

## O PAPEL DE “ESPECTADOR” NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

Reflexões e inquietações

Prof. Dr. Marcelo Gianini

### RESUMO

Na perspectiva de docente formador de professores de Teatro para a Educação Básica, o papel de espectador é visto a partir de sua capacidade de leitura da cena. Diante da tendência atual de transformar o espectador em atuante (jogador), nas modalidades pedagógicas de Teatro Educação mais estudadas no país, o que se problematiza é se o apagamento das fronteiras entre o palco e a plateia não seria um empecilho para o desenvolvimento de uma leitura ampliada e crítica da linguagem teatral e, conseqüentemente, de um aprendizado emancipador. Neste sentido, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e das reflexões e proposições de pedagogos, pesquisadores e artistas teatrais como Brecht, Desgranges, Mervant-Roux e Konigson servem de base para problematizar essas modalidades de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: ESPECTADOR; PEDAGOGIA DO TEATRO; PCN-ARTE; ARTE-EDUCAÇÃO.

A experiência de fruição é um dos vértices da proposta da arte educadora Ana Mae Barbosa de abordagem triangular para a aprendizagem das linguagens artísticas, ao lado da produção e da contextualização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte) se estruturam a partir desta abordagem triangular, que age como operador nos processos pedagógicos para a disciplina Arte na Educação Básica do Brasil.

Na linguagem teatral, a fruição é a função por excelência do espectador. A se considerar que no teatro contemporâneo e em algumas das modalidades pedagógicas mais difundidas no Brasil, o espectador é cada vez mais convidado a participar da cena, a questão que se coloca é se esta duplicidade e simultaneidade de funções – recepção e produção de sentidos – não poderia dificultar uma leitura ampliada do espetáculo e, conseqüentemente, o aprendizado da linguagem teatral de forma emancipadora nas escolas brasileiras.

A análise da legislação educacional, no que se refere ao ato da recepção da obra de arte, e o estudo do papel do espectador, tanto no fenômeno teatral como dentro dessas modalidades de ensino, talvez possam lançar algumas indagações sobre a formação do professor de Teatro na universidade brasileira.

### ARTES, TEATRO E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

As universidades públicas brasileiras vêm ampliando a oferta de cursos de Licenciatura em Teatro, desde o início deste século. O objetivo é o de atender à demanda criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que extinguiram, na Educação Básica, a antiga “matéria educativa” Educação Artística e instituíram a disciplina Arte. A nova disciplina se insere como uma das oito Áreas de Conhecimento do Ensino Fundamental e, baseado no entendimento de que “os conhecimentos estão cada vez mais imbricados”, está integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio.

A disciplina Arte está composta por quatro componentes curriculares, cujos conteúdos são obrigatórios por lei e, portanto, são um direito de aprendizagem do aluno. Estes componentes devem contemplar o ensino e a aprendizagem de quatro linguagens artísticas, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, em aulas ministradas por professores especializados. Desta forma, os PCN criaram a demanda por novos professores de Arte, dentre eles o professor de Teatro. Para suprir esta demanda é que foram criados cursos de licenciatura em Teatro em todos os estados-membros do país, e chegou-se ao impasse atual: qual deve ser a formação desses futuros professores que ministrarão aulas de Arte nas escolas de Educação Básica?

Os próprios PCN podem conter possíveis respostas a esta indagação, pois se constituem como um referencial de qualidade para a Educação Básica e têm como função a orientação de ações educativas do ensino obrigatório, não se configurando, porém, como um modelo curricular homogêneo. Ainda que não se coloquem como impositivos, os PCN reafirmam a obrigatoriedade do ensino da Arte como disciplina e componente curricular, estabelecendo como um de seus princípios que as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas sejam vistas como parte do exercício de cidadania.

A formação de professores no Ensino Superior “foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação” das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) presentes nestes PCN, sendo assim, problematizar esta questão dentro da universidade pública, responsável pela formação da maior parte dos professores de Teatro do país, parece ser necessária. Nossa responsabilidade como docentes no Ensino Superior é dupla, com o teatro e com a escola brasileira. Observe-se ainda que há uma distância considerável entre as propostas dos PCN-Arte e a estrutura escolar existente no país (1), o que dificulta ainda mais traçar caminhos possíveis para a formação destes professores diante desta discrepância entre o ideal, presente na legislação, e a realidade da escola pública brasileira.

