

O ESPECTADOR E A RELAÇÃO DO ENSINO DO TEATRO COM O TEATRO CONTEMPORÂNEO

Robson Rosseto*

RESUMO: O objeto de estudo deste artigo é o espectador no âmbito escolar. A discussão permeia o contexto da contemporaneidade diante da proliferação de propostas distintas nas artes cênicas, ressaltando a diversidade das propostas de encenação hoje, que inevitavelmente são os espetáculos que chegam até os alunos. Analiso as implicações referentes a tal recepção e conseqüentemente a problemática do professor ao mediar com seus alunos tais encenações. Posteriormente, a discussão aborda possibilidades para o ofício do professor, com reflexões acerca da recepção de espetáculos teatrais e das atividades em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: recepção, ensino do teatro, espectador.

THE AUDIENCE AND THE RELATIONSHIP BETWEEN DRAMA TEACHING AND CONTEMPORARY THEATRE

ABSTRACT: *The object of study of this article is the audience in school settings. The discussion covers the contemporary context and the flourishing of different proposals in the performing arts, stressing the great diversity of staging proposals that inevitably reach our students. I have analyzed the consequences of the students' reception and therefore, the teacher's role in meeting the challenges while acting as mediator of such performances. Finally, the discussion addresses the possibilities of the teaching profession with reflections upon the reception of plays and activities in the school setting.*

KEYWORDS: *reception, teaching of drama, spectator.*

Promover a aquisição de conhecimento em teatro requer trabalhar o ator e o espectador, ou seja, o fazer e o apreciar (o produtor e o receptor). Como ator, o aluno é envolvido na construção e produção da cena, o que significa *fazer e apresentar*; como espectador, ele é levado a assistir espetáculos, ou a seus próprios colegas, e é assim envolvido nos processos de *apreciar e avaliar*.

Ao assistir a um espetáculo teatral, o aluno espectador se dirige a uma ocasião, a um evento, de relativa fuga à rotina, considerando-se aqui não só a raridade relativa das saídas culturais (para a maioria das instituições escolares), como o grau de ritualização e poder simbólico que exprimem. Segundo Barbosa,

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente

* Mestre em Teatro pelo Universidade Estadual de Santa Catarina, professor na Faculdade Padre João Bagozzi, membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas ABRACE.

desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (2005, p. 32)

Nesse sentido, o ato de assistir a uma apresentação artística, em específico o teatro, constitui uma celebração de fatos e acontecimentos que merecem atenção por parte do estudo da recepção, especialmente no que tange ao diálogo entre a obra cênica e o espectador/ aluno, e a mediação do educador.

Antes de iniciar a discussão proposta, é indispensável traçar um breve histórico sobre teóricos do teatro com foco na platéia – o que as teorias pretendiam em relação ao espectador. Ao longo do século XX, a encenação foi adquirindo autonomia, separando-se da literatura da qual tradicionalmente era entendida como subproduto. As revoluções dos conceitos cênicos, com referência ao espectador, passando por alguns teóricos, tais como:

Constantin Stanislavsky (1863-1938) e o Teatro Psicológico – que defendia a ilusão do espectador, argumentando que os efeitos cênicos causam interação com a platéia, deixando-a mais envolvida pela esfera mágica da peça teatral.

Vsiévolod Meyerhold (1874-1940) e o Teatro Construtivista – que nega o distanciamento entre a encenação e a platéia, elimina-se a quarta parede, possibilitando a relação entre enunciador e enunciatário, forçando o espectador a reestruturar a realidade, mas não chega a apresentar uma estética da aproximação por não compartilhar sensações viscerais e não considerar a platéia como elemento cênico.

Antonin Artaud (1896-1948) e o Teatro da Crueldade – abole definitivamente a sala italiana, propõe que o espectador sente-se no centro do espaço permitindo a simultaneidade das ações e o envolvimento físico do público com o espetáculo, fundindo espectador e cena.

Bertolt Brecht (1898-1956) e o Teatro Épico – em vez de “hipnotizar” o espectador, o teatro deve despertar o espectador para uma reflexão crítica, utiliza processos de "distanciamento", que rompem a ilusão, lembrando ao público que aquilo é apenas teatro e não a vida real; e tantos outros, abriram horizontes exaustivamente explorados por criadores no mundo todo.

Depois da Segunda Guerra (1939-1945), a encenação, incidindo em novos paradigmas, novas linguagens, conferiu a ela peculiaridades que a tornam um tipo de expressão singular, multifacetado, provido de dinamismo próprio. Sem dúvida, o texto dramático continua sendo um dos elementos do teatro, mas deixou de ser o fundamento. Assim afirma Pupo:

Se examinarmos mais de perto os textos que têm sido levados para a cena contemporânea no ocidente, vamos observar que regras historicamente reconhecidas sobre a construção dos diálogos, a eclosão de conflitos e até mesmo a noção de personagem, consagradas bases do gênero dramático, não mais se aplicam. A relação interpessoal, mola mestra do diálogo dramático, parece não mais dar conta da complexidade do mundo. A própria noção de gênero dramático se encontra profundamente abalada; seu estatuto, outrora límpido, perde a especificidade; o teatro contemporâneo não se atém mais aos gêneros. Hoje, textos de toda e qualquer natureza, escritos para serem representados ou concebidos para outros fins, podem ir para a cena; não é mais necessariamente o modo da escrita que caracteriza o teatro. Assim, a ficção entranhada em romances, contos, poesias, fábulas, mas também as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias,

notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas. (2005, p. 2)

