

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

Paulo Mauro da Silva

O espetáculo teatral e a educação:
afinidades e conflitos

Porto Alegre
2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Paulo Mauro da Silva

**O espetáculo teatral e a educação:
*afinidades e conflitos***

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Esther Beyer

Porto Alegre
2005

S 586 e Silva, Paulo Mauro da.

O espetáculo teatral e a educação: afinidades e conflitos / Paulo Mauro da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

145p

Dissertação (Mestrado) de Paulo Mauro da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR, RS, 2005.

1. Espetáculo Teatral. 2. Educação. 3. Teatro
4. Aprendizagem. I. Título.

CDU: 37.0: 792.08 (043.3)

Bibliotecário: Fernando Telles de Paula – CRB 10/1118

Paulo Mauro da Silva

O espetáculo teatral e a educação: *afinidades e conflitos*

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 14 de novembro de 2005.

Prof^a Dr^a Esther Beyer – Orientadora

Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Prof. Dr. Gilberto Icle

Ao concluir este trabalho quero agradecer de modo especial

À **Prof^a Dr^a Esther Beyer**, orientadora, pelo crédito dado à proposta deste estudo, pela imensa paciência no acompanhamento de seu processo e pela valiosa orientação nas diferentes etapas desta pesquisa.

À **Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar**, pelo incentivo permanente, pela riqueza de suas aulas e por todas as contribuições dadas a este trabalho.

À amiga e **Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Souza Pupo**, pela disponibilidade e acolhida do Projeto de Dissertação, pelo seu importantíssimo parecer, pelas valiosas sugestões relacionadas ao trabalho e pelas indicações bibliográficas.

Aos professores **Dr. Nilton Bueno Fischer** e **Dr. Gilberto Icle** pela importante participação na banca de defesa da dissertação.

À **secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Federal do Rio Grande do sul, pela disponibilidade e pronto atendimento às diversas solicitações necessárias ao andamento do trabalho.

À **minha família** pelo apoio diário e constante compreensão diante das exigências desta pesquisa.

Enfim, o meu muito obrigado **a todos** que participaram direto e indiretamente deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação é uma pesquisa teórica que buscou identificar e organizar as possíveis relações entre o espetáculo teatral e a educação. É um trabalho desenvolvido através de uma intensa leitura e análise crítica, tomando por base as idéias já elaboradas por teóricos que encontraram, de alguma forma, ressonância nas questões propostas por esta pesquisa. Tendo em vista que vivemos numa época que necessita de um permanente exercício de revisão e síntese, a proposta básica deste trabalho foi revisitar a história do teatro, apontando os aspectos educacionais presentes tanto na realização quanto na fruição do espetáculo teatral. Durante todo o percurso deste estudo seguiu-se como fio central um debate presente nos mais diversos momentos históricos, que questionava se a função do teatro era instruir ou deleitar o público. Também se destacou a utilização do espetáculo teatral como um poderoso instrumento educacional, em que o poder pedagógico manifesta-se intensamente tanto em quem pratica quanto em quem usufrui do universo do teatro. O teatro na educação, portanto, teria a função de levantar questões, mostrar valores, nos quais os exercícios e o espetáculo teatral seriam um laboratório e ao mesmo tempo um festival de possibilidades reais de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem, Educação, Espetáculo Teatral, Teatro, Teatro Educação.

RÉSUMÉ

Recherche théorique, ce travail veut bien identifier et organiser les possibilités des rapports entre le spectacle théâtral et l'éducation. Il s'agit d'une étude développée par le biais d'une intense lecture et analyse critique, en prenant à la base des idées élaborées par des théoriciens qui rencontrent, de quelque façon, une résonance dans les questions proposées par cette recherche. Il étant donné qu'on vit dans une époque qui demande le permanent exercice de révision et synthèse, la proposition centrale de ce travail est celle de penser à nouveau l'histoire du théâtre, envisageant des aspects éducationaux qui en tantôt dans la réalisation, tantôt dans la jouissance du spectacle théâtral. Pendant tout le parcours de cette étude on a suivi comme fil central un débat présente dans les plus divers moments historiques, dont la question posée est si la fonction du théâtre serait d'instruire ou de donner du plaisir au public. On a également détaché l'utilisation du spectacle théâtral comme un instrument éducationnel de pouvoir, où ce pouvoir pédagogique est manifesté intensivement soit par ceux que l'on pratiquent, soit par ceux qui s'amuse dans l'univers théâtral. Le théâtre dans l'éducation, donc, aurait la fonction d'interroger, de montrer des valeurs, où le spectacle théâtral serait un laboratoire et au même temps un festival de possibilités réelles d'apprentissage.

PAROLES-CLEFS: Apprentissage, Éducation, Espectacle, Téatral, Théâtre, Téâtre et Éducation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
INTRODUÇÃO: FUNDAMENTOS E PROPÓSITOS	10
JUSTIFICATIVAS: TEMÁTICA ESCOLHIDA E PROPOSTA METODOLÓGICA...15	
1 A EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL EM UM OLHAR DA EDUCAÇÃO	23
1.1 O TEATRO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA.....	23
1.2 O TEATRO RELIGIOSO E O TEATRO PROFANO NO PRERÍODO MEDIEVAL.....	24
1.3 O TEATRO RENASCENTISTA.....	28
1.4 O TEATRO MODERNO.....	34
1.4.1 As novas regras e funções do drama moderno	34
1.4.2 O romantismo	37
1.4.3 O realismo	45
1.4.5 O naturalismo	48
1.4.6 O simbolismo	50
1.4.7 O início do século XX e os movimentos de vanguarda.....	55
1.4.8 O movimento teatral brasileiro no século XX.....	58
1.5 TENDÊNCIAS DA CENA CONTEMPORÂNEA	61
2 A NATUREZA E O SENTIDO DO ESPETÁCULO TEATRAL	74
2.1 CONDIÇÕES PARA O ESTUDO DO ESPETÁCULO TEATRAL	74
2.2 CONCEITOS BÁSICOS DO ESPETÁCULO TEATRAL.....	81
2.3 A NATUREZA E O SENTIDO DO ESPETÁCULO TEATRAL.....	87
2.4 A FUNÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL.....	89
2.5 ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO: PRINCIPAIS ELEMENTOS DO ESPETÁCULO TEATRAL	93
2.5.1 O texto teatral	95

2.5.2 O ator	96
2.5.3 O espaço, a ação e o tempo teatral	100
2.5.4 O objeto cênico	101
2.5.5 O cenário	102
2.5.6 A música	102
2.5.7 O figurino	103
2.5.8 A maquiagem teatral	104
2.5.9 A iluminação cênica	105
2.6 A RECEPÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL.....	106
3 O ESPETÁCULO TEATRAL E A EDUCAÇÃO	109
3.1 PRINCÍPIOS E PERCURSOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO	109
3.2 O JOGO DRAMÁTICO E O JOGO TEATRAL.....	113
3.3 A PRODUÇÃO DE ESPETÁCULOS TEATRAIS NA ESCOLA.....	121
3.4 A PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO TEATRAL	123
3.5 A AVALIAÇÃO EM TEATRO EDUCAÇÃO.....	132
CONCLUSÃO	136
REFERÊNCIAS.....	142

APRESENTAÇÃO

Minha formação acadêmica e minhas experiências profissionais sempre estiveram relacionadas às áreas da arte e da educação. Por mais de duas décadas, venho estudando, pesquisando e trabalhando, de forma intensa, no sentido de buscar uma aproximação entre a arte e a educação. Do mesmo modo, no campo profissional, tenho defendido com afinco uma ampliação do espaço da cultura no âmbito escolar, através da minha participação na construção de políticas públicas e projetos permanentes voltados à valorização da arte na escola.

Essa trajetória teve início em meados da década de 70 quando frequentei os cursos de Graduação em Artes Cênicas (Bacharelado em Direção Teatral e Bacharelado em Interpretação Teatral) e, posteriormente, Licenciatura em Educação Artística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mais tarde, em 2000, concluí o curso de Pós-Graduação em Educação e Patrimônio Histórico Cultural na Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA). Também, nesse período, frequentei algumas disciplinas do PEC/PPGEdu no campo da semiótica visual. E em 2003, ingressei no curso de Mestrado em Educação, tendo como principal propósito avançar, de forma mais contundente, na produção e aprofundamento de meus estudos em educação e arte, através de uma investigação mais consistente e de uma sistematização científica mais qualificada.

Esta pesquisa teve como propósito estudar, seguindo uma abordagem teórica, as principais implicações pedagógicas decorrentes da relação entre o espetáculo teatral e a educação, tendo em vista, fundamentalmente, suas afinidades e conflitos. Partindo de um estudo da evolução do espetáculo teatral no ocidente, numa abordagem que privilegiou um

olhar voltado à educação presente nos principais momentos da história do teatro e, também, de uma breve revisão da natureza e do sentido da encenação teatral, desenvolvi uma pesquisa que tinha como principal objetivo identificar as diferentes relações existentes entre o espetáculo teatral e a educação, dentro e fora da escola.

Quero ressaltar que só evoquei conceitos ou temas de fundo não relacionado diretamente ao espetáculo teatral quando foi absolutamente necessário ao entendimento e ao progresso do trabalho aqui proposto. Geralmente, limitei minhas observações àquelas áreas em que a teoria do espetáculo tivesse uma imbricação relevante com as questões do espetáculo teatral e que, também, apresentasse uma importância significativa em relação às questões da educação abordadas no âmbito deste estudo. Pois, estou consciente que, utilizar tal teoria quando voltada a campos não associados diretamente ao espetáculo teatral, ou, então, a elementos da teatralidade presente na vida cotidiana, como tem sido feito, por exemplo, em brilhantes análises sociológicas de Jean Duvignaud (1963) e Erving Goffmann (1992), ampliaria demais o campo de estudo, fugindo em demasia dos limites desta pesquisa.

Enfim, desenvolvi o presente trabalho tendo consciência de que esse tema jamais seria saturado. Sabia que não era possível elucidar tudo, dar uma volta completa na questão, mas também, por outro lado, que era preciso se deixar surpreender, estar à escuta, considerando que a partir dessa concepção é sempre possível enriquecer novas hipóteses, avançando nas pesquisas que buscam elucidar questões vitais para nossa época referentes a um campo do conhecimento tão complexo como o escolhido e que ainda se encontra em permanente construção.

INTRODUÇÃO: FUNDAMENTOS E PROPÓSITOS

Vivemos numa época histórica de intensa transição crítica de valores e paradigmas. Muitas respostas que nos davam sustentação, hoje já perderam sua validade diante da complexidade dos problemas atuais. O progressivo desaparecimento de preceitos e a expressiva derrocada de verdades impõem-nos um enorme desafio: de voltar às questões de origem, de retomar a reflexão, de renovar o pensar. Esse movimento impõe uma revisão crítica das limitações impostas por uma concepção puramente científica, baseada em verdades e certezas, que sustentou, por um longo período, uma postura única frente ao conhecimento e à ação mesma de conhecer.

Por isso, pretendo elaborar meu trabalho tendo como arcabouço uma estrutura epistemológica mais porosa, cheia de capilaridades, sendo ele assentado numa arquitetura do conhecimento aberta e livre, onde se possam infiltrar processos e dinâmicas de apreensão e de construção de significados.

Sei o quanto é difícil abandonar o nicho disciplinar e metodológico já existente, não aceitar os limites já conhecidos no terreno das ciências e tentar construir de maneira criativa o próprio objeto de pesquisa, desenvolvendo uma trajetória particular. Porém, estou convencido de que não existe um único caminho, mas múltiplos e singulares percursos e que hoje, mais do que nunca, é preciso investigar outras formas do pensamento, questionar situações complexas para que se possa viabilizar, efetivamente, o enfrentamento de questões e conflitos que cercam o processo ensino/aprendizagem neste início de milênio.

Para o físico Nobel P.W. Bridgeman o método científico não existe como tal e a característica mais importante dos procedimentos do cientista tem sido meramente *o de utilizar a sua mente* da melhor forma possível, sem quaisquer restrições. Talvez nunca antes

em nossa história tenha sido tão urgente que pessoas possam pensar com a própria cabeça, que possam assimilar, criticar e aprimorar a ciência para que esta seja efetivamente a base dos significados e das ações humanas.

Neste trabalho, busquei apontar muito mais concepções frente ao conhecimento do que metodologizar, categorizando e classificando o que é inviável aprisionar linearmente, como é o caso do teatro. Para realizar essa árdua tarefa, de identificar e organizar as possíveis relações entre teatro e educação, foi necessário desenvolver um intenso trabalho de leitura e análise, tomando por base as idéias já elaboradas por teóricos que encontraram, de alguma forma, ressonância nas questões aqui propostas.

Considerando que uma investigação científica precisa ser realizada sempre no interior de um diálogo com a produção do respectivo campo (sinais disso mesmo são as referências teóricas que se convocam, as citações que se inscrevem no texto, as seleções e as exclusões de autores, de obras e de palavras-chaves que caracterizam todo o texto científico), busquei uma bibliografia de referência, não para aplicá-la mecanicamente ao objeto de estudo, mas para utilizar o que cada autor pode contribuir, o que ele trouxe de novo para as indagações levantadas na pesquisa.

Foi preciso saber romper em determinado momento com as referências que nos antecederam, com autoridade, pois entendo que os próprios autores aqui utilizados como referencial só conseguiram esse papel porque, em sua trajetória, souberam inovar. Para Renato Ribeiro (1999), essa ruptura não precisa ocorrer só depois de um interminável rol de ritos de iniciação e ascensão acadêmica. Para ele, quem nunca se atreveu pode ter dificuldades, em algum momento, em começar ousar. Ele enfatiza que um pesquisador deve se expor ao seu objeto de pesquisa. Nunca deve se vacinar contra seu objeto, desinfetar um tema escolhido.

Isso seria como escolher primeiro um objeto de desejo e, depois disso, anestesiá-lo, esterilizá-lo. (Ribeiro, 1999, p.191).

Nesse trabalho aceitei o desafio de partir para o “*corpo-a-corpus*”, buscando o que a pesquisa traz de bom, de inovador, sua capacidade de nos por em xeque. Mesmo sendo uma pesquisa teórica, não insisti demais na forma, nas referências, busquei sim imprimir, tanto na abordagem quanto no tratamento do tema proposto, a minha ótica, selecionando apenas aqueles tópicos que me auxiliaram definitivamente no desenvolvimento do meu ponto de vista sobre a relação *espetáculo teatral e a educação*.

Com o propósito de construir um trajeto que fosse coerente e consistente, foi necessário ir constituindo no decorrer da pesquisa os modos de abordar o problema, configurando o percurso no momento mesmo de sua delimitação e na medida que as idéias tornavam-se mais claras e sistematizadas. Assim, procurei desenvolver um processo que implicava simultaneamente num trabalho objetivo de aproximações sucessivas à problemática em foco e num processo de seleção subjetiva que valorizava aqueles aspectos que mais me interessavam no momento.

Segundo Renato Ribeiro, “questão de método só tem sentido se escrita por último. O método é algo que vamos constituindo à medida que pesquisamos, eu diria, à medida que escrevemos. Só ao término do trabalho é que sabemos como ele funcionou”.(Ribeiro, 1999,19). Nesse sentido, podemos dizer que o método não é a garantia da apreensão dos fatos da vida, ou mesmo dos dados bibliográficos que o pesquisador pretende ler e interpretar, mas o roteiro que conduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio de tantas incerteza e ambigüidades.

Quanto à produção escrita desta pesquisa, procurei torná-la um texto resultante do produto das leituras de outros textos, com suas realidades e dimensões interpretativas e

simbólicas, e da escrita de um novo texto, capaz de desvelar as opacidades daqueles primeiros textos, sem que, no entanto, se tornasse uma interpretação linear e uniformizante, anulando as dimensões complexas das leituras já realizadas. Busquei essa forma porque acredito que o texto científico precisa ser visto como um verdadeiro *texto*, ou seja, tecido simbólico, a marca escrita da linguagem com que o autor faz as interpretações das realidades sociais ou mesmo de interpretações já textualizadas.

Durante a escrita desse trabalho, procurei estar sempre atento à dissonância, à pluralidade, às interpretações desencontradas sobre o mesmo fato. Tive como proposta articular, de forma lógica, as interpretações feitas dos fragmentos extraídos das leituras realizadas, colocando-os em seus lugares como se fossem peças de um jogo de “*quebra cabeça*”, cuja visão de conjunto só se tornaria evidente no final.

O que realmente pretendi na escrita desse trabalho foi dar conta dos nós, que muitas vezes conflitualmente, mostravam-se como articuladores das multiplicidades de sentido e de lógicas, estabelecendo uma ordem de dados interativos, capaz de desenhar uma cadeia de evidências, tornando plausível o texto final.

Outro ponto que merece destaque foi o que se refere às diferenças de linguagens e referenciais entre os campos estudados, ou seja, o campo da educação e o campo do espetáculo teatral. Contudo, essa polifonia de textos não se constituiu um problema, mas tornou-se, ao contrário, uma relação surpreendentemente dialógica entre esses dois campos aparentemente tão diversos. Essa qualidade, por sinal, foi buscada intensamente durante todo o trabalho, procurando torná-lo um significativo espaço de ampliação do diálogo entre saberes diferentes, que se cruzam em infinitos pontos. Desenvolveu-se, assim, uma proposta onde se convocava permanentemente um diálogo intratextual, deixando aparecer a pluralidade das lógicas já textualizadas e os ambíguos contextos de ação ou de interpretação das mesmas.

Esse tipo de trabalho exigiu uma especialização investigativa e, ao mesmo tempo uma capacidade literária. Foi preciso enfrentar um grande desafio na realização dessa tarefa que, com certeza, só foi possível concretizá-la na “*sobreposição de fronteiras*” entre o trabalho científico e as “*manipulações figurativas e retóricas*” do material estético. O que estou querendo dizer é que para realizar um estudo com essa dimensão foi necessário se localizar entre a ciência e a arte e apelar às qualidades de envolvimento, de atração e sedução, mas também de reflexão e crítica.

Enfim, acredito, assim como Manuel Sarmiento, citando Peter Woods (1992), que “o processo educativo de um trabalho investigativo não se dá apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas principalmente pelo que se descobre acerca de nós próprios”. (Sarmiento, 2003, p.173).

JUSTIFICATIVA: TEMÁTICA ESCOLHIDA E PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta pesquisa, que trata da relação “*espetáculo/educação*” no contexto educacional, se justifica, em primeiro lugar, por constituir numa análise teórica que poderá se tornar, posteriormente, um importante dispositivo de mudanças das práticas escolares ligadas ao teatro. Por ser uma reflexão que incide sobre as representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, nesse campo, ela poderá favorecer aos professores e demais membros da comunidade escolar a apropriação dos sentidos de sua ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas relacionadas às diferentes aprendizagens escolares.

Assim, na medida que este trabalho possa se tornar um instrumento útil no apoio ao pensamento reflexivo dos professores, pela desocultação de seu saber tácito e dos fundamentos implícitos de suas rotinas, já se terá atingido um dos principais propósitos desta pesquisa. Também será relevante este estudo, se as análises feitas no decorrer desta pesquisa possam apontar alternativas teóricas e práticas, contribuindo para uma melhor intervenção pedagógica.

Em segundo lugar, num plano mais individual, este estudo tem me possibilitado uma reflexão mais aprofundada do tema em questão, atendendo à necessidade e à vontade de questionar situações complexas, com o propósito de buscar respostas aos problemas decorrentes dessas situações. Neste sentido e entendendo que para isso não existe um único caminho, mas múltiplos e singulares percursos, a justificativa encontrada para esse esforço foi a de que o prazer de pesquisar se encontra justamente na ação de buscar e na relação de cada descoberta.

Acreditando que há outras formas do pensamento que podem e devem ser investigadas e exploradas, viabilizando assim um possível canal de entrada para o enfrentamento dos dilemas e conflitos que cercam o ensinar/aprender, neste início de milênio, tornou-se necessário investir numa concepção de conhecimento como um fenômeno multidimensional. Assim, a proposta deste trabalho de abordar uma temática tão complexa exigiu uma tarefa constante de refletir, conhecer, situar, problematizar, tomando como base diversos domínios do conhecimento. E só foi possível realizar essa empreitada utilizando-se das contribuições teóricas já produzidas nas diferentes áreas do conhecimento.

Essa forma de pensar a área do conhecimento artístico e estético, no meu entendimento, se justifica pela relevância pedagógica de investir em pesquisas que busquem contribuir e apontar firmemente para a amplitude e a natureza da diversidade de outras formas de apropriação e criação de significações. Pois acredito que uma reflexão desse tipo poderá tornar-se de extrema importância para o avanço da pesquisa em educação, considerando que os estudos do espetáculo teatral relacionado com a educação são quase inexistentes.

Neste sentido, Gilberto Icle diz que pouco se sabe sobre a pedagogia teatral e o fazer teatral na escola. Para ele, o teatro é uma atividade artística que tem pouquíssima produção científica capaz de esclarecer acerca dos procedimentos, métodos e técnicas empregadas para realizar o intento de representar ou então “*agir como se*”. “[...] É preciso delimitar os princípios que regem a arte teatral para que sirvam de alicerce ao trabalho pedagógico...” (Icle, 2002, p.29).

Vera Bertoni dos Santos (2002), também, em sua obra “*Brincadeira e Conhecimento*”, destaca a carência de pesquisas e estudos sistematizados na área do teatro-educação, tanto no que se refere às abordagens históricas ou metodológicas do seu ensino, quanto na construção da linguagem teatral, principalmente na infância, onde ela aprofunda seu

trabalho. Essa lacuna, segundo a mesma autora, se refere à dificuldade de articulação dos professores de teatro, que, alheios ao debate que ocorre no meio acadêmico, isolam-se, privando as demais áreas do conhecimento de sua contribuição. Para ela, essa contribuição seria de extrema importância para a educação, pois caso contrário haveria um significativo reforço à “aura de mistério” que envolve os conteúdos teatrais e suas abordagens.

Trata-se de uma questão de sérias implicações, que precisa ser discutida e enfrentada a partir de um embasamento teórico e crítico que permita superar formas de abordagem que remontam modelos de ensino medievais, calcados em concepções ultrapassadas e que se refletem diretamente na situação lamentável de desvalorização em que a área se encontra atualmente. (Santos, 2002, p. 16).

Outra justificativa importante para estudar as relações entre o espetáculo teatral e a educação, nos dias de hoje, diz respeito ao rompimento de fronteiras rígidas. Em primeiro lugar, os próprios limites da arte em si, em segundo da arte com a educação estabelecendo-se relações íntimas entre esses dois campos e, por fim, até mesmo entre a arte e a vida cotidiana.

Segundo Maria Lúcia Pupo:

Caem as paredes que delimitavam territórios até há pouco bem estabelecidos; fusões, hibridismos e novas sínteses acarretam a formulação de modalidades nas quais categorias estanques são superadas. Cruzamentos e sobreposições entre performance, multimídia, dança, cinema, música, artes plásticas embaralham referências consagradas, instaurando acontecimentos artísticos cuja classificação pode se revelar delicada e cuja leitura é freqüentemente surpreendente”. (Pupo, sd., p. 1).

Da mesma forma, a arte invade a educação, a educação por sua vez utiliza-se da arte em suas práticas e referenciais teóricos. Formas de espetáculo são muitas vezes mais reais que a própria vida e a vida se espetaculariza cada vez mais, tanto na esfera do público quanto do privado. A vida real está ficando mais parecida com a ficção e o teatro não é mais usado apenas como uma metáfora, mas já é tomado como modelo em muitos setores da sociedade atual. Para Goffmann (1992), toda a atividade humana é uma representação, seja ela ensaiada ou não. Diz ele:

A incapacidade da pessoa comum de formular com antecedência o movimento de seus olhos e de seu corpo não significa que ela não se expresse por meio de tais instrumentos de forma dramatizada e pré-formada no repertório de suas ações. Em resumo, atuamos melhor do que sabemos. (Goffmann, 1992, p.124).

Neste sentido, justifica-se plenamente essa proposta de refletir mais particularmente sobre o significado da vida humana onde essa arte, a arte teatral, apresenta grandes possibilidades de promover o estabelecimento de relações entre a subjetividade e a concretude de diferentes materialidades.

Outro ponto importante que precisa ser justificado refere-se a minha opção pela realização de uma pesquisa científica seguindo uma abordagem teórica. Tomando por base que toda a teoria científica é entendida como resultado do esforço individual ou coletivo para dar significação à realidade e que uma das principais funções da pesquisa teórica é levantar problemas gerando soluções possíveis, aponto aqui um dos propósitos de minha pesquisa: **contribuir para o estudo da evolução do teatro na educação, para a problematização do fazer teatral no espaço escolar e para as possibilidades de uma pedagogia da recepção teatral, através de um olhar mais interessado e aguçado pela reflexão.** Um olhar que “perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e que parece originar-se sempre da necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), como intento de olhar bem, de compreender, de apreender, aproximar-se, atestando, nesta ação, a espessura de sua interioridade”. (Cardoso apud Novais, 1988, p.348).

