver* implica, por sua natureza relacional, a participação de dois protagonistas unidos pela relação *ver* e *ser visto*. Entre eles está o objeto de comunicação, que trata-se da imagem que um dos sujeitos proporciona de si mesmo ao outro, que se dispõe a recebê-la. (1992) Além disso, o que se precisa para que a relação de visibilidade se estabeleça: luz. Existem duas classes de funções (ou papéis) expostas por Eric Landowski, as funções *ver* e *ser visto*, que os sujeitos que desempenham são os sujeitos escópicos, e as funções *fazer ver* e *fazer ser visto*, que quem desempenha são os chamados encenadores, operadores em matéria de espetáculo. Essas duas classes podem fundir-se à maneira do sincretismo. O sujeito *visto* é responsável pelo fato de ser visto/percebido e pela maneira como o é. O sujeito do *ver*, o observador não é considerado como simples receptor, mas como captador de imagens que assume por conta própria o papel de sujeito *operador*.

Landowski ressalta que "a relação mínima constitutiva do *ver* admite diferentes especificações modais (essencialmente do tipo *querer, dever, saber, poder* "ver")" (1992). Há alguns elementos necessários também para que esta relação entre os dois sujeitos possa ser efetivada, como condições elementares de "boa visibilidade", além de implicar também a mediação do *querer*. Assim, o autor elabora um diagrama, uma estrutura elementar do "querer escópico", sob a forma de um esquema desdobrado:

*querer ser visto* ----- *querer não ser visto*

*não querer não ser visto* ----- *não querer ser visto*

*querer ver* ----- *querer não ver*

*não querer não ver* ----- *não querer ver*

No texto *Jogos Ópticos* de Landowski (1992), o autor coloca em diagramas as diferentes possibilidades de relação entre S1 (*sujeito observado*) e S2 (*sujeito observador*). Mais além, o autor acrescenta "atitudes" ou "temperamentos" facilmente reconhecíveis, por

exemplo, no que diz respeito ao *sujeito observado*: ostentação, em relação ao fato de *querer ser visto*; pudor, em relação ao fato de *querer não ser visto*; sem constrangimentos, em relação ao fato de *não querer não ser visto*; e modéstia, ao fato de *não querer ser visto*. Em seu terceiro diagrama apresentado, o exemplo do ator é utilizado. E é onde a teoria de Landowski se relaciona com a minha prática, e é neste recorte específico que vou me ater nesta pesquisa. O ator em *representação* (palco) está na categoria *querer ser visto* (papeis públicos); já nas *coxias*, o ator está em *querer não ser visto* (papeis privados); no *camarim*, *não querer não ser visto* (publicização dos papeis privados) e por fim no *ensaio*, *não querer ser visto* (privatização dos papeis públicos). Somente neste desdobramento podemos visualizar diferentes situações com as quais o ator lida, no seu cotidiano profissional, com o fato de *ser visto*. É a partir desde diagrama que descreverei algumas situações e posições de comunicação às quais me expus, visando uma reflexão sobre tais *relações de visibilidade*, através da minha percepção do exercício de *ser visto*, relacionada à estrutura do autor.

No primeiro espetáculo autoral da companhia teatral à qual pertencço, iniciávamos o espetáculo executando uma técnica de meditação oriental chamada *giro sufi*. Permanece-se girando sobre o próprio eixo por muitos minutos até entrar em estado de uma espécie de *transe*. Quando se está girando, não é possível identificar visualmente o que há no entorno, pois não há como fixar o olhar em um ponto específico. Em um dos dias de apresentação, o diretor deu sinal para que o público entrasse. Aguardei girando, como de praxe. Porém não ouvi ruído nenhum e tampouco consegui visualizar as pessoas. Pensei que não havia público naquela noite. Pensei que teríamos que cancelar o espetáculo. Sensação que me causou insegurança e frustração. Eu *queria ser vista*. Estava ali pra isso, havia muito me dedicado ao trabalho e necessitava *mostrá-lo*. O espetáculo começou, fui parando o giro, conforme a marcação do espetáculo, e pra minha surpresa: lá estava o público! A partir daí, meu nível energético em cena se potencializou e executei o espetáculo entregue aos olhos dos espectadores. Ou seja, esta minha experiência está em pleno acordo com a descrição do teórico, conforme descrição da categoria *ator em representação (palco)*. O *olhar* do outro, nesta ocasião me era fundamental e modificou instantaneamente meu comportamento.



Figura 2: Sujeito-atriz: Espetáculo Agora Eu Era - vai!ciadeteatro.

Ainda relativo à categoria *ator em representação (palco)*, vou relatar uma experiência que pude testemunhar, não desta vez participando como atriz, e sim observando atores em estado de representação. Em um trabalho de produção teatral, recebi um grupo de teatro da cidade do Rio de Janeiro cujos atores pertencem a uma emissora de televisão de extrema visibilidade e altíssima audiência no país todo. Três de quatro atores do elenco eram muito conhecidos pelo grande público por fazerem novelas televisivas veiculadas em horários nobres. Em todos os locais públicos em que estive, juntamente com tais atores, eles eram abordados, solicitados a tirar foto, eram chamados pelos nomes fictícios dos personagens que interpretavam na televisão, além de outras interferências sofridas. Ou seja, estavam constantemente *sendo vistos*, era como se estivessem em estado de *representação* o tempo todo. E me chamou a atenção que a transição entre diferentes etapas do fazer teatral, pouca diferença podia ser percebida. No camarim, seguiam agindo como *sendo vistos*, pois o estavam sendo de fato, havia as pessoas do teatro, os funcionários que os cumprimentavam, que queriam os espiar, declarar admiração, pegar autógrafo. A imprensa os cercava, solicitando declarações, entrevistas, sessões de foto para o jornal local. Por fim, chegaram à etapa palco, *representação*. E seu comportamento, seu estado aparente, era o exato mesmo de quando estávamos em uma recepção de hotel ou em um restaurante. Estavam igualmente expostos. Terminou o espetáculo, e lá seguiram eles, *sendo vistos*. O nível de visibilidade destes sujeitos alterou o que o Landowski localiza como palco, expandindo este estado de representação para todo e qualquer local público freqüentado pelos atores, mesmo quando isto não estava, necessariamente, em conformidade com o *querer* deles.



Figura 3: Atores Paulo Betti e Júlia Lemmertz em encontro com alunos no DAD/IA.

