

O espetáculo como comunicação - proposta para uma mediação profanadora

SHIRLEI TORRES PEREZ

■ 142

Shirlei Torres Perez é Mestre e Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC - Pontifícia Universidade Católica – SP. Bacharel em Teatro pela ECA – USP, Técnica do Sesc São Paulo- Gerente Adjunta do Sesc Carmo.

▪ RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta para ações de mediação e educação a partir do teatro, entendendo o espetáculo do ponto de vista da comunicação, como processo comunicativo e como mediação signica. Tendo como bases teóricas a proposição de Martín-Barbero, da educação pela comunicação e os conceitos de educação para a complexidade, de Edgar Morin, e os trabalhos de Christine Greiner e de Giorgio Agamben, discute as possibilidades da vivência do espectador como instrumentalização cognitiva e propõe conceitos estratégicos na abordagem e criação de ações de educação e mediação por parte dos pesquisadores, educadores e agentes de cultura. Partindo dessas premissas, discute, a título de exemplo, o espetáculo argentino, Caramelo de Límon, ressaltando eixos de observação do espetáculo do ponto de vista comunicativo e de mediação.

▪ PALAVRAS-CHAVE

Teatro, mediação, teatro-educação, espacialidade, ecologia dos saberes.

▪ ABSTRACT

This work presents a proposal paragraph Mediation Shares and Education From doing theater Understanding the spectacle of Communication Viewpoint How Communicative process and Mediation How signic. As Theoretical bases Having a proposition Martin-Barbero, Education and Communication for the Education Concepts for Complexity, Edgar Morin, and The Works of Christine Greiner and Giorgio Agamben, this work discusses how the experience of Possibilities How do Spectator cognitive instrumentalization and proposes Strategic Concepts in the Management and Design Education and Mediation actions by researchers, educators and cultural agents. Because of that, it argues, by way of example, the show, Argentine caramel Limón, highlighting Note shafts of the spectacle of the communicative viewpoint and Mediation.

143 ■

▪ KEYWORDS

Drama, mediation, drama-education, spatiality, ecology of knowledge.

1.Introdução

A prática teatral desenvolveu-se, ao longo do tempo, em ampla relação com as dinâmicas políticas e sociais, refletindo questões e buscando um papel de mediação entre os indivíduos e sua interação, consigo e com o entorno. Num cotidiano em que essas dinâmicas estão em franco movimento, e que as novas mídias redesenham a forma do discurso e da própria interação entre os meios e discursos, é pertinente perceber o papel do espetáculo num momento em que os meios e os modos de vida e da arte estão em franco movimento.

Buscar uma proposta educativa de relação com o espetáculo implica em ressignificar a ideia de educação e de atuação diante dos desafios que vão sendo

engendrados nas novas dimensões de espaço e de tempo. O corpo, a cidade, a intimidade e o próprio conceito de subjetividade e individualidade, vem sendo colocados continuamente em cheque. Pensar, portanto, na mediação entre esse novo indivíduo, em franco questionamento de seu papel social, e de sua própria identidade, significa pensar nos novos caminhos possíveis e nas necessidades de sensibilização e questionamento que se colocam nesse novo cenário.

Diante disso, novas formas para a prática da cena tem se apresentado como saída para uma arte mais crítica e mais presente, apostando em iniciativas e formatos os mais amplos, mas que tem em comum a discussão do espaço e do papel do público como premissa. Seja pela construção de relações com o entorno, pelo uso de espaços públicos e palcos de características únicas, que trabalham a sensação como parte da interação com o público, ou com dinâmicas de criação e construção colaborativas com indivíduos e populações específicas, entre tantas outras possibilidades, o teatro tem saído da caixa, e entregue ao público uma proposta de experiência. Experiência essa que muitas vezes vai além da simples fruição, e provoca ações de mudança efetiva no artista e no público. Trata-se, portanto, de uma construção nova e dinâmica, na direção de novos conhecimentos.