#### SABER LER TEATRO

Os PCN-Arte reconhecem o teatro, assim como as demais artes, como linguagem, definindo esta como a

capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido [BRASIL, 2000, p. 19].

Para alcançar tal objetivo, propõem que o conhecimento da arte envolva, em síntese:

- a experiência de **fazer** formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de **fruir** formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

- a experiência de **refletir** sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas como dos próprios alunos [DCNEM *apud* BRASIL, 2000, p. 31; grifos meus].

A partir desse quadro de referências, entende-se que o aprendizado da linguagem teatral envolve

não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [BRASIL, 2000, p. 19].

O que se propõe aos educadores e aos educandos, portanto, é que a construção do conhecimento se dê através do desenvolvimento de três saberes: saber escrever, saber ler e saber contextualizar.

O que nos coloca diante de outra questão presente na realidade dos cursos de licenciatura em Teatro hoje no Brasil: a alfabetização na linguagem teatral do aluno do Ensino Superior. Os jovens estudantes dos cursos de Teatro Licenciatura não conhecem necessariamente a matéria na qual se tornarão docentes. A partir de minha experiência como docente no curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), percebe-se que a maioria desses licenciandos inicia seus estudos superiores com poucos conhecimentos teatrais. Conhecimentos estes advindos de rápidas experiências em oficinas teatrais, como integrantes de produções amadoras e estudantis, na participação como brincantes em manifestações espetaculares da tradição popular, ou mesmo somente como espectadores. Isto quando a ausência destas experiências não é ainda maior, limitando-se a ideias e (pré)conceitos sobre o teatro vindos de outras mídias, como a televisão e o cinema.

Ao incluir a disciplina Teatro na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Médio, os PCN nos colocam diante de uma questão: como formar um professor em uma linguagem por ele desconhecida? Podemos ampliar a questão para: como um analfabeto pode ensinar outro a ler e escrever? Analfabeto no sentido conceitual dado à *linguagem* pelos próprios PCN, “sistemas arbitrários de representação”, pois como alguém que desconhece os códigos de representação de uma determinada linguagem pode articulá-los e compartilhá-los produzindo sentidos coletivos?

É necessário, pois, antes de tudo, *alfabetizar os futuros alfabetizadores*.

Os estudos sobre o papel do espectador dentro do fenômeno teatral podem nos indicar alguns caminhos pedagógicos para a realização desta alfabetização no que concerne à educação do olhar e da escuta.

Tendo como premissa que o objetivo da educação formal é o ensino da *linguagem* teatral e não necessariamente a capacitação técnico-artística dos alunos, as formas de recepção da obra e o desenvolvimento de sua capacidade de leitura têm fundamental importância nos processos educativos em teatro.

Bertolt Brecht refletiu sobre o processo de fruição estética em um texto denominado *Observação da Arte e Arte da Observação*:

É uma opinião antiga e fundamental que uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas, independentemente da idade, *status* ou educação (...) todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte porque todas têm algo de artístico dentro de si (...) existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de *iniciados*, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o *pequeno círculo* de iniciados em um *grande* círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que é um saber conquistado através do trabalho [BRECHT, apud Koudela, 2010, p. 110].

O que Brecht propõe, mesmo reconhecendo que “em todo homem existe um artista”, é que é possível potencializar nossa capacidade de fruição através da conquista (pelo trabalho) do conhecimento. Conhecimento este que pode ser adquirido através da contextualização, sendo que este exercício de reflexão sobre a obra pode ser ampliado por meio da “arte da observação”, ou seja, da leitura. Nas palavras de Flávio Desgranges: “O ato artístico solicita, pois, uma disponibilidade distinta do espectador. Disponibilidade esta que não parece evidente, e que não pode ser compreendida como um talento natural, mas sim como uma conquista cultural” (DESGRANGES, 2012, p. 21). Elie Konigson, baseado no entendimento de que o teatro na Europa é um dispositivo criado pela sociedade, portanto uma construção histórica que exerce uma função dramática dentro da comunidade, designa ao espectador uma função social de “mediador” entre o palco e a cidade, afirmando que “não se nasce espectador, mas torna-se” (KONIGSON, 1996, p. 42). O espectador é, para Konigson, um “guardião da realidade” (MERVANT-ROUX, 2010).