Estou convicto da idéia de que vivemos numa época que necessita de um permanente exercício de revisão e sínteses. Não podemos ter medo da revisão, pois combinando a liberdade de revisão com a reverência ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade, estaremos evitando a deteriorização da sociedade. Nesse sentido desenvolvi este estudo tendo como propósito a revisão e uma possível síntese do tema proposto.

Assim, acredito que um trabalho teórico aberto, com pluralidade de modos de interpretação da ação e do discurso expressos nas obras já escritas, tem hoje validade igual ou até maior, em especial na temática abordada nesta pesquisa, do que uma investigação restrita a um estudo de caso ou seguindo outra metodologia voltada mais para a análise direta das práticas sociais. Pois, mesmo que uma pesquisa teórica não implique imediatamente intervenção na realidade, nem por isso deixa de ser importante, tendo em vista a possibilidade de desempenhar um papel decisivo na criação de condições para diferentes intervenções futuras.

Portanto, considerando o exposto, optei pela pesquisa teórica como base metodológica para este trabalho, seguindo seus procedimentos e orientações, tendo em vista que a pesquisa teórica dedica-se principalmente a reconstruir teoria, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, ou seja, aprimorar fundamentos teóricos. Minha escolha levou em conta justamente que este tipo de pesquisa é orientado no sentido de re-construir teorias, quadros de referência, interpretações e explicações da realidade e, que, justamente por isso, é uma modalidade de pesquisa que oferece as melhores condições para o enquadramento de meus propósitos de trabalho em suas características básicas.

É importante ressaltar que numa pesquisa teórica a bibliografia exerce um papel fundamental. O problema é que muitas vezes o texto pode ser lido de forma interesseira e não interessada. Por isso mesmo, no percurso deste trabalho, foi preciso estar bem atento aos pontos da bibliografia que estavam de acordo com o estudo proposto, não desprezando, porém, aqueles que eram divergentes. Pois, não se pode aplicar mecanicamente uma chave ao problema. Enfim, estou consciente de que se quisermos produzir um texto inovador, é preciso ter rigor na leitura dos textos, conhecer bem as obras lidas, ir além da utilidade imediata.

Se o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa, o trabalho inovador exige, por sua vez, do pesquisador uma relação mais solta, mais rica, a mesma que temos, enquanto leigos, com a literatura, o cinema e a música.

Nesse sentido afirma Renato Janine Ribeiro:

O leitor do romance ou o espectador do filme, como leigo sofre, alegra-se, chora. Com isso vai se formando, construindo sua educação enquanto ser humano. O poema, a peça teatral, a música assim se incorporam em minha vida: eu anexo ao meu modo de ver o mundo. Essa maneira mais livre de lidar com o que de melhor foi produzido no campo cultural, também poderia nos inspirar no trato com a pesquisa científica. (Ribeiro, 1999, p.192).

Assim, esse trabalho foi realizado tendo presente que é preciso não deixar esvaziar em nós o desejo de pensar, mesmo que este desejo signifique susto, pavor diante da novidade. Eu sabia que o tema escolhido para pesquisa seria muito difícil de abordar, mas era esse assunto que mais tinha haver com o meu desejo. O que explica que a um só tempo essa proposta me atraiu, mas constantemente me atemorizou também. Mesmo assim foi preciso ter coragem de inovar “*em vez de, simplesmente, procurar logo terra firme, terreno conhecido*”, busquei uma bibliografia que me ajudou a eliminar o temor, a dificuldade, a ansiedade que o tema me suscitou. Neste sentido Renato Ribeiro nos sugere que:

Um bom exercício com a bibliografia pesquisada é indagar o que, em cada uma delas, foi

Em relação à dimensão paradigmática, minha escolha contempla uma *abordagem mais interpretativa*, sendo que em determinados momentos também recorri a uma *abordagem crítica*, quando esta se tornou necessária para dar conta das características e da dimensão do trabalho proposto.

Na verdade a “investigação social educacional que se funda na rejeição ao positivismo tem sido caracterizada por uma orientação freqüentemente pluralista, do ponto de vista teórico, e pela adoção de um certo cruzamento interpragmático, do ponto de vista epistemológico”. (Sarmiento, 2003, p.144). Esse pluralismo teórico e metodológico já é amplamente reconhecido por sua análise multimétodo, sendo colocado na base da própria contemporaneidade, principalmente no campo sociológico.

Contudo, Sarmiento (2003) alerta-nos que é preciso distinguir entre uma perspectiva cruzada, teórica e epistemologicamente, de um lado, e a miscigenação sem critério de planos e análises, conceitos e orientações metodológicas, de outro, resultado de investigações empíricas e de construções conceituais menos vigiadas.

Tendo em vista esses pressupostos, procurei ter sempre presente que a noção de paradigma deve ser considerada como um ponto de partida para a reflexão epistemológica que nele não se esgota, e que, também, toda investigação científica se realiza dentro do quadro dos paradigmas, mesmo quando se tem uma posição de ruptura transparadigmática ou pluriparadigmática. A pesquisa investigativa se dá sempre no interior de um diálogo (convergente ou divergente) com a produção do respectivo campo. E é, exatamente, neste sentido que procurei desenvolver meu trabalho, ou seja, buscando um diálogo intenso entre as referências teóricas convocadas, as citações inscritas no texto, as seleções e exclusões de autores, de obras e de palavras-chave e a construção do texto científico resultante da investigação aqui proposta. As condições deste diálogo foram possibilitadas pela linguagem

comum dos paradigmas, considerando que os paradigmas têm também um fundamento epistemológico comum: baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Isso fica mais evidente se considerarmos que:

Os paradigmas são constituídos por realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica, então são os paradigmas que, em última análise, anunciam os códigos nos quais se constroem as perguntas e se propõem as respostas da investigação. (Sarmiento, 2003, p.141).

Enfim, os pressupostos epistemológicos, com base no *paradigma interpretativo crítico*, que embasaram o presente trabalho foram os seguintes: a defesa de uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas possibilidades, do fluido, do inesperado, das manifestações plurais, não se preocupando com as regularidades e recusando as orientações normativas gerais. No lugar de “causas” e “verdades” optou-se por critérios e conceitos que se materializam em redes, fluxos, sentidos plurais.

1 A EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL EM UM OLHAR DA EDUCAÇÃO

Meu principal objetivo neste capítulo é revisitar a história do espetáculo, apontando os aspectos educacionais relevantes tanto na realização quanto na fruição do espetáculo. Para isso, busquei no universo teatral aqueles momentos onde aparecia uma relação evidente entre as concepções teatrais e as concepções educacionais. Outro propósito dessa análise histórica foi identificar os entrelaçamentos e pontos centrais dos campos relacionados à educação e ao espetáculo, que apontassem para uma possível pedagogia baseada na natureza e no sentido do espetáculo teatral.

Durante todo o percurso deste estudo seguiu-se o fio central do debate presente nos mais diversos momentos históricos, qual seja: se o teatro deveria “instruir” ou “deleitar”, ou mesmo se ele teria essas duas funções, sendo uma dependente da outra.

1.1 O TEATRO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA E ROMA

A teoria do teatro ocidental, em essência, começa com Aristóteles. Ésquilo assume a tradicional posição grega segundo a qual o poeta é um mestre de moral, sendo necessário sua obra atender a uma finalidade moral. A posição de Eurípides, mais moderna, vê a função da arte como a revelação da realidade, independentemente de questões éticas ou morais. Já Platão, acusa a poesia de fertilizar e regar as paixões em vez de desencorajá-las, explicando, assim, por que o seu sistema filosófico implica no banimento dessa arte.

Na Grécia, portanto, é onde acontece o primeiro desenvolvimento pleno desse tema capital, o relacionamento da arte com a educação. A obra de Platão já utilizava a palavra-chave *mimesis* para descrever uma relação da arte com a vida. Para Platão, é claro, tratava-se

de termo pejorativo e um dos feitos de Aristóteles foi atribuir uma função positiva à *mimesis*. Aristóteles emprega nitidamente a palavra para significar o simples ato de copiar e diz que o homem aprende a suas primeiras lições por meio da imitação. Para ele a imitação de uma ação nobre e completa, com a devida extensão, em linguagem artisticamente enriquecida de todos os tipos de ornamento lingüísticos, aplicados separadamente nas várias partes da peça; é apresentada em forma dramática e não narrativa, provocando, por meio de incidentes que inspiram terror e piedade, a catarse dessas emoções.

O coro tinha a função de moralizar e a missão do poeta era deleitar e ser útil. Essa dupla ênfase no **prazer e na instrução** foi o grande tributo da antiguidade clássica à questão vital da relação da arte com a educação.

Por outro lado, os neoplatônicos enfocavam menos a estrutura e mais o efeito do drama, justificando a necessidade de banir o teatro das atividades do Estado ideal. Justificavam essa atitude afirmando que o teatro “alimenta a emoções em vez de discipliná-las” e que “a tragédia e a comédia arrastam a alma para a diversidade e afastam-na da simplicidade e da unidade que caracterizam tanto a virtude quanto Deus”. (Carlson, 1997, p.26).

1.2 O TEATRO RELIGIOSO E O TEATRO PROFANO NO PERÍODO MEDIEVAL

Os ataques dos padres da igreja cristã contra o teatro tinham muito em comum com uma postura platônica, tanto no tom condenatório quanto na ênfase dos efeitos do drama. Tertuliano, Santo Agostinho e tantos outros condenavam o teatro por ele estimular a insensatez e as paixões. Porém, segundo Carlson (1997), o próprio Santo Agostinho considerava a tragédia e a comédia tradicionais as formas teatrais menos censuráveis. Sem

aprovar na íntegra o seu conteúdo, que tratava de assuntos às vezes moralmente equivocados, ele achava que essas obras deveriam continuar sendo estudadas como parte da **educação liberal**. E essa acepção de teatro predominou durante toda Idade Média.

Ainda no período medieval, já se apontavam os efeitos essencialmente didáticos do teatro. Essa proposta justificava a pregação ética ciceroniana, onde os imitadores e criadores de similitudes desejavam, por meio de sua arte, impelir as pessoas a determinadas escolhas e desencorajá-las de outras. Os assuntos tratados, ao serem representados, sugeriam virtudes e vícios. Assim, para esse grupo, a virtude e o vício eram a base tanto da ação quanto do caráter, sendo o alvo da representação nada mais que “o encorajamento do que é correto e a rejeição do que é vil”.

Esse primeiro esforço significativo para aplicar as doutrinas de Aristóteles demonstra que o pensamento crítico medieval realizou algumas leituras equivocadas da poética aristotélica. Segundo essa tradição, a comédia deveria lidar com os cidadãos comuns e ser escrita em estilo humilde. Suas histórias sempre começavam mal e terminavam bem. A tragédia, ao contrário, começava bem e terminava mal. Deveria falar de reis e príncipes e precisava ser escrita em estilo elevado. Os teóricos desse período afirmavam que a tragédia deveria conter “a ruína de grandes reis e príncipes que nasceram felizes e assim viveram por longo tempo, para depois ser miseravelmente arrastados à destruição” sendo a sátira uma obra que “ridiculariza vigorosamente os vícios e exalta as virtudes”.

O surgimento de uma poderosa tradição dramática no seio da Igreja da Idade Média tardia parece paradoxal tendo em vista que os antigos padres não eram favoráveis a essa arte; entretanto, os pontos de vistas de ambos os lados do clero partilhavam uma teoria comum: **o teatro como instrução**. Mais decisivo para o desenvolvimento do teatro religioso posterior foi aqueles que viram, e começaram a apontar uma série de elementos dramáticos na própria

missa cristã. É claro que, novamente, **a ênfase recaía no elemento didático**. Assim como os atores pagãos representavam as tragédias para o povo mediante gestos, ações de forças conflitantes; assim também os atores cristãos poderiam representar, no teatro da igreja, por meio de gestos, a luta de Cristo, inculcando nos cristãos a vitória de sua redenção. Dessa forma o drama medieval, em essência, veio a harmonizar-se com o objetivo horaciano de “*deleitar e instruir*”. (Carlson, 1997, p.33).

No Brasil Colonial, o primeiro momento em que o teatro teve claramente um propósito educativo foi quando Anchieta representou os primeiros autos compostos no país. O teatro foi usado como instrumento cênico de alcance seguro na **catequese**. O esforço de aculturação, nesse empreendimento gigantesco de conversão dos índios à fé cristã, moldou a forma de um novo veículo cênico, que não seguia totalmente os padrões europeus da época, mas ao invés disso, logo se afeiçoou ao espírito indígena, chegando a realizar peças inteiras na língua tupi. (Magaldi, sd. p.13).

Os vários *Autos* parecem ter sido uma aplicada composição didática de quem tinha como dever superior levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente das falas secas dos sermões. É importante ressaltar que os índios eram sensíveis à música e à dança, e a mistura das várias artes atuava sobre aqueles espectadores com vigoroso impacto. A missão catequética dos *Autos* se cumpria assim facilmente.

Embora escrito num período renascentista, o teatro de Anchieta, quer por ser de autoria de um jesuíta, quer pelos objetivos a que se destinava, filiava-se mais à tradição religiosa medieval. Nenhuma outra forma se ajustava mais que o *Auto* e os *Mistérios*, formas teatrais do teatro religioso da Idade Média, aos intuitos catequéticos. A encenação simultânea, as dimensões e a pluralidade de caminhos dos *Autos* medievais quebravam, muitas vezes, a

unidade do espetáculo, mas, mesmo assim, essa forma de “arte sem costuras” era assistida com muito interesse, por ser um forte apelo ao espírito imaginativo do espectador.

Os princípios religiosos encarnados acotovelavam-se no palco com seres reais do mundo à volta. Figuras abstratas do sobrenatural desfilavam juntas com imperadores romanos e uma corte de diabos ostentando nomes de índios inimigos. Esse anacronismo só era aceito pela visão unitária do universo religioso, onde tudo era fundamental na existência do cristão. Também a dicotomia fundamental da Idade Média estava presente nos autos jesuíticos: defrontam-se **o bem e o mal, os santos e anjos com forças demoníacas**. A santidade, a pureza e a retidão acabam sempre por triunfar das tentações de Satanás, covarde e impotente em face dos emissários divinos e protetores da igreja. Implantava-se, dessa forma, a religião com fé inexorável. No final das representações criava-se um clima propício para que o público, em verdadeiro coro, formulasse votos idênticos aos anjos e santos de viver segundo os preceitos religiosos.

O caráter festivo das representações jesuíticas, realizadas em datas especiais, mobilizava todos os habitantes das aldeias, como na Idade Média, onde a montagem dos *Mistérios* recebia a colaboração de todo o burgo, ao menos para registrar o número surpreendente de espectadores. Os próprios índios, ensaiados pelos padres, incumbiam-se da representação de diversos papéis, compenetrando-se muito mais dos ensinamentos enunciados. **Hoje sabemos desse poder pedagógico que exerce o teatro em quem o pratica.**

Por coincidência ou pelas peculiaridades de seu processo colonizador, o Brasil viu nascer o seu teatro das festividades religiosas como na antiga Grécia. Na Grécia, contudo, embora essa origem fosse de outro caráter também o culto dionisíaco veio propiciar, mais tarde, o apogeu da tragédia e da comédia. No Brasil, os *Autos* jesuíticos, ao lado de seu valor

histórico indiscutível nos fazem pensar que eles nos deram marcas semelhantes à dos inícios auspiciosos do teatro universal. (Magaldi, sd. p.24).

Já para Bárbara Heliodora, “a primeira experiência teatral brasileira teve, como objetivo precípua, a destruição de tudo o que é local, e a introdução, no plano espiritual como no material, de valores importados”. (Heliodora, 1972, p.5). Ela afirma isso se referindo a Anchieta e ao teatro usado como instrumento mesmo da colonização cultural.

1.3 O TEATRO RENASCENTISTA

A história do teatro no Renascimento Italiano é, essencialmente, a história da redescoberta de Aristóteles, do estabelecimento de sua poética como ponto de referência central na teoria e na prática dramática. Porém, as lições de Aristóteles tomam um rumo mais para o lado da retórica moralista do que para suas finalidades estéticas. O público devia, em primeiro lugar, tirar não o prazer da unidade e qualidades formais da obra, mas sim a **instrução moral dos vários elementos didáticos** apresentados. Os enredos e os caracteres eram, sobretudo, as ações ou traços pessoais que levavam à virtude ou ao vício, e, portanto, à felicidade ou à desgraça.

Tanto na encenação quanto no texto dramático, acreditava-se que os espectadores só seriam induzidos ao aprimoramento moral se a sua experiência parecesse relevante para a vida tal qual eles a conheciam. Isso significava que, em geral, se o verossímil contivesse a verdade, então teria o poder de comover e persuadir. Essa junção do verossímil com a instrução moral haveria de tornar-se, mais tarde, um dos alicerces da teoria neoclássica.

As diferentes partes da tragédia até podiam dar prazer, o que não impedia que o objetivo final continuasse sendo a instrução. **O prazer, então, permanecia como um meio**

importante para alcançar a instrução moral. E, essa instrução, deveria, cada vez mais, ser dirigida à massa popular do que a um público seletivo e receptivo. O espetáculo deveria unicamente servir aos espectadores e ser agradável no palco, conformando-se, o melhor possível, às práticas da época.

As histórias inéditas eram a base do drama, pois se acreditava que as histórias inventadas seriam, em regra, superiores às já conhecidas porque elas **despertavam no público mais interesse e, com isso, revelavam-se mais produtivas em seus ensinamentos.**

Tendo por base a retórica ciceroniana, fonte de muitas idéias naquela época, acrescentou-se aos objetivos da poesia dramática a questão da emoção. **Além de instruir e deleitar, o teatro também deveria emocionar.**

Havia, porém, aqueles que defendiam a idéia de que o prazer era a única finalidade da poesia. Invertia-se, nesse caso, a posição do aspecto didático em relação ao deleite, proposto por grande parte dos teóricos como meio para tornar a instrução mais eficaz. Essa mudança radical preconizava que a poesia foi inventada apenas para “deleitar” e “recrear”, e condenava, especificamente, a função didática como um falso objetivo. Os defensores dessa idéia também faziam uma forte defesa do espetáculo, considerando que o prazer estava mais na encenação da peça do que na leitura do texto. Nesse mesmo sentido havia uma preferência pela ação no palco do que pela narração.

Esse conflito em relação às finalidades do teatro, entre os que defendiam a tradição medieval e a retórica, perseguindo um objetivo ético/didático do drama, e os que acreditavam no prazer artístico derivado da própria forma, da mimese ou mesmo da admiração pela bela interpretação dos atores, ainda durou por muito tempo. A finalidade de cunho mais didático, herança platônica, teve maior impacto fora da Itália durante o período renascentista. **Todo**

tipo de poesia teria de servir às finalidades do Estado proporcionando instrução cívica útil.

Essa concepção, que via o teatro como um instrumento de ensino, teve também na Espanha, durante o Renascimento, uma defesa significativa. A tragédia deveria **“instruir com suas falas honestas e sérias, com suas ações excelsas e honradas”**, os bons deveriam ser elogiados e os maus deveriam ser punidos. A música, a maquinaria de palco, os cenários e os guarda-roupas deveriam proporcionar a verossimilhança na cena, o que já antecipava o fascínio do século XIX. A arte do ator também tinha destaque, reforçando a necessidade de superar os obstáculos da simples transmissão e experimentar verdadeiramente as paixões. A busca da verdade emocional teria que ser trabalhada pelo ator como aprofundamento do sentimento interior e não mais como **“fingida aparência”**.

Durante o **“Século de Ouro”** houve um intenso debate entre os que defendiam os costumes como fonte dos seus trabalhos e os que seguiam as regras clássicas como única forma possível para bom teatro. Para o primeiro grupo as regras clássicas não podiam ser, arbitrariamente, aplicadas a diferentes povos em diferentes contextos. Segundo Carlson (1997), a permanente hostilidade da igreja em relação ao drama provavelmente tenha induzido a maioria dos autores teatrais espanhóis a valorizar o escopo moral do teatro.

Na França a ênfase na finalidade moral do drama buscou seus primitivos argumentos, não nas idéias de Horácio, como na Itália, mas no desejo de implantar os elementos positivos nas moralidades posteriores. **Defendeu-se, em patamares didáticos, a moralidade francesa medieval no lugar dos modelos clássicos.** Para os defensores da moralidade, ela era uma forma **“mais proveitosa”** do que a comédia e a tragédia. Para eles, a comédia e a tragédia tendiam mais para a corrupção do que para o cultivo das boas maneiras, sendo que a comédia dava mais exemplos de lascívia e a tragédia de crueldade e tirania.

As preocupações e métodos dos autores do Renascimento Inglês e Holandês correspondiam de perto às dos humanistas italianos do final do século XV. Para eles, o principal interesse do teatro estava no estilo, em **sua função educativa** e em sua participação na estimada herança clássica. A defesa do teatro como instrumento moral tinha como idéia básica a afirmativa de que “histórias clássicas que envolviam fraquezas e vícios poderiam ser toleradas desde que ilustrassem algum ensinamento moral”. (Carlson, 1997, p.74).

Segundo Carlson (1997), a teoria que sustentava esse entendimento de teatro baseava-se no seguinte pressuposto:

As obras poéticas insinuam-se no coração que afetam a mente de onde a razão e a virtude devem comandar o resto; assim ao subjugar a razão, anulam a faculdade humana da escolha moral. Portanto, até que toda a poesia possa se colocar a serviço da virtude deve ser evitada. (p.76).

Bem Jonson (1573-1637), um dos poucos dramaturgos ingleses que produziu teoria significativa, afirmava em seus comentários que o objetivo da comédia era brincar com as loucuras humanas, não com os crimes. Para ele, a poesia deveria **instruir os homens na maneira mais razoável de viver**, onde o gosto do público deveria ter mais importância que as regras clássicas.

Os neoclássicos, em geral, seguiam mais as noções de tragédia da Idade Média do que a poética de Aristóteles. Essas noções medievais afirmavam que o homem se prepara para os golpes do destino observando as catástrofes sofridas pelos outros. Assim, pretendia-se domar as paixões para que o homem pudesse suportar não apenas as grandes calamidades, mas também os dissabores do dia-a-dia. Desse modo **a tragédia desempenhava sua finalidade didática**. (Carlson, 1997, p.82).

Na França do século XVII, acreditava-se que o fim principal da encenação era comover a alma do espectador graças ao poder da verdade, com a qual várias paixões podiam ser expressas no palco, purgando, assim, sua alma dos infortunados efeitos que tais paixões

podiam despertar. Contudo, preferia-se a verossimilhança à verdade, tendo em vista que os maus exemplos eram considerados contagiosos até mesmo no teatro. Também era recomendado que certas verdades monstruosas não deveriam ser mostradas em benefício da sociedade.

A verossimilhança, sustentada pelas regras dramáticas, foi o conceito chave na obra de muitos autores. As regras (unidades aristotélicas) tornaram-se o problema vital para todos que tivessem interesse pelas letras ou artes, e não somente para os especialistas. A polêmica da observância ou não dessas regras foi definitiva para que a França substituísse a Itália como centro europeu da discussão crítica do teatro. Por cerca de um século e meio, os críticos franceses iriam definir os termos relativos às regras dramáticas.

O objetivo do espetáculo era a verossimilhança, por isso mesmo a peça tinha que apresentar modelos específicos de virtude acessíveis à platéia. Nesse sentido, o teatro tinha que **“alegrar a vida e glorificar a nação, oferecer distração às mentes preguiçosas, inspirar o povo com exemplos de heroísmo e – o que era mais relevante – mostrar, pela recompensa da virtude e o castigo do vício, a maneira adequada de viver”**. (Carlson, 1997, p. 95).

O debate, nesse período, aconteceu sempre de forma vibrante na França. Racine (1639-1699) e Corneille (1606-1684), no campo da tragédia, seguiram mais de perto as regras de Aristóteles e Horácio, já Molière (1622-1673), em suas comédias, seguia uma única regra que existia para ele, “a maior das regras”: agradar ao público.

Também os teóricos neoclássicos franceses fizeram sua leitura da tragédia e da comédia, bem como de sua função moral. Para eles, Aristóteles privilegiava a tragédia em relação a outros tipos de poesias (epopéia, comédia). As suas idéias são assim sintetizadas por Marvin Carlson:

A tragédia se vale das paixões para moderar os excessos apaixonados, ensina a humildade ao mostrar a ruína dos poderosos, induz os homens a controlar sua piedade e voltá-la para os objetos adequados, encorajando-os a enfrentar as dificuldades da existência. A essência da comédia é o ridículo e sua finalidade curar os espectadores de seus erros e corrigi-los graças ao receio de serem escarnecidos. (Carlson, 1997, p. 102).

No Brasil, depois do teatro jesuítico, temos um vazio de dois séculos nas manifestações

elencos e autores, melhores condições de trabalho. O vazio do século XVIII pode ser transformado, assim, numa lenta e paciente preparação de um florescimento que viria mais tarde, com a Independência política, ocorrida em 1822.