Em termos de eficácia da pesquisa científica, pode-se refletir inicialmente sobre algumas perguntas levantadas, nas quais se podem iniciar análises da percepção estética: Quem vê? O que vêem aqueles que vão ver e em que condições eles vêem - entendem? Sentem? Como eles apreendem o que estão vendo? Portanto, tais indagações suscitam questionamentos sobre a relação do espectador com a obra espetacular, pois a recepção está inserida na “atitude e atividade do espectador diante do espetáculo; maneira pela qual ele usa os materiais fornecidos pela cena para fazer deles uma experiência estética” (PAVIS, 2003, p.329)

Dentre as mais variadas estéticas de encenação que o teatro contemporâneo utiliza, o momento atual se caracteriza por uma imensidão de códigos, referenciais, modos, modalidades, de diferentes culturas e épocas que se entrecruzam com uma velocidade espantosa, nunca vista antes. Ao adentrar no mundo teatral, o público recebe um convite para se despir de preconceitos, empreender viagens e conhecer paixões diversas.

Para tanto, uma das maiores capacidades que a espécie humana possui é a imaginação criadora. O teatro utiliza-se do poder da criatividade para a comunicação teatral, com o objetivo de levar o espectador a novas possibilidades e sensações. Sem dúvida, “o teatro brasileiro contemporâneo, em suas diversas formas e linguagens, vive sob a égide da chamada pós-modernidade, que instaura novas configurações, realocando as fronteiras e as percepções do fenômeno teatral” (TELLES, 2006, p. 56). Portanto, os arquitetos artísticos utilizam-se da ciência, da tecnologia, de signos, símbolos e do material humano (ator), para transmitir o conteúdo e informações desejadas do espetáculo.

Com efeito, uma tendência marcante do teatro brasileiro atual dispensa as formas arquitetônicas tradicionais e concretiza o drama em espaços inusitados. O trabalho contemporâneo, segundo Ubersfeld (2006)¹, consiste em mudar eventualmente o lugar cênico, em fazer teatro em toda parte e nos lugares menos feitos para isso: fábricas, terrenos baldios, praças públicas, galpões, banheiros, nos prédios em ruínas; a descentrar o espaço, a explorar as suas várias dimensões; a salientar os signos da teatralidade, a nunca deixar o espectador esquecer que está no teatro. Mais do que nunca, o cenógrafo tende a tomar a dianteira, inclusive com relação ao encenador, e o seu trabalho é fazer do espaço uma criação autônoma. O espaço teatral não é mais um dado, ele é uma proposta, em que podem ser lidas uma poética e uma estética, mas também uma crítica da representação; com isso, a leitura pelo espectador desses espaços-criações o remete a uma nova leitura do seu espaço sócio-cultural e da sua relação com o mundo. Em todo o caso, o espaço teatral desempenha um papel de mediação entre o texto e a representação, entre os diversos códigos da representação, entre os momentos da cena, enfim, entre espectadores e atores.

Diante do exposto, remete-se àqueles educadores² que não possuem o hábito de ir ao teatro. Em conseqüência, quando seus alunos assistem a uma produção teatral,

¹ Disponível em: <http://www.grupotempo.com.br/tex_ubersfeld.html> Acesso em 20 out. 2006.

² A afirmação se refere à investigação realizada no ano de 2006 pelo autor deste artigo sobre a atuação do professor ao abranger a recepção no ensino do teatro. O tema foi abordado por meio de dados coletados por entrevistas concedidas por 175 professores da disciplina de Artes de cidades do Estado do Paraná na esfera pública de ensino da educação básica. Além do exposto no texto, constatou-se nesta investigação que são raras as oportunidades do aluno para apreciar teatro – quer isto envolva a ida a um teatro propriamente dito, quer se refira ao observar apresentações na própria escola. Em ambas as alternativas,

muitas vezes não se sentem com autonomia para discutir as questões trazidas pela encenação, ainda mais hoje, diante das muitas possibilidades que a arte cênica traz.

De fato, os artistas ligados a grupos de pesquisa, como por exemplo, o espetáculo *5PSA – O Filho*³ do grupo teatral Síncopa Sociedade Anônima (5PSA) de São Paulo, assumem a ruptura com a arte do passado num cenário dominado pela arte da participação, colocando-se em novos circuitos não mais limitados em apresentar o espetáculo como objeto ou valor de culto, mas enfatizando, sobretudo seu poder de interação. A apropriação das tecnologias pela arte, todavia, não tem outro fim ou propósito se não a de realizar a função estética destas novas criações. Entre elas, podem-se citar novas interações de ordem perceptiva, não somente visual, mas também auditiva, tátil e sinestésica. No espetáculo *5PSA – o filho*, o público é sempre convidado a interagir com os atores a todo tempo: beber, dançar, conversar e tocar nos objetos são algumas ações a serem realizadas se assim o público quiser. Mais importante do que o beber, dançar, etc, é decidir a quem seguir e decidir o final da peça, elegendo aquele a quem seguiu ou a outro que o confrontou.