O “saber conquistado pelo trabalho”, em Brecht, a “conquista cultural”, em Desgranges, e o “tornar-se guardião da realidade”, de Konigson, parecem corroborar com os PCN quando estes reafirmam a obrigatoriedade do ensino da Arte como Área de Conhecimento e estabelecem como um de seus princípios que as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas sejam vistas como parte do exercício de cidadania. Seus fundamentos baseiam-se na fórmula “aprender a aprender” (2), garantindo “condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 2000, p. 28).

## AQUELE QUE VEM DE FORA

A expressão que define o espectador como “aquele que vem de fora” é formulada pela professora Marie-Madeleine Mervant-Roux (3) e serviu para nomear seu curso, ministrado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (PPGAC/ECA/USP), em agosto de 2013, subtítulo “Reflexões sobre o espectador”.

Contrariamente ao atual “contexto artístico em que a encenação comporta, cada vez mais frequentemente, um condicionamento do público – ou mesmo sua inclusão no jogo cênico” (MERVANT-ROUX apud Corvin, 2008, p. 1286), Mervant-Roux defende o papel do espectador como aquele que vem de fora do teatro, estranho e estrangeiro ao evento teatral, incumbido de exercer uma “atividade mediúnica”, a mediação entre a obra e o mundo. Seu papel efetivo como espectador e não como participante (“co-ator”) deve ser, portanto, resguardado.

Mervant-Roux cita Elie Konigson ao defender a necessária independência dos três elementos do dispositivo teatral de base para a garantia da função dramática no interior da sociedade: uma cena, um ator e um espectador que aceita o pacto inicial ficcional. A inclusão do espectador como participante da cena rompe a fronteira entre o jogo e o olhar, rompe a função de alteridade exercida pelo espectador. Konigson estabelece como necessária a divisão entre palco e plateia para que a representação possa atingir toda sua potencialidade (KONIGSON, 1996). Quando o espectador é visto como participante, com uma função direta na ação, a prioridade é dada “ao evento, a imediaticidade, ao *corpo expressivo*, ao invés da atividade mental e de lembrança, à *suspensão da reação*” (MERVANT-ROUX, 2010). Aqui retoma-se a questão central destas reflexões: tal mudança na função do espectador, transformando-o em participante na cena, poderia se tornar um empecilho para a leitura do espetáculo e para o aprendizado da linguagem teatral?

Segundo Mervant-Roux, reafirmando a perspectiva histórica e antropológica de Konigson, pode-se

definir o teatro como a associação de dois grandes mediadores, um no palco, outro no auditório, colaborando juntos em uma atividade mítica que *transcende cada um deles*. O espectador, em particular, não flutua entre dois mundos. Ele é um meio tão eficaz precisamente porque ele é, por um lado, firmemente ancorado na realidade social, e por outro lado, capaz de perceber a poesia do palco [MERVANT-ROUX, 2010].

Cabe aqui a observação realizada pela própria professora Mervant-Roux ao avaliar a primeira versão do presente artigo: “O fato de vir de fora não significa uma relação crítica ao espetáculo. Pelo contrário: ele (o espectador) reage, 'ressoa', sem poder analisar, sem ser capaz de traduzir a sua experiência, mas a experiência pode ser tão viva que ela fica gravada a longo prazo.” Assim, como poderia o espectador tomar para si as duas funções de mediação e fazer as ligações entre palco e mundo sem o distanciamento necessário para uma leitura ampliada do fenômeno teatral, seja através de uma leitura crítica, seja como experiência não

traduzível, mas viva e perene mesmo após o contato direto com a obra? Esta questão será abordada mais à frente.

Sob o ponto de vista de Mervant-Roux, poderia-se afirmar que um caminho possível para o ensino e a aprendizagem da leitura da linguagem teatral seja, assim como no letramento, a decomposição da cena em seus elementos primários. Reconhecer os elementos espaciais e temporais que compõem a cena, assim como reconhecemos as formas e as sonoridades das letras.

O reconhecimento da arte teatral como composição nos remete à arte da encenação, vista como aquela que contém em si a totalidade dos elementos constituintes do espetáculo teatral. Desde a atuação dos primeiros “inventores” da encenação moderna, nos anos finais do século XIX e início do XX, que ler teatro não se restringe à análise do texto dramático ou à apreciação da qualidade de atuação dos atores. O encenador moderno passou a colocar não só estes dois elementos em diálogo entre si, como também harmonizá-los e/ou atritá-los com os elementos plásticos (espaciais, cenográficos, indumentários, pictóricos...) e temporais (sonoridades, musicalidades, deslocamentos, gestos...) da cena. Esta transformação conferiu “ao espectador um papel fundamental no evento teatral, já que cabe a ele decodificar, relacionar e interpretar o conjunto complexo de signos propostos em um espetáculo” (DESGRANGES, 2004, p. 17).