Nesse período é importante registrar que ocorreu um fato de maior significação cultural para o Brasil, ou seja, o tráfico de escravos. Dele resultaram importantes contribuições da cultura africana para as manifestações artísticas de nosso povo.

Quanto à função do teatro, nesse longo período de mais de dois séculos, ela havia se deslocado da catequese direcionada aos índios, para o entretenimento voltado à classe mais abastada.

1.4 O TEATRO MODERNO

1.4.1 As novas regras e funções do drama moderno

Para os modernos, a função catártica não tinha nenhuma função moral. Para eles, se a tragédia grega ensinava alguma coisa era apenas o medo e a apreensão, enquanto as tragédias modernas poderiam ser centenas de vezes mais úteis tanto ao indivíduo quanto à sociedade, já que poderiam tornar detestável a vileza e admirável o heroísmo. Com base no progresso, na mudança de gosto e, ocasionalmente, na vitória do cristianismo sobre o paganismo, os modernos buscavam estruturas e temas novos, mais flexíveis, não raro enfatizando o emocional e o psicológico contra a insistência na razão e no bom senso daqueles mais fiéis à tradição neoclássica.

Segundo Carlson (1997), na Inglaterra do século XVII, período da restauração, havia aqueles que se mostravam abertos à influência francesa, mas também os que eram mais

favoráveis ao drama inglês com sua dinâmica e coerência. Para os segundos, o drama inglês era agradável e instrutivo, repleto de matizes, lances felizes, graças ocultas e entrelaçamento dos elementos cênicos. A questão chave era: deveriam os dramaturgos seguir o arranjo solto dos enredos de Shakespeare (1564-1616) (com seus versos brancos), ou a estrutura mais rígida (com versos rimados) de Corneille (1606-1684)?

Instruir divertindo continuava sendo o objetivo primeiro de todo tipo de poesia. O teatro, quando bem conduzido, era considerado útil para a felicidade humana, a tranqüilidade do Estado e os progressos da religião. Tanto a Igreja quanto o Estado poderiam tirar proveito da purgação das paixões e do ensino da humildade, paciência e dever – o propósito tradicional da tragédia. Vemos aí o quanto ainda era vivo o **objetivo didático da tragédia**. Já a comédia não deveria tentar proporcionar exemplos pela imitação. Era função da comédia expor as pessoas ao escrutínio dos espectadores, que deveriam evitar as más atitudes e desprezar as loucuras lá mostradas. A comédia, ao mostrar o que sucede no palco do teatro, **deveria ensinar o que nunca poderia acontecer no palco do mundo**. Essa era a lição básica transmitida pelo teatro nesse período.

Carlson (1997) aponta a existência de um caloroso debate sobre as regras e funções do teatro, nesse período, tanto na França quanto na Alemanha. Nesse longo debate, Voltaire (1694-1778), na França setecentista, observando as lições morais do iluminismo – civilização, monarquismo benevolente e religião esclarecida – reafirmava, também, **que a finalidade da comédia e da tragédia era moral e didática**. Para ele, a verdadeira tragédia era uma escola da virtude, e a única diferença entre o teatro purificado e os livros de moralidade era que a instrução no teatro se dava por intermédio da ação, retendo o interesse e sendo embelezada pelos encantos de uma arte originalmente inventada somente para instruir a terra e abençoar o céu.

Já Rousseau (1712-1778), assumindo o papel de um Platão moderno e defendendo uma república calvinista contra a corrupção, não via no teatro, pelo menos para sua Genebra, nenhum benefício, mas muito prejuízo. O ator, ao praticar a arte de mentir, apresentando-se sob falsas aparências, tornava-se, segundo ele, inevitavelmente corrupto. Rousseau negava que a instrução fosse o único objetivo do teatro. O teatro existia basicamente para divertir, e os verdadeiros mestres são a razão e a natureza, afirmava ele.

Denis Diderot (1713-1784), entretanto, refutando as idéias de Rousseau, via utilidade moral no teatro. Todas as formas de instrução pública podiam ser atacadas por seus abusos da mesma forma que Rousseau atacava os atores e o teatro, insiste Diderot. Para Diderot (1779), qualquer povo que tivesse preconceitos a destruir, vícios a extirpar, loucuras a “expor” teria necessidade do teatro, e qualquer **governo deveria ver o teatro como um meio eficaz de preparar para uma mudança na lei ou a extinção de um costume**. Para ele, o auditório do teatro é o único lugar onde as lágrimas do homem virtuoso e as do pecador se misturam. Ali o pecador sente-se pouco à vontade com a injustiça que cometeu, sente pesar pelos males que praticou e se indigna com o homem do seu próprio tipo. Assim, a instrução do espectador seria mais bem realizada se o ator acrescentasse aos talentos superiores as virtudes do homem honesto e as qualidades do cidadão útil.

Na Alemanha, Lessing (1729-1781), falando da função da tragédia, diz que os infortúnios de tais pessoas despertam em nós lágrimas de compaixão e nos ensinam tanto a desenvolver a precaução e a sabedoria em nossas vidas quanto a suportar o sofrimento com mais força e menos medo. A tragédia deveria sempre no final restabelecer a justiça no mundo do espetáculo e a harmonia na alma do espectador. Para atingir essa finalidade qualquer meio seria aceitável, mesmo a mistura do cômico com o sério e a total rejeição das unidades. A arte

teatral teria que agradar o público, senão mesmo que fosse excelente serviria apenas para leitura e estudo e não ao palco.

Segundo Carlson (1997), a obra de Lessing, no campo da teoria teatral, retoma a poética de Aristóteles não só porque encontrava nela um grande número de conceitos úteis para seu próprio sistema crítico, mas também porque reconhecia ser difícil remover as críticas do neoclassicismo francês às letras alemãs, sem desafiar a autoridade original dessas censuras.

1.4.2 O romantismo

Nos anos 1770 e 1780, uma série de obras que valorizava a inspiração e o individualismo deu origem aos principais conceitos críticos que desencadearia o **movimento romântico** na Alemanha. A nova idéia de natureza, a ênfase no sensual e no metafórico, o relativismo histórico e a busca de um princípio unificador individual em cada obra específica eram claramente as bases da teoria estética romântica que já estava sendo lançada.

Uma das principais diferenças entre o classicismo e o romantismo era uma mudança no foco geral do enredo para o personagem. Tanto Goethe (1749-1832) como Schiller (1759-1805) admitiam o abandono das unidades aristotélicas, tão caras ao neoclassicismo, em favor de desenvolvimento do personagem, que deveria ser retratado com honestidade e riqueza.

Nesse período, **o palco era visto como uma instituição moral**. Eram expostas verdadeiras apologias pragmáticas em relação ao valor do teatro. Figuravam entre as principais funções dessa arte a defesa da virtude e a condenação do vício, ser um guia para a sabedoria prática e a vida cívica, fortalecer o homem diante dos percalços da fortuna, pregar a tolerância, buscar a harmonização nacional.

Segundo Carlson (1997), arte no romantismo poderia fornecer uma ponte entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e o mundo; e mesmo se uma harmonização última dessas esferas se revelasse impossível, ela, ainda assim, faria o homem pelo menos consciente da tensão entre estas áreas, possibilitando vislumbrar o “supra-sensível” que está além tanto do entendimento quanto da razão.

A tese defendida pelos românticos de **ênfatisar um fim moral ou didático para o teatro**, não era bem aceita por Kant, que teve forte influência nos românticos com sua filosofia (1793), em cujas idéias defendia explicitamente a autonomia da arte e sua desvinculação de todos os fins utilitários. Conciliar as escolhas morais da razão com o jogo livre e desinteressado da imaginação, não foi tarefa fácil para os idealistas do romantismo. Eles costumavam enfatizar que, “embora a razão atue em concordância com a lei moral, ela faz por uma livre escolha, e é essa possibilidade de liberdade que envolve o nosso sentimento estético”. (Carlson, 1997, p.171).

Para Schiller, que mesmo tendo experiências com a filosofia permaneceu um poeta simples e ingênuo, tudo devia ser tomado no “espírito de brincadeira” para o prazer da fantasia. Referindo-se à atividade estética que transcende os impulsos opostos do sentido e da razão para obter prazer na atividade por ela mesma, independentemente de fins morais ou utilitários, ele afirmava que **a brincadeira poderia ser capaz de tornar o homem total e desenvolver ambos os lados de sua natureza simultaneamente**. (Gassner, 1974, p. 378).

Quanto ao espetáculo romântico, segundo Carlson (1997), era colocado em um primeiro plano a necessidade de criar um diálogo com vida e ação, feito para a representação no palco e, portanto, conter um elemento ao mesmo tempo *teatral* e *poético*. Para ser poético, o drama deveria ser um todo coerente, complexo e satisfatório em si mesmo, trazendo os pensamentos e sentimentos necessários e eternamente verdadeiros que estão presentes na

existência humana. Para ser teatral deveria empenhar-se em produzir uma impressão sobre a multidão reunida, fixar-lhe a atenção e despertar-lhe o interesse. Segundo Carlson (1997), o espectador deve ser levado para fora de si mesmo por uma espécie de sortilégio que torna o espetáculo um poderoso instrumento para o bem ou para o mal e justifica assim a preocupação que sempre causou nos legisladores.

Quando Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) entra nesse debate, muda um pouco o rumo do debate quanto à finalidade do teatro. Para ele, é um erro reivindicar para o teatro um efeito benéfico sobre o público, seja de natureza moral ou emocional. Esse efeito pertenceria ao domínio da filosofia e da religião. Diz ele: “se o poeta cumpriu sua obrigação atando os seus nós significativamente e desatando-os adequadamente, e esse mesmo processo é experimentado pelo expectador – as complicações o deixarão perplexo e a solução o iluminará; mas nem por isso ele voltará para casa como um homem melhor”. (Goethe apud Carlson, 1997, p.176).

Para Carlson (1997), na Alemanha moderna foi proposto um teatro que se situaria “entre a praça do mercado e a igreja”, servindo de elo entre os cuidados da vida diária e os da eternidade. “A tragédia, naturalmente, tende para a religião, a comédia para o comércio. Ambos são gêneros afirmativos, com a comédia sublinhando a alegria e a vida, e a tragédia a conquista da morte pela visão de uma vida futura mais excelsa”.(Carlson, 1997, p.183).

O debate sobre a distinção entre classicismo e romantismo tornou-se a discussão central na Itália e na França do início do século XIX. As justificativas giravam em torno da metodologia e dos assuntos tratados nas peças. Os românticos defendiam que com as mudanças das condições teatrais também as formas deveriam mudar. O que era apropriado para o teatro grego ao ar livre, obrigando uma população inteira diante de uma estrutura

cênica permanente, com grande distância entre espectador e ator, não seria mais adequada às platéias modernas: algumas centenas de pessoas num espaço menor, mais íntimo.

Nesse sentido deveria se criar um novo tipo de teatro que se aproximasse do público moderno. Um teatro mais próximo de Shakespeare do que dos gregos ou da prática de Racine.

O novo estilo moderno tinha como proposta básica substituir a recitação pela ação, os papéis pelos personagens, o simples desfecho de uma intriga por um painel da vida.

Um dos representantes do romantismo francês foi Victor Hugo (1802-1885), que se tornou o porta-voz crítico deste movimento. A teoria básica desse período defendia que o teatro era a única forma poética que buscava o real fazendo a imitação da natureza, combinando o sublime e o grotesco e procurando a harmonia dos contrários. As regras deveriam ser as leis da natureza, que, por serem infinitamente variáveis, não eram passíveis de codificação. O teatro deveria ser um **espelho concentrador** e não um espelho que simplesmente retratasse a imagem fiel, mas opaca da realidade.

Na política, o romantismo estava ligado ao liberalismo e o **teatro romântico ficava entre a diversão e a instrução moral**. Para alguns, os espectadores iam ao teatro não para a instrução ou aprimoramento, mas por diversão e entretenimento. Já outros, entre eles Victor Hugo, enfatizavam que a função do teatro era moral, que o teatro tinha a missão natural, a missão moral, a missão humana de nunca despedir a platéia sem lhes ter inculcido algumas austeras e profundas moralidades. Com a passagem do verso para a prosa essa tarefa, de tornar a moralidade mais acessível às massas, ficou mais fácil. (Carlson, 1997, p. 203).

O **melodrama**, então, mostrou-se uma forma popular e duradoura, pois atraía grandes platéias com sua linguagem carregada de pantomima e falas exageradas e, também, **conseguia cumprir com êxito a função moral**. Sua ênfase era na justiça e na humanidade, estimulando a virtude, que segundo a moralidade da Revolução, mesmo neste mundo, a virtude seria

sempre recompensada e o crime nunca ficaria sem castigo. **O melodrama, dessa forma, substitui a igreja como única fonte de instrução moral, principalmente nas classes populares.**

Na Inglaterra do século XIX, os críticos ligados à tradição empirista inglesa tiveram pouca tolerância ao movimento romântico com suas especulações abstratas. Mesmo assim essa forma de teatro, o melodrama, mostrou-se com força total, tanto no que se refere à aceitação do público quanto ao que diz respeito a sua produção e a sua crítica.

A defesa de uma percepção emocional em lugar da metafísica tinha por base que o teatro poderia fazer do homem um “co-participante de sua espécie”, e subjungando e abrandando a obstinação de sua vontade, poderia ensinar-lhe que existem ou existiram outros como ele, mostrando-lhe como num espelho o que sentiram, pensaram e fizeram.

A comédia romântica, nesse período, apresentava um intenso desenvolvimento. Ela situava-se em três diferentes enfoques: o risível (com efeitos ligados à surpresa), o burlesco (trabalhando com os contrários daquilo que era costumeiro ou desejável) e o ridículo (que enfocava também o contrário, mas não só aos costumes como também ao bom senso e à razão). A afetação e a artificialidade da sociedade era ridicularizada com o objetivo de que a platéia corrigisse, ou pelo menos escondesse essas faltas.

Paralelamente a esse movimento do teatro universal, no início do século XIX, encontramos um Brasil que – transformado em sede do Reino Unido – segundo Heliadora (1972), “já vestia as roupas emprestadas da cultura européia”. Na cidade do Rio de Janeiro, a nova sede do reino, era comum o uso de sobrecasacas, veludos, peles, plumas, colarinhos engomados, espartilhos, expressões no mínimo estranhas ao clima tropical daquela terra. Com a corte vieram algumas atividades culturais e artísticas, tão artificiais ao genuíno povo brasileiro, quanto aquelas roupas emprestadas da Europa. A corte queria viver como vivia

antes em Portugal, e os que viviam, deslumbrados com tudo aquilo, se entregaram de corpo e alma ao jogo que ocuparia os segmentos privilegiados da população durante a primeira metade do século XIX: o jogo de “**vamos fingir que vivemos na Europa**”. (Heliadora, 1972, p.5).

Nesse panorama surge Martins Pena (1815-1845), fundador de nossa comédia de costumes. Sua obra é um painel histórico da vida do país, na primeira metade do século XIX. Admirável observador ele fixou costumes e características que retratam as instituições nacionais. Não aprofunda caracteres ou situações, porém é riquíssima a extensão, a vista panorâmica da realidade brasileira daquela época. Fala da religião, da política, do estrangeiro no Brasil e das reações do brasileiro, em face dele. Mostra a província e a capital, o sertanejo e o metropolitano, em suas diferenças básicas. Critica as profissões indignas e os tipos humanos inescrupulosos, denuncia inclusive o ilícito tráfico negro, na sociedade escravocrata brasileira. Mostra os vícios individuais como a avareza e a prevaricação, satiriza as manias e as modas. Trata da família e o casamento como um eterno conflito de gerações. A cada momento Martins Pena esboça um retrato do país. (Magaldi, sd. p. 41).

Sem as condições ideais (pouca concentração urbana e ausência de uma classe média brasileira), o teatro de Martins Pena sobrevive extraordinariamente. Ele tem a seu favor existir num período pós Independência, onde há um forte movimento de conscientização do que pudesse ser “ser brasileiro”, mesmo que no Brasil da época a tendência mais forte fosse a continuidade cultural.

Tudo é simples na comédia de Martins Pena – a situação, o traço dos tipos, o desenvolvimento da trama, o diálogo das personagens. Essa estrutura cênica tinha tudo para envolver o espectador, conquistando sua simpatia e cumplicidade. Sua obra seguiu a preferência da platéia explorando os costumes brasileiros.

A sátira política e a crítica à sociedade, assim como o elogio aos bons costumes e à sã moral na vida privada e nos negócios públicos fizeram da comédia de Martins Pena **uma verdadeira escola de ética**, antecipando o papel que o teatro assumiria, conscientemente, mais tarde.

Para Heliadora (1972), o teatro sempre reflete o ambiente em que é escrito. Por isso não adianta ficar dizendo que teatro brasileiro da época imitava o estrangeiro, que lhe faltava brasilidade, quando na verdade era ao próprio Brasil que faltava essa brasilidade: o teatro imitativo não fazia mais do que mostrar a força do colonialismo cultural. A imitação, tanto da vida (conteúdo) quanto do espetáculo (forma) parecia ser o único caminho para quem quisesse ter público. O teatro imitava porque aquele era o gosto dominante, era aquele teatro que teria um mínimo de possibilidade de estabelecer diálogo com o público.

O objetivo civilizador da arte, encontrado em muitos dos autores presentes no palco brasileiro, daquele período, se resume, segundo Magaldi (sd), nas seguintes palavras: “**O teatro bem organizado e bem dirigido, deve ser um verdadeiro modelo de educação**, capaz de inspirar na mocidade o patriotismo, a moralidade e os bons costumes”. Porém, já na segunda metade do século XIX, mesmo diante dos esforços de autores dramáticos e de alguns elencos, a arte teatral ficou em completo esquecimento e abandono no Brasil. Esse estado de decadência estava associado à falta de escolas dramáticas e a ausência de patrocínio do Governo, que poderiam dar sustentação ao tão esperado desenvolvimento cênico brasileiro, a exemplo do que já vinha acontecendo nos teatros europeus.

Assim, entre avanços no sentido de abrigar o teatro nacional e recaídas constantes onde se via peças teatrais brasileiras que tentavam nacionalizar espetáculos parisienses, o teatro vai lentamente se configurando em nosso território. Na década de 1850 a 1860, o palco brasileiro sofre uma transformação. As comédias populares de Martins Pena e o dramalhão

histórico ou a tragédia clássica de João Caetano são substituídos pelo novo estilo chamado “dramas de casaca”, em que o vestuário elegante do momento predominava.

Nessa época, abandona-se a sátira concreta de Martins Pena para dedicar-se mais às críticas genéricas, sempre veiculadas pelos moralistas do teatro. Acentua-se uma preferência em atingir sempre a sociedade, o vício e não o viciado, o mal e não o malfeitor, o pecado e não o pecador específico. A ética está mais consciente e direta, perdendo, a arte, o terreno da crítica concreta em troca de duvidosa abstração.

Outro aspecto importante a ressaltar, e que está mais diretamente **relacionado à educação**, diz respeito às peças encomendadas, como por exemplo, “Amor e Pátria” escrita para a comemoração da independência, onde era feito um elogio à brasilidade. Nessa peça, Joaquim Macedo glorifica os valores ligados à coragem, ao patriotismo e a outras virtudes do cidadão completo, fazendo uma verdadeira consagração à Pátria e uma apologia ao jovem brasileiro. **O palco transforma-se num palanque, ou melhor, numa sala de aula onde são dadas lições de moral e ética para o público ali presente.**

Com a ascensão da burguesia, marcada mais pelas riquezas acumuladas do que pelas qualidades herdadas da decadente aristocracia, começa a alterar os objetivos dos espetáculos e a qualidade da platéia. A burguesia cosmopolita brasileira, assim como a de Paris, Londres ou Nova Iorque, alheia aos anseios nacionalistas como aos ideais artísticos, não cuidava de participar de um movimento de criação dramática. Também, o fraco desempenho dos atores ou a inadequação dos interpretes às exigências dos personagens, assim como a dramaturgia sem maiores destaques fez com que o público abandonasse as casas de espetáculo.

É nesse contexto que surge o teatro de José de Alencar (1829-1877). Sua obra dramática estava baseada principalmente no conceito de que **“o teatro é uma escola”** e **suas peças teatrais se pareciam com verdadeiras teses**. Segundo Magaldi (sd), a intenção do

autor era arrastar o vício “sobre a cena, cobrindo-o de ridículo”, a fim de preencher um dos requisitos fundamentais da nova escola: **o objetivo moral e civilizador**. Ele introduziu nas suas peças a figura do comentarista da ação. Esse personagem tinha a função de porta voz da moral e, sem a beleza poética do coro antigo, de transmitir quase sempre ensinamentos éticos simplórios, travando os diálogos com frases grandiloquentes e uma presença abstrata, difícil de tolerar. José de Alencar, homem de talento múltiplo, obtendo êxito em outros campos, abandona cedo o teatro, um gênero que não lhe dá as devidas compensações e cujo consumidor, para ele próprio, estava em atraso de pelo menos um século em relação a suas idéias.

1.4.3 O realismo

Pouco a pouco começam surgir as críticas ao romântico, tanto na França quanto na Inglaterra, delineando o que mais tarde será **o realismo**. Surgem, por exemplo, afirmações como a de que o público aprecia e aplaude mais sinceramente a verdade da vida e do caráter do que incidentes e aventuras, ainda que perigosas ou maravilhosas; ou a de que a representação da vida deveria substituir a ilusão, isto é, representar o personagem com uma verossimilhança tal que pudesse afetar o público como se fosse real, não rebaixando o personagem ideal ao nível vulgar.

Diante desse novo enfoque vamos ter um intenso debate tanto no campo teórico e estético quanto no que se refere à **função do teatro**. **Alguns autores irão defender a arte como fim em si e outros, ao contrário, darão à arte uma finalidade didática.**

Oscar Wilde (1854-1900), no final dos anos 1890, afirmava que a vida deveria servir a arte e não vice-versa. Para ele a arte restaurada em seu próprio poder não deveria ser modelo

de vida, mas um modelo para a vida, uma vez que a vida sempre busca encontrar expressão e a arte pode lhe oferecer formas para que isso aconteça. Para esse autor toda arte estava desvinculada da moralidade, exceto aquelas formas inferiores de arte sensual ou didática que tinham como propósito excitar a ação do mal ou do bem. (Wilde, apud Carlson, 1997, p.228).

Bernard Shaw (1856-1950) faz uma crítica a essa visão formalista da arte. Para ele o objetivo primeiro da arte deveria ser o didático. O verdadeiro drama, segundo ele, é encontrado na peça-problema. Nesse tipo de peça teatral o dramaturgo isola um problema, clarifica os seus termos e arranja o argumento sugerindo uma solução. Shaw, como outros teóricos orientados para **a instrução**, transformou sua obra numa **mistura de didatismo** e habilidade dramática o que lhe assegurou, já na sua época, constante popularidade. Sua forte oposição e irritação permanente levantaram o espelho diante da sociedade, colocando a descoberto suas feridas e desafiando sua moral. Para Shaw (1976), o teatro não deveria ser aquela arena onde se defrontavam graves questões, mas algo bem mais leve. “O ideal cênico burguês resumia-se na chamada *pièce-bien-faite*, em que as coisas se desenrolavam exatamente de acordo com as expectativas do público. [...] A missão do teatro era distrair as platéias que tinham tantas preocupações de negócios lá fora”.(Shaw, 1976, p. IX). Shaw usava o teatro para ampliar sua voz, para fazer uma crítica cerrada, aguda, especialmente em relação ao seu público fiel. Se o espectador espera que o vilão seja advertido pelo autor, dizia ele, ficará decepcionado; porque o único vilão é exatamente aquele que está na platéia.

Para Nikolai Gogol (1809-1852), autor russo da famosa peça “O Inspetor Geral” (1836), a função da arte tinha que ser, principalmente, a de expor os males da sociedade contemporânea, e sua maior arma deveria ser o riso, que ele considerava o mais eficaz dos corretivos sociais. Seguindo os conselhos de outro dramaturgo russo, Alexander Pushkin (1799-1837), **fez do teatro uma grande escola**, onde os motivos são sempre nobres. Para

Gogol (1976), o teatro pode dar uma lição útil e viva e mostrar o ridículo dos hábitos e dos vícios e a profunda emoção das qualidades e dos nobres sentimentos.

Leon Tolstói (1828-1910), por sua vez, afirmava que a boa arte deveria contribuir para o progresso da alma humana, e, assim como o **conhecimento mais verdadeiro e mais necessário desaloja o conhecimento desnecessário tomando o seu lugar, a arte poderia ajudar seu público a desenvolver pensamentos melhores** – os da simpatia e da fraternidade humana. Para ele, “O objetivo da arte não é tornar as coisas obscuras; pelo contrário, é tornar compreensível e acessível o que na forma de raciocínio pode permanecer incompreensível e inacessível”.(Tolstói, apud Carlson, 1997, p.240).