■ 144

2. Teatro, comunicação e profanação

Quando se associa teatro a ações educativas, mesmo no sentido mais amplo, é comum o entendimento da linguagem como um instrumento para a transmissão de valores e conteúdos, o que seria uma forma de educação ‘pelo teatro’, e que tem gerado inúmeros desdobramentos e ampliações, inclusive em ações sociais, entre muitas outras possibilidades que vem sendo ativamente exploradas. Outra abordagem corrente é o pensamento de uma educação ‘para o teatro’, visando o que se convencionou chamar de formação de público, ou formação de plateia, centrada numa ideia da compreensão e do diálogo com a linguagem, ampliando o universo de contato e fricção entre obra e público, buscando interesse e a participação ativa do espectador, ou espectador potencial.

Não são, obviamente, formatos estanques, no entanto o que se aponta aqui é o entendimento da criação e da vivência da relação com a obra de arte não apenas como

veículo e ferramenta, ou como exemplo ou mote para a discussão de um conteúdo, ou abordagem de um tema, mas como vivência complexa e experiência comunicativa. Faz-se necessário entender o teatro como produção de conhecimento e formação de redes signícas, principalmente no momento do espetáculo, da vivência do espectador, já que essa vivência não se limita aos significados apresentados em cena, mas envolve uma rede de relações entre corpo e ambiente, a partir dessas mediações.

Considerando os desafios da convivência com os atuais regimes de informação e as novas formas e construções geradas no cotidiano das relações, cabe pensar na emergência de substituir fórmulas já conhecidas por uma possibilidade de ampliar o olhar para as novas perguntas que vem sendo criadas a cada instante. Trata-se, então, de buscar uma ação que não seja didática, no sentido estrito, nem limitada às considerações imediatas apresentadas pela obra, mas que dialogue com o sentido dessa experiência. Uma ação performativa, capaz de provocar e ativar novas possibilidades na relação com o espetáculo.

Toda proposta colocada em cena compartilha dos mesmos recursos da vida. Um corpo que se comunica por *gadgets*, perplexidade ou violência, faz uso rigorosamente de estratégias e estados disponíveis a qualquer um, eventualmente exacerbando ou relendo seus usos. O tempo em saltos, a comunicação fragmentada, as invasões da memória, são também fenômenos correntes nas relações sociais. O corpo relaciona-se o tempo todo com essas informações. A conexão é sempre possível, e o reconhecimento - e exercício - dessas conexões, abre sempre mais possibilidades de percepção. Essas “instrumentalizações cognitivas” podem ser traduzidas nos termos do processo de emancipação pelo exercício da linguagem do qual trata Martín-Barbero, quando propõe uma educação pela comunicação, que vai além da educação formal dos sistemas escolares.

Segundo Jesús Martín-Barbero (2003) a educação deve preparar o indivíduo para os arranjos políticos e sociais que vem sendo engendrados no cotidiano das relações. Não deve ser trabalhada como uma cartilha de pressupostos e crenças dadas *a priori*. A educação deve ser singular, relacionada ao momento específico, voltada para a relação com o entorno, e nunca generalizada. Uma educação efetiva deve então dialogar com as atuais dinâmicas de informação e de conhecimento que vão sendo geradas de forma descentralizada e fragmentada e que não se subordinam a arranjos instituídos. Faz-se necessária uma

pedagogia do viver em sociedade, nos moldes em que se vem construindo as novas regras de convivência.

É preciso entender e reconhecer o lugar de onde se fala, perceber a ambigüidade primordial do discurso - que revela ao mesmo tempo em que mascara - e ser capaz de reconhecer e romper com os chamados “atos com fórmulas”, os discursos que objetivam homogeneizar as questões e cumprir funções preestabelecidas nas relações.

Mergulhar na linguagem do teatro implica em educar-se para seu próprio contexto presente, mas implica também na relação com a memória e os rituais reconstituídos e revitalizados a cada espetáculo. É uma oportunidade de vivência ampla e diversa, que se relaciona com o cotidiano não apenas porque o traduz, ou reflete, mas porque faz parte dele, a partir de suas próprias redes de criação e circulação.