A recepção destes elementos pelo espectador e o conseqüente ato de leitura é que dará sentido ao evento teatral. O ato de leitura tanto pode, por exemplo, juntar estes elementos à procura de um sentido único na obra, como propunha a *Gesamtkunstwerk* (“obra de arte total”), de Richard Wagner, como justapô-los e atritá-los à procura de sentidos múltiplos, como buscavam as encenações polifônicas de Vsevolod Meierhold.

O espectador visto como “aquele que vem de fora” também pode remeter a duas outras perspectivas relativas à recepção distanciada da obra artística, ainda que estas proponham uma leitura crítica da arte, contrárias ao espectador como ressonador, como defendida por Mervant-Roux. Trata-se da figura do *flâneur*, proposta pelo filósofo alemão Walter Benjamin - crítico da razão instrumental iluminista e proponente da leitura da realidade através da junção de fragmentos captados no transcorrer do tempo -, e do espectador “científico” do Teatro Épico, de Bertolt Brecht, que, ao recusar o processo de empatia, deve desenvolver a capacidade de ler os *gestus* produzidos e de “estranhar” o que lhe parece familiar, preservando uma atitude de distanciamento crítico da cena.

#### AQUELE QUE VÊ DE FORA

As modalidades pedagógicas em Teatro Educação mais pesquisadas, estudadas e aplicadas em processos de ensino e aprendizagem nas universidades brasileiras trabalham a partir de uma perspectiva de alfabetização na linguagem teatral na qual a leitura, diferentemente do que propõe Mervant-Roux, ainda que realizada por quem esteja fora da cena, não é feita por quem vem de fora, estranhos à produção cênica. Pelo contrário, os próprios participantes destes processos pedagógicos são atuantes e espectadores das cenas criadas por eles mesmos. Assim, as aprendizagens da escrita da cena e de sua leitura são simultâneas, realizadas como parte do processo de improvisação teatral. A leitura é realizada

por quem está fora do jogo cênico e aceita o pacto ficcional, como indica KONIGSON (1996), porém não é realizada por um estranho ao processo artístico e pedagógico. A atuação nos dois papéis, o de atuante e o de espectador, é necessária para que se realize a aprendizagem teatral e a alfabetização nesta linguagem.

Em geral, essas modalidades pedagógicas se organizam a partir da divisão do grupo de participantes entre aqueles que atuam e aqueles que assistem, seguida da posterior troca de funções. As experiências do fazer (escrever) e do fruir (ler) são complementares no processo de alfabetização, seguidas por uma avaliação (contextualizar) realizada por todos que participaram da improvisação. O que difere estas modalidades pedagógicas entre si são os elementos cênicos selecionados para a leitura e sua contextualização a partir de diferentes perspectivas ideológicas e estéticas.

Nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (*Spolin Games*), os elementos selecionados para a leitura são aqueles relacionados à atuação teatral: a situação (“o quê”), o espaço ficcional (“onde”), as personagens (“quem”) e em como os atuantes (“jogadores”) realizaram a articulação destes três elementos através de um discurso cênico verossímil (“foco”). Desta forma, a alfabetização do espectador, via leitura, se dá através da reflexão sobre a cena improvisada e é realizada somente por aqueles que a assistiram (plateia), sendo que esta avaliação em geral analisa a capacidade de atuação dos jogadores em reproduzir com verossimilhança a realidade cotidiana (“manter-se no foco”).

Os jogos dramáticos (*jeu dramatiques*) propostos por Jean-Pierre Ryngaert se diferenciam dos jogos teatrais de Spolin - no que se refere ao ato de leitura - na escolha dos elementos a serem analisados e na avaliação final ampliada, pois aqueles que atuam também são estimulados a expor as dificuldades enfrentadas durante a realização das improvisações (o ato de “escrever”). Os elementos selecionados para a leitura dos espectadores são aqueles relacionados à composição da cena: os elementos plástico-espaciais e os elementos temporais (sonoridades, movimentações e gestualidades). Ryngaert parece tender a uma alfabetização teatral a partir da perspectiva do encenador, sugerindo uma leitura polifônica da cena, na qual a atuação é vista como essencial, porém não é totalizante. Se em Spolin a tendência à verossimilhança com a realidade e à leitura do mundo “tal como ele é” torna-se o objetivo da alfabetização, em Ryngaert o que se procura é uma leitura estética inventiva: saber ler teatro é saber decodificar seus elementos estéticos constitutivos e colocá-los em relação, criando possíveis diálogos e fricções.