Na Alemanha, Richard Wagner (1813-1883), Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), defendiam que o drama só poderia ser social e histórico, refletindo as necessidades sociais e emocionais de seu público. O teatro deveria se ocupar mais com as questões sociais do que com conflitos políticos, e para a exploração de tais questões o drama social burguês é mais apropriado do que o drama histórico (com reis e heróis), tal como eles foram tradicionalmente concebidos.

No Brasil, o teatro realista tem Machado de Assis (1839-1908), como um de seus representantes. Ele, sem dúvida, foi melhor crítico teatral do que dramaturgo. Sua produção cênica aconteceu principalmente na sua juventude, correspondendo à década de 1860-1870, quando, então, se registrou no Rio de Janeiro uma enorme febre pelo teatro.

A campanha abolicionista, entre outros estímulos, inflamava os intelectuais brasileiros e não podia haver melhor arma para eles do que o palco. Arelado à corrente das peças de tese, **Machado usou seu teatro para, no final de cada peça deixar uma lição.** O título “*Lição de Botânica*” já deixa claro o **o cunho didático** – a Botânica aplicada conduz o homem ao amor. Quando fala do matrimônio em sua peça “*O Caminho da Porta*”, o autor também dá a sua

lição: “Para dar justificação moral à união dos sexos inventou-se o amor, como se inventou o casamento para dar-lhe justificação legal”. (Machado de Assis apud Magaldi, sd, p.123). O Matrimônio para ele era menos a coroação de sentimentos românticos do que a fatalidade da espécie.

Machado de Assis defendia um teatro moral e educativo. Ele afirmava que o teatro era para o povo o que o coro era para o teatro grego; uma iniciativa de moral e civilização. “A palavra dramatizada no palco produziu sempre uma transformação. O teatro não é só um meio de propaganda, como também é o meio mais eficaz, mais firme, mais insinuante”, afirmava ele. Não se trata de transformar o palco em arma panfletária, mas dar a ele sua verdadeira função social. O teatro pode ser arma, política ou de outra natureza, mas preservando primordialmente o estatuto artístico que lhe deu origem. Apesar dessas idéias avançadas, o crítico Machado de Assis via assim o teatro de sua época: “longe de educar o gosto, o teatro serve apenas para desenfasiar o espírito, nos dias de maior aborrecimento”. Para ele o problema não está no público, mas **na educação da sociedade, recomendando escola para as platéias e, sobretudo, para o próprio teatro.**

Já no final do século XIX houve uma preferência progressiva do público brasileiro pelo espetáculo mais leve, ligeiro. A opereta, o canção, a ópera-bufa – tudo o que era sucesso na vida noturna parisiense – nacionalizou-se imediatamente no Rio de Janeiro, que estava ávido de alegria e boemia e abandonava, progressivamente, os costumes provincianos.

1.4.5 O naturalismo

Junto ao crescente interesse por um teatro interior, psicológico na Berlim do final século XIX, desenvolveu-se ali uma preocupação totalmente diversa: o teatro como fenômeno

social. Esse enfoque também tinha suas raízes no naturalismo, mas foi levado à preeminência pelas crescentes lutas políticas do socialismo. O advento do naturalismo era um passo na direção certa, mas o verdadeiro teatro proletário ainda estava por se concretizar.

Com o realismo já haviam ocorrido diversas mudanças. Os versos passaram a ser despojados da ornamentação empolada do romantismo. A razão e a moderação substituíram a emoção e o excesso e, talvez ainda mais importante, o dever para com a sociedade foi enfatizado no lugar da exaltação do ego individual. O grande sucesso desse período foi a “Dama das Camélias”, de Alexandre Dumas Filho (1824-1895). A obra de Dumas tinha um forte vínculo com o romantismo, onde a preocupação da arte deveria estar voltada para a perfeição, para a moral e para o ideal, porém seu estilo realista estava mais ligado ao estilo que defendia a arte como “fatia da vida”. Seu teatro realista tinha como intuito mostrar o homem como ele é, indicando o que ele poderia se tornar e, também, a forma de como conseguir isso. Foi esse didatismo que impediu Dumas Filho de conseguir um sucesso significativo naquilo que Emile Zola (1840-1902) considerava ser o próximo estágio da evolução teatral, o **teatro “naturalista”**.

O teatro naturalista deveria ser um pedaço de natureza visto através de um temperamento. Na França, o teatro mais associado com o naturalismo foi o *Théâtre-Libre* de André Antoine (1858-1943), inaugurado em 1887. Sua proposta básica era um teatro baseado na verdade, na observação e no estudo direto da natureza. A essência do drama não poderia ser encontrada nas palavras, mas na ação. A implicação mais importante dessa concepção é a chamada “quarta parede”, transparente para o público e opaca para o ator, sendo que este deveria representar como se estivessem em casa, ignorando as emoções que suscitava no público. Uma parte significativa da teoria teatral do século XX vai se ocupar, mais tarde, dessa possibilidade. (Carlson, 1997, p.270).

O teatro era visto como uma ilusão da vida real. O espectador devia perder por um instante a sensação de estar num teatro e, **sentado no escuro diante de uma caixa preta iluminada, devia ficar atento e não mais se atrever a falar. Só assim o teatro poderia ser considerado uma arte séria.**

August Strindberg (1849-1912) preconizava que aquele tipo de teatro poderia parecer trágico, mas que chegaria o dia em que estaríamos tão evoluídos e esclarecidos que veríamos com indiferença o espetáculo da vida, mesmo que naquele momento ainda parecesse tão brutal, cínico e cruel. Para Strindberg (Strindberg apud Carlson), as peças teatrais, deveriam mostrar “as fortes e eternas lutas da vida”, precisavam ser vistas com alegria e com prazer, considerando sua enorme possibilidade em aumentar o conhecimento que se obtêm delas.

1.4.6 O simbolismo

Para Carlson (1997), a missão do artista, na proposta simbolista, era dar uma alma às coisas materiais e uma forma às coisas da alma. Numa palavra: idealizar o real que é visto e tornar o real o ideal que se sente. Tudo isso para construir um mundo sagrado de uma vida melhor acima do mundo das profanas aparências do dia-a-dia.

Por volta de 1900, os grandes anos do simbolismo já tinham passado na França, mas a influência das idéias simbolistas continuava a propagar-se por outros países. Na Inglaterra, uma das contribuições mais significativas para a teoria simbolista do teatro foi dada pelo cenógrafo Gordon Craig (1872-1966), que iniciou sua carreira como ator e em seguida dedicou-se à criação de cenários e ao desenvolvimento de uma nova estética teatral de orientação simbolista. Para ele o teatro deveria apresentar sugestões em vez de realidade, um símbolo em vez de uma imitação.

O teatro, para Craig, não deveria tentar reproduzir a natureza, mas sim criar suas próprias formas e visões nunca vistas na natureza. O ator teria que desaparecer dando lugar à figura inanimada da “supermarionete”, que não mais competiria com a vida, mas deveria ir além dela, ao transe e à visão. **As expressões da face humana seriam substituídas pela máscara, que deveria se tornar o instrumento do futuro.** Só a máscara, na teoria de Craig, poderia efetivamente representar “as emoções da alma”, os estados de espírito essenciais da humanidade.

Nesse sentido, algumas definições de teatro eram apresentadas pelos mais diversos teóricos daquela época. Entre as mais significativas temos a de que “*o teatro é uma história em diálogo mostrada em ação diante do público*”, ou ainda, que uma peça teatral “*é uma história inventada para ser representada por atores num palco diante de uma platéia*”. O objetivo desse trabalho realizado por dramaturgos e atores seria, sobretudo, oferecer uma orientação fortemente emocional ao público presente.

Na Rússia, o simbolismo também desempenhou um importante papel, principalmente como estímulo para uma posterior teoria anti-realista do teatro. Defendia-se uma proposta onde o fim de toda arte era a comunicação dos impulsos e sensações da alma, sendo que a única **obrigação do teatro era ajudar o ator a revelar sua alma à platéia.** O teatro precisava sair em busca de novas formas de expressão “dos mistérios eternos”, deveria deixar de ser um jogo, um entretenimento ou uma cópia da fraqueza humana para se tornar “*um culto, uma missa, em cujos mistérios talvez se oculte a redenção*”. (Carlson, 1997, p.305).

Nesse período defendia-se um teatro de êxtase espiritual e participação da platéia, preconizava-se um novo teatro capaz de restaurar a antiga relação entre o poeta e o público. O público era convidado a compartilhar da visão do poeta, revelada pelo ator de forma transparente, como se fosse um participante do coro.

Mesmo considerando uma certa rudeza do povo, que só seria capaz de apreciar as matizes mais direta, clara e simples das representações da vida, as propostas de um teatro popular tomavam corpo na Rússia. Esse movimento insistia que não se devia apenas entreter o povo com “melodramas grosseiros” e “farsas circenses”, mas tentar alçá-lo a sentimentos mais puros e a pensamentos mais nobres mediante **um teatro não propagandista, mas verdadeiramente educativo, por meio de uma linguagem que o espectador pudesse entender.**

O teatro do povo, assim, deveria **ser acessível ao trabalhador sem ser condescendente, educativo sem ser pomposo ou exclusivo.** Os objetivos propostos para esse tipo de teatro eram essencialmente os seguintes: proporcionar um relaxamento para seus espectadores depois de um dia de trabalho, dar-lhes energia para o dia seguinte e estimular-lhes a mente. Em síntese: prazer, força e inteligência eram as condições principais de um teatro do povo.

Vsévolod Meyherhold (1874-1942), falava desse tipo de teatro, um teatro universal e festivo, capaz de intoxicar o público. Ele pretendia que o espectador fosse o quarto criador, além do autor, do diretor e do ator. A **participação do espectador de Meyherhold seria, no entanto, emocional e não física. Ele teria como função preencher os detalhes sugeridos pela ação do palco empregando sua imaginação criativa.**

Uma outra proposta interessante que surgiu, a partir dessa idéia de intensificar a participação do público, era a que sugeria o uso de um “palco em relevo”, com o ator perto do espectador, livre da caixa asfixiante do cenário, definido pela luz.

Quanto ao espetáculo, segundo Meyherhold (1969), ele deveria priorizar a forma em relação ao conteúdo. Teria que buscar a teatralidade e a estilização, a marionete e a máscara, a pantomima e ação improvisada. O teatro, através desses meios que lhe são próprios, poderia

sugerir as “vastas e insondáveis profundezas” que se encontram por baixo da realidade visível. O grotesco seria a forma utilizada para defender uma dialética de opostos, a farsa contra a tragédia e a forma contra o conteúdo, de modo a forçar o espectador, mediante reações ambivalentes, **a ter uma visão mais profunda da realidade e tentar decifrar o enigma do inescrutável.** (Conrado, 1969).

O teatro já não era mais só visto como literatura dramática, mas como uma totalidade composta de drama, interpretação, encenação e platéia; um todo complexo da vida social e intelectual de uma dada época, onde o próprio espetáculo ocupava apenas uma parte da cena. Dentro dessa idéia, tanto na Inglaterra como na França, foram realizadas encenações de épocas, com platéias apropriadamente vestidas, em espaços convenientes – igrejas, salas de castelos e praças públicas.

Fazendo uma verdadeira apologia da teatralidade, alguns teóricos russos do início do século XX, afirmavam que **a teatralidade era um dos instintos básicos do homem**; já existia antes que se desenvolvesse qualquer senso estético. Para eles, todas as artes estão baseadas na formação, enquanto o teatro se baseia na transformação. A base do teatro não seria a religião, a dança ou outra arte qualquer, mas o desejo de mudar, de ser alguma coisa diferente de si mesmo. Segundo Carlson (1997), esses teóricos afirmavam que “*se o teatro se tornasse um templo, um púlpito, um tribunal, uma escola ou um espelho da vida, ele estaria traindo a sua base*”. As implicações desse tipo de proposta extrapolavam o próprio teatro. Para Carlson, já se preconizava um reconhecimento do teatral na própria vida. Defendia-se a necessidade de reviver o que há de muito suprimido instinto teatral de nossa vida, de reconhecer a alegria e o poder de ver essa vida como expressão teatral e de assumir novos papéis para estender o âmbito de nossa experiência e nossa interação com outras criaturas.(Carlson 1997, p.315).

Assim, a tarefa do ator bem como do dramaturgo era tida não como uma tarefa preocupada com transformação da obra dramática em realidade, mas com a transformação da realidade em obra de arte. A verdadeira arte cênica era vista como uma expressão da energia artística básica da alma humana, que assimila tanto a arte poética como a realidade num processo vivo, em vez de se compor desses elementos de maneira mecânica.

Freud (1856-1939), no ensaio “Personagens psicopatas no teatro” escrito provavelmente em 1905, fala diretamente da teoria do teatro. Tomando como base as observações de Aristóteles sobre purgação, ele afirma que o teatro proporciona um meio seguro de “explorar fontes de prazer ou de deleite em nossa vida emocional”, análogo à liberação da energia das crianças no brinquedo. (Freud apud Carlson, 1997, p. 322).

Jacques Copeau (1879-1949), um dos mais influentes diretores teatrais de sua geração na França, considerava a situação do teatro moderno um aviltamento tanto a si mesmo quanto ao seu público. Ele era contrário ao crescente comercialismo, ao exibicionismo barato, ao sensacionalismo, à indiferença e à falta de disciplina que se via na maioria dos teatros. Sua proposta contemplava um teatro mais sólido, um teatro que pudesse servir como um lugar de reunião para atores, autores e platéia. Afastando-se tanto dos teatros comerciais como dos de vanguarda, Copeau defende uma restauração da beleza no espetáculo cênico. Ele preconizava uma simplicidade extrema no cenário, o famoso “Palco nu” que se apresentava como um despojamento total do palco, onde ator e o autor pudessem apresentar o texto sem a intrusão do “teatral”.

1.4.7 O início do século XX e os movimentos de vanguarda

A vanguarda do início do século, representada pelo futurismo, refutava categoricamente a concepção que defendia o retorno do primado do texto e o despojamento do palco. O teatro era tido, por esse movimento, como a arte que apresentava as melhores condições de servir seus propósitos. Para os futuristas, a nova sociedade do século XX, uma sociedade de revolução científica e do poder da máquina, exigia uma nova arte que pudesse refletir sua força dinâmica. Os mais radicais achavam que mesmo as platéias tradicionais resistindo à sua arte, os autores e atores deviam rejeitar o aplauso, que apenas podia recompensar a mediocridade, e devia aprender a gozar “o prazer de ser vaiado”. (Carlson, 1997, p.330).

Na Rússia, o principal porta-voz do futurismo foi Vladimir Maiakovski (1893-1930). A relação entre as vanguardas russas e italianas nesse período tinha sido objeto de muita controvérsia, já que um movimento futurista, com alguns pontos claros em comum, mas com diferenças ainda mais claras, apareceu em ambos os países.

O teatro futurista devia remodelar a realidade e não fotografá-la, desafiar a lógica aceita e ser extremamente compacto, comprimido em alguns minutos, em poucas palavras e gestos, em algumas emoções, idéias, sensações, fatos e símbolos. Tendo em vista esses pressupostos básicos, diversos títulos foram sugeridos para o teatro: “teatro sintético”, “teatro plástico”, “o teatro da surpresa”, “teatro ilusionista”.

O dadaísmo foi um movimento ainda mais radical que os futuristas. Para os dadaístas os atores deveriam se libertar da “gaiola” do teatro de procênio, sendo necessário que os efeitos cênicos e luminosos fossem arranjados bem à vista dos espectadores, tornando-os parte do mundo teatral. Reivindicava-se uma maior “autonomia artística” no teatro, em vez da

imitação da vida. Numa crítica clara ao teatro realista afirmava-se que o teatro não podia se deter ao mero objetivo de fotografar a chamada fatia da vida, mas deveria gerar a própria vida em toda a sua verdade. E para isso era necessário combinar os vários elementos disponíveis para a realização da encenação teatral como o fantástico, a dança, a acrobacia, o mimo, o drama, a sátira, a música e a palavra falada.

Numa visão ligada à teoria do “teatro montagem”, afirmava-se que cada elemento – um gesto, uma cor, uma nota musical, um feixe de luz – não deveria ser visto como um elemento formal -, aceito por si mesmo, mas como parte de um todo. O conjunto cênico deveria ser visto na totalidade da obra e não como uma série de elementos isolados. A responsabilidade de encontrar essa forma global do espetáculo era basicamente do diretor.

O expressionismo, assim como o surrealismo e o dadaísmo, rejeitavam tanto o naturalismo com sua fidelidade à realidade e suas questões sociais, quanto o simbolismo, com sua adoração à beleza e às “visões de paraísos etéreos”. O expressionismo buscava explorar os mistérios da vida interior. Para os expressionistas “o mundo era um reflexo de nosso estado interior e dos estados interiores dos outros”. Assim, os personagens de uma peça não deviam ser vistos como se costumava ver, de um modo objetivo, mas tal como o personagem principal dessa peça os via.

O teatro expressionista deveria mostrar a luta do homem com tudo o que é material e animalesco em torno e dentro dele. A oposição básica seria entre a alma do homem e a realidade exterior. O teatro teria que retornar ao seu símbolo primordial, a máscara, e a uma percepção como a da criança. Assim, o teatro precisaria criar suas próprias enormidades, tiradas de um “grotesco que não suscita o riso”, para contrabalançar o enorme embotamento e a enorme estupidez do homem contemporâneo. (Carlson, 1997, p. 339).

Após 1923 iniciava, principalmente na Alemanha, uma reversão desses movimentos desenvolvidos desde o início do século XX. A ilusão já não era mais aceita, era preciso mostrar a “própria coisa”, a vida real e suas forças sem mediação, sem colocá-la numa moldura harmoniosa e estética. Retornava um tipo de teatro direto, um teatro de ação real, um teatro que acumulasse testemunhos e estimulasse a discussão dos problemas contemporâneos. Deveria ser um teatro voltado para o povo.

Os artistas do teatro não deveriam mais se comportar como entretenedores contratados para divertir os seus patrões, mas deviam ser considerados colegas de suas platéias. A tradicional relação criador-espectador deveria desaparecer, e o espectador deveria desempenhar um papel ativo não só na representação, como nos ensaios e em todo o trabalho do teatro.

Nesse teatro voltado para as platéias proletárias, os atores, autores, diretores, técnicos e espectadores deveriam ver a si mesmos como participantes iguais num esforço comum voltado para um objetivo comum. O teatro teria que sair de suas quatro paredes e fundir-se com a vida das massas. O teatro de variedade, o teatro de atrações e o circo eram vistos como os modelos de espetáculo desse novo teatro. Os representantes mais significativos dessa proposta de teatro eram, entre outros, Erwin Piscator (1893-1966), Vsévolod Meyerhold (1874-1942), Sergei Eisenstein (1898-1948).

As experiências artísticas no teatro europeu durante os primeiros anos do século XX suscitaram apenas vagos ecos na Inglaterra e na América, mas após 1914 um importante grupo de diretores, cenógrafos e críticos americanos começou advogar algumas idéias derivadas da experimentação européia, sob o título coletivo de “a nova dramaturgia”. Esse novo caminho do teatro moderno deveria basear-se em três idéias-chaves: simplificação, sugestão e síntese. A primeira rejeitava o palco atravancado do realismo; a segunda enfatizava o elemento

evocativo; a última implicava “uma fusão complexa e rítmica de cenários, luzes, atores e peça”. (Carlson, 1997, p.349).

O teatro teria que ser uma completude da incompletude do dia-a-dia, o despertar inconsciente do sonho da vida. Ele também deveria apresentar indicações, sugestões, evocações, incorporações não de caráter, mas de paixão, com movimentos maiores que a vida humana.

A tendência do teatro moderno de enfatizar o visual em relação aos demais elementos do texto teve seu contraponto nos autores que defendiam a idéia de que o teatro precisava mais de uma audiência do que de espectadores. Eles insistiam sempre no primado do ouvido sobre o olho. Num terceiro grupo, onde se encontravam Copeau e Jouvet, o teatro tinha uma função mais ampla, deveria mostrar mais do que o ouvido pode ouvir ou o olho pode ver na vida diária. Gaston Baty (1882-1951), entrando nesse debate, afirmava em seus escritos, que se o teatro quisesse apresentar uma visão integral do mundo, deveria usar a expressão plástica, a cor, a luz, a música, o gesto e assim por diante, para evocar o mundo para além da palavra e do texto. O texto, para ele, tinha um papel crucial no espetáculo, mas não podia ser tomado como o único ou mais importante elemento. Seu papel no teatro seria semelhante ao da palavra na vida diária. Na encenação todos elementos não textuais deveriam receber igual peso; cenário e iluminação deveriam ser reconhecidos como elementos tão significativos quanto à interpretação cênica. (Carlson, 1997, p. 359).

1.4.8 O movimento teatral brasileiro no século XX

Com a deflagração da primeira guerra mundial (1914-1918), as companhias estrangeiras deixaram de vir para o Brasil. Com o isolamento dos principais centros culturais

européus, foi necessário abrir caminho por conta própria. No Rio de Janeiro iniciou-se um movimento significativo em torno da idéia de montar autores brasileiros.

Reaparece com força um tema, importante na busca da nacionalidade, que tratava da **valorização das virtudes da vida do campo, bases da família brasileira, em contraste com a degeneração dos hábitos da cidade.** Esse problema que já havia aparecido em tantos outros

não atingiu o teatro, sendo ele a única arte ausente em suas comemorações. As exigências do trabalho coletivo envolvendo o autor, o ator, o público, afastou o palco da inquietação e da pesquisa presentes nas outras formas de arte.

Enquanto no mundo acontecia um fenômeno que se caracterizava pela supremacia dos encenadores sobre os dramaturgos, (por exemplo, as reformas propostas por Copeau, Baty, Jouvet, foram para a modernidade do espetáculo, como já referido anteriormente, mais decisiva do que os textos apresentados), no Brasil, a encenação permanecia, nesse período do entre guerras, à margem das conquistas dos grandes teóricos do espetáculo, prolongando-se a antiga prática do estrelismo.

A proposta que mais se aproximou dos princípios modernistas foi o Teatro de Brinquedo, fundado por Álvaro Moreyra, ainda em 1927. Faziam parte de seu grupo Luiz Peixoto, Atílio Milano, Joracy Camargo, Bibi Ferreira, entre outros nomes importantes. Magaldi (sd.), cita um livro de lembranças, “*As Amargas*”, onde Álvaro Moreyra fornece os pressupostos de seu teatro. Diz Álvaro Moreyra nesse escrito:

Teatro de Brinquedo... Eu queria um **teatro que fizesse sorrir e ao mesmo tempo fizesse pensar**. Um teatro com reticências. O último ato não seria o último ato... Justamente eu queria o Teatro de Brinquedo, que tinha uma legenda de Goethe: - *A humanidade divide-se em duas espécies: a dos bonecos que representam um papel aprendido, e a dos naturais, espécie menos numerosa, de entes que vivem e morrem como Deus os criou...* Os bonecos seriam de tal maneira aperfeiçoados, que dariam a sensação de serem gente de carne, osso, alma, espírito... (Moreyra apud Magaldi, sd.).

O **Teatro do Estudante**, fundado por Paschoal Carlos Magno em 1938, daria início a uma nova fase no teatro brasileiro. Ele queria tornar a profissão teatral uma atividade permanente, e fazer uma profunda reforma na estética do espetáculo. Reuniu, então, alguns atores amadores e lançou “*Os Comediantes*”, com o propósito de transformar todas as peças montadas em grandes espetáculos. A primeira transformação realizada foi a transferência da coordenação do espetáculo para as mãos do diretor, acertando com algum atraso o passo com

o que já se praticava na Europa. Sem escolas de teatro, sem modelos, sem conhecimento efetivo do problema, foram necessários alguns anos para que acontecesse essa atualização estética.

1.5 TENDÊNCIAS DO TEATRO CONTEMPORÂNEO

Segundo Carlson (1997), nos anos 30 havia duas propostas bem distintas de teatro: uma estava voltada para o teatro comercial, com o objetivo de ganhar dinheiro; e a outra era um teatro dos trabalhadores, que aspirava a uma nova ordem social. Para o segundo grupo uma boa peça não era aquela que teria como principal preocupação um certo padrão literário de arte e beleza, mas aquela que apresentasse os problemas morais ou sociais da atualidade na crença de que para cada um deles existe uma resposta.

Nesse período, desenvolveu-se, como muita força, a idéia de que **o teatro deveria ser empregado para influenciar a vida**. Os artistas deveriam aprimorar a compreensão de suas próprias vidas utilizando-a para iluminar as platéias. Surge o “teatro tribunal”, o “teatro de investigação”, apresentando vereditos imparciais sobre a sua época. Sua tarefa não deveria ser nem a arte pela arte nem a manipulação propagandística da opinião pública, mas sim **“um conhecimento útil e prático do mundo”**. O teatro ia se afastando das preocupações puramente estruturais e aproximando-se, cada vez mais, do interesse pelo conteúdo, em particular o social.