Na situação óptica *não querer ser visto*, o ensaio, descrevo uma situação inusitada. Estava em sala de ensaio, em que realizávamos experimentos de um projeto de performances com a vai!ciadeteatro, na Casa de Cultura Mário Quintana, no centro histórico de Porto Alegre. Em uma proposta de exercício em que os atores eram desafiados a atravessar a sala e sentar em uma cadeira dentro de um determinado tempo (viemos a saber depois do exercício que esse tempo era de 10 minutos) a ser cronometrado e lidar, cada um de acordo com sua própria percepção com essa passagem de tempo, realizando ou não ações que coubessem no tempo, pois a regra era não chegar ao ponto final antes da hora. Ocorre que as portas da sala de ensaio utilizada na ocasião eram de vidro, e o local é um ponto de visitação na cidade, proporcionando, nesta situação, uns cidadãos (dois ou três) espiando na porta, a testemunhar o experimento. O que não esperavam os transeuntes é que um dos atores tivesse o impulso de despir-se! Como de praxe neste tipo de exercício realizado na companhia, ao término do ensaio, faz-se uma roda e troca-se percepções a respeito das propostas realizadas. O ator que havia decidido despir-se estava posicionado bem perto à porta e foi o único que percebeu que estávamos *sendo vistos*, e conseqüentemente, que teve seu estado alterado. Ele ficou constrangido mas não voltou atrás no seu impulso, mesmo depois de perceber as pessoas. E os outros atores, que tiveram ações diversas e não perceberam a presença dos sujeitos observadores não tiveram suas ações ou seu estado alterado. O fato de saber que estava sendo visto foi o que alterou o estado do ator em questão, apesar de os outros atores também estarem

sendo vistos, o fato deles não saberem foi o mesmo que eles não estarem sendo vistos. E o que fez com que o ator não alterasse seu comportamento mesmo se sentindo constrangido foi justamente o fato de estar sendo visto! Ele se sentiu em estado de espetáculo, e se utilizou deste estado para superar o desconforto de estar exposto (nu) na frente de estranhos e em um ambiente que era pra ser privado. No ensaio do espetáculo já citado anteriormente, Agora Eu Era, tínhamos que praticar a técnica de giro *sufi*, nos acostumar com o giro, testar, treinar, tornar técnica de trabalho, ou seja, fazer daquele estado algo frutífero para o processo criativo e para o estado de dilatação física ambicionado na época, com fins de que isso fosse utilizado não só nas construções das cenas nos improvisos dos ensaios como viesse a chegar tornar-se a cena em si. O processo de apropriação desta técnica foi muitas vezes doloroso e bastante desafiador. E este é o caso claro de quando o ator *não quer ser visto*, pois consiste num processo bastante pessoal, num momento de preparação, o que está sendo trabalhado ainda não está “pronto” pra ser exposto, era preciso que passássemos pelo mal estar de ficar 40 minutos girando sobre o próprio eixo, e sentir a desestabilização que o exercício causava sem a preocupação de estar sendo visto, principalmente, sem o medo de expor nossas sensações, que não deviam ser representações, de personagens, da trama fictícia que estava sendo construída, e sim o que cada um honestamente sentia a partir daquela proposição, sendo isso bom ou ruim, tornando-nos fortes ou frágeis, conforme o dia, conforme o tempo e o estado de ânimo de cada um, coisas que acabaram por ser extremamente íntimas e pessoais. Não havia neste caso, espaço para nenhum tipo de compartilhamento com quem não pertencesse à equipe, e ainda sim, a equipe bastante reduzida, lia-se somente o elenco e o diretor. A concepção de que um trabalho deve estar “pronto” é bastante relativa, tenho cada vez mais idealizado que todas as etapas do trabalho do ator/artista devem e podem ser compartilhadas como obra, de que o processo é também produto, também é válido neste sentido, porém este foi um dos raros casos que tive a necessidade de manter, conforme as diretrizes apontadas por Landowski, o ensaio como um espaço privado, pois esta técnica exigia bastante, em diferentes esferas, dos atores. Bolhas nos pés, descontrole, grande nível de concentração, estado meditativo profundo, ânsia de vômito e outras reações adversas foram as razões desta necessidade. O giro *sufi* veio, por fim, a público. O início do espetáculo se configurava, conforme já descrito em exemplo anterior, em todos os atores em cena girando, mas aí todos já estavam aptos a exercer esta ação, de grande potencial de interferência nos estados físicos e psíquicos dos atores, perante um público, já capacitados a direcionar essa interferência para a cena. Outro exemplo relacionado a esta mesma situação óptica, porém que difere da descrição feita pelo autor em questão, é o que concerne à experiências chamadas de ensaios “abertos”.



Já realizei ensaios abertos de espetáculos teatrais, antes da estreia, como uma espécie de “mostra” de processo, em que habitualmente se testam alguns recursos cênicos, em que o contato com o público é necessário para avaliar se as propostas do espetáculo terão o efeito planejado, ou para ter uma medida, uma ideia da recepção que o espetáculo terá, cumprindo o papel de uma espécie de termômetro para a estreia ou para a temporada no teatro. Um pouco diferente destas proposições, realizam-se, dominicalmente, no Parque Farroupilha de Porto Alegre, um ensaio do coletivo artístico Bloco da Laje. Um ensaio em local público, onde se praticam as atividades a serem apresentadas em uma saída de pré-carnaval, nas ruas do bairro Cidade Baixa em Porto Alegre. Saída de um Bloco carnavalesco que tem suas influências bastante conectadas com o fazer teatral. Os ensaios abertos foram fundamentais para a construção do repertório do grupo. Muitas das proposições musicais vem acompanhadas de jogos e brincadeiras, que ao serem compartilhadas com um público no parque, tomaram proporção cênica de grande efeito, a partir da interação e resposta recebida dos espectadores. O jogo cênico multiplica-se a partir do momento em que é exercitado, testado, praticado, repetido, em suma, *ensaiado* com o público. O ensaio torna-se espetáculo, o processo também é produto, pelo simples fato de que está *sendo visto* e compartilhado. Um elemento paralelo a esta questão, também relacionado ao fato de que, com o ensaio semanal, o coletivo está *sendo visto*, e que vale ser aqui mencionado, é que ocorre, com este processo, uma espécie de construção de um público cativo, a medida que este participa e sente-se parte da intervenção artística, ele retorna, pois ele, o público, também é *visto*, e é levado em consideração durante todo o processo criativo. Este tipo de proposição, participativa, borra um pouco o formato da estrutura teatral: ator no palco *é visto*, público na plateia *vê*. E isso tem um efeito no interesse e na efetividade da participação do espectador no processo espetacular. Porque aqui, ele também *é visto*.



Figura 4: Ensaio aberto, Bloco da Laje - Parque Farroupilha/POA.



Figura 5: Sujeito-atriz: ensaio aberto, Bloco da Laje - Parque Farroupilha/POA

*Querer não ser visto*, no quadro relacional refere-se, no caso do ator, às coxias.

Parte do edifício cênico que consiste em “cortinas” laterais do palco que impossibilitam que o público visualise as entradas e saídas dos atores. Teoricamente um local donde o sujeito não gostaria de ser flagrado, em meio a seu estado de preparação pré-cena, ou as suas trocas de figurino, entre outras contra-regragens realizadas neste espaço. Para ilustrar, cito um exemplo de um espetáculo, também realizado com a ‘vai!ciadeteatro’, chamado Cara a Tapa, encenado no Teatro Renascença de Porto Alegre, primeiramente em julho de 2011 e junho de 2012 teve sua segunda temporada. A configuração das coxias neste teatro, possibilita um belo raio de visibilidade por parte da plateia, visto que o formado em que se posicionam as poltronas do público, com um grande número de assentos em ângulo diagonal ao palco, fazendo com que o pano preto da coxia não seja o suficiente para cobrir o amplo espaço entre uma coxia e outra. Antes da estreia, no ensaio geral no teatro, juntamente com outros ajustes a serem feitos (infelizmente, muitas vezes só se tem acesso ao teatro com poucos dias de antecedência e todas as necessidades técnicas precisam ser resolvidas nesse curto espaço de tempo), comentou-se a respeito do vão que permitia a visibilidade das coxias, mas como haviam outras necessidades técnicas mais importantes a serem resolvidas, foram feitas algumas tentativas de solucionar, porém não se encontrou uma forma efetiva de ratificar tal situação. Este espetáculo, particularmente possui uma grande demanda de contra-regragens, objetos que necessitam estar nas coxias bem perto da entrada de cena, plataformas deslizantes que são puxadas por cordas pelas laterais do palco (ou seja, entre-coxias), e por isso, o trânsito nas coxias é intenso. Inicialmente, leia-se nas primeiras apresentações, isso era uma preocupação para mim e para os outros atores. Porém, como a necessidade técnica não podia ser saciada, ou seja, não era possível deslocar as coxias do teatro para um modo que impossibilitasse a visibilidade das coxias, passamos, automaticamente, a comportar-nos como *sendo vistos*, fazendo da coxia uma espécie de extensão da cena. Ainda sim, cuidando para manter o necessário privado (trocas de figurino, por exemplo), mas adotando as passagens expostas e as contra-regragens tornando-as ações plausíveis de compartilhamento público. O exemplo que complementa esta categoria de Landowski que descrevo agora sai um pouco dos padrões, pois o espaço de apresentação não é um edifício teatral, e sim uma galeria de arte. Então, a relação tradicional palco/plateia aqui fica borrada. A proposição deste espetáculo, que participei como convidada e foi o Estágio de Atuação de uma colega, no Departamento de Arte Dramática, era a ocupação de salas de uma galeria de arte, cujas cenas se intercalavam em diferentes espaços da galeria e o público ficava “solto”, ou seja, não haviam cadeiras que pré-determinassem o local ocupado pelo público – e nem seu ponto de vista em relação às cenas apresentadas –