Nas encenações contemporâneas, os recursos cênicos utilizados são inúmeros, desde as ferramentas básicas, como sonoplastia, cenário e iluminação, até a mecanismos mais sofisticados, como telões de projeção e efeitos em 3D. A interatividade é um objetivo da linguagem a este novo ambiente e as experiências artísticas contribuem para impulsionar seus limites.

A estética teatral contemporânea apresenta formas articuladas ou não-articuladas, que com frequência se misturam; a expressão do ator e o cenário se completam; entre o corporal, o visual, o pronunciado, nenhuma subordinação pode ser determinante. Mesmo a encenação pode ser enunciada, integrada ou não ao texto, verbal ou não; o som pode ser o cenário, e assim por diante. Atualmente o teatro, principalmente no campo da performance, executa uma densa relação entre ciência e material humano, às vezes com extrema complexidade, ao ampliarem-se as relações das pessoas com as máquinas e com os sentidos.

O espetáculo cênico busca outras possibilidades de relação com seu receptor-espectador por meio de elementos sensoriais de encenação e de representação. A inserção de imagens produzidas eletronicamente, por exemplo, busca modificar o espaço cênico e torná-lo múltiplo de estímulos para o espectador, gerando níveis variados de percepção da poética dos criadores. O atuante não está separado do espaço, ele está envolvido por ele e pode explorá-lo para elaborar sua ação. Os movimentos e a fala se

verificou-se que os professores não trabalham a prontidão do aluno para a recepção, nem tampouco sua experiência como espectador, após o espetáculo. Ficou constatado também, que mesmo nas atividades em sala de aula, pouca importância é dada ao papel do espectador. O fazer teatral, na prática destes professores, está restrito a jogos, improvisações, leitura de texto e ensaios. Não foram mencionadas práticas de observação e análise contínuas destas atividades. O aluno espectador fica limitado a apenas assistir, sem avaliar ou comentar o trabalho.

³ Direção de Cainan Baladez. O espetáculo leva os espectadores a visitarem uma família (atores) que criaram uma religião própria baseada em revelações de uma certa divindade. Não havendo consenso na interpretação de tais revelações, os irmãos (personagens) estabelecem versões individuais conflitantes que dogmatizam as palavras da divindade em leis da casa. O público escolhe que personagem deseja seguir, determinando qual ponto de vista ele terá da história e interferindo ativamente no caminho da dramaturgia. Cada espetáculo é único e o público pode determinar que história quer assistir. Depois do espetáculo, o espectador pode conversar com os personagens via Internet, com a possibilidade de propor novos textos e argumentos. Não é só o espectador que se modifica com a obra, mas também, a obra que se deixa influenciar pelo espectador. É o Espectador-Criador.

engajam com os elementos espaciais, de modo que a cooperação da inteligência do espectador é essencial ao plano do espetáculo. (GUSMÃO, 2003, p. 257)

Estes aspectos da performance cada vez mais penetram o espaço da montagem teatral, quer esta aconteça com base em um texto dramático, criação coletiva, quer no processo colaborativo.

A liberdade de desconstruir e reconstruir, marca da encenação contemporânea possibilitam a exploração desses valores numa viagem para dentro da obra. São procedimentos e códigos novos que desvendam novos horizontes. Assim,

Performistas, bailarinos e coreógrafos mergulham cada vez mais na era tecnológica, usando nos seus corpos os efeitos da relação homem-máquina. Com isso surge uma nova ordem estética através da robotização, micromáquinas, transplantes de próteses, infografias. É a relação corpo X tecnologia, é o de explorar diferentes níveis do corpo, exploração de espaços na incessante busca de novas formas e aparências. (RIBEIRO, 2003, p.110)

A técnica de Antunes Filho (1929), por exemplo, no trabalho com o texto representa tendência já estabilizada no teatro brasileiro – faz uma "operação" na peça, busca através da pesquisa e do estudo seus elementos essenciais para trabalhar os aspectos fundamentais do drama. Essa técnica exige do encenador grande conhecimento da arte, pois não se trata de simplesmente "cortar" o texto, mas de revelar a poesia: o encenador propõe eliminar partes supérfluas para desvendar a estrutura poética. Em mais de uma ocasião, Antunes afirmou, em entrevistas, que faz espetáculos para serem compreendidos tempos depois da sua apresentação. Yan Michalski avalia o trabalho de Antunes Filho:

Antunes Filho é uma das figuras exponenciais do teatro brasileiro de hoje, talvez a única a integrar o restrito grupo internacional de encenadores que vêm renovando, obstinada e inesperadamente, a cena mundial. Incorporando no seu trabalho influências tão contraditórias como Bob Wilson, Tadeusz Kantor, Kasuo Ono, o expressionismo alemão, a psicanálise junguiana, a física moderna e, com crescente intensidade, a filosofia oriental, ele as funde numa escritura cênica de uma feroz coerência pessoal, com características ao mesmo tempo universais e brasileiras. Sua opção por trabalhar com atores jovens e inexperientes, lhe tem valido não pouca crítica [...]. Mas este é um ônus que ele assume pagar para poder trabalhar num âmbito de liberdade de criação de que nenhum outro diretor brasileiro dispõe. (*apud* GUZIK, 1996, p. 88)

Gerald Thomas (1954) é outro encenador importante na cena atual. Ele é um artista em constante diálogo com a arte e seus procedimentos contemporâneos. Suas encenações estão alicerçadas na incoerência e no caos. Seu teatro tem o vigor da ruptura com padrões aristotélicos consagrados de dramaturgia. A palavra é só mais um dos elementos que utiliza para compor a cena. E não se trata de uma palavra qualquer, mas um diálogo filosófico sobre o homem e a arte, marcada por citações de filósofos, artistas plásticos, escritores e dramaturgos. A partir de uma intensa intertextualidade combinam

ainda as ações fragmentadas, repetitivas de seus atores com a música, a luz e o espaço. Ele transita com grande desenvoltura por entre as linguagens artísticas, fundindo-as, desestruturando-as, desconstruindo-as para dar forma e conteúdo a um novo teatro, a uma nova dramaturgia. É possível perceber tais afirmações na crítica teatral de Macksen Luiz do Rosário Filho no Jornal do Brasil sobre o espetáculo “NxW” de Gerald Thomas.