Um importante escritor do século XX que exerceu forte influência no teatro, como teórico e como dramaturgo, foi Bertold Brecht (1898-1956), que se ocupou principalmente da dimensão social e política dessa arte. Brecht (1978) sustentava que seu “teatro épico” dirigia-se à razão e não à empatia, pois os sentimentos são privados e limitados. As mudanças mais

significativas que ocorre na passagem da forma dramática para a forma épica são: a resposta emocional está mais ligada ao drama e a resposta racional ao épico. A primeira encoraja o espectador a envolver-se no drama, a aceitá-lo como inalterável desenvolvimento linear da experiência. A última distancia o espectador, apresenta sua ação como passível de alteração e força-o a considerar outras possibilidades.

O teatro de Brecht levava o espectador a refletir, invocando uma separação cabal dos elementos de modo que um **propicie comentários sobre os outros e obrigue o público a pensar as alternativas para tomar uma decisão.**

Com a preocupação de romper com as expectativas do teatro tradicional, um “teatro culinário”, e forçar o espectador a assumir um papel mais comprometido, Brecht (1978) começa remodelar um novo tipo de teatro, o “**teatro didático**”. Para ele, quem apresentar uma peça didática deverá fazer como estudante, pois ela instrui não por ser vista, mas por ser interpretada. Na verdade esse tipo de peça não precisa de nenhum espectador, tendo em vista que seu ato educativo ocorre no palco, no momento em que se está fazendo essa forma de teatro. Em suma, **o drama épico destina-se à instrução do espectador, a peça didática à instrução do ator.**

Brecht exigiu mudanças no aparato cênico para quebrar a ilusão. Ele usava as técnicas de montagem que interrompiam a ação em plena cena, obrigando o espectador a posicionar-se perante a ação e o ator a posicionar-se perante seu papel.

Antonin Artaud (1896-1948), também via o teatro como um instrumento revolucionário, uma ferramenta para reorganizar a existência humana. O teatro, para Artaud, devia estar situado numa perspectiva onde o teatro pudesse mudar o homem psicologicamente e não socialmente, por meio da liberação das “forças tenebrosas e latentes em sua alma”. Assim Artaud estava em posição oposta a Brecht, o primeiro estimulando o espectador ao

raciocínio e à análise, o outro considerando o pensamento discursivo como barreira ao despertar do espírito aprisionado no corpo.

Artaud defendia um teatro onde o público pudesse ir não para observar, mas para participar. Ele prometia um teatro que mostraria à platéia “as angústias e as perturbações de suas vidas reais” e **onde o espectador se submeteria a uma verdadeira operação envolvendo não apenas a mente, mas também os sentidos e a carne**. Seria um teatro mágico, voltado não para o olho ou o intelecto, mas para “os mais misteriosos recessos do coração”. (Carlson, 1997, p. 379).

Em sua obra “O teatro e seu duplo” (Artaud, 1999), Artaud diz que a encenação e a representação deveriam ser entendidas como simples sinais visíveis de uma linguagem invisível e secreta. O conceito de “duplo” estava ligado, segundo o autor, à idéia de que se o teatro era o duplo da vida assim também a vida era o duplo do verdadeiro teatro. Na idéia desse tipo de teatro, “**o teatro puro**”, a concepção e a realização só tinham valor e existência na medida em que acontecesse sua objetivação no palco. As palavras haviam sido eliminadas, os atores tornaram-se “hieróglifos animados” cujos gritos e gestos despertavam na platéia uma resposta intuitiva que a linguagem lógica e discursiva não conseguia reproduzir.

O teatro não podia se subordinar ao texto assim como o corpo não podia se subordinar à mente. A linguagem não podia mais ser uma linguagem humanista, realista e psicológica, mas devia ser religiosa e mística, uma linguagem encantatória. Com seu “teatro da crueldade”, Artaud buscava outra vez a idéia de um teatro sagrado.

Outro estilo de teatro anti-realista que surge na França é o chamado “**teatro do absurdo**”. Os representantes mais significativos são: Samuel Beckett (1906-1989), com a peça “Esperando Godot”; Eugène Ionesco (1912-1994), com as peças “A Cantora Careca” e “As Cadeiras”; Jean Genet (1910-1986), com “O Balcão” e “As Criadas”; e Arthur Adamov

Na Inglaterra, por volta de 1956, começavam aparecer os primeiros reflexos da obra de Brecht e das experiências francesas. Numa proposta de “teatro e vida” eram apresentadas três possibilidades de atitudes que o dramaturgo poderia ter diante da vida: sua representação fiel, no bem ou no mal; a tentativa de mudá-la; ou sua negação pelo recuo à fantasia privada. Dentro da segunda possibilidade, que era a mais aceita, o teatro teria que ser eloquente no protesto e engajar-se nos movimentos sociais.

A função do teatro, então, seria de instruir suas platéias no sentimento, para que depois elas pudessem pensar. A contribuição do teatro para a nova sociedade limitava-se a levantar questões, mostrar os valores legítimos, não procurando, porém, descobrir o caminho melhor para implementá-los. Essa tarefa ficaria com os economistas, sociólogos, psicólogos e legisladores.

Uma outra tendência, contrária à falta de perspectiva do teatro do absurdo, era representada pelo **teatro documento**. Peter Weiss (1916-1982) é seu representante mais conhecido, com as peças teatrais “Marat/Sade” e “Mockinpott”.

Tendo em vista a função social do teatro, havia, também, algumas propostas de **teatro pedagógico, onde se daria ao espectador uma visão que ele ainda não havia conseguido ter de um aspecto da vida**. Teria que ser um teatro dirigido a um público novo, entre as classes trabalhadoras, que sempre consideraram o teatro um domínio de intelectuais burgueses, portanto irrelevante para sua experiência pessoal.

O espetáculo seria um laboratório e, ao mesmo tempo, um festival de possibilidades reais, onde a representação teatral seria um “aparecimento antecipatório de matéria que ainda não existe, mas pela qual a consciência humana já está lutando”. O essencial é que o teatro seja claro e compreensível, já que sempre deverá partilhar, renovar ou questionar alguma coisa; o espectador sempre terá de aprender algo. O teatro deveria

apresentar as circunstâncias da existência humana contemporânea de um modo tal que os espectadores reagissem desabafando: “Temos de mudar isso; não pode continuar assim!” (Carlson, 1997, p. 409-413).

Na segunda metade do século XX, tendo por base o interesse marxista nas dimensões históricas e sociopolíticas do teatro, uma abordagem teórica considerando o **teatro como fenômeno sociológico** destacou-se consideravelmente. Nesse sentido buscava-se demonstrar, com insistência, a profunda afinidade do teatro com a sociedade, criando possibilidades de investigação sociológica que apontavam na direção de um exame da “teatralidade” na sociedade ou mesmo da organização social do teatro. Antecipando pesquisas posteriores, Jean Duvignaud com “*Sociologia do Teatro*”(1963) e Erving Goffman com “*A representação do eu na vida cotidiana*” (1968) , já **se chamava atenção para a presença do elemento teatral em todas as cerimônias sociais**, mesmo numa simples recepção ou reunião de amigos poderia se observar o desempenho de diversos papéis sociais. Também o teatro em si, pode ser visto como uma organização social composta de atores que retratam uma ação social encaixada numa outra dinâmica social constituída de espetáculo e público.

Mais adiante, com os horrores das guerras modernas (a ameaça da destruição atômica e a falta de sentido diante da aparente malevolência do universo), muitos autores não viam mais na tragédia a melhor forma de retratar os problemas humanos da época, preferindo, então, a “comédia negra” ou comédia com implicações trágicas como sendo o gênero mais adequado à consciência humana. **O grotesco, apesar de toda sua crueldade, não era uma arte do nihilista, mas muito mais uma arte dos moralistas, não a arte da decadência, mas a arte da purificação.**

Outro dramaturgo alemão, Tankred Dorst (1925-), seguindo esta mesma linha, em sua obra “*O Teatro e a Realidade*”(1977), acreditava que o teatro adequado ao mundo moderno

não seria a tragédia, mas sim as farsas, os dramas grotescos e as parábolas criadas para as platéias “inseguras, céticas, talvez mesmo um tanto desconfiadas”, que vão ao teatro com perguntas, mas sem esperar respostas. Recursos como máscaras, disfarces e metateatro deveriam ser utilizados a fim de chamar a atenção para o caráter indeterminado do mundo teatral, podendo, assim, refletir a indeterminação paralela dos valores éticos e normas sociais presente no mundo do espectador. Em lugar de especulações metafísicas ou engajamento social, para ele, o teatro deveria apresentar “aparição absoluta e posturas simuladas”, um verdadeiro jogo de conflitos e tensões sem soluções.

Segundo Carlson (1997), trabalhar entre a tragédia e a comédia, numa mistura que abrangeria o raio máximo da experiência humana, era a missão dos dramaturgos mais arrojados daquela época. Este novo gênero, que era comparado a “um passeio na corda bamba”, deveria elevar o espectador ao nível mais alto. Quando a peça era bem-sucedida chegava as “bordas da desintegração”, induzindo o público a um grau extremo de tensão e atenção.

Se a química dramática fosse bem calculada, **a comédia negra ou a tragicomédia**, como também era conhecida, obteria uma síntese e uma reconciliação das partes, de enorme força e objetividade. **A fusão da tragédia e da comédia ocorre na ironia, quando o herói se torna consciente de seu inevitável conflito e transmite essa consciência à platéia.** Numa mesma imagem seria mostrado, de forma contraditória, a grandeza a que o homem aspira e a degradação a que perversamente é conduzido. Nessa mescla de gêneros (tragédia e comédia) se formaria um terceiro que não exclui nem uma nem outra, mas criaria um clima unificado ainda que contraditório. Seria como se nós, ao mesmo tempo, ríssemos com um olho e chorássemos com o outro. (Carlson, 1997, p. 430-433).

Um ponto constante do debate na teoria e prática do teatro moderno foi a indagação sobre a função do teatro: **se ele deveria ser visto como fenômeno social engajado ou como artefato estético politicamente neutro.** Um número bastante expressivo de grandes dramaturgos, teóricos e diretores teatrais bem como o intenso movimento do teatro experimental americano defendiam a idéia de pesquisa de um teatro mais puro onde a essência residiria no vínculo entre ator e espectador. Propostas como a do **“teatro pobre”**, de Jerzy Grotowski (1933-); do **“happening”**, de John Cage (1912-); do **“teatro do pânico”**, de Arrabal (1932-); do **“teatro do ridículo”**, de Ronald Tavel (1941-); do **“teatro autônomo”** ou **“teatro zero”**, de Tadeusz Kantor (1915-) foram alguns exemplos significativos do intenso movimento de renovação teatral ocorrido nas décadas de sessenta e setenta em diversos centros culturais, tanto da Europa como dos Estados Unidos.

O teatro politicamente engajado teve um crescimento acentuado nos Estados Unidos após a guerra do Vietnã. O teatro tornou-se, em muitos casos, **um verdadeiro fórum da postura política, passando a ser até mesmo uma poderosa arma.** O papel político do teatro foi tema recorrente de muitos debates e conferências e slogans como “fora com a bomba”, “comida para os pobres”, “liberdade já” e “anistia” eram ouvidos com freqüência nos eventos teatrais. **O teatro era convocado e desafiado, em termos artísticos e sociais a ensinar, orientar para a mudança e ser ele próprio um exemplo dessa mudança.**

Uma série de diretrizes e sugestões era apresentada para que o teatro operasse dentro da sociedade à maneira da guerra de guerrilha: aliando-se com o povo, lutando sempre por uma ordem mais justa, mas escolhendo cuidadosamente o terreno e nunca enfrentando o inimigo de frente. O teatro de guerrilha deveria se mover, assim como o teatro pobre de Grotowski, na direção de um teatro reduzido onde o essencial era a presença emblemática do ator perante a platéia.

O papel do teatro deveria ser de permitir que as “classes mais deserdadas” tivessem conhecimento de si mesmas e de seu potencial. Isso poderia ser mais bem realizado se os participantes dessas classes participassem, juntamente com o ator e autor, da criação do texto e do espetáculo. O objetivo não seria só a mera participação no espetáculo, mas a análise dos problemas apresentados, análise que poderia conduzir à solução desses problemas, sem dúvida não na mesma noite do espetáculo, mas algum dia, em contato com a realidade.

O teatro teria que romper as barreiras entre o palco e a platéia, ignorar os absolutos, rejeitar o texto preestabelecido; e os atores deveriam mergulhar no mundo real e no espaço da platéia. Nessa idéia de que o teatro acontece quando um ou mais seres humanos apresentam-se a outro ou outros, criou-se várias dinâmicas de espetáculos que passavam pelo teatro improvisacional construído a partir das sugestões da platéia, chegando numa forma de teatro onde o autor fornecia uma situação inicial, permitindo depois não apenas que o espectador selecionasse uma das várias linhas de desenvolvimento, mas participasse efetivamente do fluxo da ação. **O enfoque político dessa proposta de teatro não estava no seu conteúdo, mas na forma como se relacionava com o público.** Não se dizia nada que fosse de cima para baixo, do palco para a platéia. O próprio público teria algo a dizer determinando o que seria encenado e de que maneira deveria ser mostrado. Assim se estaria gerando comunicação entre todos participantes e rompendo com o autoritarismo do teatro tradicional onde o autor, o diretor e atores sempre impuseram à platéia conteúdos e experiências. (Carlson, 1997, p.464).

No Brasil, o teatro também sofre profundas renovações. Surgem várias propostas no cenário do teatro brasileiro contemporâneo. Em São Paulo inicia, em 1948, o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), fundado pelo industrial italiano Franco Zampari. O grupo formado no começo por amadores logo se profissionalizou. Sua direção artística, dentro do esquema

obrigatório na época, foi entregue a um encenador estrangeiro. O TBC reuniu, no início da década de cinquenta, um número de talentos ainda não visto no palco brasileiro. Revezava-se nas montagens uma série de encenadores estrangeiros como Adolfo Celi, Ruggero Jacobbi, Luciano Salce. O TBC foi, nesse período, um verdadeiro termômetro das tendências do teatro brasileiro. Sendo ele, praticamente, a única empresa teatral estável em São Paulo, sentiu-se na obrigação de satisfazer os diferentes gostos do público. Daí a alternância no repertório, de peças comerciais e de peças artísticas, num ecletismo que visava também equilibrar suas finanças. O ideal do conjunto era trazer para o Brasil o que estava sendo sucesso em Paris ou Nova Iorque.

O TBC proporcionou a formação de varias outras companhias, por atores egressos de seus quadros, que preferiam formar seus grupos por conta e risco a ter que dividir com outros colegas os papeis principais. Formou-se, sucessivamente, a partir do TBC, a Companhia de Tônia – Céli – Autran, o Teatro Cacilda Becker, a Companhia de Sérgio Cardoso e o Teatro dos Sete. Muitas críticas foram feitas ao TBC, como a representação pela representação, sendo secundários o gênero e o significado do texto, a identificação do teatro com a mentalidade burguesa dominante, o abandono do nacionalismo, mas não podemos negar a importância que teve **o TBC como verdadeira escola profissional** e a elevação do nível do espetáculo pela presença incontestável de seus encenadores.

O clima internacional do TBC foi contestado fortemente pelo movimento nacionalista representado, em São Paulo, pelo Teatro de Arena, coordenado por Augusto Boal. A partir do famoso Seminário de Dramaturgia, do qual saíram Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Nelson Xavier e o próprio Augusto Boal, surgiram uma série de textos importantes, que apresentavam os problemas nacionais numa linguagem brasileira. A peça *Eles não Usam Black-tie*, de Guarnieri foi um marco na cena nacional, dentro do

movimento nacionalista que buscava uma dramaturgia autóctone e uma pesquisa de um estilo original de montagem. Mesmo tendo forte influência de Brecht, dos estudos do Group Theatre de Clifford Odets e outras propostas estrangeiras, o Teatro de Arena foi responsável pela busca intensa de um teatro brasileiro.

Em São Paulo, Augusto Boal estreia a peça *“Revolução na América do Sul”*. A princípio o espetáculo deixava perplexo o espectador pela forma indisciplinada e anárquica das cenas. A quase falta de estrutura, porém, é apenas aparente. A técnica usada incide no procedimento do teatro épico, tendo, ainda outras proximidades com a teoria brechtiana, **como o didatismo das canções finais das várias cenas**. No epílogo o narrador alerta a platéia de que “se o teatro é brincadeira, lá fora é para valer”, dando ao espetáculo uma mensagem política, apesar da utilização de uma linguagem próxima da comédia. Esse espetáculo, pelo trabalho consciente do dramaturgo, significa mais ainda: assimila as várias lições tradicionais do teatro, misturando-as com os estímulos imediatos da experiência nacional – a revista e o circo. Exprime o que há de mais autêntico em nossa cultura: a aliança do aprendizado europeu e norte-americano com as forças espontâneas da nacionalidade.

Se passarmos em revista os autores e encenadores brasileiros da atualidade, podemos registrar a existência de uma pluralidade de tendências, o que indica uma dificuldade de agrupá-los e, ao mesmo tempo, uma enorme riqueza de possibilidades. O que se observa de mais ou menos comum é que os autores e a própria platéia estavam dispostos a reconhecer, no palco, um parentesco próximo ou remoto com as preocupações do cotidiano.

Assim, para buscar os valores do espetáculo teatral, no Brasil, tendo em vista entender sua relação com a educação, foi necessário reexaminar as bases de nossa historiografia cênica. Pois o teatro, como uma das artes que se debruça sobre nossa realidade e se coloca na vanguarda das legítimas aspirações populares, só pode conceber-se como uma arte

profundamente radicada neste solo e como produto natural de sua realidade e de sua cultura. Não se pode mais simplesmente aceitar a negação de seu passado, tendo em vista, simplesmente, que sua vitalidade presente e suas aspirações e perspectivas futuras nada tem a ver com suas raízes construídas no passado.

Essa breve revisão e fundamentação de nossa herança cênica realizada, expondo as questões relacionadas aos textos dramáticos e às concepções de espetáculos, teve em vista, não tanto um aprofundamento da herança dramaturgica ou a evolução do espetáculo dentro de seu quadro estético-histórico, mas, principalmente, as implicações da arte do espetáculo teatral nas diversas propostas de educação, durante os principais períodos da história brasileira.

É importante dizer, ainda, que a realização, no Brasil, de um estudo satisfatório dos aspectos de sua vida cênica – evolução do espetáculo, relações com as demais artes e com a realidade social/educacional do país, assim como a existência dos diferentes componentes cênicos nas montagens teatrais e sua relação com o público – tornou-se quase impossível devido à escassez de material bibliográfico disponível para esse tipo de pesquisa.

Enfim, vemos que a complexidade do teatro, tanto o teatro universal quanto o teatro brasileiro, combinada com seu caráter efêmero, sempre apresentou diferentes problemas metodológicos para sua análise histórica, bem como para o estudo de sua natureza e sentido, (tema do próximo capítulo). Entretanto, os elementos que compõe o espetáculo, as relações com a platéia e próprias relações entre o pessoal do teatro sempre despertaram, em todos tipos de análises, o interesse impar pelo fenômeno que ocorre por poucas horas dentro de “todo um mundo”. **A teatralidade como um eterno jogo de ocultamento e revelação sempre foi objeto de encantamento, criação e reflexão.**

Hoje, o teatro no aspecto representacional passou a ser visto mais como evento do que como episódio na experiência. Já como ato de enunciação, o teatro passou a ser entendido por

uma teoria relacional que leva em conta o vínculo entre palco e platéia. O teatro contemporâneo, portanto, afastando-se “das posições significativas em que se instala na provisoriedade”, privilegia a materialidade da representação, permitindo ao espectador reescrevê-la em seu próprio intertexto. Nesse sentido, as **platéias** passaram a constituir, mais do que nunca, importante setor para a pesquisa teórica teatral.

Esses estudos direcionados para a mediação e recepção cênica estão tendo fortes influências na área educacional, resultando em trabalhos relacionados à “*a pedagogia do espectador*” (2003), que será visto, mais adiante, no terceiro capítulo deste estudo.

2 A NATUREZA E O SENTIDO DO ESPETÁCULO TEATRAL

2.1 CONDIÇÕES PARA O ESTUDO DO ESPETÁCULO TEATRAL

O estudo do espetáculo teatral precisa considerar **a complexidade e a multiplicidade dos diferentes tipos de espetáculos**. A proposta de identificar e analisar os principais elementos que entram na composição do espetáculo não é uma tarefa simples, pois nesse terreno ainda não se desenvolveu uma metodologia satisfatória e universal, tendo em vista, justamente, a **multiplicidade de métodos e a extrema diversidade dos espetáculos**.

Para realizar essa difícil tarefa foi necessário primeiro considerar as **condições históricas da encenação**, com respeito à configuração física do palco, à improvisação e à fé dos atores e, ainda, às atitudes da platéia em diferentes períodos. Não se quer dizer com isso que o teatro seja um mero reflexo de idéias preestabelecidas; ele tem mostrado-se, antes de tudo, um ato de criação coletiva, uma experiência comunitária.

Assim, a análise do teatro não deve só lidar com palavras, música, gestos, dança, roupas, cenário, iluminação, enfim com tudo o que se encontra no palco, mas precisa também considerar a reação da platéia e, até mesmo, as interferências do pessoal técnico e auxiliar do teatro. Um acurado estudo do fenômeno teatral deveria levar em consideração, sobretudo, a comunicação que ocorre **antes, durante e depois da encenação teatral**.

Numa proposta como essa, de apontar e analisar os pontos essenciais do espetáculo teatral, é necessário ter presente que o traço mais forte do espetáculo é precisamente sua

ausência. Uma vez terminada, a encenação é irrecuperável, e essa transitoriedade tem desencorajado a pesquisa tanto pela dificuldade de uma análise original quanto pela impossibilidade de confirmação científica por estudiosos posteriores. Não obstante, para concretizar os propósitos deste trabalho é inevitável a elaboração de uma análise da encenação a partir da “*mise en scène*” virtual do texto escrito, que tem também seu próprio “*texto*”, onde os traços desse “*texto-espetáculo*” precisam ser buscados na unidade das manifestações teatrais verbais e não verbais que tornam o espetáculo um processo significativo completo.

Sabemos que o **texto-espetáculo** é multcodificado, multidimensional e pluralista no material. Uma série de manifestações pode assinalar seu começo ou fim, entre elas a chegada e a partida do público, a cortina, a chamada dos atores à cena, o surgimento e desaparecimento dos atores. Sua coerência pode ser interna ou, então, atribuída pelo receptor analítico.

Para Carlson (1997), cada espetáculo cria um novo sistema textual baseado em vários códigos, específicos e diversificados, desenvolvidos dentro do teatro ou tirados de fora e revestidos de novas significações, mudando constantemente e gerando novas inter-relações. Além disso, o espectador é encorajado a tentar múltiplas leituras, algumas das quais serão pertinentes e outras não, porquanto ele avança indutivamente para a compreensão dos códigos e recua dedutivamente de códigos provisoriamente reconhecidos. “Não se trata de um círculo fechado, já que o processo conotativo de interpretação sempre empurrará o espectador para além da mera codificação”. (Carlson,1997, p.479).

É importante assinalar que **encenação não se limita ao espetáculo vinculado a um texto teatral**, mas abre o leque a práticas espetaculares vivas, sejam quais forem os contextos culturais. Para tanto se torna necessária uma abordagem plural que não se reduz a um único olhar. A multiplicação dos espetáculos interculturais nos diversos contextos obriga à invenção de um método de análise pertinente às encenações mistas ditas interculturais.

Para Pavis (2003), “**a cada etapa convém adaptar nosso olhar, nossa escuta e nosso método**”. Tornam-se necessários um olhar comparativo e um constante questionamento dos métodos de análise. “Assim como uma cultura só se define realmente em relação e em contraste com outras, uma tradição teatral e um método de análise só toma sentido em relação às outras”. (Pavis, 2003, p. 257).

Desse modo, cada componente da encenação, selecionado para esse estudo, precisou ser examinado em si e em sua relação com os demais elementos da cena. Contudo, como cada um deles exigiu seus próprios instrumentos de investigação, tornou-se muito difícil uma análise tendo por base uma teoria geral da encenação. Assim, mesmo buscando sempre **manter um olhar de conjunto no espetáculo**, foi examinado sistematicamente o funcionamento dos principais elementos cênicos, seguindo métodos adaptados a seu objeto.

Outra questão que deve ser ressaltada é que, para estudar o espetáculo teatral **precisamos captá-lo por dentro**, no calor da ação, na experiência concreta daquilo que toca o público no momento da encenação, entendendo, sobretudo, “como o espectador é interpelado emocional e cognitivamente pela dinâmica da representação, pelas ondas de sensações e sentidos geradas pela multiplicidade e simultaneidade dos signos”. (Pavis, 2003, p.5).