nem indicações de onde se posicionar, sendo assim, o público era convidado a explorar o espaço de acordo com seu desejo de *ver*, a partir da condução das cenas do espetáculo, que ocorriam de forma descontinuada no espaço. Então o que chamamos aqui de “coxias”, era o espaço ao abrigo de olhares que a galeria provia, ou seja, um recuo em que ficavam a cozinha e o banheiro do local, ambas peças com portas que poderiam ser fechadas e tornar o ambiente privado, pois a chance de ter um espectador curioso por ali era bem grande. Em um determinado momento do espetáculo eu deveria ir a um local onde não fosse vista, pois faria uma transição na minha imagem, pois apresentaria um novo personagem. Tal transição consistia em colocar uma peruca loira e lisa (tenha-se em conta que os cabelos desta atriz que vos escreve são pretos e cacheados e portanto), bastante diferente da imagem apresentada até então ao público. E para que o efeito de estranhamento pudesse ser causado, era fundamental que tal transição fosse feita em privacidade. Claramente, eu *queria não ser vista*. Para constar, algumas pessoas comentaram com o elenco/membros da equipe que sentiram falta de uma atriz, em mais de uma sessão, ao final, momento em que todos os atores retornam à cena para receber os aplausos, descrevendo a nítida sensação que a figura última não podia ser a mesma pessoa de nenhuma das atrizes apresentadas. Tal efeito não seria possível atingir se o momento que a transformação imagética não estivesse em ambiente privado.



Figura 6: Sujeito-atriz; Espetáculo Peru, NY: transição de imagem.

Como complemento a este relato, adiciono a incrível diferença de relacionar-se com o público sem a barreira física “palco/plateia”, passando por entre o público, olhando nos olhos dos sujeitos que observam, mas que, sem essa distância, também são observados, também estão ao alcance dos meus olhos, é como se eles invadissem a cena ou eu sentasse ao lado

deles na plateia. Estamos no mesmo território, com a diferença talvez que nós, atores, agimos. Eles reagem, mas essa reação configura uma ação, que é sentida pelos atores, que podem assim agir novamente, a partir desta reação e assim infinitamente, ou até que termine o espetáculo. Isso também é um risco, porque houve momentos em que alguns espectadores optaram por não olhar para a cena, e isso era, inevitavelmente, percebido pelos atores. O não-olhar é uma interferência bastante significativa quando se está em cena. E creio, apesar de não ser necessariamente da competência desta pesquisa, que quando se está fora de cena também. O olhar também pode ser um instrumento político.

“No camarim”, na categoria *não querer não ser visto*, já é de uma certa tradição, ou seja, já configura um ritual social o ato de espectadores e/ou conhecidos do elenco realizem uma visitação pós-espetáculo nos camarins, para saudar os atores. O espetáculo Agora Eu Era (vai!ciadeteatro), tive uma experiência bastante semelhante à descrita por Landowski. Ao final muitas pessoas, normalmente as que foram tocadas pelo espetáculo ou que eram amigos e familiares dos atores, também, iam até camarim, fazendo questão que nos abraçar, cumprimentar, etc. Logo após o término, necessitávamos de um tempo (curto) em que ficássemos só nós, pelo caráter bastante pessoal de a criação do espetáculo se configurou, tínhamos uma certa necessidade de “voltar a si”, ou de recompor a compostura para que pudéssemos receber as pessoas. Inclusive houve uma vez, em uma das primeiras apresentações em que terminou o espetáculo e todos os (quatro) atores estavam abraçados atrás da cortina (neste caso ela uma sala de apresentações na Usina do Gasômetro, não configurando o tradicional espaço de camarim dos edifícios teatrais) em processo justamente de compartilhamento da experiência do espetáculo, que muito havia sido intensa para todos, em um momento bastante íntimo entre colegas - que ficaram muito tempo ensaiando exaustivamente e que doaram de suas histórias pessoais material para compor o trabalho, afetando cada um de maneira especial – e quando nos demos por conta tinham cerca de sete ou dez pessoas a nossa volta, aguardando para nos cumprimentar. Foi um dos poucos momentos em que me senti invadida no espaço do ‘camarim’. Outro desses momentos, foi no camarim do espetáculo Cara a Tapa (também vai!ciadeteatro), mas uma outra espécie de invasão. O cenário do Cara a Tapa trazia diversos elementos da praia, e inclusive nossos figurinos eram trajes de banho. Por questões da trama que aqui não revelarei ao término do espetáculo estávamos molhados. Havia uma necessidade bem técnica, que era trocar a roupa de banho molhada por uma seca, levando em consideração a urgência disso visto que as duas temporadas foram realizadas no auge do inverno gaúcho, que vigora baixíssimas temperaturas.

Então o momento em que, de acordo com o ritual, recebíamos o público, estávamos em uma ação bastante privada, que era trocar de roupa, quando não tomar um banho quente para recuperar a temperatura do corpo, causando certo constrangimento a algum espectador que entrasse no camarim logo em seguida do término do espetáculo.



Figura 7: Sujeito-atriz: camarim; Espetáculo Cara a Tapa - vai!ciadeteatro.

Estamos em constante exercício de visibilidade, vivemos a partir das premissas das relações de visibilidade descritas por Landowski, ou seja, em constante estado de representação, esteja esta em espaço cênico, fictício, ou não. Eu, sujeito-atriz, elejo, de acordo com a necessidade do papel, personagem ou performance, a *imagem* que forneço para aqueles que serão os meus espectadores, meus observadores. E eu sujeito não-atriz também o faço, visto que “ser no mundo” é irremediavelmente *ser visto*. (1992) Quando vou sair para dar uma aula, minha escolha de vestimenta é diretamente relacionada à *imagem* do papel, aqui social, que eu vou exercer, o papel de professora. Nesta escolha eu defino minha identidade, o tipo de professora que serei. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. (...) Questionar a identidade e a diferença significa, neste contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.” (HALL; WOODWARD, 2008) É por isso que parto, agora para as descrições de situações e posições de comunicação experienciadas como sujeito-professora, pois

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas

dominantes de representação da identidade e da diferença. (HALL; WOODWARD, 2008).