É dentro de uma estrutura cênica que se mistura tal qual a escrita – não há dissociação entre o papel e o palco, aquilo a que se assiste é paralelo ao processo dramático – que se estabelece o registro da encenação. A inexistência de um texto com conformações dramáticas que pretenda contar uma história corresponde à ausência de evolução narrativa. O fragmento é o padrão de medida nas repetições de uma mesma cena, na inversão das palavras, em frases e ruídos, descoordenados e no uso da música. Gerald Thomas multiplica imagens em quadros (cenas quase autônomas) e procura jogar o espectador dentro dessas imagens em movimento. (2000)

Entre os espetáculos contemporâneos e o papel do espectador sob a ótica formação de platéia é imprescindível preparar o aluno para ler tais espetáculos. Ora, se é o espectador quem na real cria o espetáculo, ele precisa estar atualizado com o que ocorre nas encenações, para onde caminham, suas propostas e etc. Sobre a platéia, Anne Ubersfeld afirma:

[...] é o espectador, muito mais que o encenador, quem fabrica o espetáculo, pois ele tem de recompor a totalidade da representação em seus eixos, o vertical e o horizontal ao mesmo tempo, sendo obrigado não só a acompanhar uma história, uma fábula (eixo horizontal), mas também a recompor a cada momento a figura total de todos os signos que cooperam na representação. Ele é forçado a envolver-se no espetáculo (identificação) e a afastar-se dele (distanciamento). Não há, é certo, outra atividade que exija semelhante investimento intelectual e psíquico. Daí advém, sem dúvida, o caráter insubstituível do teatro e sua permanência em sociedades tão diferentes e sob formas tão variadas. (2005, p. 20)

Uma outra dimensão do trabalho intelectual do público é atualizar a tradição, mesmo que para se contrapor a algumas de suas certezas e, a partir daí, discernir ou mesmo vislumbrar novas possibilidades de leitura. Afinal, o significado de uma obra não morre, nem se congela: cada momento, cada geração, cada leitor a verá de um ângulo singular. É próprio do olhar perceptivo apontar, como se constituíram a nova perspectiva, e o que ela realmente pode acrescentar de novo. O trabalho do espectador de fato é cumulativo, com consciência individual histórica que o precede.

Portanto, é importante que análises sobre a recepção sejam instigadas dentro das salas de aula, para tornar o ambiente escolar num campo de reflexão artística, capaz de estimular educandos ao pensamento reflexivo sobre a recepção teatral, a fim de estabelecer um diálogo produtivo e investigativo sobre as diversas leituras.

O ENSINO DO TEATRO E A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR

Exemplos da encenação contemporânea citados antes demonstram o atual panorama da arte cênica, e, portanto, exige-se do ensino do teatro maior aprofundamento nas discussões sobre questões estéticas e teóricas, sobretudo, na reflexão da recepção.

Para tanto, o professor precisa estar disposto e preparado para possíveis análises, compreender os mecanismos da encenação, caso contrário, não irá instigar nos alunos as reflexões pertinentes sobre um determinado espetáculo:

A ampliação e a diversificação da capacidade de leitura da cena sem dúvida consistem dimensão intrínseca da formação do formador. Para que a opacidade que caracteriza as tentativas iniciais de decodificação da cena em tais moldes possa ceder lugar à disponibilidade para uma nova aventura da percepção, um percurso particular de aprendizagem de leitura se torna necessário. Aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro. (PUPO, 2006, p. 111)

Nesse sentido, o professor também precisa estar preparado para fomentar as discussões sobre as propostas que os alunos apresentam em sala de aula. As encenações que os alunos produzem, suas “obras”, procuram imaginar e inventar “formas novas”, que são representações e expressões do mundo cultural por eles conhecido. Fazem isso em diversas linguagens artísticas, técnicas, materiais e em diferentes níveis de saber manifestar criativamente seus pensamentos-emoção. E, quando estão se expressando ou representando, os alunos/ artistas também agem e reagem frente às pessoas, por sua vez, a platéia, ou seja, os outros alunos da sala, o professor, os apreciadores ativos por meio de seus diferentes modos e níveis de saber admirar, gostar e apreciar, culturalmente aprendidos.

Portanto, o professor precisa saber lidar com as diferentes propostas realizadas pelos alunos. Ao proporcionar para aluno o papel de espectador, tanto em espetáculos teatrais ou nas encenações realizadas pelos colegas de turma, o professor deverá promover a reflexão dos diferentes olhares.