Nessa medida, o teatro não se apresenta apenas como um meio para pedagogia, para a fruição de conteúdos e o entendimento de seu funcionamento, nem tampouco apenas como uma provocação. Ao invés disso, constitui-se como uma experiência de imersão na linguagem, em que o espectador vivencia, além das questões apresentadas na cena, seu próprio jogo em relação ao que lhe é dado a conviver. O teatro, dessa forma, passa a ser uma experiência de percepção, uma forma de produção de um conhecimento que, embora disperso, é experimentado e construído no momento da relação.

■ 146

A experiência de imersão pede por uma compreensão do conhecimento como uma via de múltiplas direções e sentidos, em sintonia com o que Edgar Morin (2002) chama de “conhecimento pertinente”, o saber capaz de se apresentar como um todo, além das possibilidades de simplificação e separação. Em sua amplitude e complexidade, esse conhecimento pode ser abarcado por diferentes vias, gerando diferentes desdobramentos de significação e aplicação, conforme seu contexto, e o modo de abordagem. Por isso não se afasta de seu pensamento gerador, mas aproxima-se, o tempo todo, da experiência cotidiana.

O entendimento dessa linguagem estaria, dessa forma, disponível a cada espectador que criaria a partir de então as próprias mediações. O espetáculo e seu entorno podem (e devem) ativar as conexões. Trata-se da superação da ideia do teatro como portador de um conhecimento *a priori* a ser transmitido a um público que não o possui, mas

como o elemento gerador de percepções e inquietações. Uma plateia de indivíduos singulares a quem se oferece uma vivência, buscando gerar, nesse encontro, um novo conhecimento diferente do que foi trazido por qualquer das partes. O conhecimento se constrói por compartilhamento e em fluxo. Uma relação dinâmica focada em suas próprias percepções, estabelecendo, de diferentes formas, um jogo de comunicação complexo: com o outro, consigo mesmo e com o entorno. Cada forma de relacionamento vivo lida com diferentes situações: excessos, anestesiamientos, respostas padrão. O espaço do teatro e suas espacialidades abrem, a cada experiência, a oportunidade de se exercitar no percurso de novos mapas cognitivos.

Essa é uma vivência e uma discussão que pode propor não apenas um exercício de percepção e a construção de conhecimento, mas a própria revisão da ideia de conhecimento, na direção da complexidade e da preparação para a incerteza, sendo esse também um saber imprescindível para a vida cotidiana, também segundo Edgar Morin (2002), buscando entender os elementos necessários a uma educação para o futuro que chegaria, sem dúvida, ao longo do século atual.

147 ■

O papel do mediador, do educador, do agente de cultura, do pesquisador, nesse cenário, pode potencializar esse contato, ao lançar um olhar criativo, um olhar crítico e contemporâneo, no sentido apontado por Giorgio Agamben (2009), como aquele capaz de enxergar as sombras de seu tempo, que tem o foco nas questões críticas, que mira o escuro buscando entrever os vazios, as possibilidades de novos movimentos, que não repitam as lógicas usuais, e criem possíveis dinâmicas destoantes, desestabilizadoras. Agamben (2009) trabalha o conceito de dispositivo, estudado por Michel Foucault: um dispositivo pode ser qualquer coisa que tenha a capacidade de “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as opiniões e as condutas dos seres vivos” (AGAMBEN 2009, p. 40). Dessa forma, dispositivos não estão apenas nas prisões, escolas, instituições, mas podem ser uma caneta, um celular, a linguagem, a moda, e outros. Para Agamben (2007), uma forma de romper com as lógicas perversas da ação dos dispositivos sobre os vivos, das repetições e reproduções infundáveis dos atos e discursos de soberania, disseminados no cotidiano, seria a profanação, ou seja, o contrário da sacralização: se o sagrado é inacessível, intocável, profanar significa trazer de volta ao

contato esses dispositivos, para que possam ser desestabilizados, ou pelo menos, num primeiro movimento, olhados em sua conformação. Já que o toque num objeto sagrado pode tirar dele sua condição soberana, a profanação como estratégia pode enfraquecer ou inverter o poder de determinados dispositivos, desestabilizá-los, portanto.