O uso da minha *imagem* necessariamente se altera ao ser exposto a olhares, e conforme quem olha, ou ainda, conforme o contexto social e/ou situacional, é que se molda a máscara, ou a forma de representação, ou a *imagem* correspondente à identidade a ser exercida. Digo isso, eu sujeito-atriz, que supostamente, por ter a arte de representar como ofício e fazer questão de refletir sobre, gozo de uma consciência desta *imagem* de mim, e da correspondência que esta *imagem* tem com a minha identidade (noção que eu tenho de mim mesma: “A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’ [...] Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente.”) (HALL; WOODWARD). Algumas vezes estou ciente de que a minha *imagem* corresponde à *imagem* que é esperada de mim, e não necessariamente a minha identidade, ou seja, a minha referência de mim mesma. Ou ainda, a minha identidade não é esta ou aquela. A cada escolha de cada *imagem* a representar se forma uma nova identidade, aquela, naquele momento sou eu; sujeito-atriz. Talvez o fato de eu ser atriz multiplique estes desdobramentos identitários, possibilitando um leque bastante variado de *imagens* que eu posso representar, e se represento nos palcos, posso também (ou inclusive) representar fora deles. Eu não sou meus personagens, não me confundo com eles, apesar de isso ser uma possibilidade. Eu os componho, crio, e os represento. A partir disso, eles passam a me compor também, passam a pertencer ao meu repertório de *imagens* de mim a serem representadas aos meus observadores. Esta possibilidade de oferta serve para as *imagens* de mim, não só como sujeito-atriz, mas também como sujeito-cidadã, vida a fora.

#### 4 Possibilidades Pedagógicas

Lecionei aulas de teatro ao longo do ano em que realizava o curso de Especialização em Pedagogia da Arte, uma vez por semana, durante 2h para um pequeno grupo de crianças e jovens de idade entre 12 e 16 anos, em uma escola especializada em artes, na zona sul de Porto Alegre. Atenta para as questões de visibilidade, passei a observar meus alunos e suas relações com situações e posições de comunicação, suas formas de apresentarem-se a si mesmos na cena, a relação estabelecida com o olhar do colega e o olhar do professor.

Em sala de aula, pude experienciar o *querer ser visto* por parte dos meus alunos em diferentes instâncias. Havia exercícios, por exemplo, que todos estavam em cena, improvisando, ou seja, não havia o formato “plateia” e o único espectador que eles dispunham era eu. Bastante interessados e dispostos a improvisar, este tipo de exercício lhes caía muito bem. Porém quando realizados exercícios em diferente formato, como apenas um aluno em cena, ou uma dupla, já era possível detectar uma diferença na maneira de colocar-se. Em resposta a uma pergunta no questionário que foi aplicado na última aula do ano que indagava a preferência entre exercícios coletivos, em que todos estão em cena, e individuais, foi unanimidade a preferência por atividades em que todos estão em cena, por diferentes razões, porém nervosismo e vergonha foram apontados como razões em duas alunas. Ambas sensações ao estarem expostas ao *olhar* dos colegas e professora, relacionadas à necessidade de acerto: “Eu prefiro quando estão todos em cena porque eu não fico tão nervosa, eu tenho mais chances de errar e ser salva.” (Aluno 3). Ocorreu em algumas aulas de os pais chegarem antes do término da aula. A configuração da sala de aula possui uma lateral toda de vidro, o que possibilita que quem esteja passando pela sala possa ver o que ali se passa. Normalmente, ao final da aula, quando ganhávamos alguns pais-espectadores, os alunos já estavam bastante “afiados”, pois a esta altura já havíamos feito variados exercícios e eles estavam bem dispostos e aquecidos (termo que se utiliza ao ter a prontidão e disponibilidade ativada, no início da aula se realiza o aquecimento, por exemplo). Este olhar, dos pais-espectadores, fazia com que crescessem em cena, quando percebido, iam um pouco mais além, ou falavam mais alto, ou ousavam nas proposições de cena, ou davam uma exagerada nos movimentos. Outra situação de exposição ocorreu mais ao final do ano, quando realizamos o ensaio geral da apresentação final da escola. A apresentação final consiste num espetáculo, cujo tema é eleito pela diretoria da escola, e que une todas as danças lecionadas, em interação com a turma do teatro. Portanto, alunos desconhecidos de variadas idades aguardavam fora da sala (a mesma com a lateral de vidro) para sua vez de entrar na sala e passar sua coreografia. Além de



técnico de som e luz, a coordenadora da escola, e os professores. Uma bela plateia informal se estabelecia, interferindo no comportamento dos alunos. Neste caso, a tendência geral foi de retração, tais presenças contribuíram para que ficassem mais tímidos. Nota-se tal diferença pois o ensaio geral foi a repetição do que já vínhamos encenando ao longo das últimas aulas, portanto as marcações, falas, ações eram as mesmas, facilitando para que se tivesse uma medida mais clara dessa interferência destes tantos olhares na atuação dos alunos. Ressalva para algumas variáveis, pois foi um ensaio técnico, com fluxo interrompido, o que por si só altera o andamento do qual o grupo estava habituado a ensaiar. Mas as presenças visivelmente interferiram no comportamento dos alunos, a de um jovem, por exemplo, causou desconforto e ao mesmo tempo interesse por parte das meninas, que modificaram completamente sua postura quando estavam *sendo vistas* por ele. A última instância que se enquadra na categoria “em representação”, e mais próxima das experiências de um ator foi a peça de encerramento das atividades da escola, em que se apresentam para um grande público – geralmente composto pelos pais e amigos dos alunos – um espetáculo teatral, conduzido por cenas da turma de teatro e intercalado com as apresentações de dança do ventre, contemporânea, flamenco. Essas coreografias foram inseridas na trama, cujo fio condutor eram as cenas de teatro, então neste momento de representação, os alunos tinham que lidar com uma série de novos elementos. O teatro em que foi realizada esta apresentação é um teatro profissional, então todas as noções de palco, coxias, camarim e uma grande plateia estavam entre esses elementos. No dia da apresentação, as alterações nos ânimos dos alunos foram diversas. Alguns reagiram mantendo-se mais sérios e centrados que o normal, exprimindo certo nervosismo. Mesmo nervosismo que em outro aluno, por exemplo, apareceu numa incrível dispersão, desatenção e, o que me chamou mais atenção, foi a quase completa falta de escuta, a ansiedade tornou-se tão grande a ponto do aluno não conseguir ouvir instruções e coordenar respostas ou ações. Foi unânime o depoimento de que sim, suas ações em cena, suas sensações e percepções são alteradas quando entram no estado de “representação”. Abaixo vão algumas das respostas dos alunos à pergunta “Qual a diferença entre o ensaio e a apresentação? As ações são as mesmas. O que muda ao executá-las?” feita no questionário de avaliação do último dia letivo:

Aluno 1: “A diferença é que nos ensaios nós somos tranquilos mas nas apresentações nós ficamos nervosos por que temos que falar na frente de mil pessoas”.

Aluno 2: “A diferença entre o ensaio e a apresentação é que a apresentação é ‘agora ou nunca’ e isso te deixa com muita energia e disposição para o público”.

Aluno 3: “Bom, é que nos ensaios nós estamos fechados só para os colegas mas na apresentação nós vemos pessoas que por um lado vão julgar seus movimentos e o palco é maior então seu movimento tem que ser gigante.”