A recepção do aluno/ espectador tem a ver com as várias formas de leituras, de fruição que foram propiciadas aos educandos através das atividades teatrais em sala de aula e dos espetáculos assistidos. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas é poder conceber ao teatro não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar o teatro.

Algumas indicações serão comentadas e refletidas para elucidar procedimentos específicos do trabalho com a recepção em atividades teatrais em sala de aula e de espetáculos assistidos, sem a pretensão de esgotar as discussões e possibilidades sobre o assunto.

Alunos que observam as criações e atuações de seus colegas em atividades, por exemplo, que são incitadas a falarem sobre o que viram, iniciam suas opiniões críticas com base apenas no gosto. Gradualmente vão adquirindo conhecimento técnico e ampliando seu vocabulário. Segundo Reverbel:

Pouco a pouco, as expressões limitadas, como "gosto" e "não gosto", isto é, os julgamentos sumários, perdem o sentido; os alunos analisam os trabalhos dos companheiros com maior propriedade, explicando os 'porquês'. Na medida que se cria o hábito de se criticar, os alunos se exprimem cada vez mais espontaneamente. (1997, p.30)

Para Viola Spolin que estudou o jogo teatral, a recepção está vinculada com a avaliação (interação e discussão), pois faz parte do processo de construção para desenvolver a confiança mútua que está inserida numa abordagem receptiva do fazer teatral.

A platéia de jogadores não permanece sentada esperando pela sua vez, mas está aberta para a comunicação/ experiência e torna-se responsável pela observação do jogo a partir desse ponto de vista. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na platéia é discutido por todos. (SPOLIN, 2001, p. 32)

A recepção é aberta em discussão no intuito de solucionar um problema. Para os jogadores da platéia, por exemplo: "O que vocês estão vendo? O que os jogadores comunicaram? Vocês estão inferindo? Adivinhando? [...]" Para os jogadores atuantes: "Vocês concordam com os jogadores na platéia? Você (seu time) tirou proveito das avaliações dos jogadores que os antecederam?" (Ibidem, p. 33).

Como se nota, a construção do conhecimento pautada na observação é realizada de forma construtiva; não há imposição do professor e o aluno é livre para exprimir suas observações, sem o receio de ser reprimido. Nesse sentido o "clima" propicia o desenvolvimento de observar criticamente diversos pontos de vista, criando práticas de cooperação e desenvolvendo capacidades sociabilizadoras. Possibilita, ainda a tolerância no convívio com pessoas de opiniões diferentes e contextos próximos ou distantes da realidade de cada pessoa.

Quando for possível, por exemplo, podem-se utilizar exibições de trechos de registros em vídeo das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os alunos geralmente demonstram muito interesse em se descobrirem por meio das imagens apresentadas.

O *vídeo-registro* é uma ferramenta poderosa para fornecer aos sujeitos uma visão descentrada de si mesmos, que contribui para o fortalecimento e da autocrítica. Poder ver com os próprios olhos como se é do ponto de vista do outro é uma experiência enriquecedora para o *self* e constitui um avanço rumo a comportamentos menos egocêntricos, menos centrados em si mesmo. (JAPIASSU, 2003, p. 71, grifos do autor)

Salienta-se que o vídeo-registo como recurso instrumental na discussão e avaliação coletiva das soluções cênicas apresentadas pelas equipes, deverá cumprir somente uma função de registro, documental, sem preocupações de natureza estética, em função da estética audiovisual.

Outro recurso poderá ser a fotografia. O professor, "após selecionar algumas 'dessas' fotos, poderá colá-las em folha de papel ofício, com instruções precisas ou perguntas objetivas relacionadas ao que as imagens dizem ou querem dizer" (Ibidem, p. 72) Por meio dessa atividade, por exemplo, o aluno começa a desenvolver um olhar

“diferente”, discutindo o que foi particularmente bem-sucedido e o que poderia ser melhorado.

Nesse sentido, outro registro são os protocolos⁴, as imagens ou escritas que os alunos colocam em uma folha de papel individual ou em grupo, que expressem o que vivenciaram numa aula ou num processo teatral. Geralmente o protocolo é trazido para o começo de cada sessão, na qual foram produzidos na sessão anterior, com o objetivo de reavivar a memória sobre os assuntos discutidos, os episódios ocorridos para reflexão do que foi realizado para dar continuidade ao processo do dia. Há neste processo,

[...] a preocupação em verificar o grau de transposição das formulações construídas na forma apresentativa (jogo teatral) para a forma discursiva (depoimento). Desenhos ou fotos elucidariam de outras formas. Preocupe-me especificamente naquele momento com o grau de abstração e os níveis de associações, relações, identificações, etc. a que as crianças chegaram. A síntese da aprendizagem, materializada pelo protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro. (KOUDELA, 2001, p.91)

Por meio de tais registros, os alunos participam observando o processo de cada colega, e o seu próprio processo, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a recepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Analisar o conjunto desses apontamentos em grupo é fundamental, para que o aluno reflita sobre suas hipóteses, teorias e raciocínios em relação aos temas e conteúdos abordados. Assim, o aluno poderá expressar suas idéias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre as observações do professor e as dos colegas.

Ao trabalhar a recepção de espetáculos teatrais, ao assistir e apreciá-los, o educando vivencia o espetáculo em que história da arte, crítica, estética e produção artística se entrecruzam no processo da aquisição e da apropriação do conhecimento.