A divisão entre palco e plateia também está presente em algumas práticas pedagógicas do Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal. Nas apresentações de Teatro Imagem e Teatro Fórum, inicialmente a divisão entre quem atua e quem assiste é preservada para que se realize, por parte dos espectadores, a leitura da cena. A troca de funções, ao contrário de Spolin e Ryngaert, não é obrigatória, ainda que desejada e estimulada. Após realizar a leitura da cena que reproduz o mundo “tal como ele está” (representada por atores), o espectador do TO é convidado a intervir nela através de sugestões dramáticas, ou através de indicações cênicas, ou ainda através de sua entrada no palco como ator, e, desta forma, recriar a cena de maneira que ela passe a representar o mundo “tal como poderia ser”. Em seguida, para que o teatro se realize como um “ensaio da revolução”, os espectadores são

convidados a criar as condições para que este mundo assim representado e analisado se transforme através das “cenas de transição”.

Boal vê o teatro como um instrumento de ação no mundo, sendo que este é analisado sob o ponto de vista marxista da luta de classes, do confronto entre opressores e oprimidos. A leitura da cena, desta forma, privilegia a organização espacial e os gestos produzidos pelos atuantes quando estes podem revelar as relações de dominação entre os homens. Não se trata, portanto, de uma leitura em que os elementos estéticos tenham significados por si só ou em relação à composição da cena, mas de uma leitura em que o sentido político das escolhas e sua maior ou menor fidelidade à realidade fortalecem os instrumentos de análise e de ação política escolhidos *a priori*.

A alfabetização na linguagem teatral através do Teatro do Oprimido (note-se que Boal “criou” o TO como parte de um programa de alfabetização patrocinado pelo governo do Peru, nos inícios da década de 1970) objetiva transformar seus participantes em atores no mundo, portanto trata-se de uma alfabetização em que a leitura da cena (e do mundo) tem como objetivo capacitar a escrita (ação no mundo). A leitura é usada como instrumento para a escrita, tanto que Boal criou um novo termo para os participantes de suas práticas político-pedagógicas, o *espect-ator*.

Se Spolin e Ryngaert privilegiam, no processo de aprendizagem da linguagem teatral por parte do papel do espectador, a leitura de elementos estéticos da cena, seja daqueles que se referem à atuação, objetivando a reprodução do mundo como ele se apresenta aos nossos sentidos (Spolin), seja dos que se referem à composição, objetivando a criação de um olhar artístico e potencialmente criativo sobre o mundo (Ryngaert), Boal opta por uma leitura em que a estética é vista somente como portadora de um discurso político-ideológico, discurso este que deve ser transformado, primeiro por meio do ensaio estético e, em seguida, pela ação política dos homens no mundo.

#### AQUELE QUE VÊ DE DENTRO

O mesmo Bertolt Brecht, que ansiava por um espectador distanciado, “científico” e “especialista”, como os admiradores de práticas esportivas, integrado ao *grande círculo de iniciados*, para seu Teatro Épico-dialético, irá, em sua pedagogia de alfabetização na linguagem teatral, propor a mais radical forma de leitura da cena: a eliminação da plateia! Proposições aparentemente contraditórias se não levarmos em consideração que Brecht trabalhava sempre a partir das condições políticas nas quais estava inserido. Durante a maior parte de sua vida artística, ele atuou como “escrevinhador de peças”, produzindo textos e encenações para o teatro profissional, suas peças épicas de espetáculo (*episches Schaustück*), que se constituíam como “soluções de emergência transitória”. Quando teve, por alguns anos, a oportunidade de trabalhar com grupos de teatro de amadores, operários, coros de trabalhadores, grupos de escolares, formulou e colocou em prática uma pedagogia teatral inovadora, as peças didáticas (*Lerstuck*).