Considerando que, segundo Pavis (2003), o espetáculo teatral não é passível de ser decomposto em uma série limitada de unidades cuja combinatória produzisse todos os tipos de figuras possíveis, seria inútil procurar nele unidades mínimas definidas como a menor unidade localizável no tempo e no espaço. Além disso, essas divisões só fixariam as unidades não garantindo o esclarecimento do espetáculo em seu conjunto. Assim, para o estudo do espetáculo teatral, tendo em vista essas considerações, tornou-se necessária **uma leitura mais transversal** de seus diversos elementos permitindo, assim, ultrapassar uma visão fragmentada.

Portanto, diante do exposto acima, esse estudo seguiu um caminho globalizante, buscando mais sínteses do que tabelas de leitura. Nesse sentido, afirma Pavis (2003):

Em lugar de decompor a percepção, de seqüenciar as sensações, de multiplicar os sentidos e, logo, de fragmentar arbitrariamente o significante para traduzi-lo em significados possíveis, concebemos antes significantes como se à espera de significados possíveis e repensamos a noção de signos individualizados para estabelecer séries de signos agrupados [...]. (Pavis, 2003, p.13).

Assim, descrever o evento cênico é uma tarefa muito difícil, justamente, por suas características relacionadas ao **efêmero e à singularidade de cada espetáculo teatral**. Os sinais da atuação são muitas vezes ínfimos e ambíguos, quase imperceptíveis ou mesmo ilegíveis: entonações, olhares, gestos mais contidos que manifestos constituem momentos fugazes nos quais o sentido é apenas sugerido. Esses sinais quase não materializados precisam ser reconhecidos pelo espectador através de uma intensa relação “corpo a corpo” com o espetáculo para que ele possa ter uma experiência estética com o todo e participe da elaboração do sentido.

Em síntese, para um estudo mais abrangente dos elementos que compõem o espetáculo é necessário seguir **uma teoria que encare sua produção tanto quanto sua recepção**. “Uma teoria que combine uma estética da produção e da recepção, que estude sua tensão dialética, estabelecendo a parte da recepção antecipada pela produção e da produção ligada à atividade do espectador na recepção”. (Pavis, 2003, p. 22).

Uma das teorias que mais se aproxima dessas necessidades, a meu ver, é a **sociosemiótica**. Ela evoluiu, ao longo desses últimos anos, em direção a uma antropologia cultural que engloba a dimensão cultural e relacional da encenação. Contudo, essa série de mensagens simultâneas, essa polifonia informacional, essa densidade de signos, que é uma das características fundamentais do teatro, faz, justamente, dele um dos maiores desafios da análise no campo da própria semiótica.

Algumas tentativas de **análise semiótica do teatro**, como “A mobilidade do signo teatral”, de Jindrich Honzl, ou os estudos de Tadeusz Kowsan, analisando os trezes sistemas de signos teatrais auditivos, visuais, espaciais e temporais, ou ainda os demais textos da coletânea sobre semiologia do teatro organizada por J. Guinsburg et alii (1978), nos ajudam a analisar alguns casos, mas revelam-se insuficientes para os mais complicados.

O modelo de comunicação verbal aplicado excessivamente à pesquisa do teatro era um dos fatores limitantes das análises do espetáculo teatral. A complexidade e variabilidade do signo teatral, (que depende do contexto teatral com suas inúmeras conotações possíveis e das diferentes estratégias adotadas pelos espectadores para a decodificação desse fenômeno), exigia uma série de estudos no campo da proxêmica e da paralingüística, para que se pudesse fazer uma leitura da figura teatral embriagada de sinais.

Mesmo o estudo semiótico do texto dramático teria que estar sempre relacionado com sua encenação, pois a peça teatral, mais do que os outros textos, possui uma estrutura “esburacada”, sendo esses buracos preenchidos somente na encenação por um outro texto, o **texto do espetáculo, a mise en scène**. Os dois textos são compostos de um conjunto de signos que perfazem a mensagem num processo de comunicação. Uma verdadeira semiótica do teatro deve, portanto, afastar-se do texto escrito como espetáculo e aproximar-se do **espetáculo como texto semiótico**. E foi nesse sentido que procurei utilizar a análise semiótica para melhor entender o espetáculo teatral.

Por outro lado, como vimos anteriormente, a análise do espetáculo não começa e não acaba com a **apresentação** do espetáculo, mas ela deve levar em conta, ainda, sua **preparação** e também sua **recepção** pelo espectador. Além disso, o estudo do espetáculo teatral não pode se limitar à imagem fenomenológica do processo cênico, mas deve

igualmente cobrir a intencionalidade dos homens de teatro e dos efeitos junto aos espectadores.

Assim, **a preparação do espetáculo, a encenação e a forma como a mesma influencia o espectador** estão de tal forma imbricados, que a descrição de um tem apenas interesse reduzido sem a descrição dos dois outros. Por exemplo, não é suficiente nos situarmos apenas na recepção do espetáculo, será necessário, também, percebermos a encenação e fazer uma idéia de sua preparação, se quisermos realizar uma análise mais completa do espetáculo teatral.

Por último, a documentação teatral, que subsidia esse tipo de análise, não se restringe mais unicamente aos traços materiais do espetáculo apresentado, mas se estende aos materiais preparatórios, às fontes e ao testemunho dos artistas engajados nos espetáculos.

Portanto, em relação **às condições de estudo do espetáculo teatral**, podemos dizer que, a **pluralidade dos métodos e multiplicidade de materiais** utilizados na análise do espetáculo acompanha um alargamento do paradigma favorito da encenação, a visualidade, até os paradigmas da audição, do ritmo e da sinestesia. A própria semiótica do espetáculo, que teve inicialmente como base a concepção literária de teatro, agora está mais voltada para a visualidade, definindo as unidades do espetáculo teatral como signos do visível, tornados legíveis por meio de uma **linguagem própria da cena**.

É importante ressaltar, também, que hoje os estudos do espetáculo teatral já apontam como sistemas perceptivos operantes na sua recepção, além **da visualidade e da audição, o aparelho muscular por inteiro**. Para Pavis, “uma análise do sensível no sentido muscular descreve o valor *sinestésico* (percepção do movimento), e mais geralmente *estésico* do espetáculo”.(Pavis, 2003, p.301).

Assim, **aprendemos o espetáculo com o corpo tanto quanto com a cabeça**, desde que fiquemos atentos a sua materialidade e não traduzimos de imediato as percepções sensíveis em palavras e conceitos. O espectador, escapando ao sentido puramente lingüístico ou conceitual, mergulha em uma espécie de banho de sensações, de impressões perceptuais que o desestabiliza e cativa, fazendo com que esqueça qualquer vontade de traduzir o percebido em palavras ou em significados.

Desse modo, vemos uma **teoria da corporalidade e da imaginação** ser reintroduzida, tendo por base a antropologia aplicada ao teatro. É o corpo e o imaginário participando de uma reflexão de conjunto, para não sucumbir a uma **racionalidade desencarnada**.

Diante de tudo isso, pode se dizer que para estudar o espetáculo teatral não há um modelo global, uma receita milagrosa, uma teoria que englobe todos os tipos de encenação. É preciso exigir novas teorias melhores adaptadas e sempre reatualizadas à prática dos espetáculos. Assim, na medida que se faz avançar a teoria, também, se está contribuindo para melhorar o conhecimento que temos dessa prática. Dessa forma, uma se alimenta da outra, e desse intercanibalismo generalizado resulta uma revolução, que não deverá parar tão cedo.

Enfim, o propósito desse capítulo é ampliar a consciência do fenômeno cênico, alargar sua percepção, compreender melhor a economia do espetáculo. Mesmo diante das dificuldades apresentadas para análise do espetáculo, o percurso de estudo que será seguido pretende avançar nas percepções do novo, que se configura nos tempos atuais, e no redimensionamento de valores e códigos teatrais, tendo em vista um melhor entendimento das relações do teatro com a educação no contexto atual.

Para tanto, em primeiro lugar, serão revisitados alguns conceitos básicos do espetáculo teatral, aqueles que servirão de base, posteriormente, para o estudo das relações do espetáculo teatral com a educação, objeto do próximo capítulo. Depois será feito um estudo do sentido e

da natureza do espetáculo teatral, bem como de suas principais funções. Também, a composição e a estrutura, apontando os principais elementos da encenação, serão revisadas, tendo em vista as novas teorias cênicas. Por último, será visto questões referentes à recepção do espetáculo, numa análise que contempla os estudos mais recentes neste campo de pesquisa.

Esses pontos selecionados para esse estudo, além de tocar na essência do próprio teatro, também serão de extrema utilidade para as reflexões sobre as relações entre o espetáculo teatral e a educação, objeto desta pesquisa.

Portanto, assim como foi importante investigar na história a presença de propostas educacionais na evolução do espetáculo (primeiro capítulo), assim também será fundamental adentrar na essência dessa arte (segundo capítulo), para melhor entender sua razão de existir e, principalmente, sua força incontestável nos diferentes processos de aprendizagem (terceiro capítulo).

2.2 CONCEITOS BÁSICOS DO ESPETÁCULO TEATRAL

Um dos conceitos-chave que sempre acompanhou a encenação teatral, desde Aristóteles, foi o conceito de **verossimilhança**. Para conseguir isso com maior eficácia, o espetáculo teatral devia refletir as condições da vida real, onde o espectador não podia duvidar da autenticidade daquilo que estava vendo no palco. Para fomentar essa ilusão, existiam as unidades que privavam os espectadores de qualquer possibilidade de incredulidade diante da cena mostrada. O artista poderia transformar, pela sua imaginação, tanto a história quanto a natureza, desde que a impressão permanecesse verdadeira. No classicismo, o princípio da verossimilhança transformou-se num dos principais instrumentos de restrição à liberdade criativa por estar associado justamente às leis das três unidades.

Os românticos, aceitando melhor a idéia de **ficção** defendiam uma visão, quase diametralmente oposta à dedicada verossimilhança, de que a arte teatral devia oferecer sua própria esfera de experiência, atingida por um desprendimento dos interesses terrenos e na qual as emoções da vida diária deviam ser significativamente transformadas. Nessa concepção a arte era vista como um meio de **transcender a realidade**.

“[...] Hoje, podemos reavaliar o sentido da verossimilhança, não como uma qualidade de boa ou má **imitação**, mas como uma qualidade de linguagem, capaz de dar credibilidade à ficção. O termo se opõe a **verdade poética**”. (Vasconcellos, 1987. p.217).

Outro conceito fundamental que precisa ser apresentado aqui é o conceito de **espetáculo**. Por espetáculo, de forma mais abrangente, entendemos a performance, ou seja, as artes da cena, mídias, os rituais e as cerimônias, as “*cultural performances*” de todos os tipos, em suma, o que Jean Duvignaud (1972), já chamava de dramatizações: festas, sessão de tribunal, pedidos de casamento, enterros, deliberações políticas etc. Dramatizações que combinam e opõem papéis sociais aos quais é difícil escapar.

O espetáculo obedece à lógica de estruturação em conjuntos amplos e claros. Para Pavis (2003, p.290), nossa experiência analítica do espetáculo é sempre vertical e sintética e não puramente linear e fragmentária. Para ele, o espectador percebe todos os elementos do espetáculo como totalidades temporais, as quais coincidem e se manifestam em signos cênicos e sintéticos. Em suma, segundo o mesmo autor, ele não despedaça o espetáculo, mas se serve de largas fatias de espaço temporais, no interior das quais o sentido forma um conjunto coerente.

Quando se fala de espetáculo teatral, cai-se logo na tentação de recentrar a atividade teatral na pessoa do diretor, de fazer dele o autor cênico e a autoridade estético-política da encenação. Esta já era a idéia da própria noção de espetáculo teatral tal como se instaurou há

mais de cem anos com G. Graig, C. Stanislávsk ou A. Appia. A crítica pós-moderna, entretanto, ataca essa concepção centralizadora de espetáculo teatral e também a figura do diretor como um sujeito que se interpõe entre o espectador e a materialidade dos significantes teatrais. Ela preconiza uma relação direta com essa materialidade e com a corporalidade do ator, exigindo que o olhar do espectador se coloque não sobre o aspecto intencional do evento teatral, mas na materialidade de todos os significantes, graças as quais surgem as significações teatrais.

Vemos, assim, que o conceito de espetáculo teatral está, atualmente, mais voltado para uma relação mais direta entre o palco e a platéia. Também o encenador, cada vez mais, delega seu poder aos responsáveis pelos diferentes componentes do espetáculo (som, luz, música, outras tecnologias). O espetáculo de teatro, portanto, está mais **descentralizada e delegada**, alterando significativamente sua abrangência e estrutura.

Outro conceito importante que precisa ser mais detalhado neste trabalho é o conceito de **teatralidade**. Os estudos referentes à teatralidade não se restringem ao âmbito do teatro propriamente dito, mas também estão voltados à teatralidade na vida, na sociedade, demonstrando que o elemento teatral pode estar presente em todas as cerimônias sociais, mesmo numa simples recepção ou reunião de amigos.

Observações sobre a **teatralidade da vida social** foram exploradas com certa minúcia por sociólogos e antropólogos no final dos anos 50, como os escritos de Erving Goffmann em “A apresentação do eu na vida cotidiana”. Também, na década de 60, Jean Duvignaud em “*A Sociologia do Comediante*”(1972), examina relações entre dramaturgia e encenação com organização e convicções da sociedade. Outro autor, não menos importante, que analisando a relação do espetáculo com a sociedade, comenta que a vida contemporânea é toda mediada pelo espetáculo, é Guy Debord em seu livro “A sociedade do espetáculo” (1997).

Em sua obra Duvignaud (1972), por exemplo, aponta, **em primeiro lugar**, que nas sociedades tradicionais como Idade Média, o teatro refletia as crenças de um sistema geralmente estável e tentava pintar o homem em sua totalidade. **Outro tipo de teatralidade** apontado por ele, estava presente no Renascimento e na Grécia clássica. Lá a teatralidade aparecia quando mudanças técnicas, econômicas e sociais intensificavam-se a tal ponto no seio de uma sociedade tradicional que forçaram transformações radicais de estrutura. O teatro exprimia, assim, a tensão sentida no interior da sociedade, produzindo heróis que encarnavam o desejo coletivo tanto de transgredir as velhas regras quanto punir esse atentado à liberdade. Idiotas, loucos, criminosos, visionários e hereges agiam assim. **O terceiro tipo de teatralidade**, segundo Duvignaud, era representado pelo teatro do palco italiano na Europa, quando a elite do poder apropriava-se da cultura e da civilização a fim de definir e controlar a condição humana dentro de uma rígida dramaturgia. Nesse caso, os grandes autores tendiam a ser subversivos e a procurar sugerir os domínios ocultos do pensamento e da ação, abertamente negados pelo teatro no qual trabalhavam. E por último, o quarto tipo é o moderno, produto de uma sociedade altamente relativista e móvel, um teatro que pretende apresentar a diversidade da experiência disponível. O teatro é e sempre foi uma revolta contra a ordem estabelecida. (Duvignaud apud Carlson, 1997, p. 416-7).

Segundo Guinsburg (2001), Nem tudo o que possui elementos teatrais pode ser considerado teatro. O teatro é ato, ato intencional. Um ato, segundo ele, pode estar dotado de qualidades teatrais que tornam adjetivas, e não substantivas, a teatralidade, cabendo ao criador teatral aproveitar as capacidades do universo teatralmente adjetivo para enriquecer a substantividade teatral.

Assim, continua Guinsburg (2001), quando encontramos elementos teatrais numa série de coisas-eventos em toda a nossa vida isso não é de surpreender. Seria surpreendente se o

teatro pertencesse a uma esfera inteiramente extraterrena. Para ele, nos temos que nos surpreender, sim, com o momento em que o fenômeno passa a ser definitivamente teatral, senão poderíamos dizer, como alguns acreditam, que “tudo é teatral”.

O conceito de **transformação** também ocupa um lugar central neste estudo do espetáculo teatral. A transformação teatral pode ser vista como a passagem de signos de um estilo a outro. O real e o abstrato podem igualmente mudar de lugar (um objeto concreto torna-se abstrato e um objeto abstrato pode se tornar concreto). Tudo isso implica transformação.

Já para Viola Spolin, o conceito de transformação está relacionado com criação e mesmo com improvisação. Para ela, transformações são quebras momentâneas por causa de isolamento, quando, tanto atores como a platéia, recebem o aparecimento de uma nova realidade (mágica teatral). “A ação cênica que caracteriza o trabalho de atuação no teatro implica a transformação”. (Spolin, 1979, p.41).

Numa análise no campo da semiótica, tudo o que constrói a realidade no palco representa outra coisa, de sorte que o teatro é fundamentalmente um complexo de signos aptos a se transformarem com facilidade. E é essa mesma mutabilidade que tanta confusão causou na definição de teatro ou na descoberta de sua essência. Signos mutáveis podem ser utilizados para reunir diversos aspectos não convencionais da realidade, permitindo ao teatro desenvolver vigorosas concepções sociais quando mostra novos modos de perceber e compreender o mundo. Cada tipo de signo refere-se à mesma realidade, mas nenhum captura essa realidade em sua inteireza. Portanto, o teatro deve ser encarado como **laboratório de semióticas contrastante**.

Em síntese, pode se dizer que a **essência do teatro é a transformação**, isto é, a contínua aparição de uma nova realidade. A transformação se torna um conceito e uma técnica

fundamentais. A transformação, além de questionar nossa noção de realidade de um modo absolutamente gráfico, também suscita algumas perguntas quanto à natureza da identidade e finitude do caráter. Viola Spolin (1979), trabalhou com jogos baseada no conceito de transformação e teatralidade da vida.

O **distanciamento** foi também um dos conceitos relacionados ao espetáculo teatral selecionado para este estudo. Historicamente, o distanciamento do que acontecia no palco com a platéia sempre foi uma regra aceita pela maioria dos teóricos e práticos do teatro. O que ocorria nas tragédias devia estar localizado em tempos e lugares distantes, envolvendo personagens um tanto separado da realidade do público. Isso não apenas permitia ao espectador sentir as emoções trágicas de maneira segura como contribuía também para outra emoção fundamental: a admiração. Acreditava-se que nenhum homem poderia ser admirável se não fosse visto de uma certa distância. Isso explicava o gosto dos romanos pelas lutas gladiatórias.

Esse distanciamento emocional foi sugerido em vários momentos da evolução do espetáculo. Nessa proposta o público devia ver as peças como se elas fossem “*um mundo em si mesmo tanto quanto um conto de fadas*”, “*um espetáculo passageiro, no qual devemos ficar tão despreocupados com os problemas de vida e morte como na batalha das rãs e dos ratos*”.

Segundo Carlson (1997), quando se acreditava que o estímulo era demasiado forte e irritante, inseria-se no espetáculo teatral um elemento controlador, fornecido pelo próprio teatro, através do qual se tinha o conhecimento de que no fim das contas estava se assistindo a uma ficção, *tudo era só teatro*. Esse conhecimento facultava ao espectador converter a paixão despertada pelos eventos dolorosos em sentimentos igualmente fortes ou até mais fortes do que aqueles mostrados no espetáculo.

Esses conceitos já eram propostos até mesmo por teóricos que antecederam Kant e os românticos. Os românticos, como já foi visto, eram defensores da idéia de que arte sempre devia oferecer sua própria esfera de experiência, atingida por um desprendimento dos interesses terrenos e na qual as emoções da vida diária seriam significativamente transformadas.

Para Carlson (1997, p.128), os homens são atraídos pelas grandes destruições, se aglomeram em torno das execuções públicas, mas esse fascínio só acontece desde que eles próprios não sejam ameaçados. A fonte desse prazer não se situa na imunidade em si, mas faz da imunidade uma pré-condição para se sentir prazer com o sofrimento dos outros, real ou imaginário.

O termo distanciamento é usado mais freqüentemente na teoria do teatro épico formulada por Bertold Brecht (1898-1956). A tradução, porém, mais aproximada do conceito utilizado por Brecht é estranhamento. Nesse caso,

O distanciamento consiste numa revisão de fatos ou atitudes dos quais, de tão familiarizado, o espectador já perdeu qualquer perspectiva de crítica. (...) A finalidade do efeito de estranhamento é fornecer ao espectador, situado de um ponto de vista social, a possibilidade de exercer uma crítica construtiva. (...) Embora prioritariamente centrado no trabalho do ator, o distanciamento deve ser completado com recursos narrativos de cartazes, canções e outros efeitos de linguagem cênica. (Vasconcellos, 1987. p. 70).

2.3 A NATUREZA E O SENTIDO DO ESPETÁCULO TEATRAL

Por definição o teatro é uma história em diálogos mostrada diante de um público, ou seja, uma história inventada para ser representada por atores num palco diante de uma platéia.

O espetáculo teatral em todas as épocas sempre se mostrou dividido, **de um lado estavam os que no palco eram vistos e, do outro, os que na platéia apenas viam.** Porém,

essa tênue linha já era rompida na antiga Grécia pelo coro, que buscava uma integração do palco com a comunidade. Da mesma forma o bobo da corte, em Shakespeare, também sugeria um arranjo diferente e bem melhor. Rompendo com o espetáculo unilateral ele estabelecia um elo com o público resgatando a celebração pública, que era a forma original do teatro. Assim, o teatro deveria ser um lugar de reunião para atores, autores e platéia, possuídos pelo desejo de restaurar a beleza no espetáculo cênico. Contudo, na maioria das vezes, o espetáculo era visto unicamente como um meio para servir o espectador e ser agradável no palco, conformando-se o melhor possível às práticas da época.

O espetáculo teatral é uma arte que pode combinar vários elementos: o fantástico, a dança, a acrobacia, o mimo, o drama, a sátira, a música e a palavra falada. A base pode ser realista ou fantástica, mas ambas devem ser trabalhadas para se obter uma síntese criativa de som, cenário, movimento e diálogo, de modo a criar um todo cujo significado seria definido apenas por sua construção interna puramente cênica, onde o dramático é apresentado pela ação dos personagens e marcado pela tensão e conflito.

Em síntese, o palco pode ser considerado **o universo do teatro**, onde sons, gestos, movimentos, cores são apresentados, não mais com o mero objetivo de fotografar a chamada fatia da vida, mas gerando a própria vida em toda sua verdade.

A teoria teatral mais recente baseia-se na ausência. A teatralidade joga exatamente com ocultamento e revelação. O teatro é visto, hoje, como lugar de tensão entre deslocamento (teatro de energias) e substituição (representações). Como uma máquina não cibernética, mas de impulsos que graças às suas discontinuidades (entre palco e platéia ou entre diferentes elementos do “texto”), capta energias e intensidades, mantendo-as e transformando-as num teatro de impulsos e intensidades, cujos movimentos e variações são vivenciados. Sem,

contudo, “achatar ou condensar o riquíssimo campo de energias ou reduzir a pluralidade de vozes que existem no espetáculo teatral”. (Carlson, 1997, p.480).

O aspecto representacional de artes como o teatro vincula-se mais diretamente à nossa percepção de vida como um processo “carregado de eventos”. **O teatro**, assim, deveria ser visto preferencialmente mais **como um evento** do que como um objeto na percepção, mais **como episódio na experiência** do que uma representação.

Há atualmente um intenso debate entre o teatro como comunicação e o teatro como local de fluxos de energias. Na primeira abordagem aparece uma visão mais preocupada com a “carga significativa” do teatro, na outra “a impressão indelével que o teatro provoca no espectador”.

O mundo pós-moderno superou preocupações como a lógica marxista da produção e do conflito de classes, na qual os signos sociais ainda podiam vincular-se à realidade, em proveito de um **mundo teatralizado da hiper-realidade, dominado por imagens e espetáculos**, por um jogo livre de signos em que a realidade se define como aquilo de que é possível fornecer. O teatro, hoje, não oferece mais artifício ou autenticidade que a vida cotidiana, e sim um espaço onde se cruzam as referências às simulações. A crescente importância das simulações, na mídia e em outros lugares, resultou numa **teatralização da realidade mais extrema e abrangente** do que a sugerida anteriormente por teóricos da teatralidade presente na vida.

2.4 A FUNÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL

Desde os primórdios da história do teatro, como já vimos anteriormente, “**deleitar, instruir e emocionar**” eram as funções básicas da arte teatral, raramente contestadas, onde

toda ênfase incidia primeiro no aspecto didático, considerando-se o prazer um meio de tornar a instrução mais eficaz.

Acreditava-se que, na tragédia, diante da compaixão pela desgraça vista em homens como nós, poderia induzir-nos a temer um infortúnio parecido. Esse receio nos levaria a desejar evitá-lo, desejo que, por sua vez, faria com que houvesse purgação, retificação e até erradicação das paixões que vimos mergulhar as pessoas de quem nos apiedamos na desolação mostrada no palco. Aristóteles privilegiava a tragédia em relação aos outros tipos de poesia (epopéia e comédia), pois para ele a tragédia se valia das paixões para **moderar os excessos apaixonados e ensinar a humildade**, mostrando a ruína dos poderosos. A função moral da tragédia era utilizada também para encorajar os homens a enfrentar as dificuldades da existência.