Lembremos, contudo, que na atividade própria do espectador cooperam dois elementos: de um lado, a reflexão e, de outro, o contágio passional, o transe, a dança, tudo o que emana do corpo do ator e incute a emoção no corpo e no psiquismo do espectador, tudo o que induz, por meio de signos (sinais), o espectador da cerimônia teatral a experimentar emoções que, sem ser idênticas às emoções representadas, mantém com elas relações determinadas. (UBERSFELD, 2005, p. 28)

A autora nos lembra que a identificação e o distanciamento desempenham em simbiose seu papel dialético. Tanto um espetáculo brechtiniano que desperta a consciência do espectador ou um espetáculo com cunho catártico que envolve o espectador, “um talvez não ocorra sem o outro, como diz Brecht, pela associação do prazer e da reflexão” (Idem).

Contudo, nota-se que o teatro na escola está mais voltado para a improvisação, os jogos, os ensaios e a apresentação, sem estimular a reflexão. Quando as escolas

⁴ A prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais no Brasil foi introduzida por Ingrid Dormien Koudela, com base em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertolt Brecht no bojo de sua teoria da peça didática.

proporcionam saídas para assistir teatro, como atividade complementar, a tal saída é sempre por oferta gratuita, por convite da secretaria, por grupo de teatro “caça níquel”, etc. Muitas das montagens que chegam ao público escolar são ainda peças com àquele cunho didático, que se viveu em tempos recentes - propostas de conscientizar, de explicar, de educar e etc. – peças que muitas vezes eram chatas e enfadonhas, não envolvendo o espectador, não divertindo, não ensinando. Infelizmente, o divertimento, a reflexão, os procedimentos e as discussões pertinentes sobre a montagem espetacular permanecem nas escolas como uma atividade de menor importância.

Nesse sentido, destaca-se, que o trabalho de leitura sobre um determinado espetáculo amplia o referencial do educando, com envolvimento em processos de interpretação de espetáculos – descrever; interpretar; analisar e avaliar. Tais processos estão inseridos na aquisição de

Linguagem apropriada – o desenvolvimento da habilidade do aluno para empregar terminologia adequada, descrever convenções e conceitos para compartilhar significados e registrar sua percepção do trabalho observado. Compreensão Crítica – o desenvolvimento da capacidade do aluno identificar e comparar a peça observada com outras similares assistidas anteriormente; reconhecer como as idéias e questões foram interpretadas pela produção.⁵ (CABRAL, 2000, p.225)

O teatro na escola, ao possibilitar a vivência de abordagem metodológica distinta, está ampliando a percepção crítica do aluno. Assim, o aluno constrói relações de conteúdo e de estética com as experiências vivenciadas por ele, e ainda, estimula

[...] o aluno-espectador a refletir acerca das questões contemporâneas que o espetáculo aborda, auxiliando-o a criar seu percurso no diálogo com a obra, formular suas perguntas para a encenação, tais como: De que problemas trata esse espetáculo? Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa idéia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com a minha vida? (DESGRANGES, 2003, p. 78)

Uma das possibilidades, ao trabalhar com alunos a recepção teatral, é instaurar essas indagações, analisar o impacto e instigar a investigação e a participação em diferentes níveis de percepção, estéticas, históricas e sensoriais. Deste modo, o aluno analisa o funcionamento da linguagem do espetáculo e procura compreendê-las como parte de uma estrutura articulada, ainda que nem sempre se apresentem de forma linear. Assim, pode-se desarmar o texto espetacular e voltar a armá-lo, elucidando suas significações.

Ao tratar-se do texto espetacular, o professor tem a possibilidade também de trabalhar a recepção teatral quando se utiliza como suporte o próprio texto de um espetáculo. Poderá ser um estudo antes ou mesmo depois de assistir o espetáculo, para relacionar de que forma o texto “fala” e de que forma o espetáculo se mostrou para o público, isso quando há um texto base e acessível para o professor.

Como espectador olhamos uma cena, um gesto, enquanto trocam-se marcações, olhares e luzes em pontos que escapam à nossa recepção. Nesta

⁵ A citação é parte da proposta curricular da cidade de Florianópolis.

complexa realidade semiótica construída na memória, frente ao espetáculo em apresentação ou ao finalizado, o texto será assim sempre uma via segura que auxiliará a chegar aos possíveis caminhos de análise. (CAMARGO, 2006, p.248)

Poderá ainda se trabalhar com uma perspectiva derivada de estímulos ou algum elemento significativo da encenação após a ida ao espetáculo.

[...] estimulamos as crianças, por intermédio de atividades lúdicas e técnicas pictóricas, a reelaborarem criativamente cenas, objetos e personagens do espetáculo a que acabaram de assistir. As proposições/estímulos formulados pelos mediadores variam, a cada vez, em função do espetáculo escolhido: por exemplo, damos às crianças pequenas teatros feitos com caixas de papelão, com os quais brincam, colocando nelas personagens ou objetos de cenografia que desenham, reconstruindo, assim, *in micro*, o espaço tridimensional da cena. Ou fazemos com que ouçam o registro da música que acompanhou o espetáculo e as incitamos a desenhar livremente, sobre grandes tiras de papel, as sugestões que lhe ocorrem. [...] Parece, portanto, que esta forma de atividade contribui para focalizar o olhar do jovem espectador sobre as formas da cena e a concentrar sua atenção sobre a ressonância que a experiência teatral suscita nele. (GAGLIARDI, 1998, p. 71)

Assim, desenvolver o trabalho de interpretação do texto dramático e do próprio espetáculo teatral é uma prática cujo foco não é a busca de valorações, mas sim, que esta prática analítica esteja direcionada pela preocupação de desvendar sentidos e de descobrir pontos de vinculação entre o espetáculo e o que aluno está estudando, ou já estudou, ou ainda, dar significados e fazer ressonâncias ao acúmulo de conhecimentos artísticos e estéticos através da vivência na linguagem teatral que o aluno possui.