No jogo teatral com a peça didática, Brecht tornará a presença da plateia dispensável, pois o objetivo de sua pedagogia é o de colocar à disposição dos atuantes os meios de produção teatral. Porém, e paradoxalmente, a abolição da plateia não era, necessariamente, a



extinção do papel do espectador em seu teatro didático. O espectador da peça didática está em cena, escrevendo e lendo simultaneamente, enquanto atua. Nas palavras de Walter Benjamin: “Cada espectador é ao mesmo tempo observador e atuante” (BENJAMIN *apud* Koudela, 2010, p. 36). Para capacitar o atuante nos dois papéis ao mesmo tempo, Brecht irá colocar em prática dois instrumentos didáticos: o efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekt* ou, de forma abreviada, *V-effekt*) e o *Gestus*. O exercício de construção e composição cênicas com estes instrumentos exige dos participantes a leitura de seus próprios gestos (como se fosse uma “citação”), dos gestos dos demais atuantes (“jogadores”) e das relações espaciais e temporais criadas e recriadas durante as improvisações para que o *V-effekt* atinja seus objetivos de “estranhamento” do que é apresentado como familiar. Exige uma leitura rigorosa das “relações do homem com o homem” no mundo “tal como se apresentam”, nas quais os gestos físicos expressam as motivações interiores das personagens e formalizam cenicamente as maneiras de dominação e de opressão entre semelhantes.

Tanto na visão do espectador “científico”, do Teatro Épico-dialético, como naquela em que o espectador “vê de dentro”, como nas peças didáticas, a alfabetização na linguagem teatral para Brecht faz parte de um programa político-estético em que aquele que assiste é visto como um cidadão que potencialmente poderá transformar o mundo. Por isso sua proposta de alfabetização tem como objetivo propiciar aos oprimidos a tomada dos meios de produção, para que, ao ler o mundo “tal como ele está”, possam transformá-lo em “tal como poderia ser”. Ainda que aqui caiba a crítica realizada ao TO no que se refere à leitura da cena (e do mundo) estar a serviço da escrita (ação no mundo), há que se ressaltar que na teoria das peças didáticas existe a preocupação com que as transformações do indivíduo e da sociedade sejam intrínsecas e interdependentes. Ao propor a leitura do próprio *gestus* como instrumento de aprendizado, Brecht aponta para a necessidade da leitura como ato de transformação individual e coletivo e não necessariamente como instrumento para a ação política concreta (como um “ensaio da revolução”, nas palavras de Boal). Para Brecht, a leitura já é em si um ato e não está colocada somente como pré-ato, pré-ação, ou ensaio.

Poderiam ser citadas outras modalidades pedagógicas de Teatro Educação que vêm ganhando espaço nas práticas pedagógicas brasileiras, como, por exemplo, o *Drama* britânico, que, assim como a peça didática brechtiana, prescinde da presença de uma plateia para a alfabetização na linguagem teatral. No *Drama*, a leitura da cena é realizada dentro da própria improvisação, ou, no caso, dramatização, na qual todos os participantes são envolvidos. Porém, diante de minha pequena experiência com esta e outras práticas no contexto da arte educação, não tentarei propor aqui nenhuma análise sobre a função do espectador nestas abordagens, ressaltando somente sua importância e pertinência pedagógica.

#### INQUIETAÇÕES FINAIS

A realidade da escola brasileira, em muitos momentos e em muitos lugares, está distante dos ideais expostos nos PCN-Arte e das condições mínimas necessárias para a aplicação das modalidades pedagógicas de Teatro Educação aqui citadas. Aulas com 50 minutos de duração, salas de aula inapropriadas para a prática teatral, desinteresse da comunidade escolar pelos conhecimentos construídos através de um olhar artístico do mundo são muito mais comuns do que nós, na universidade, gostaríamos de reconhecer. Diante disto,

é preciso trabalhar na formação dos professores de Teatro com vistas ao desenvolvimento de sua capacidade de leitura da obra teatral, propiciando-lhes instrumentos pedagógicos aplicáveis à realidade escolar que, provavelmente, irão encontrar. Não estamos querendo afirmar categoricamente que as propostas de Teatro Educação hoje no Brasil são inviáveis dentro da escola (aliás, muito pelo contrário: precisamos criar as condições necessárias para que estas modalidades pedagógicas possam ser introduzidas de maneira extensiva em toda a rede escolar formal do país), mas não podemos deixar de reconhecer que no atual contexto da educação brasileira muitas vezes a aplicação destas propostas pedagógicas é praticamente impossível. Talvez seja preciso trabalhar na formação dos professores de Teatro práticas pedagógicas que desenvolvam a capacidade de leitura da obra (fruição) sem que fiquemos reféns desse *saber fazer* das abordagens expostas.