Aluno 4: “No ensaio, por mais que ele seja geral e levado a sério, não há a ‘pressão’ de que é a hora certa de fazer tudo perfeito. Na hora, no entanto, me dedico mais pois sei a importância do momento.

Aluno 5: “O que muda é o público e a interação que acontece com eles. Durante o ensaio eu me concentro mais nas minhas ações e nas falas. Na apresentação, eu tenho como objetivo interagir com o público, fazê-los se sentirem parte daquilo e apreciarem.”



Figura 8: Alunos em representação.



Figura 9: Alunos em representação.

Em mais de um depoimento aparecem elementos que apontam para a percepção de que o olhar de uma plateia causa interferência comportamental nos alunos. O verbo ‘julgar’ no depoimento do Aluno 3, assim como a expressão da necessidade de perfeição do Aluno 4, e o verbo ‘apreciar’ utilizado pelo Aluno 5 explicitam o efeito que *estar sendo visto* têm nos sujeitos-alunos, ao serem observados. Além da expressão de nervosismo do Aluno 1 e a sensação de ‘agora ou nunca’ do Aluno 2, que remetem à sensação de medo de errar. Seria possível concluir que nestes elementos está implícito a necessidade de aprovação pela parte dos alunos? Creio que sim. E não estaria esta necessidade de aprovação relacionada com a identidade exercida pelos sujeitos-alunos?

Na situação óptica “ensaio”, *não querer ser visto*, alguns elementos me chamaram atenção no processo de ensaio para apresentação. Visto que nem todos os alunos estavam em todas as cenas e o período de ensaios era curto comparado com a quantidade de trabalho a ser realizado, (não somente pela quantidade de cenas, mas sim pela maneira que o trabalho foi feito, baseado em improvisações dos alunos, e a partir destas foram estruturadas as cenas e a conexão entre as cenas, compondo, assim, a dramaturgia), em alguns momentos a turma era separada para ensaiar diferentes cenas ao mesmo tempo. Eu ensaiava com uma dupla, por exemplo, assistia a cena, fazia alguns apontamentos e sugestões e pedia para que seguissem o ensaio, trabalhando a partir das minhas colocações e partia para o outro grupo, para fazer o mesmo processo. Até que num determinado momento percebi que o grupo ou dupla que eu deixava trabalhando “por conta”, não executava as ações da cena plenamente, fazia a passagem da cena falando e ou pensando, e não fazendo. Percebi que o que fazia a diferença neste empenho era o meu olhar, de professora. O grupo que estava passando a cena e estava sendo assistido por mim, fazia execução completa da cena – intenções, ações, voz audível, movimentações no espaço e triangulação – diferentemente do grupo que ficava trabalhando paralelamente. Ou seja, o olhar do professor foi fundamental para o empenho dos alunos na execução das cenas, durante os ensaios. Essa percepção coincide com a descrita na vivência como atriz, em que o olhar, neste caso, de um colega ou um diretor, interfere diretamente na ação do sujeito-ator, durante o momento de ensaio. Outro elemento que se destacou pelo fato de ser bastante visível sua interferência durante as aulas foi o espelho. A aula de teatro acontece em um espaço que é utilizado como aula de dança, possuindo, portanto, em toda extensão de uma das paredes, um grande espelho. A interferência era tanta que passei a posicionar a “plateia” – eu e/ou os colegas – na parede em oposição ao espelho, principalmente em exercícios de improvisação ou que exigiam criação espontânea, pois a presença deste interrompia nitidamente o fluxo criativo dos alunos, volta e meia paralisando-

os em função de um ou outro detalhe a respeito de sua aparência, revelado pelo espelho, e sendo corrigido imediatamente, desconcentrando o aluno de sua ação original, por exemplo. Ou ainda, o aluno, mergulhado na sua imagem, distraía-se da proposição do exercício. Ou passava a exagerar as expressões e observar-se, fazendo com que sua expressividade se tornasse artificial. Tiveram momentos em que alguns alunos puderam dominar tais interferências, passando apenas a observarem-se no espelho ao fazer o exercício, sem que nenhuma dessas reações recém citadas fossem percebidas, apenas ficando visível que o exercício todo era executado com o aluno olhando a si mesmo. Essas foram algumas das percepções que eu tive, observando os alunos durante as aulas. Em resposta à pergunta “Quais as diferenças que percebes em relação a tua imagem ao executar um exercício diante de um espelho?” os alunos afirmam:

Aluno 1: “Para mim o espelho me ajuda porque quando a professora fala algo que eu tenha que melhorar eu olho para o espelho e faço isso.

Aluno 2: “A única diferença que percebo em frente a um espelho é que começo a exagerar nas emoções e paro com as ações e até paro de pensar.”

Aluno 3: “Eu percebo que eu acabo me desconcentrando ao olhar meu reflexo no espelho, fico olhando mais a minha aparência, esqueço mais as falas os movimentos ficam menores, mas consigo trabalhar melhor as expressões do rosto

Aluno 4: “ Percebo que, com a presença do espelho, minha expressão facial se intensifica, pois observo com atenção todos os detalhes, enquanto que sem o espelho faço como ‘acho’ que parece.”

Aluno 5: “Quando eu consigo me ver durante uma interpretação qualquer, eu acabo achando mais difícil por acabar me distraíndo, prefiro evitar o espelho o máximo possível.”

Em experimento em aula, propus um exercício diante do espelho, que cinco cadeiras estava posicionadas frente ao espelho. Numeradas de 1 a 5. Eu definiria um sentimento ou expressão a ser representado em imagem estática (surpresa, alegria, paixão, tristeza, cansaço, raiva, medo, por exemplo). Quem sentasse na cadeira de número 1, faria o nível de expressividade daquele sentimento o mais sutil, e quem sentasse na cadeira de número 5 faria o nível de expressividade mais intenso. Assim, observando-se, os alunos podiam avaliar se estavam proporcionais à escala sua expressão. Outro tipo de exercício que é favorecido pela presença do espelho é coreografia, também realizamos este exercício e sem o espelho a dificuldade de execução de movimentos se intensifica bastante. A partir de algumas observações e experimentos feitos em sala de aula, com este pequeno grupo de jovens ao longo de um ano, destaco que exercícios em que os alunos precisem se colocar em cena, como

improvisações, depoimentos (narrativas), e até construção de personagens, a presença do espelho não favorece, não contribui para a realização dos mesmos. Digo isso pela seguinte razão: a percepção a partir das observações é de que o contato com sua própria imagem faz que o aluno julgue a si mesmo, tornando quaisquer ação que esteja executando em uma ação racional, ou seja, aparentemente, o aluno pensa antes de fazer cada ação pois está constantemente avaliando a si e a suas ações/movimentos/expressões.