O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO ESPECTADOR

Este item focaliza o potencial do estudo de Hans Robert Jauss, em específico o conceito de *horizontes de expectativas*, para expandir o entendimento do estudo sobre a recepção, com vistas à formação do aluno espectador. O teórico foi escolhido devido sua pesquisa tomar como objeto de investigação o receptor, e, sobretudo definida como um processo em que se comprometem sempre três agentes: autor, obra e público. Assim, o autor elabora uma obra e ao fazê-la exprime expectativas para um suposto leitor, a obra por sua vez, está acabada contendo tais expectativas, e por último, o leitor ao se aproximar de uma obra projeta expectativas – que serão ou não atendidas.

Pois bem, o conceito é composto pelo sistema de referências que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas/lidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas. Segundo Jauss,

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (1994, p. 28)

O conceito de *horizonte de expectativas* é abrangente; inicialmente é o limite do que é visível, sujeito às alterações devidas às mudanças de perspectiva do observador. O diálogo entre a obra e um leitor depende de fatores determinados pelo *horizonte de expectativas* responsável pela primeira reação do leitor à obra. Todo leitor dispõe de um *horizonte de expectativas*, resultado de inúmeras motivações. Para tanto, ao vivenciar um espetáculo, o aluno estará experimentando a fruição e a apreciação.

A fruição deve ser entendida como atividade prazerosa de interação do sujeito com diferentes manifestações espetaculares, algo que se apóia exclusivamente na *percepção* atualizada (instantânea) dos fenômenos observados/vivenciados; já *apreciação* refere-se à *apercepção*, ou seja, à atividade metacognitiva (reflexiva) do sujeito sobre suas *percepções* (atuais e/ou recordadas e/ou imaginadas). (JAPIASSU, 2007, p.94, grifos do autor)

Tanto a fruição como a apreciação são atividades da experiência estética. Assim, além de garantir o acesso dos alunos aos espetáculos teatrais para vivenciarem tal experiência, é preciso saber como esse acesso está realizando-se, como esse encontro está sendo promovido para que a visitação cumpra seu papel educacional, social e cultural. Nesse sentido, procedimentos para mediar ou preparar o aluno para o espetáculo, podem estimular o aluno espectador a refletir acerca das questões contemporâneas.

No entanto, é preciso salientar que a escolha das atividades a serem realizadas está a cargo do professor. O professor define suas ações de acordo com o contexto e as circunstâncias da turma e escola e tem discernimento para decidir o que é melhor.

Para se pensar uma pedagogia do espectador torna-se relevante, entretanto, considerar não apenas a proposta estética que constitui o espetáculo, mas também os procedimentos extra-espetaculares que podem fornecer instrumentos preciosos para uma recepção mais apurada. Na verticalização da pesquisa nesse dois sentidos da especialização do olhar, na tensão entre duas experiências estético-pedagógicas – a espetacular e a extra-espetacular – podem constituir-se efetivos projetos de especialização de espectadores de teatro. (DESGRANGES, 2003, p. 175)

As atividades em sala de aula que visam preparar o aluno para assistir a um determinado espetáculo, certamente, estarão atuando e interferindo no seu *horizonte de expectativas*. Nesse caso, o objetivo é preparar e instaurar um clima de expectativas com relação ao espetáculo que os alunos irão assistir, por meio da utilização de algum

elemento representativo deste espetáculo. Por exemplo, explorar o tema, focos das ações principais, imagens (de movimento/ imobilidade, multidão/ solidão, silêncio/ barulho, luz/ escuridão), dentre outras. Poderão acontecer improvisações ao utilizar o tema central a partir de algum adereço ou objeto, dos ruídos e de outras possibilidades por meio da utilização de alguma referência do espetáculo escolhido, visando a uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação. O objetivo não é “traduzir” ou “explicar” o espetáculo, pelo contrário, o intuito é de familiarização sobre um determinado elemento utilizado pela encenação, para provocar expectativas sobre o espetáculo. Além de tornar sensível ao aluno os signos da linguagem teatral, o importante também é,

[...] criar contextos significativos para a conversa sobre conceitos e fatos da história do teatro, bem como sobre aqueles que exercem o ofício teatral, como o ator, o dramaturgo, o diretor, o encenador, o cenógrafo, o figurinista e tantos outros que mantêm viva a magia teatral. (MARTINS, 1998, p. 135)

Posterior a ida ao espetáculo, ao se trabalhar com jogos dramáticos, jogos de improvisação, o professor estará percebendo a recepção do aluno, sob o foco de captar as impressões, dúvidas, preconceitos, e etc. Afinal, o importante

[...] não é somente o que a cena quer dizer, mas o que cada observador vai elaborar crítica e criativamente a partir do que a cena diz. Portanto, a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena, efetivando a (co) autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu. O que importa são os *contralances* criados pelo espectador, que indicam formulações compreensivas que concretizam o que se espera dele: a efetivação de um ato produtivo, autoral. (DESGRANGES, 2006, p. 168, grifo do autor)

Nesse sentido o professor estará mediando a recepção e verificando em que medida as expectativas se realizaram ou foram quebradas/rompidas. Em tal processo, a obra artística pode provocar uma mudança de horizonte quando a sua recepção decepciona ou ultrapassa (caso do impacto) o *horizonte de expectativas* preexistente.