A pertinência da colocação do espectador como “aquele que vem de fora”, estranho e estrangeiro ao evento teatral, nos faz repensar se, como afirma Mervant-Roux, o “enobrecimento da figura do espectador, que se tornou um verdadeiro ‘espect-ator’, (não) foi paradoxalmente esvaziada: por ser tão completamente integrada no teatro, (não) *perdeu a sua realidade externa de espectador*” (MERVANT-ROUX, 2010, grifo meu)?

Se um dos objetivos primordiais da escola é o de ampliar as capacidades de leitura e ação no mundo de seus alunos, e, no Brasil, a proposição de ensino do teatro se apresenta através do aprendizado de sua *linguagem* e não necessariamente do domínio dos *ofícios* envolvidos nesta arte, talvez a leitura da cena proposta nessas modalidades de ensino de Teatro Educação citadas tendam a tornar os alunos reféns de suas próprias produções e de suas realidades imediatas. Traçando um paralelo com a alfabetização na língua portuguesa, por exemplo, é como se os alunos aprendessem a ler somente através da produção escrita de seus colegas, ignorando o que mais significativo foi produzido por gente como Machado de Assis, Mario de Andrade e Clarice Lispector.

Se, por um lado, reconhecemos a pertinência e importância dessas modalidades pedagógicas para o aprendizado do teatro, principalmente no que se refere à produção de sentidos, é preciso ressaltar que o professor de Teatro não pode se restringir em ser um mero aplicador de jogos, como bem observa Maria Lúcia Pupo: “Formulações como essa reiteram uma visão redutora do nosso campo de trabalho, acarretando sem dúvida um desserviço à compreensão do nosso compromisso educacional” (PUPO, 2008, p. 34). O entendimento do teatro como patrimônio cultural da humanidade pode ser potencializado através do exercício da leitura e de contextualização da cena para além das improvisações e jogos produzidos pelos alunos em sala de aula.

Por outro lado, poderíamos contrapor a todas estas propostas de capacitação de leitura da obra teatral argumentos que colocam a recepção como um ato pessoal e intransferível e que, portanto, a leitura de uma obra teatral pode passar por outros conhecimentos não necessariamente concernentes à fruição estética, tal como a entendemos aqui. As experiências de cada indivíduo são intransferíveis e a forma como ele as articulará diante da obra de arte não se dará necessariamente na dimensão lógico-racional. Como observa Flavio Desgranges, “o sentido de uma cena não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo artista, mas algo

que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico” (DESGRANGES, 2012, p. 17). Já Philippe Ripoll diz que “a questão do espectador não deve se restringir aos problemas de recepção ou a fatores exclusivamente semióticos ou sociológicos, mas deve, antes, ser aberto à sua dimensão profundamente simbólica (ou seja, criativa)” (RIPOLL *apud* Mervant-Roux, 2010). Nestas perspectivas, a capacitação para a fruição exigiria necessariamente o desenvolvimento da capacidade de leitura da cena?

O que se pode aferir em qualquer evento teatral é que o desconhecimento do alfabeto teatral e a incapacidade de leitura da obra não são, necessariamente, empecilhos para que a fruição artística possa acontecer, pois a arte, em geral, prescinde do entendimento lógico-racional para sensibilizar esteticamente seus observadores. Associar mecanicamente a fruição da obra teatral à capacidade de leitura do espectador dos signos e da articulação entre estes durante o evento cênico deve ser problematizado. Até que ponto pode-se afirmar que o *grande círculo de iniciados* – ansiado por todos que trabalham com educação – só pode ser conseguido pela capacitação técnica na leitura?

Jacques Rancière vê nesta tentativa de aproximar o espectador e a obra de arte, na qual caberia ao mestre “eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante” (RANCIÈRE, 2012, p. 13), a recriação dessa distância a todo instante porque ao ignorante sempre faltará o “saber da ignorância, o conhecimento da distância exata que separa o saber da ignorância” (p. 14). Para este filósofo francês, não há dois tipos de inteligência separados por um abismo, mas sempre uma mesma inteligência em ação, “que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça para comunicar-lhe” (p. 15), o que ele designa como um “trabalho poético de tradução”.