Um processo de educação pela comunicação se identifica com a dinâmica proposta por Agamben, na medida em que a instrumentalização cognitiva, por um lado, e a vivência da linguagem, por outro, são elementos facilitadores do reconhecimento dos dispositivos, e potenciais instrumentos profanadores.

Novamente, é necessário resistir às armadilhas de buscar respostas rápidas na vivência da arte, pois essa também pode ser uma forma de reforço de dispositivos de compreensão, valoração, ou mesmo de desvalorização do conhecimento, pelo reforço de movimentos imediatistas e de reprodução de vivências e opiniões. Ao educador, curador, artista ou agente de cultura que busca aproximar a arte de determinado público, e de alguma forma mediar ou oportunizar essa relação, apresenta-se o desafio de evitar os extremos entre a supervalorização das estruturas fixas e conhecidas, dos cânones e das regras, e da crença de que tudo é possível, tudo é relevante e todas as visões são igualmente pertinentes.

■ 148

De fato, ao abrir a possibilidade de uma compreensão complexa do espetáculo, e do exercício da percepção como valor, torna-se primordial ouvir o espectador, qualquer que seja a natureza de seu conhecimento em relação ao teatro. É necessário permitir o empoderamento desse indivíduo, para que ele possa seguramente fruir o lugar de espectador, de onde se abre a possibilidade de percepção ampla e profanadora de seu próprio lugar de vida, o reconhecimento das relações, a identificação de seus dispositivos, e suas eventuais vias de profanação. Trata-se de um exercício de abertura das discussões a partir do teatro, mas além dele, porém, nesta proposição, tendo como base o espetáculo e sua vivência.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe buscar olhares profanadores para o próprio espetáculo, e para cada um deles, construindo essas visões a partir do entendimento de sua natureza política e comunicativa. Os eixos propostos são: a proposição de deslocamentos e imagens desestabilizadoras, suscitados e apresentados pela cena; o reconhecimento de

lógicas de discurso e relação apresentados no âmbito do espetáculo, ou de sua fruição, e o exercício da linguagem como possibilidade de emancipação, e a percepção das relações propostas pelas espacialidades da cena. Esses eixos foram levantados a partir da discussão das possibilidades de educação e profanação no momento presente, e são apenas um ponto de partida, para a criação de conexões com as análises possíveis sob outros pontos de vista. Trata-se de uma proposta de exercício para a percepção da comunicação proposta pelo espetáculo, buscando uma abertura criativa para a criação de dinâmicas de trabalho em torno de cada obra.

Partimos sempre, vale destacar, de uma ideia de conhecimento complexo, e de uma proposição de corpomídia (GREINER, 2005, 2010), em que esse conhecimento se dá no trânsito corpo-ambiente, e em que a percepção jamais é passiva, ou seja, num contexto em que não existe a possibilidade de um público passivo, ou de um entendimento único de qualquer conteúdo percebido por mais de um indivíduo.

3. Exercício cego

149 ■

Apresento em seguida as questões na abordagem de um espetáculo de teatro cego, escolhido em função da especificidade da experiência de sua espacialidade, e do jogo de percepção. Nessa medida, é um bom exemplo para a discussão dos eixos escolhidos, que, no entanto, não estão especificados diretamente, mas diluídos ao longo do texto. O trabalho foi abordado também na minha dissertação de mestrado, apresentada em 2002, e que discutia alguns espetáculos que invertiam certas lógicas de mediação signica.