Uma questão importante ainda para ressaltar sobre a categoria “ensaios”: pude exercitar em aula, ao trabalhar as cenas do espetáculo com os alunos, um elemento que considero fundamental no exercício de ensaiar, de praticar; o chamado *feedback*, ou seja, o retorno que o professor dá para os alunos após um período de trabalho. Essa foi uma das maneiras mais eficazes que encontrei como professora para, neste momento, exercer a reflexão inserindo noções e conteúdos cênicos, comentando, a partir das práticas exercidas pelos alunos, pontos a serem pensados e trabalhados, novos elementos a serem adotados nas cenas, estímulos, e principalmente, fazendo apontamentos baseados nas ações recém realizadas pelos alunos, para que uma evolução no trabalho fosse possível. Assim, a partir destes apontamentos, os alunos refaziam as cenas adaptando as colocações, ou realizando novas proposições a partir dos meus comentários. A razão pela qual eu me utilizo desta forma durante as aulas, e conseqüentemente, nos ensaios, é que esta foi uma das maneiras em que mais aprendi, como aluna, a ter consciência dos efeitos que as minhas ações tinham. O olhar do outro, explicitado pelo retorno dado ao aluno após o exercício, possibilita que avaliemos o quanto do que pretendíamos comunicar foi realmente comunicado. Sempre que a configuração do exercício possibilitar, eu pergunto para os alunos que assistiram sobre suas percepções a respeito do exercício realizado, para que eles exercitem o olhar e aprendam a comunicar suas percepções, ampliando, para o aluno que fez o exercício, a perspectiva de retorno. É importante ressaltar que um cuidado é necessário quando se pede para que um aluno comente o exercício do colega, para que não haja comentários de ordem pessoal que não sejam produtivos para a aula. Para isso é importante que as perguntas estejam direcionadas aos elementos do exercício a serem ‘avaliados’ e não ao aluno em si.



Figura 10: Alunos em ensaio geral.

A respeito da categoria *querer não ser visto*, “nas coxias” é importante ressaltar que tanto esta quanto a categoria *não querer não ser visto*, “no camarim”, aqui na observação como sujeito-professora ocorre apenas uma vez ao ano, ocasião em que se realiza a apresentação de final de ano da escola, diferentemente das situações observadas como sujeito-atriz, visto que há uma maior frequência pois o trabalho de atriz organiza-se por uma temporada em um teatro. Pois é a partir desta única experiência que relato as seguintes observações. Nas coxias, o elemento que imperou nas minhas observações foi a ansiedade, atrelada à prévia de entrar em cena. Esta categoria também atuou como um espaço de preparação para a cena. A questão sobre *ser visto* pelo público enquanto estavam na coxia foi pouco ou nada relevante para os alunos, que estavam com suas atenções todas voltadas para suas marcações, entradas e saídas, objetos a serem levados ou tirados de cena, acessórios do figurino que se alteravam, entre outros. O espaço da coxia era utilizado como preparação para a entrada na cena. O contexto anterior à peça é bastante diferente de um contexto profissional, ou seja, há muitas pessoas nos bastidores do teatro, fato que não possibilita um processo de aquecimento com os alunos, além de tornar-se um ambiente de muita dispersão. Como para compensar, a coxia serviu de local para exercer a concentração, para a maioria dos alunos. Me chamou a atenção um determinado aluno pois o momento de espera exercido na coxia muito lhe causou agitação e ansiedade, fazendo com que se esquecesse de combinações, se confundisse com o figurino. Para este aluno o espaço da coxia despertou um estado que o “privado” fora praticamente ignorado. Na coxia, há um determinado ponto que a partir dele já se pode ser avistado da plateia, ponto este que foi completamente ignorado, fazendo com que

o aluno muitas vezes estivesse *sendo visto* do público e ele sequer estivesse consciente disso. Os demais alunos tiveram o cuidado de não permanecer à vista, porém sem demonstrar grandes preocupações em relação a isso.



Figura 11: Alunos nas coxias, durante espetáculo.

*Não querer não ser visto*, "no camarim", não é uma situação igualmente aplicável à situação de camarim dos alunos, pois o território do *não querer não ser visto*, segundo descreve o Landowski, refere-se ao momento pós-espetáculo, em que algumas pessoas do público visitam o camarim, tornando um espaço que é à priori privado em público. Na apresentação dos alunos não há este momento depois do espetáculo. Os alunos vão embora com seus respectivos pais e familiares, sem que haja aquele momento de visitaç o, essa publicitizaç o do espaç o privado n o se concretiza.



Figura 12: Alunos no camarim, em preparação.



Figura 13: Alunos no camarim, em preparação.

Gostaria ainda de destacar um elemento que foi bastante utilizado nas práticas teatrais com a turma de alunos em que foram feitas as observações para este trabalho: a triangulação. Chama-se por triangulação a técnica teatral que se utiliza da troca de foco (*olhar*) do ator com seu colega de cena (ator 2) e deste(s) para o público, para conectá-los todos, compondo um triângulo de olhares. Em encenações do tipo realista, por exemplo, esse tipo de técnica não acontece. O sujeito-ator trabalha como se não estivesse sendo observado, como se estivesse em uma realidade e o público o observasse por um binóculo, ou seja, não demonstra que *sabe* que *está sendo visto*, o olhar do público não "afeta" as ações do ator, como se houvesse uma



*quarta parede*, no palco. A triangulação é o rompante desta *quarta parede*. Não ignora-se o público, muito pelo contrário, quando se lança o foco para a plateia, legitima-se a sua presença, compartilhando com o olhar o acontecimento, ou a intenção, ou uma emoção, ou o que quer que esteja sendo construído na cena que se deseja compartilhar, comunicar ao público. Considero que foi um divisor de águas no processo de trabalho o momento em que passei a trabalhar a triangulação com os alunos, pois aos poucos, foram exercitando encontrar seu olhar com o meu (que fazia papel de professora-espectadora, ou com o olhar dos colegas) durante as improvisações e assim, puderam perceber-se olhados. Essa percepção de que se *está sendo visto* fez com que, momentaneamente, ao encontrar o olhar com o outro, se tomasse consciência do que estava sendo expressado, ou pelo menos de que algo estava sendo expressado. E estabelecer esta relação de *ver* e *ser visto* dentro da sala de aula de teatro foi muito produtivo. E de *ver-se sendo visto* e de *ser visto vendo-se* também. A respeito desta simultaneidade, Landowski afirma:

Até aqui consideramos a relação "escópica" como uma relação unívoca entre um sujeito observável e um sujeito observador, ficando entendido, é claro, como notamos mais acima, que nada impede um determinado ator de passar, "conforme as circunstâncias", de uma a outra dessas duas posições complementares e de aparecer ora como o que "observa", ora como aquele que é "observado". O que os casos mais sofisticados que devemos examinar agora introduzem de novo é a eventualidade de ver os dois tipos de papéis actanciais não mais se alternarem, mas coexistirem num só e mesmo ator num dado momento do seu percurso (1992).

Quando perguntados sobre o que aprendem ao observar os colegas na aula de teatro, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Aluno 1: "Eu aprendo coisas muito importantes porque o que eles estão fazendo é o que eu tento fazer e acho isso muito interessante porque é lindo de ver eles atuar, dá até vontade de ser eles."

Aluno 2: "Que cada um tem um jeito diferente ao falar e se movimentar, que cada um sempre tem dificuldade em algo, mas também tem habilidade em outra coisa, e isso mostra que apesar de todas essas diferenças, estamos juntos com o mesmo objetivo."

Aluno 3: "Eu aprendo os erros que eles cometeram e tento não repetí-los, vejo suas expressões e tento refazê-las no palco."

Aluno 4: "Aprendo que às vezes o que queremos expressar não é o que chega aos olhos da plateia, fazemos de um jeito com um propósito e quem assiste tem sua própria opinião e ideia sobre o que está vendo."

Aluno 5: "Eu acabo vendo neles o que pode ser melhorado, e me concentro para fazer sem os pequenos errinhos, ou melhorando o que devo na minha vez."