Já na comédia, os defeitos eram tornados mais agradáveis no palco, sendo que sua função era **corrigir os vícios humanos expondo-os ao ridículo**, propósito inspirado menos numa mudança de convicção do que na constatação de que essa era uma atitude mais conveniente. O riso era considerado um elemento altamente instrutivo porque poderia levar a simpatizar com indivíduos cheios de fraquezas e defeitos. A função da comédia era estimular ao riso dos defeitos dos outros como os nossos mesmos e assim aprender a evitar esses defeitos.

Segundo Carlson (1997, p. 229), os poderes do riso eram divididos, segundo o grau de simpatia e também segundo o próprio objeto do riso, em sátira, ironia e humor. A **sátira**, uma arma de ridículo declarado, era o mais cruel; a **ironia** deixava a vítima desconcertada, porém incerta sobre se o ataque era realmente a sério; o **humor** misturava piedade com exposição e podia até mesmo permitir que a simpatia superasse inteiramente o riso. Sendo o espírito

cômico a inspiração de todos eles, pois ele consegue lidar com as sempre recorrentes e mutáveis loucuras que se desviam da base da sociedade que opera com o senso comum.

A **função da arte teatral** seria, então, apresentar aquelas coisas que não foram possíveis de experienciar diretamente na realidade, compensando assim o homem no caso de ausência de oportunidade de fruir o pleno prazer estético proporcionado pela própria realidade.

O teatro é a arte mais pública de todas as artes. É uma arte que precisa funcionar no centro da comunidade. O teatro, nesse sentido, é desafiado em termos artísticos e sociais a ensinar, orientar para a mudança e ser ele próprio um exemplo dessa mudança. Uma das funções do teatro é justamente mostrar uma ação a partir de diversas perspectivas libertando-se da sensação de clausura espaço-temporal, e assim encorajando o público a ver, também, o mundo aberto à mudança.

O teatro, hoje, deveria permitir ao indivíduo sentir e criar com liberdade. Deveria tentar algum tipo de comunicação de sentimento e idéia direcionados para outra área além das palavras ou sob as palavras. Não destruir a língua, mas aprofundá-la, amplificá-la, tornando, assim, a comunicação real, viva e significativa.

O teatro, mais do que nunca, **precisa permitir que as pessoas tenham conhecimento de si mesmas e de seu potencial**. Isso seria mais bem realizado se todos participassem efetivamente, junto com o ator e autor da criação do espetáculo. Mas não basta a mera participação no espetáculo, é preciso um constante exame dos problemas apresentados, exame que poderá conduzir à solução desses problemas, talvez não durante o espetáculo, mas algum dia, em contato com a realidade.

O teatro teria, assim, como **principal função influenciar a vida, transformando-a**. Os artistas, por sua vez, deveriam aprimorar a compreensão de suas próprias vidas, utilizando-

as para iluminar as platéias. Dessa forma, **o teatro tornar-se-ia um conhecimento útil para o mundo, uma excelente ferramenta para reorganizar a existência humana.**

O espetáculo teatral, numa tentativa de dilatar as fronteiras atuais, deveria se tornar cada vez mais um teatro vivo, isto é, um teatro onde os gestos, as atitudes, a vida real do corpo tenham o direito de despojar-se da convenção da língua, ultrapassar as convenções psicológicas, numa palavra, perseguir até o fim sua significação mais profunda. Deveria mostrar o aspecto tanto curável quanto incurável das coisas, como queria Adamov, onde o incurável seria a inevitabilidade da morte e o curável, o social. Para Carlson (1997), o teatro deveria sempre abordar a dor de viver, o medo de morrer, a sede do absoluto, essas realidades básicas, pois uma das contribuições do teatro para a sociedade seria, justamente, “levantar questões do tipo: o significado do trabalho humano, o valor da vida, as esperanças, expectativas e medos”. (Carlson, 1997, p. 402).

Uma outra função do teatro é dar ao espectador a visão que ele ainda não conseguiu ter de um aspecto da vida. **A arte teatral deve ser entendida como uma das respostas possíveis a uma gigantesca necessidade e uma intensa curiosidade pela compreensão da maravilhosa natureza e complexidade das vidas humanas.** A educação nas artes será impossível até que os professores entendam que a obra de arte é um campo de batalha onde as idéias pelejam e os valores se afirmam.

A arte é um laboratório e, ao mesmo tempo, um festival de possibilidades reais; assim, o espetáculo teatral constitui um aparecimento antecipatório de matéria que ainda não existe, mas pela qual a consciência humana está lutando. Para Carlson (1997), a arte, embora não possa materializar completamente a utopia concreta que existe no horizonte de toda a realidade, deve incitar o espectador para a visão poética dos aspectos de uma utopia ainda não concretizada.

construção desse tipo de espetáculo é visto como um passeio na corda bamba. Quando bem sucedida, a peça é empurrada para as bordas da desintegração, induzindo o público a um grau extremo de tensão e atenção. Então, se a química dramática foi perfeitamente calculada, acredita-se que, mesmo diante de toda a fragmentação estrutural do espetáculo teatral, se obterá uma síntese e uma reconciliação das partes de incomparável força e objetividade.

contatos com os demais. Mas, é claro que essas proporções são muito instáveis, elas variam ao longo do espetáculo e nos diferentes gêneros; e, ainda, em função de nossos hábitos perceptivos culturais que nos dirigem para a valorização deste ou daquele detalhe ou recorte, tornar-se, por tudo isso, inviável o desenvolvimento integral dessa proposta.

Assim, diante das dificuldades de definir os componentes da cena, o presente estudo tentará simplesmente captar os contornos e a organização interna dos principais elementos cênicos que compõem o espetáculo.

2.5.1 O texto teatral

O texto, principalmente, no teatro ocidental, sempre foi um dos componentes essenciais da encenação. O texto dramático faz parte do espetáculo, está nele e não acima e nem ao lado. O importante é propor um olhar adequado para avaliar o impacto e a função do texto no interior da encenação.

A questão central que deve ser vista aqui é a relação texto/cena. Cada nova prática da cena muda o tratamento do texto dramático. Para Pavis (2003), a tendência atual é de cindir radicalmente texto e cena, de não fazer da cena a metáfora do texto, nem do texto o contrapeso da cena. “A cena não é mais o lugar de enunciação e de atualização do texto, ela não é mais sua metáfora, mas sua alteridade absoluta”. (Pavis, 2003. p.208).

É preciso avaliar as riquezas respectivas do texto e de sua encenação e compreender o sistema de sua correlação. Trata-se de mostrar o que o texto recebe através da atuação, e também o que a atuação revela de suas riquezas internas. Nessa relação do texto com o espetáculo, é importante observar como o texto é posto em cena, enunciado, lançado e emitido com todos os sentidos possíveis e em todos os sentidos. Como o texto se torna presente na

cena. O texto dramático e a cena precisam estar ligados e serem concebidos um em função do outro: o texto em vista de uma futura encenação e a cena pensando naquilo que o texto sugere para sua encenação.

Não interessa saber de modo absoluto o que veio primeiro se o texto ou a cena. O problema é saber se em um espetáculo que contém um texto (escrito ou não antes do trabalho teatral), um elemento precisa do outro para se determinar. A partir dessa relação alguns teóricos demonstraram que o texto e a encenação podem se relacionar de diversas maneiras. A encenação pode estar inteiramente submetida ao texto ou, então, a encenação ter uma autonomia absoluta, possuindo sua própria linguagem cênica e, ainda, a encenação utilizar-se do texto em vez de servi-lo.

2. 5.2 O ator

O ator ocupa um lugar de destaque entre os demais elementos do espetáculo. Em torno de sua pessoa viva giram os demais elementos cênicos como, por exemplo, o cenário, o figurino, a iluminação, a maquiagem, a música. Ele se situa no centro do acontecimento teatral. É o elo vivo entre o texto do autor, as propostas de encenação do diretor e a observação atenta do espectador.

O ator se constitui como tal, assim que um espectador o observa numa situação fictícia distinta de sua própria realidade de referência. É necessário ainda que o ator esteja consciente de que está representando um papel para seu observador para que a situação teatral esteja claramente definida. A ação do ator é comparável à do ser humano em situação normal, mas acrescida do parâmetro da ficção, do “faz-de-conta” da representação.

Atualmente o termo *performer* está cada vez mais usado no lugar de “ator”. Essa mudança ressalta que ação é mais atuação do que representação mimética de um papel, ou seja, o *performer* realiza sua ação no “aqui e agora”, estando presente de modo físico e psíquico diante do espectador. Ele não representa um papel, mas age em seu próprio nome.

O ator tem um *status* duplo. Ele é pessoa real, presente e ao mesmo tempo personagem, imaginário. Se a primeira tarefa do ator é estar presente, mostrar ao público o seu personagem, a segunda tarefa é de “não perder esse personagem”. Isso lhe exige um trabalho complexo e intenso independente de sua técnica ou de suas convicções. Para Pavis (2003), o trabalho do ator se inscreve em uma teoria da encenação e, mais geralmente, da recepção teatral e da produção de sentido. Sua atuação no espetáculo só faz sentido na perspectiva do olhar do outro, logo, do espectador, que deve estar em condições de ler os índices fisicamente visíveis da personagem trazida ao palco pelo ator.

Falando da dificuldade de estudar a função do ator no espetáculo teatral, Pavis apresenta a seguinte proposta:

A dificuldade está, no entanto, em não fragmentar a performance do ator em especialidades estreitas demais, perdendo assim de vista a globalidade da significação: tal gestualidade só faz sentido relacionada a um deslocamento, um tipo de dicção, um ritmo, sem falar do conjunto da cena da qual faz parte. É preciso, pois procurar desenvolver um recorte e unidades que preservem coerência e globalidade. Em vez de uma separação entre gesto e texto, ou gesto e voz, um esforço deve ser feito para se distinguir macroseqüências no interior das quais os diversos elementos se reúnem, se reforçam ou se distanciam, formando um conjunto coerente e pertinente, suscetível em seguida de se combinar com outros conjuntos. (Pavis, 2003. p.57).

É necessário lembrar, ainda, que **o gestual**, por mais importante que seja no conjunto do espetáculo, é apenas um elemento da encenação. E é, acima de tudo, o contexto global da cena e o olhar do espectador que sobredeterminam também o gesto.

Segundo Pavis (2003), a descrição do gesto do ator é muito mais complexa do que parece à primeira vista, porque além do visível, que já possui uma dimensão quase intangível,

é preciso se habituar ainda a perceber o invisível que está por trás do visível, o outro por trás de si e o si por trás do outro.

O que se quer dizer, em outras palavras, é que a descrição do gestual do ator engloba o olhar do espectador, que continua sendo o *outro* e o *mesmo* do ator. O espectador compartilha o mesmo espaço-tempo, no qual se insere, mas que também se institui, revive em seu corpo e sua alma os mesmos tormentos que o ator/personagem à sua frente e que está também nele como sua imagem e seu esquema corporal.

Definir e analisar **a voz do ator** é, talvez, ainda mais difícil do que o seu gestual. A voz não pode ser dissociada do corpo, do qual é um prolongamento. “Diante de um trabalho aprimorado não se consegue mais distinguir a trajetória verbal do sentimento. Não se sabe mais se é o sentimento que faz nascer a trajetória verbal ou se é a trajetória verbal que faz nascer o sentimento”. (Pavis, 2003. p. 122).

A voz trai e traduz estados involuntários e inconscientes de quem a emite. As emoções geradas e expressas pela voz, ao mesmo tempo, dão o colorido à própria voz. Assim, o ator pode agir sobre o espectador por meio de sua voz, variando sua intensidade, sua tonalidade, seu fluxo. É pela voz que a consciência se abre para o inconsciente, e o homem para si mesmo e para o outro.

Estudar a voz é também examinar a relação entre corpo e voz, a maneira pela qual o ator parece de repente encarnar uma personagem. É também escutar a voz tal como ela parece brotar do texto, a cada variação da frase enunciada.

Já na Antiguidade, aplicava-se uma regra básica à atuação do ator. Se ele quisesse fazer chorar o público, devia primeiro sentir ele próprio o sofrimento e depois buscar entre as expressões oferecidas pela natureza àquelas que fossem apropriadas ao humor e situação do personagem. A tarefa do ator era e continua sendo, portanto, revelar na carne as tendências

sociais que permanecem invisíveis e irreconhecíveis. Os atores não devem reproduzir simplesmente o papel do autor, mas devem transformá-lo na substância de suas almas.

O ator, em especial no espetáculo teatral, é transformado num signo transparente de impulsos orgânicos. O corpo se esvai em cinzas e o espectador contempla apenas uma série de impulsos visíveis. Os atores, numa abordagem polivalente e transformacional, devem buscar não criar um simples personagem, mas revelar-se até o limite máximo possível. O público não se espelha ou projeta nos personagens do palco, mas, observando-os e julgando-os, são mais exigentes querendo saber porque as coisas são tais quais mostradas, por que as ações são assim e não de outra maneira.

Para Michel Goldman, a atuação do ator é aterradora, misteriosa e ao mesmo tempo excitante e terrível, perigosa e atraente. É o confronto do ator com a platéia que suscita esses sentimentos ambivalentes. O teatro ocupou-se dos medos e liberdades fundamentais de todas as épocas, tentando entender-se com um mundo volátil e ameaçador. Em face desse mundo, o ator se torna um representante da liberdade, de tudo o que ameaça essa liberdade e é por ela ameaçado. (Goldman, apud Carlson 1997).

Nesse sentido, Carlson afirma:

O objetivo final é a auto-identificação, pois o teatro parece particularmente fadado a propiciar exemplos daquela autolucidez que a consciência humana é capaz de imaginar e que o eu no mundo persegue sem conseguir alcançar. A interpretação é a demonstração do eu, mas do eu iluminado pela imaginação. (Carlson, 1997. p.471).

Assim, no teatro acontece o trabalho mútuo do ator e da platéia na urdidura de padrões de energia. A encenação produz e transforma significações por meio das relações sempre mutáveis que estabelece com o ator/instigador e o espectador.

2.5.3 O espaço, a ação e o tempo teatral

Para Pavis (2003, p. 139), **o espaço, a ação e o tempo** poderiam ser os elementos mais tangíveis do espetáculo, porém a dificuldade maior de estudá-los não está em descrevê-los separadamente, mas justamente em observar sua interação. Um não existe sem os outros dois. Espaço/tempo/ação formam um só corpo que atrai os demais componentes da encenação. Esse trinômio está localizado na intersecção do mundo concreto da cena e o da ficção imaginada como mundo possível. Constitui um mundo concreto e um mundo possível no qual se misturam todos os elementos visuais, sonoros e textuais da cena.

Cada elemento tem vida própria, mesmo estando amalgamados na cena e tendo, cada um, a necessidade de recorrer aos demais para se definir. A ação do ator acontece num espaço e numa temporalidade. O espaço ou é concebido como um espaço vazio que precisa ser preenchido ou, então, como um espaço invisível e ilimitado. E, assim também, para que o espaço exista é preciso preenchê-lo com ações, que são realizadas num determinado tempo. Já o tempo dramático só está presente em cena quando se concretiza a tripla aliança da ação, do espaço e do próprio tempo. Assim, não é possível tratar a ação teatral, o espaço cênico e o tempo dramático como categorias autônomas.

Como já dissemos anteriormente, no seio de uma encenação é preciso evitar homogeneizar, unificar e conciliar as diferentes perspectivas. Estamos num constante “poliperspectivismo” onde os espaços e as perspectivas específicas são reagrupadas umas ao lado das outras no interior de um mesmo quadro. Assim, deveríamos abordar a análise do espaço e das ações de um espetáculo, sem partir da idéia de que tudo se organiza necessariamente em torno de um único ponto de fuga. O espectador deve poder encontrar perspectivas parciais e também em uma série de planos como uma montagem de atrações.

2. 5.4 O objeto cênico

Por **objeto cênico**, entende-se tudo o que pode ser manipulado pelo ator em cena. O termo “objeto” substitui aqui adereço que é utilizado para indicar aqueles utensílios pertencentes ao personagem.

Não existe categorização pronta para os inúmeros objetos encontrados em cena. Podemos, no máximo, descrever as formas, numerar os materiais, distinguir funções e uso estético deles.

Esses diferentes tipos de objetos, presentes na cena, podem estar situados entre o que possui uma materialidade concreta e o que está mais no campo da espiritualidade. Segundo Pavis (2003, p.177), podemos classificar os objetos segundo seu grau de objetividade em: **objeto natural**, um elemento não trabalhado pelo homem (areia, água...); **formas não figurativas** (praticáveis, cubos, cones...); **objetos materiais com pertinência social a um grupo** (objetivos ou figurativos); **objeto encontrado reciclado** é tomado de empréstimo da realidade e utilizado de maneira estética em novo ambiente (tonéis); **objeto concreto criado** para o espetáculo toma traços emprestados ao objeto real, mas é adaptado às necessidades da cena (novas proporções, estilização...); objeto real é às vezes nomeado pelo texto, tanto que podemos percebê-lo concretamente e concebê-lo abstratamente (a gaiivota de Tchekhov). **O objeto evocado pela palavra** tem um estatuto completamente diferente. Neste caso também há diversos graus de abstração, como se estivesse gradualmente se distanciando de um uso concreto, até que seja apenas um elemento da língua posto na memória.

É importante ressaltar que os objetos, assim como os demais componentes da cena, estão freqüentemente na fronteira de outros elementos da encenação. Temos, por exemplo, alguns objetos que podem tanto ser utensílios como cenário (tonéis, areia...).

2.5.5 O cenário

O cenário deveria contribuir para a construção de novos mundos para a fantasia porque o espírito, assim como o corpo, necessita às vezes de uma mudança de cenário. Mas o teatro, em vez de atravancar-se com detalhes da vida diária, deveria proporcionar apenas o que é necessário para ajudar o espectador a representar em sua imaginação o cenário requerido pelo enredo da peça.

Dentro de uma estética de orientação simbolista, os cenários deviam apresentar sugestão em vez de realidade, um símbolo em vez de imitação. Assim, o teatro deveria buscar suas próprias formas e visões, não se limitando a reproduzir as formas vistas na natureza.

2.5.6 A música

A música frequentemente utilizada na encenação teatral preenche várias funções. Entre as mais importantes podemos citar: a criação, ilustração e caracterização de uma atmosfera, que pode se tornar um verdadeiro “cenário acústico”; produzir um efeito sonoro com o objetivo de tornar uma situação reconhecível; ser uma pontuação da encenação nas pausas ou mudanças de cenas; criar às vezes um efeito de contraponto, produzir uma sucessão de climas... Identificar as intervenções musicais e avaliar seu impacto no conjunto do espetáculo já representa um imenso trabalho que o presente estudo não comporta.

2.5.7 O figurino

O figurino está localizado num conjunto de elementos cênicos como as máscaras, a maquiagem, as perucas, os postiços, as jóias e outros acessórios, tornando-se, às vezes bastante difícil distinguir onde começa a roupa nesse conjunto. Alguns figurinos podem se transformar até mesmo numa cenografia ambulante, um cenário trazido à escala humana e que se desloca com o ator.

O figurino constitui muitas vezes o primeiro contato, a primeira impressão do espectador sobre o ator e sua personagem. Como todo signo da encenação, o figurino é ao mesmo tempo significante (pura materialidade) e significado (elemento integrado a um sistema de sentido). “O figurino transborda naturalmente para o corpo do ator e tudo o que o cerca; ele se integra ao trinômio fundamental da representação (espaço-tempo-ação) iluminando assim seu movimento”. (Pavis, 2003. p.169). Assim o figurino deixa de ser um simples disfarce e torna-se um elemento essencial do movimento dramático.

As principais funções são: a caracterização (meio social, época, estilo); identificação ou disfarce da personagem; localização do *gestus* social do espetáculo. Para Pavis:

O figurino é, no teatro, um embebedor natural entre a pessoa física e privada do ator e a personagem da qual ele veste a pele e os aparatos. Perfeito agente duplo, ele é levado por um corpo real para sugerir uma personagem fictícia: podemos assim abordá-lo a partir do organismo vivo do ator e do espetáculo, ou então, a partir do sistema da moda que transmite da maneira mais precisa possível, tão precisamente quanto uma marionete (a qual é muito mais confiável que a carne e a emoção humanas). O figurino de teatro é, de fato, ao mesmo tempo, vestido (ou investido) pelo ator e concebido pelo figurinista e encenador. O espectador deve olhá-lo então com um duplo olhar ao mesmo tempo: um olhar existencial (como o ator se vira com isso?) e um olhar estrutural (o que isso vira para a produção global do sentido?). (Pavis, 2003. p. 170).

2.5.8 A maquiagem teatral

A maquiagem representa para o espetáculo muito mais do que a técnica e o traçado. Ela modifica e até mesmo constitui o corpo humano e o imaginário ligado a isso. Portanto, é preciso compreender sua função simbólica no momento que transforma o corpo em espetáculo. Os traços expressivos são aumentados, os procedimentos dos personagens são sublinhados, o corpo é embelezado (*body art*) essas são algumas das funções da maquiagem no espetáculo. Porém, o mais difícil é nesse campo é avaliar o efeito produzido pela maquiagem sobre o espectador. Para Pavis, “os traços sublinhados ou desviados podem produzir um efeito de sedução, de terror, ou cômico, sem que saibamos exatamente como isso ocorreu”. (Pavis, 2003. p.172).

Assim, como o cenário colado ao corpo do ator se torna figurino, o figurino que se inscreve em sua pele se torna maquiagem. No teatro tudo é maquiado. Tanto o rosto quanto o corpo têm sempre algo a esconder para melhor se mostrar. Esse jogo de esconder e de mostrar-se é a própria essência do teatro.

A maquiagem não é uma extensão do corpo como pode ser a máscara, o figurino ou o acessório. Não é tampouco uma técnica ou uma maneira com a qual os homens sabem utilizar seu corpo. Diz Pavis, “a maquiagem é um filtro, uma película, uma fina membrana colada no rosto. Nada está mais perto do corpo do ator, nada melhor para servi-lo ou traí-lo que esse filme tênue”. (Pavis, 2003. p.170).

2.5.9 A iluminação cênica

Segundo Pavis (2003), a **iluminação** ocupa um lugar chave na encenação, já que ela a faz existir visualmente, além de relacionar e colorir os elementos visuais (espaço, cenografia, figurino, ator, maquiagem), conferindo a eles uma certa atmosfera.

O plano de luz ou *light design* é o planejamento das possibilidades de intervenções da luz e da sombra na encenação. O tipo de luz e o momento em que os diferentes movimentos ou efeitos entram em ação no espetáculo são definidos pelo iluminador em conjunto com o diretor no plano e no roteiro de iluminação.

São várias as formas de participação da luz no desenrolar do espetáculo. Entre elas temos os efeitos pontuais, as mudanças duradouras do clima, a revelação de um sentimento ou a ocultação de uma ação. A luz facilita a compreensão. Ela é responsável pelo conforto ou desconforto da escuta, pelo entendimento mais ou menos racional de um evento.

Assim, apreciar a iluminação é compreender como ela influí nos outros componentes do espetáculo como, por exemplo, na cenografia, no figurino, na maquiagem, no ator. Na cenografia ela pode fazer ou não penetrar a luz natural e, mudando de direção, pode sugerir a progressão do dia. No figurino, segundo o tipo de luz e a cor utilizada, tanto as dobras da roupa são valorizadas quanto os tons são tornados visíveis e variáveis. A maquiagem também pode ser valorizada positivamente ou negativamente. E, ainda, o ator como um todo pode ser afetado pela luz. Sua energia é valorizada ou, pelo contrário, atenuada. “Em suma, é a *dramaturgia* que é guiada e inscrita no tempo graças à facilitação da luz, sobretudo no tocante à articulação temporal e narrativa da cena”. (Pavis, 2003.p.181).

Portanto, seja qual for a concepção ou estilo escolhido, os componentes do espetáculo permanecem muito gerais e destacam, no máximo, algumas propriedades e tendências

indicativas. Esses componentes da encenação teatral raramente se apresentam em estado puro, eles combinam muitas vezes várias propriedades respectivas, tornando qualquer classificação estritamente problemática. Mesmo sendo muito difícil para a encenação contemporânea se orientar na multiplicidade das experiências, ainda assim é possível esboçar alguns componentes do espetáculo teatral por se apresentarem, tanto na história do espetáculo quanto na prática diária, de forma mais intensa e permanente.

Foram esses componentes da cena teatral que selecionei para este estudo tendo em vista, principalmente, o foco do trabalho que é a relação do espetáculo teatral com a educação. No próximo capítulo tratarei de relacioná-los com as práticas educativas no espaço escolar, dando sentido a evolução do espetáculo, vista no capítulo um, e esta abordagem do espetáculo, que vem sendo estudada no capítulo dois.

2.6 A RECEPÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL

É fundamental que se estude o espetáculo também numa ótica voltada para a recepção do espetáculo, por todas as razões já apontadas anteriormente. A questão que se coloca de início é **o olhar múltiplo ou olhares plurais que o espectador põe sobre o espetáculo**. Trata-se de olhares distintos, mas complementares. O público não é a simples adição dos espectadores.