Caramelo de Limón estreou em 1991, após um ano de ensaios, no 4º Festival Nacional de Teatro de Córdoba, na Argentina. Depois de sua primeira temporada - que causou furor na época e foi sucesso de público e crítica - a montagem se apresentou em Buenos Aires, em 1993. Em 1996 foi montada na França, com o título Bombon Acidulé. Esta produção, também dirigida por Ricardo Sued, contou com atores franceses e ficou em cartaz no Théâtre National de la Colline de Paris. Cerca de 10 anos depois, em novembro de 2006, o Centro Cultural España Córdoba lançou o convite a Sued para remontar Caramelo de Limón para a 3ª Feria de Teatro, festival que reuniu peças fundamentais do teatro cordobês

dos anos 90. Foi essa última montagem que se apresentou na Mostra Sesc de Artes, em 2008. O espetáculo tornou-se referência na Argentina, que conta hoje com diferentes grupos, alguns formados por atores deficientes visuais, dedicados ao que passou a chamar-se teatro cego. Esse formato também se desenvolveu no Brasil, dando origem a projetos que incluem atores e criadores cegos e videntes. A opção pelo presente trabalho deve-se a seu pioneirismo, naquele momento, e ao fato de ser, ainda hoje, uma referência para esse estilo.

O espetáculo propõe ser, desde o início, uma experiência sensorial. “Uma encenação que transcorre em completa escuridão, em que o espectador vivencia uma experiência às cegas, estimulada por sons, aromas e sabores.”, conforme informação do programa. A história apresenta a personagem Mayra e as lembranças, especialmente do pai, de quem se separou no período da ditadura. É uma história que fala de amor, memória e perda e do regime de exceção, da forma como ecoa e interfere nos afetos, na vida dos indivíduos e na lembrança.

■ 150

D17

PARA INGRESAR, SOLICITAMOS
QUE O SEU CELULAR ESTEJA
DESLIGADO E LACRADO PELO
ASSISTENTE

NÃO INGRESSAR
COM MAQUINAS FOTOGRAFICAS

NÃO EMITA NENHUM
TIPO DE ILUMINAÇÃO

TODOS OBJETOS QUE EMITEM
LUZ DEVEM ESTAR COBERTOS

POR FAVOR, MANTENHA-SE SENTADO
E NÃO ESTIQUE A PERNA.

SE QUIZER SAIR DA SALA,
DIGA EM VOZ ALTA E SERÁ
ACOMPANHADO ATÉ A PORTA



Figura 1: Imagem da inscrição no ingresso de Caramelo de Limón

Após aguardar na antessala, o público adentra e é conduzido na sala de espetáculo, totalmente escura. Os atores posicionam cada espectador em seu lugar, e a primeira percepção é de uma plateia convencional, todos sentados lado a lado, em fileiras, diante de um palco. Ao início do espetáculo, as primeiras vozes e sons veem desse espaço à frente, e, por sua distribuição e distancia, delimitam esse palco, e oferecem as referências para que se complete o desenho da sala de teatro, palco e plateia, para cada espectador. Uma vez estabelecida, essa passa a ser uma referência para todo o desenrolar da ação, que eventualmente extrapola seus limites, mas não rompe a relação convencional.

Dessa forma, as ações se organizam em função da espacialidade proposta, orientada pelos sons, odores e outras sensações. Quando alguém mergulha numa piscina, ouve-se a voz, o salto vindo de uma das laterais em direção ao centro do palco e, após o som do impacto na água, sente-se os respingos. As lembranças da viagem à praia, e do passeio no veleiro, são acompanhadas pelo cheiro da maresia e pelo vento que infla as velas. É muito forte a sensação visual da movimentação dos personagens e cena, e das diferentes paisagens que ocupam o palco. Tem-se a ilusão de ver o banhista se atirando, de ver as velas do barco e perceber que na praia entardece. A ação é conduzida pelo texto que percorre, em idas e vindas, as lembranças de Mayra, numa dramaturgia que não desafia a relação formal, e oferece, assim, mais uma plataforma segura, embora cheia de surpresas, compatível com o formato proposto pelo posicionamento do público, ou seja, uma experiência de teatro dentro de parâmetros conhecidos, exceto pelo fato de ser vivenciada na ausência de luz.