Mervant-Roux usou como mote para seu curso na pós-graduação da ECA-USP a primeira estrofe do poema “O Guardador de Rebanhos”, de Alberto Caetano, heterônimo do poeta português Fernando Pessoa: “Sou um guardador de rebanhos/O rebanho é os meus pensamentos/E meus pensamentos são todos sensações./Penso com os olhos e com os ouvidos/E com as mãos e os pés/E com o nariz e a boca.” Seguindo sua inspiração, na leitura da segunda estrofe deste poema encontra-se o que parece ser um caminho, uma possibilidade para se usar esses “instrumentos”, os cinco sentidos descritos pelo poeta: “Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la/E comer um fruto é saber-lhe o sentido”. Alberto Caetano parece não acreditar na necessidade de mediação entre o sujeito e o objeto, pois aponta para o contato direto, imediato, entre espectador e obra, para a construção dos sentidos. Poderíamos até mesmo dizer que o poeta propõe uma relação de devoração produtiva, antropofágica...

Por outro lado, estes questionamentos seriam pertinentes no contexto escolar? Os PCN-Arte afirmam que

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender [BRASIL, 2000, p. 19].

Se o que se deseja com a escola é a emancipação do sujeito, é possível que a mera exposição aos alunos da Educação Básica brasileira de obras de arte não seja o caminho mais apropriado, pois parece-me ser necessário contextualizar-lhes essas obras e propiciar-lhes tempo e espaço para a experimentação das linguagens artísticas. Porém, sem dúvida nenhuma, mais do que sensibilizar-lhes para os acontecimentos artísticos, é preciso dar-lhes acesso aos instrumentos de leitura e análise das artes e do mundo. Tais instrumentos só podem ser socializados e transformados em “bem comum” dentro da escola através dos professores, e, para isso, é preciso capacitar os futuros docentes ainda na sua formação profissional, no caso, nas licenciaturas em Teatro, insistindo em problematizar as potencialidade de leitura da cena.

#### NOTAS

1. A distância entre as propostas presentes nos PCN-Arte e a realidade das escolas de Educação Básica brasileiras, no que se refere ao ensino de Arte, é tratada de maneira analítica em minha tese de doutoramento *Diálogo de Surdos: reflexões acerca do ensino de Teatro na Educação Básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos)*, orientada pela Profa. Dra. Maria Thaís Lima Santos, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC-ECA-USP).
2. Segundo o Documento Delors, texto-base das propostas da Unesco para a Educação no Século XXI, o ensino e a aprendizagem dentro da escola devem privilegiar e ampliar a capacidade do aluno em “aprender a aprender”. Tal perspectiva no ensino escolarizado da arte é também problematizada por mim na tese supracitada.
3. Maria-Madeleine Mervant-Roux é pesquisadora do *Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS* (Centro Nacional de Pesquisa Científica), de Paris, França.

#### BIBLIOGRAFIA

- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- DESGRANGES, Flavio. A Inversão da Olhadela: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

- \_\_\_\_\_. “Oficina de espectadores: a desmontagem como processo criativo”. In Projeto Formação de Público 2001-2004, São Paulo, V. 1, 2004, p. 17-21.
- GIANINI, Marcelo. Diálogo de surdos: reflexões a cerca do ensino de Teatro na Educação Básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos). Tese (Doutorado em Teatro). Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Departamento de Artes Cênicas, São Paulo, 2016.
- KONIGSON, Elie. “Diviser pour jouer”. In Les Cahiers de la Comédie-Française. Tradução para fins didáticos de Célia Gouvêa. Paris, nº 11, printemps, 1996, pp. 42-49.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine. “O grande ressonador: o que a antropologia histórica e uma abordagem etnográfica a respeito do auditório podem nos dizer sobre as plateias”. In *About Performance*, nº 10, 2010, Audiencing: The Work of the Spectator in Live Performance, co-ed. Laura Ginters and Gay McAulay, University of Sidney, Department of Performance Studies. Tradução para fins didáticos de Camila Scudeler. Sidney, Austrália, 2010, p. 223-240.
- \_\_\_\_\_. “Spectateur”. In Michel CORVIN (dir.) Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Bordas, réédition augmentée, 2008.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Dentro ou fora da escola? In Urdimento – Revista de Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis: UDESC/CEART. Vol. 1, nº 10, dez 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. Tradução de Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.