O fato de haverem exercícios, cuja configuração possibilita este jogo de olhares, contribui para que, tanto quem assiste quanto quem executa, esteja em processo de aprendizagem. A exemplo da resposta do Aluno 1, observar os colegas faz com que aprenda com as ações deles, e mais, o aluno se *identifica*, quando afirma que "dá até vontade de ser eles". É um exercício de identidade. Quando o Aluno 3 afirma "vejo suas expressões e tento refazê-las", entendo que há um processo de apropriação de sua *imagem*, a partir de proposições da *imagem* dos colegas. Esse exercício também dialoga, visto que exige uma conscientização das *imagens* representadas pelo Aluno 3, para que sua busca de aproximação com a *imagem* dos colegas seja possível. Ainda sobre a adequação entre o que se pretende comunicar através da *imagem* e o que realmente se comunica, a observação do Aluno 4 é de extrema pertinência. É possível a tomada de consciência do lapso que há entre *ser* e *parecer*. Se o Aluno 4 afirma que a plateia faz sua própria interpretação das *imagens* apresentadas por ele, é porque é possível perceber que sua intencionalidade nem sempre corresponde com sua execução. Landowski reflete sobre a tomada de consciência e sobre motivações "estratégicas" que cada sujeito exerce em face a seu interlocutor, que forma um segundo grau da relação escópica primária:

[...] se pensarmos na estratégias da parte observadora - suscetível de "se mostrar" ou de "se dissimular" como tal - ou nas da parte observada (que por sua vez, em função do caráter mais ou menos "observável" da instância que observa, pode em princípio determinar as condições da sua própria "encenação"), atinge-se então uma ordem de problemas que ultrapassam o âmbito da relação "escópica" em sentido estrito e dizem respeito diretamente à dimensão *cognitiva* propriamente dita. Desse ponto de vista, a substituição que, aqui mesmo, se impôs progressivamente, dos predicados cognitivos do tipo "mostrar" *versus* "olhar" aos verbos "ser visto" *versus* "ver" não traduz apenas uma diferença de grau de figurativização das relações a serem levadas em consideração, mas resulta de uma mudança de nível que afeta a própria natureza da comunicação: as funções escópicas elementares não se acham mais simplesmente "exercidas" pelos protagonistas (num plano por assim dizer neutro e desembreado) enquanto *fazer emissivo* ("ser visto") ou *receptivo* ("ver"), mas "assumidas" (ou recusadas) e "exibidas" (ou dissimuladas) por eles; elas se tornam, por sua vez, por uma espécie de embreagem enunciativa, o objeto de um discurso segundo que as assume à maneira do *fazer persuasivo* e/ou *fazer interpretativo*. O espaço pragmático, "objetivo" em que se inscrevem as relações de "visibilidade", quando assim refletido pela "consciência" que dele tomam reciprocamente os sujeitos, transforma-se, então, em campo de manobras cognitivas (fazer saber/fazer crer). (1992)

Neste ponto da pesquisa, senti necessidade de ampliar minha compreensão sobre as reflexões de Landowski, indo em busca do conceito de *pragmática*, referido pelo autor na última citação, para que pudesse estabelecer mais claramente as relações entre *imagem* e *identidade*, a partir da tomada de consciência do sujeito (aluno e/ou ator) além de esclarecer a

possível relação que o conceito de *pragmática*, referido pelo autor na última citação pode trazer aos conceitos abordados até agora.

A partir das reflexões sobre as diversas práticas aqui descritas, retorno ao conceito de *imagem* e ao conceito de *representação*, para revisitá-los e compreender como o exercício em sala de aula de teatro pode, através desta reflexão, tornar-se um instrumento pedagógico que auxilie na construção ou na constituição da *identidade* do sujeito-aluno. No Dicionário de Filosofia (MORA, 1994), a respeito do conceito de *imagem*, afirma-se: "É comum chamar de *imagens* as representações que temos das coisas." A imagem nossa de cada dia representa quem somos, a cada dia. Pois as imagens representam não só objetos como também sujeitos. Sobre a pragmática: "A mais antiga definição é a de Morris, de 1938: *a pragmática é a parte da semiótica que trata da relação entre os signos e os usuários dos signos.*" (ARMENGAUD, 2006). Ou ainda: "*A pragmática aborda a linguagem como fenômeno simultaneamente discursivo, comunicativo e social.*" (ARMENGAUD, 2006). O discurso dos sujeitos, cá neste território de representações, as artes cênicas, ou mesmo a sala de aula de teatro, é exercido não tão somente pela linguagem falada, como também, e é este o meu objeto de pesquisa, a *imagem* que cada um representa de si, ou de outrem. Para representar é preciso *fazer saber* ou *fazer crer* a *imagem representada*, de acordo com a intencionalidade do sujeito, ao exercer comunicação. O que ocorre, não só em sala de aula, mas me ateno a este espaço pois é este que compete a esta pesquisa, é que muitas vezes a *imagem* representada não está de acordo com a intencionalidade do sujeito em representá-la. Isso é válido tanto para um aluno que representa um papel ficcional, como um personagem, quanto quando este deveria representar-se a si mesmo e nada mais. Retomo a fala do Aluno 5 quando afirma "às vezes o que queremos expressar não é o que chega aos olhos da plateia (...)". É possível que através do exercício do olhar, a sala de aula de teatro possa transformar-se em "campo de manobras cognitivas" (1992).

Se "é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, (...) passam a existir" (HALL, WOODWARD), faz todo sentido que se trabalhe, em uma sala de aula, em que a representação é o conteúdo principal, a conscientização do que é representado e do que se pode representar. Assim, o aluno poderá utilizar-se das ferramentas comunicativas adquiridas na aula de teatro, em outras espécies de representação, como já o faz o ator, por exemplo. "Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade." (HALL; WOODWARD). Ainda sobre as conexões possíveis entre o exercício teatral de representar e a construção identitária do sujeito, trago a seguinte reflexão sobre identidade e diferença como performatividade:

O conceito de performatividade desloca a ênfase da identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de "tornar-se", para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (HALL; WOODWARD, 2008).

A identidade é aquilo que se é e diferença é aquilo que o outro é. Ambas são simplesmente existentes e inseparáveis. A partir daí, pode-se dizer que um aluno, ao representar um personagem, sujeito ou figura ficcional, que não a si mesmo, e partindo do pressuposto de que tudo aquilo que o sujeito não é também constitui o que ele é, ele, aluno, ao fazê-lo, necessariamente toma consciência daquilo que ele não é, tornando o exercício de representar uma ferramenta pedagógica capaz de auxiliá-lo a reconhecer, a partir daquilo que ele não é, sua identidade. É o legítimo exercício da diferença, *o representar*, o teatro na escola, o espaço que possibilita a experimentação do *eu não sou*, para tornar consciente o sujeito-aluno daquilo que *ele é*. E ainda, se "as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade" (HALL, WOODWARD, 2008), o formato em sala de aula de teatro, em que sujeitos-alunos exercitam a representação perante uma plateia (de colegas), levando em consideração as afirmações dos alunos citados nesta pesquisa sobre o que aprendem observando o colega, pode-se afirmar que se *ele não sou eu*, é através do olhar do outro que é possível distinguir a si de outrem e é portanto, observando o outro, que é possível tomar consciência daquilo que eu não sou, e conseqüentemente, daquilo que eu sou. Ou seja, em uma dinâmica pedagógica, o sujeito-aluno que executa um determinado exercício de representação, o sujeito que faz, o sujeito que *é visto*, perante outro que assiste, o sujeito que *vê*, ambos estão exercitando e construindo sua identidade, um sendo o que não é e o outro vendo o que não é, ambos ainda explorando as possibilidades do que *podem ser* e para aproximarem-se daquilo que são. Sendo assim, é possível que a sala de aula de teatro seja um espaço alternativo e artesanal de **produção de identidade e diferença**.