O texto trata da ditadura por um percurso afetivo: o pai de Mayra, após um caso extraconjugal com uma mulher perseguida pelo regime, é forçado a afastar a família, pois se torna, ele mesmo, alguém vigiado. As perdas maiores que os motivos que as geraram, as lembranças e a sensação de abandono são apresentadas pelas metáforas do texto,

151 ■

reforçadas pelas metáforas dos sentidos. Os duendes imaginários da infância da protagonista invadem a plateia quando ela relembra, tocando os espectadores e oferecendo caramelos de limão. O sabor é agradável e característico – e muito popular na Argentina, associado à infância. Fica o registro e a associação. Em um reencontro com os pais, os duendes ressurgem (uma alusão, não são citados no texto) e oferecem bombons. Ao final, quando Mayra volta a se lembrar, aparecem de novo os duendes, anunciados pela balburdia sonora. Não há toque. Todos passam muito próximos, mas nunca nos tocam. Também não oferecem os caramelos. Fica muito forte a sensação da falta, como resultado da vivência momentânea, mas refere-se também ao texto e à sensação da personagem – sente-se como a personagem, porém não se trata de uma simples operação de identificação, já que, ao mesmo tempo permanece o estranhamento da experiência perceptiva não usual.

■ 152

Esse jogo dos sentidos acontece durante todo o espetáculo, como uma espécie de inversão das hierarquias. A visão, que em geral prepondera, passa a ser um sentido ainda presente, uma vez que são geradas imagens que remetem à visualidade habitual, resultado do encontro entre os estímulos e a memória do lugar de espectador – que ajuda a organizar a espacialidade imaginária da sala de espetáculo – e também do hábito de traduzir e construir informação em visualidade. A visão não conduz, e inclusive não está presente senão de forma virtual. Essa imagem virtual, no entanto, se relaciona também com os demais sentidos (que, na proposição teórica desse trabalho, não podem ser entendido como isolados ou estanques), fechando uma rede perceptiva complexa, cujo processo de efetivação é percebido, vivenciado em pleno andamento. A experiência oferece, portanto, a vivência da complexidade da percepção e da natureza ativa dessa construção. O entendimento do corpo como lugar de cruzamento e de criação a partir do que o estimula e do que tem como referência.

Ao final da sessão acendem-se as luzes e a experiência completa-se com a visão do que efetivamente havia no espaço percebido como palco: apenas o vazio. Não se vê, obviamente, a imensa piscina atravessada por um personagem a nado, nem o mar e os veleiros. Também não se vê qualquer sinal dos recursos utilizados nem qualquer ideia de como se davam os efeitos. Na sala limpa (uma sala comum, sem palco, sem aparatos de um teatro) surge o elenco numeroso, que também não é possível identificar, individualmente,

com qualquer dos personagens e ações. É um espetáculo que encanta, como um número de mágica, e não tem pudor em visitar a emoção na construção do texto, sem com isso sacrificar uma proposta de desestabilização; não emocional, mas política. Tal é o estranhamento provocado pelo fluxo de sensações e imagens que passam a completar a história, preenchendo as lacunas da visão, que o mesmo corpo passa a ser também o observador dessa relação e dos mapas que vão sendo traçados espontaneamente. A visão da sala vazia desestabiliza a noção básica em que se apoiava a relação entre o corpo e o espetáculo, oferecendo uma nova perspectiva da experiência como um todo.