Assim, o aluno poderá demonstrar a partir desta co-autoria posterior à ida ao espetáculo quebras de expectativas, quando, por exemplo, o esse aluno demonstrar idéias totalmente contrárias a do espetáculo. Pode vir a acontecer uma mudança de comportamentos e de normas ou uma rejeição por parte do aluno.

Além disso, os diversos registros (vídeo-registro, protocolo, dentre outros) realizados em sala de aula e debate sobre os mesmos, sobre o espetáculo assistido, serão sempre indicativos sobre as diversas percepções. Em virtude dessas percepções que o aluno espectador demonstrou, poderá indicar quebras ou não em virtude das expectativas demonstradas anterior a ida ao espetáculo.

Para o aluno desenvolver uma nova percepção das coisas, ele sempre estará modificando/re-trabalhando suas expectativas iniciais para futuros desenvolvimentos em fruir e avaliar com discernimento um espetáculo teatral. Para ampliar a competência do aluno como leitor de espetáculo, alguns questionamentos são importantes para auxiliar o aluno a perceber o que envolve uma peça de teatro. Segundo Cabral, tais questionamentos são fundamentais:

O Impacto – [...] Qual sua expectativa? Como você reagiu? Quais foram os melhores momentos? Quais foram os piores? Que imagens você reteve?

A Visualização da Proposta – que tipo de espetáculo foi este? [...] Em que tipo de local ele foi apresentado? (...) Como o contexto da ficção foi indicado? Que princípios estéticos (forma, cor, som, etc.) ambientaram a proposta?

As Atuações – como a história foi contada? [...] Como os atores indicaram as características de seus personagens? Como o relacionamento entre os diversos personagens foi indicado pelos atores? Você notou o uso de alguma técnica em especial?

Música e Efeitos – [...] como a música foi usada? Como ela contribuiu para a história ou para a atmosfera da peça? Que outros efeitos especiais você notou?

Direção – em que medida esta montagem se diferenciou de outras do mesmo gênero que você tenha assistido anteriormente? [...] Que momentos prenderam melhor a sua atenção? Por que? Com você percebeu a relação entre os diferentes sistemas de significação: interpretação, figurino, objetos de cena, sonoplastia, etc.?

Interpretação – como você entendeu a apresentação? [...] em que medida a sua reação inicial ou expectativa foi modificada? Refletindo agora, sobre o que a peça faz pensar? Você teria feito algo de outra forma? O que você aprendeu sobre teatro ao assistir esta peça? (2000, p. 228 – 230)

Indagações como estas, instigadas e refletidas; levam a respostas que serão sempre indicativas sobre o que o aluno percebeu sobre uma peça teatral, e ainda, poderá sugerir dúvidas ou questionamentos sobre algum elemento apresentado na cena.

Por meio das atividades aqui apresentadas, dentre tantas outras possibilidades, antes ou depois do espetáculo, o aluno terá mais oportunidades de demonstrar suas expectativas e suas percepções, para assim, o professor melhor mediar a recepção de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos, 126)

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. Teatro e Pressupostos Curriculares. *In: Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal da Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000. p.223-232.

CAMARGO, Robson Corrêa de. O espetáculo e sua instabilidade. *In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS*, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 248-249.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006. (Pedagogia do Teatro)

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

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. *Revista do curso de gestão de processos comunicacionais*, São Paulo, v. 5, n. 13, p.67-72, set./dez. 1998.

GUSMÃO, Rita. Espectador: suporte interferente na arte cênica contemporânea. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 3., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina - IOESC, 2003. p. 256-258.

GUZIK, Alberto. O Teatro Brasileiro Hoje. *Encontros com a crítica: dança, teatro, artes plásticas*. Centro Cultural de São Paulo. São Paulo: CCSP, 15/08 a 30/09, 1996. p. 87-94.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *A Linguagem Teatral na Escola: Pesquisa, Docência e Prática Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Ágere)

_____. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Ágere)

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na Pós-Modernidade*. São Paulo, Perspectiva, 2001. (coleção Debates, 281)

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Conteúdo e Metodologia)

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. *Sinais de teatro-escola, Humanidades*, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n.52, p.109-115, nov. 2006.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, Uma Aventura Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 220/ dirigida por Jacó Guinsburg)

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. Corpo, Imagem, Representações. In: Santana, Arão Paranaçu de. (org) *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís: UFMA, 2003.

ROSÁRIO FILHO, Luiz Macksen do. O século em pedaços de Gerald. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 agosto 2000. Caderno B, p. 3.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TELLES, Narciso. Teatralidade e a Pedagogia do Ator Horizontal. In: TAVARES, Renan (org.). *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

UBERSFELD, Anne. *Para Ler o Teatro*. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Espaço e Teatro*. Disponível em:
<http://www.grupotempo.com.br/tex_ubersfeld.html> Acesso em 20 out. 2006.