## 5 Conclusão

As percepções das experiências vivenciadas como sujeito-atriz, ao serem analisadas permitem a expansão da reflexão sobre elas para o território da pedagogia. Se há a conscientização aqui, do sujeito-ator, abre-se a possibilidade de haver também, na sala de aula de teatro, do sujeito-aluno? Como? Este questionamento norteou esta pesquisa.

Ao analisar as experiências em sala de aula, com a turma de sete alunos ao longo do ano de 2012, pude concluir que alguns elementos foram fundamentais no exercício de reflexão em aula sobre as *relações de visibilidade*. O espelho possibilita que o aluno se depare, por exemplo, com a sua própria imagem, podendo avaliar-se (ou até julgar-se), comparando a imagem externa de si, conferida no espelho com a imagem interna, que cada um faz de si. Nesta comparação já há uma tomada de consciência a medida que compara-se a percepção de si interna com a percepção de si externa.

A triangulação também revela-se como elemento importante na tomada de consciência da imagem que o sujeito-aluno envia e a imagem que o outro (professor ou colegas) recebe. O compartilhamento da intenção/emoção/outro com o público, viabilizado pelo encontro de olhares faz com que o aluno perceba-se sendo olhado. Este fato já desperta a consciência daquilo que está sendo expressado/representado, pois recebe um retorno do que envia através do olhar do outro. Aqui o sujeito-aluno pode *ver-se sendo visto e ser visto vendo-se*.

Um aspecto em comum entre estes dois elementos, o espelho e a triangulação é que ambos conscientizam através do exercício do olhar. No primeiro, o aluno analisa a distância entre a imagem que tem de si, o retorno que ele recebe é de si mesmo, o parâmetro, no elemento espelho, é sua própria percepção de si. No segundo é o olhar do outro que retorna para o aluno sua imagem enviada.

Concluo que o olhar do outro possibilita a comparação entre imagem pretendida e imagem compreendida. Para tanto, aponto o diálogo, a verbalização das percepções, tanto do aluno que pratica o exercício, que *é visto*, quanto do aluno que assiste o exercício, que *vê*, como método de conscientização, pois ao explicitar suas percepções, tanto de si quanto de outrem, adquire-se nova perspectiva, torna-se consciente. A *identidade* aqui está em pleno exercício. Portanto o chamado *feedback* é uma ferramenta didática para tal exercício.

O professor de teatro exerce a função, na sala de aula, de sujeito-operador. Ele faz *ver* e faz *ser visto*. E ainda: deve fazer perceber o que *é visto* e como *é visto* e o que se *vê* e o que como se *vê*. Isto, sob uma visão pragmática, sob a perspectiva da relação entre os sujeitos (aluno-aluno e aluno-professor), mediada por imagens. O discurso dos sujeitos aqui neste

território cênico e pedagógico é, não só através das palavras, como também e principalmente, através das *imagens*, da *representação*.

A partir do quadro semiótico pode-se perceber e analisar as alterações dos sujeitos ao serem expostos à diferentes posições ópticas, tanto nas situações descritas como sujeito-atriz, quanto nas descritas como sujeito-professora. Ao analisar tais alterações é possível expandir para o território pedagógico alguns elementos e concluir que a partir das reflexões sobre as práticas, como atriz - sujeito que *é visto* - e como professora - sujeito que *vê* - o olhar do professor apresenta-se como fundamental no desenvolvimento das capacidades representativas dos alunos e no exercício do olhar dos mesmos. Destaca-se ainda a importância de o professor de teatro estar ciente das alterações possíveis de ocorrer em cada aluno, para que possa conduzi-las, potencializá-las e explorá-las; efetivando assim a tomada de consciência que as *relações de visibilidade* possibilitam.

Representar é *fazer saber/crer* a imagem representada, de acordo com a intencionalidade do sujeito. É preciso, portanto, diminuir a distância entre a imagem enviada e a imagem recebida. Aponto aqui elementos a serem explorados em pesquisa futura, em aprofundamento desta: a máscara e a câmera. Ambos elementos tem potencialidade de conscientização do uso comunicativo da imagem de si. A câmera traz outra perspectiva sobre o exercício de *ser visto*, oportunizando também uma prática semelhante ao espelho, pois o sujeito pode, ao assistir-se, entrar em contato com o que sua imagem comunica, porém no caso situacional do espelho, isso ocorre simultaneamente ao ato de execução. A câmera, por possibilitar que o sujeito veja a si mesmo em outro tempo que não o mesmo em que executa, viabiliza um distanciamento que potencializa a percepção de si. A máscara, segundo Patrice Pavis, "é usada no teatro em função de várias considerações, principalmente para observar os outros estando o próprio observador ao abrigo dos olhares". Este elemento, portanto, possibilita uma nova situação óptica, alterando as *relações de visibilidade* e por isso, também, apresentando possibilidades de exploração.

Se é por meio de representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, é não só coerente como também necessário que se trabalhe, em sala de aula teatral, cujo principal conteúdo é a representação, a conscientização do que é representado e a potencialização do que pode ser representado. "Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade." (HALL; WOODWARD, 2008).

Se a cada escolha de cada imagem que eu, sujeito-atriz faço, assumo esta representação como minha identidade, e disso estou consciente, posso em outro momento, voltar a exercê-la, sendo esta ficcional ou não, afim de representar outrem ou a mim mesma.

Afinal, o representar é o legítimo exercício da diferença. O teatro na escola possibilita a experimentação do *eu não sou*, para então tornar o sujeito-aluno mais próximo do que ele é, pois a identidade se constitui a partir da diferença. Em uma dinâmica pedagógica, tanto o sujeito-aluno que executa um exercício de representação, o sujeito que *é visto*, quanto o sujeito-aluno que assiste, o sujeito que *vê*, ambos estão definindo e determinando sua identidade, um sendo o que não é e o outro vendo o que não é. Ambos, amparados pelo professor, explorando as possibilidades do que *podem ser*, tornando assim o exercício teatral como uma ferramenta pedagógica constitutiva da produção de identidade e diferença.

**REFERÊNCIAS**

- ARMENGAUD, Françoise. **A Pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ASLAN, Odette. **O Ator no Século XX**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2000.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Folhetim Teatro do Pequeno Gesto: Reflexões sobre o Teatro Francês Contemporâneo**, n. 17, 2003.
- FLOCH, Jean-Marie. **Alguns Conceitos Fundamentais em Semiótica Geral**. São Paulo: Centro de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich; GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (orgs.). **Pequenas Crises, Experiência Estética nos Mundos Cotidianos**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA; Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LANDOWSKI, Eric. Jogos Ópticos: situações e posições de comunicação. In: \_\_\_\_\_. **A Sociedade Refletida**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p. 85-101.
- MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.
- NOTH, Winfried. **A Semiótica no Século XX**. São Paulo: Annablume, 1996. (Coleção E; 5).
- OLIVEIRA, Ana Claudia. O Mostrar e seus Regimes de Visibilidade. In: \_\_\_\_\_. **Vitrinas Acidentes Estéticos na Cotidianidade**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 81-129.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva 2007.
- SANTOS, Fausto dos. **A Estética Máxima**. Chapecó: Argos, 2003.