A metáfora que se relaciona com a discussão da ditadura, é a do direcionamento da experiência: da relação entre o que se passa e o que se percebe. Até que ponto, ocupando um lugar dado e determinado, o de espectador em uma estrutura conhecida – da sala de espetáculo -, se pode ser conduzido a crer? Conduzido a ver? O quanto uma experiência de privação das referências habituais enriquece e amplia a percepção por outras vias? E o quanto pode limitar? Os regimes de exceção primam por limitar as possibilidades de circulação da informação, oferecendo, em troca, diferentes formas de conforto. Em troca da proteção contra um mal maior, ou da manutenção de um estado confortável para a maioria, justifica-se a privação de determinadas liberdades. Essa discussão é conduzida metaforicamente pela pelo jogo entre a sucessão de privações que nos é dado experimentar e o preenchimento das lacunas pela sensação de ver, completar os vazios a partir da trilha indicada.

Segundo Ferrara (2008), para compreender o espaço, precisamos pensar em suas três dimensões - espacialidade, visualidade e comunicabilidade - sendo que as relações entre elas se dão de forma dinâmica e não linear. Não há relação de causa e efeito entre a espacialidade como construção, proporção ou reprodução e sua comunicabilidade, que podem criar ou ser determinadas pela visualidade, e vice-versa. O que significa, portanto, buscar a construção da espacialidade como se apresenta em cada relação, enxergando-a não apenas como relação com o tangível apresentado, mas com outras formas de produzir a comunicabilidade, e que são produzidas por ela. Essa é uma discussão extremamente pertinente a esse espetáculo, uma vez que a visualidade surge da percepção e das imagens produzidas no corpo, e traduzidas nele como visualidade virtual, que geram a apreensão de

uma espacialidade que passa a comunicar, sem, no entanto, estar presente fisicamente no espaço. Outra característica é a sensação de compartilhamento dessa mesma espacialidade que, embora comum a todos os presentes como ideia, é individual, já que criada pela relação com suas próprias experiências, memórias e fisiologia. A partir daí, torna-se possível questionar em que medida toda e qualquer produção de sentido passa pelo mesmo processo, que está apenas mais perceptível nessa vivência.

Cabe observar que o espetáculo apresenta uma estrutura dramática, no sentido apresentado por Lehmann (2007), levando em conta a sua construção de sentido e o formato da experiência conduzida pelo texto, inclusive, pela espacialidade imaginada que passa a ser a espacialidade do espetáculo apresentado no palco virtual. Os limites são extrapolados, porém não rompidos. O rompimento está na ausência de luz e, mais especificamente, no efeito dessa ausência na dinâmica da obra como mediação. É, portanto, um espetáculo que oferece uma experiência por um lado familiar, mas que acrescenta um operador que, da forma como é trabalhado, complexifica todas as relações, mesmo sem utilizar-se de grandes rompimentos estéticos.

■ 154

5. Conclusão

Este trabalho propõe a ideia do teatro como processo comunicativo e como mediação signica, entendendo que sua discussão, do ponto de vista da comunicação, aproxima essa vivência dos processos e modos de vida no atual cenário das relações. Imerso em seu tempo, o teatro cria e apresenta um conhecimento complexo, inabarcável como todo conhecimento, mas que pode oferecer uma possibilidade crítica e profanadora das lógicas que tem tornado muitas vezes insuportáveis as relações e os modos de vida.

Discutir ações de mediação e educação a partir dessa premissa resulta não em ações pirotécnicas, ou radicalmente diversas de formatos já exercitados em nosso cotidiano, mas numa abordagem discursiva diversa e principalmente plural e aberta à interação. Uma nova forma de refletir e formatar os recursos e discursos já empregados nessa mediação.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio; **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, Argos, 2009.
- _____. **Profanações**. São Paulo, Boitempo, 2007
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio; **Comunicação, espaço, cultura**. São Paulo, AnnaBlume, 2008.
- GREINER, Christine; **O corpo. Pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo, AnnaBlume, 2005.
- _____. **O corpo em crise. Novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo, AnnaBlume, 2010.
- LEHMMAN, Hans-Thies; **Teatro pós-dramático**. São Paulo, Cossac Naify, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educacion desde la comunicacion**. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2003.
- MORIN, Edgar; **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Brasília, DF, Unesco, 2002.