Aparentemente, o espectador está amarrado à sua cadeira, podendo intervir somente naquilo que acontece à sua frente. Entretanto, durante o espetáculo, seu ego parece mover-se livremente em cena, graças às múltiplas identificações com as personagens. Assim, a neutralização de seu sistema motor é apenas aparente, pois na realidade o observador age e reage fisicamente com aquilo que percebe.

Segundo Pavis (2003), a platéia de teatro toma corpo e o corpo de cada espectador repercute nos corpos que o cercam. E, além disso, sua presença ativa afeta o palco e a escuta dos atores, cuja atuação será infalivelmente influenciada, positiva ou negativamente. Numa análise do espetáculo deve se ressaltar as reações da platéia e avaliar seu impacto no desenvolvimento do espetáculo.

Durante os ensaios, o encenador tende cada vez mais a se dissociar do grupo no qual evoluem seus atores e seus colaboradores para tomar sua distância e dirigir da platéia, antecipando seu futuro público e lhes atribuindo seu olhar sobre o espetáculo em construção.

A obra de arte sempre será uma perspectiva parcial de um dado observador num dado momento histórico, e todo desempenho só poderá ser o comentário daquele grupo de atores sobre a peça, sua interpretação de uma partitura sem final definido à qual o público acrescentará mais um nível de interpretação. Assim, **o espetáculo não está no palco, mas na cabeça do espectador.**

Um teatro que quer ter encantamento e êxtase precisa resgatar uma intensa relação com a platéia, estimulando sua participação ativa e significativa no espetáculo. **O espectador deve compartilhar do que é revelado, mergulhando no espetáculo.**

Um dos teóricos que explorou as implicações políticas da relação espetáculo-platéia de maneira tão penetrante e original no Brasil foi Augusto Boal (1977). Edificando sua proposta de teatro sobre o sistema de Brecht e sobre sua própria visão da função original do teatro, Boal tenta abater a muralha entre atores e espectadores. No teatro do oprimido, o espectador já não delega poderes ao ator, mas assume ele mesmo o papel do protagonista. Alterando a ação dramática, ele sugere soluções, discute projetos de mudança. Para Boal, o teatro se torna, assim, um ensaio da revolução.

O estudo das platéias é fundamental para uma proposta de estudo que se dedica à relação do espetáculo com a educação. O estudo do povo, ou melhor, das “comunidades sociais”, numa abordagem que tivesse como propósito o detalhamento dos participantes individuais da platéia como membros típicos de coletividades sociais, seria fundamental para entender como os alunos se comportam em sala de aula diante do espetáculo oferecido pelos professores. Isso exigiria, no entanto, o desenvolvimento e a utilização de métodos mais refinados e diferentes do que os produzidos, estreita e cegamente, pelo estudo científico das coisas.

O espectador não pode ser tratado apenas como objeto do discurso cênico e verbal ou mesmo como o receptor no processo de comunicação, mas deve ser visto como o sujeito de um fazer, o artífice de uma práxis que é constantemente desenvolvida apenas como a práxis do palco, ignorando a participação criativa da platéia em sua construção.

Se público de teatro não responde com apenas uma reação comum, mas com todo o ímpeto de sua posição no mundo e na realidade, então, uma proposta de espetáculo neste sentido poderia concretizar a produção de uma dialética constantemente variável entre o **horizonte de expectativas da obra** e o **mutável “horizonte de expectativas” do público**.

3 O ESPETÁCULO TEATRAL E A EDUCAÇÃO

3.1 PRINCÍPIOS E PERCURSOS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

As concepções sobre as contribuições do teatro para a educação, como já foi visto nos capítulos anteriores, são tributárias de um longo trajeto histórico. Assim, as questões que nos movem hoje em relação ao tema espetáculo e educação são inseparáveis do percurso trilhado, tanto pelas artes cênicas, quanto pelos estudos sobre educação, até a contemporaneidade.

O objetivo deste capítulo é colocar em relevo afinidades e conflitos do espetáculo teatral nas concepções e ações educativas. Outro objetivo é investigar a relação entre teatro e educação sem pretensão de esgotar as questões levantadas, porém na tentativa de traçar algumas linhas de reflexão que possibilitem ampliar o entendimento do teatro como importante instrumento educacional.

Para Santos (2002, p.35), a área do teatro constitui um campo de múltiplos territórios e seu estudo compreende aspectos que abrangem a dramaturgia, (que estuda tudo o que constitui a especificidade da obra teatral na escrita), o lugar destinado à encenação, os diversos movimentos que constituem a história do espetáculo e das idéias, (incluindo todos os aspectos que envolvem o fazer teatral, desde a estética da encenação e da interpretação teatrais, até a produção do espetáculo) e a relação com o público.

Assim, é preciso delimitar os princípios que regem a arte teatral para que sirvam de alicerce ao trabalho pedagógico. Sabemos que a inserção do teatro na educação está relacionada diretamente com o desenvolvimento do teatro enquanto arte e que, por isso mesmo, se quisermos visualizar um caminho para uma prática pedagógica baseada no teatro será preciso ter presente a própria natureza e o sentido do teatro.

Para Gilberto Icle (2002, p.34), o teatro enquanto linguagem artística é idêntico em seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já prevêm uma adaptação de procedimentos a cada um.

A história do teatro, já apresentada no primeiro capítulo, aponta momentos intensos e marcantes de sua participação na vida social, momentos vinculados ao próprio exercício da democracia e ao debate sobre cidadania. Esse relevante papel social desempenhado pelo espetáculo teatral teve em vários momentos, a educação como eixo central de suas preocupações. As encenações das tragédias e comédias gregas, os autos e os mistérios medievais, o teatro jesuítico no Brasil, o teatro europeu de agitação e propaganda, o teatro didático de Brecht, o teatro do oprimido de Boal são apenas alguns exemplos onde o espetáculo teatral aparece intimamente relacionado com a educação. Hoje já temos o teatro incluído no currículo da maioria das instituições escolares, e, também, presente em outras tantas modalidades de educação ditas não formais.

Será esse espetáculo teatral, caracterizado como uma manifestação coletiva, fruto de diálogos, seja entre os atores, seja entre eles e o ambiente, entre eles e os personagens ou ainda entre eles e um eventual público, que servirá de base para a análise dos pontos localizados nas intersecções entre teatro e educação. Nunca é demais reforçar a idéia de que sempre que utilizarmos o teatro, cuja base é o dialogismo e a transposição simbólica, na educação do ser humano, se estará oportunizando a formação de sujeitos capazes de pensar mais amplamente o mundo e seu papel dentro dele.

Assim, conforme o que já foi mostrado anteriormente, podemos dizer que, no decorrer da história cultural da humanidade, já na Antiguidade Clássica, filósofos gregos (Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca) produziram escritos sobre a complexa relação entre

teatro e educação. Porém, é bem mais adiante, só a partir da segunda metade do século XIX, que aparece uma literatura mais aprofundada sobre esse binômio.

Para Richard Courtney (1980), o papel do teatro na educação escolar teve destaque somente a partir da difusão das idéias de uma educação “pedocêntrica”, ou seja, quando a criança é colocada no centro do processo educativo, inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean-Jaques Rousseau, cuja pedagogia considerava a atividade da criança no processo de educação o elemento central, defendendo a importância do jogo como fonte de aprendizagem.

O teatro como componente curricular, só é incluído na educação de crianças, jovens e adultos com o processo de escolarização em massa, que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Foi com o movimento *Escola Nova* que o teatro passou a ter um *status* epistemológico e importância psicopedagógica, particularmente na educação infantil.

Segundo Japiassu (2001), um importante aspecto que justificou a presença do teatro na escola, nesse período, como recurso de estímulo ao desenvolvimento do aluno foi a relevância dada à criatividade, considerada elemento fundamental da inteligência humana. Para ele, a criatividade era vista como via para potencializar a capacidade de resolução de problemas, sendo estimulada na educação escolar no âmbito de um pensamento educacional liberal progressista, fundamentado nos princípios da escola ativa.

A partir da segunda metade do século XX, propostas de uma educação através da arte começam ganhar força. O teatro e sua dimensão pedagógica amplia sua abrangência na educação, não se limitando a mero instrumento ou método para o ensino de outros conteúdos curriculares.

Numa abordagem essencialista ou estética, o ensino do teatro buscou, além de compreender seus princípios pedagógicos, fundamentar-se na especificidade da linguagem teatral. Nesse sentido, segundo Japiassu, “o teatro passou a ser reconhecido como **forma de conhecimento** capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motoras, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada”.(Japiassu, 2001, p.22).

No Brasil, o quadro do teatro-educação, nas suas múltiplas dimensões, inicia no período colonial, quando o teatro era utilizado como instrumento educativo, embora a ação dos jesuítas tenha se limitado à catequese.

Mais tarde, sob a égide de uma pedagogia tradicional, a penetração do teatro na escola consistia somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades. Contudo, a partir dos anos 1940, quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um *status* novo, passando a ser vista como uma experiência que propiciava a aprendizagem e o desenvolvimento expressivo.

Então, surgiram as primeiras práticas de teatro-educação junto às escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, disseminando-se aos poucos em colégios experimentais, escolas de magistério etc. Para Santana (2002), como não havia tradição em termos de ensino da linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante -, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não a atribuição à arte o papel de atividade coadjuvante de outras matérias de currículo.

O teatro na educação, nessa abordagem dita contextualista, estava sempre ligado a objetivos amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade, ou, então, a uma concepção instrumental redutora de sua potencialidade pedagógica, (que se resumia na

dramatização de situações para assimilação de conteúdos de diferentes disciplinas), tornando-se assim, um mero recurso didático. Quanto a abordagem estética destacava a contribuição singular da linguagem cênica para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano. Essa justificativa para o ensino do teatro destacava a necessidade de apropriação pelos alunos das linguagens artísticas, a fluência e a compreensão estética das complexas formas humanas de expressão, para efetivar uma leitura e compreensão da realidade.

Hoje, observamos um amplo leque de possibilidades e experimentações estéticas teatrais que continuam influenciando as diferentes abordagens do teatro na educação. Para Japiassu (2001), são inúmeras as propostas e os encaminhamentos pedagógicos relacionados ao trabalho educativo - decorrentes de crenças, compromissos ideológicos, políticos e preferências estéticas de seus propositores. No Brasil, também, as produções acadêmicas de estudos e pesquisas sobre teatro e educação vêm se avolumando e desenvolvendo, sobretudo no exame das diferentes abordagens – contextualista/instrumental e essencialista/estética – do teatro na educação, tanto no espaço escolar como no âmbito da ação cultural.

3.2 O JOGO DRAMÁTICO E O JOGO TEATRAL NA ESCOLA

Todos indivíduos, desde de sua infância, são capazes de agir “*como se*”, capacidade que mais tarde é transformada em uma forma de comunicação envolvendo *quem se mostra* e *quem vê* e que chamamos comumente de teatro. Essa possibilidade de “*fazer de conta*” pode ser trabalhada, no espaço escolar ou fora dele, em termos de um processo de aprendizagem ou mesmo como uma forma de produção artística.

Para Santos (2002), a diferença entre as atividades de faz-de-conta e de representação teatral é apontada pelo caráter espontâneo da primeira em oposição ao caráter dirigido da

segunda. Já a semelhança identificada entre as duas atividades foi o fato de que em ambas as crianças desenvolvem a criatividade, a expressividade corporal e a representação de papéis.

No estudo de Santos, fica evidente que as professoras pesquisadas não buscam valor estético ou artístico na interação de seus alunos infantis com a linguagem teatral. “Seja através de atividades espontâneas ou orientadas, ou da reflexão a partir da apreciação do teatro como manifestação artística, isso nunca foi aludido como significativo para seu desenvolvimento integral, cultural ou artístico”. (SANTOS, 2002, p.31).

Para a mesma autora, o teatro na educação infantil, campo pesquisado por ela, deveria contribuir para o desenvolvimento cultural e social das crianças, auxiliando-as a descobrir, cooperativamente, modos de expressão e comunicação cênica, musical ou plástica. Contudo, a postura epistemológica da maioria dos professores, segundo ela, parece que desconsidera as relações de convergência entre o desenvolvimento da inteligência, os progressos da representação cognitiva e a vida social das crianças. “A ação pedagógica, muitas vezes, constitui-se em obstáculo à própria prática dos jogos simbólicos coletivos, que tenderiam a evoluir para a elaboração teatral”. (SANTOS, 2002, p. 31).

Se essas dificuldades já ocorrem mesmo quando se tem a intenção de trabalhar deliberadamente com o teatro em sala de aula, tanto mais difícil é compreender todas as possibilidades presentes na relação entre o espetáculo teatral e a educação, quando isso ocorre na escola ou fora dela, sem que haja intenção para que tal aconteça.

Um importante elemento presente nos campo do teatro e da educação é o jogo. Agora, é preciso fazer uma distinção entre o jogo enquanto atividade e o jogo enquanto estado. Uma

encontra-se absorto, por puro prazer, numa determinada atividade individual ou coletiva. Este estado caracteriza o trabalho do ator em estado de representação e se confunde com ele.

No teatro os procedimentos, estruturas nos quais o jogo se inicia num sentido de exercício (sensório-motor), passa a um simbolismo perceptivelmente colocado na ação do ator, para, mais tarde, resultar num jogo regrado, o qual será possível compartilhar com o outro. O exercício se converte em simbolismo pela necessidade que o sujeito irá experimentar de transformar os esquemas sensório-motor em esquemas simbólicos que, pelas necessidades de compartilhá-los com os outros, necessitam da regra. (Santos 2002, p.159 a 161).

Segundo Santos (2002), é na passagem entre o jogo simbólico e o jogo de regras que pode se instalar, por assim dizer, o momento zero da intervenção educacional tendo em vista as práticas teatrais na escola relacionadas à aprendizagem.

Desse modo, o jogo tem se mostrado nos mais diferentes estudos como uma peça importantíssima para a solução de problemas de ordem pedagógica, sendo até mesmo elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais. Contudo, na prática o que encontramos ainda é um profundo abismo entre o jogo e a aprendizagem.

Observa-se que a maneira de como o teatro é concebido e praticado, principalmente na educação infantil, parece não levar em conta esse aspectos propostos nas pesquisas, constituindo-se, muitas vezes, como obstáculos à construção do sujeito e à descoberta de possibilidades de manipulação do real que a atividade lúdica coletiva pode significar.

O teatro, da maneira em que é praticado na realidade escolar investigada por Santos (2002), subordina-se a objetivos utilitários e disciplinadores (no sentido coercitivo) e vincula-se a concepções de ensino que não condizem com os ideais de educação contemporâneos.

Tais aspectos indicam a falta de conhecimento a respeito das relações de continuidade entre o jogo simbólico e a representação cognitiva, comprometendo seriamente a base de um

projeto pedagógico que se pretende envolvido na construção de sujeitos autônomos. Ao contrário, o que aparece com frequência é uma concepção onde o prazer liga-se ao brincar e o aprender é considerado algo sério, não tendo relação com o jogo.

“Uma proposta de educação infantil, que ignore as relações de continuidade entre as condutas lúdicas individuais e subjetivas e os

liberação das amarras emocionais e psicológicas, que alguns professores julgavam dificultar a expressão do indivíduo. Os exercícios de expressão corporal eram muito difundidos, as aulas assumiam características de laboratórios, onde o grupo de alunos fechava-se em busca do aumento das suas capacidades criativas.

Assim, se por um lado, essas novas propostas do ensino romperam com as produções ligadas às comemorações festivas e trouxeram uma atividade dramática mais viva para dentro da sala de aula, além de mais vinculada com a elaboração de experiências produzidas pelos próprios alunos, por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos que demonstrassem uma preocupação com o ensino de teatro enquanto área de conhecimento humano. Esta atitude provocou a dicotomia entre o processo e o produto dentro da sala de aula. Estabeleceu-se a primazia do processo, com a exclusão do produto.

Para Spolin (1979), todos são capazes de atuar no palco. Todos os elementos da linguagem teatral podem ser ensinados e aprendidos, desde que seja oferecido um espaço propício à experiência criativa. O teatro é o objeto de estudo e exige expressividade dos que almejam desenvolvê-lo, conseqüentemente, podendo transformar esses indivíduos em seres mais espontâneos e criativos na vida.

Para que isso ocorra plenamente, Spolin estabelece como espaço de aprendizagem também o jogo. Ela observa que, no instante em que o aluno está jogando, ele está livre para envolver-se e relacionar-se com o mundo à sua volta, que sofre freqüentes mutações, desenvolvendo uma atuação espontânea, libertando-se de estereótipos, de recursos técnicos que são, na realidade, descobertas dos outros.

A partir dos jogos teatrais, cada grupo é incentivado a construir o seu próprio processo, encontrar as suas saídas e soluções. Nas propostas de Spolin, as atitudes vinculadas à aprovação e desaprovação estabelecidas pelo ensino tradicional e nas posturas autoritárias de

alguns professores/diretores em relação à atuação do aluno/ator, devem ser substituídas pela percepção de que o teatro é uma atividade de grupo que exige a energia criadora de todos envolvidos.

Portanto, essa proposta de teatro-educação, baseada nos jogos teatrais, possibilita aos educando uma melhor capacitação para ler o mundo tão complexo, melhorando sua inserção, poder de observação, espírito crítico e sensibilidade. Os jovens precisam passar da periferia do processo de aprendizagem para o centro, sendo eles próprios os co-proponentes das práticas pedagógicas.

Mesmo diante dessa diferença básica encontramos um ponto comum entre Jogo Dramático e Jogo Teatral. Em ambos o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. “O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de problemas de atuação”.(Japiassu, 2001, p.20).

A improvisação está sempre presente na ação cênica. Não tem como escapar de uma arte cuja essência é a qualidade momentânea, a efemeridade. Um ator nunca se repete, mesmo que deseje, pois é impossível uma reprodução idêntica do desempenho, dada a própria natureza da arte dramática. Para Icle (2002), a improvisação entendida como construção consciente de uma dialética do conhecido e do desconhecido que se desenvolve em níveis sempre mais profundos, sobre segmentos sempre mais reduzidos da atuação, nasce da união entre o imprevisto e a memória.

Assim como a improvisação está presente de forma mais ou menos explícita numa representação teatral, ela se encontra também constantemente no jogo de faz-de-conta. Sandra

Chacra (1991, p. 41), considera a improvisação teatral apoiada em dois pilares. O primeiro se refere à espontaneidade e o segundo, à representação teatral. A gênese disso está na própria natureza humana, sem a qual o teatro não poderia chegar à categoria de arte ou nem mesmo existir em suas formas mais simples e rudimentares. Chacra (1991, p.92), destaca o elemento surpresa do evento teatral, apontado como sendo um importante aspecto estrutural do teatro. O papel do espectador no evento teatral é de alguém que confere o sentido da representação, na medida em que compartilha algo que foi preparado para ser mostrado.

O Jogo Dramático centrado no “faz-de-conta” antecede o Jogo teatral, que além da liberação da ação lúdica também considera a decodificação da estrutura da linguagem. Para Ingrid Koudela, “a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia”. (Koudela, 1992, p. 45).

O **jogo teatral** é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística do teatro. No processo de construção dessa linguagem, a criança e o jovem estabelecem com os seus pares uma relação de trabalho, combinando a imaginação dramática com a prática e a consciência na observação das regras do jogo teatral. (Koudela , 2002, p.234).

A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações. A capacidade de representação dramática está presente tanto nos jogos de “faz-de-conta” quanto num espetáculo de teatro representado por atores no teatro, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto.

Enquanto que o jogo de faz-de-conta, em suas formas iniciais, é totalmente improvisado ao sabor da imaginação dramática da criança, o espetáculo teatral, embora também necessite da espontaneidade, da improvisação e da intuição, resulta de um processo de criação e construção intencional, exigindo domínio da linguagem específica que só se completa com a presença do público.

Entre o jogo de “faz-de-conta” da criança e o teatro como espetáculo a ser apreciado por uma platéia é possível criar inúmeras gradações, promovendo atividades que relacionam o fazer, a leitura e a apreciação do espetáculo. Essa experiência será tanto mais rica quanto maior a familiaridade com a linguagem teatral. Inata no ser humano e manifestação espontânea da inteligência, a capacidade de representação dramática pode ser embota ou desenvolvida, na forma de jogos teatrais introduzidos no sistema de ensino.

Através dos jogos teatrais, os alunos podem ser alfabetizados na linguagem da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das cenas de teatro, que nascem na ação improvisada, através da contínua interação entre o palco e a platéia, inicialmente formada pelo grupo-classe. (Koudela, 2002. p. 235).

Quanto à finalidade desses sistemas de jogos na educação podemos dizer que: segundo Slade (1978), no Jogo Dramático, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. Já o jogo teatral tem como finalidade, segundo Japiassu (2001), o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica.

Para Japiassu (2001), uma proposta metodológica para o ensino do teatro ancorada num sistema de jogos teatrais pode sinalizar a superação do “espontaneísmo” e da “livre expressão”, característica do ensino nos anos 60 e 70, “sistematizando procedimentos que

redimensionam o papel do teatro na educação escolar e, conseqüentemente, solicitam do professor o compromisso pedagógico com a organização de ambientes para o aprendizado das possibilidades estéticas e comunicacionais da linguagem cênica”. (Japiassu, 2001, p.220).

3.3 A PRODUÇÃO DE ESPETÁCULOS TEATRAIS NA ESCOLA

No sistema de aprendizagem teatral desenvolvido por Viola Spolin (1979), denominado “Jogos Teatrais”, aparecem algumas alternativas para a construção de produtos teatrais. Nele, a liberdade de expressão pessoal e do grupo é desenvolvida juntamente com o aprendizado da linguagem teatral e produção de espetáculos teatrais.

Quando o propósito é produzir produtos parciais ou mesmos espetáculos no espaço escolar, o grande desafio é transformar o teatro num espaço coletivo de criação dentro da escola, capaz de propiciar um campo lúdico de produção e investigação estética.

A existência de uma platéia nesse sistema, desde o início do processo teatral dos grupos de trabalho, ajuda a compreender o público como cúmplice das reflexões decorrentes da produção realizada. Ao invés de tê-lo como uma ameaça crítica ao desempenho artístico, o público é convidado a ser um co-autor do espetáculo. Nesse processo de trabalho, a platéia deixa de estar escondida atrás da quarta parede, para estar frente a frente com os atores e às vezes no mesmo espaço da cena, estabelecendo assim, uma relação direta, um encontro importantíssimo para a avaliação das propostas e para a própria realização teatral.

As atividades teatrais na escola transformam-se, assim, num processo contínuo de experimentação e investigação coletiva, tornando as aulas de teatro ou as oficinas num espaço aberto não só para os alunos participantes e para seu aprendizado artístico, mas para todos que desejarem compartilhar e ajudar nessa tarefa. Nesse sentido, Gama (2002), afirma que o

caminho para uma experiência teatral rica e viva pode estar também contido na perspectiva e na criação de produtos teatrais dentro do espaço escolar.

Para Richard Courtney (1980), referindo-se a produção de representações cênicas, afirma que o homem atua todos dias com amigos, com a família, com os estranhos. O nosso eu está escondido por trás de muitas máscaras que assumimos durante as mais diversas relações do dia-a-dia. Para ele, atuar é o método pelo qual convivemos com nosso meio.

Para Peter Slade (1978, p.18), existe uma diferença básica entre “drama” no sentido amplo e “teatro” como é compreendido pelo adulto. Teatro, que tem sua origem no vocábulo grego *theatron* (que significa “local de onde se vê”), é entendido como uma experiência compartilhada entre atores, que estão no palco, com o público presente na platéia. Já a palavra “drama”, também de origem grega, quer dizer “eu faço, eu luto”. No Jogo Dramático proposto por Peter Slade, baseado principalmente no conceito de drama, todos são fazedores da situação imaginária, todos são atores e espectadores simultaneamente. Todos estão no palco. Já no Jogo Teatral, proposto pioneiramente por Viola Spolin, com base no conceito de teatro, o jogo é intencional e explicitamente dirigido para um público, que está no espaço destinado à platéia. Enquanto um grupo faz o outro observa.

3.4 A PEDAGOGIA DA RECEPÇÃO CÊNICA

Para Flávio Desgranges (2003, p.27), é o olhar do observador sobre o espetáculo que sustenta o próprio jogo do teatro. Assim sendo, uma pedagogia do espectador se justifica pela

necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos.

Entretanto, para que o interesse do espectador possa acontecer, torna-se necessário a implantação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, um duplo acesso: físico e lingüístico. Ou seja, tanto a possibilidade de que o indivíduo frequente espetáculos quanto sua aptidão para a leitura de obras teatrais. É preciso capacitar o espectador para um rico diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência artística.

Nesse sentido, é uma tarefa inadiável trabalhar com a formação de espectadores, na escola, que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade.

Agora, a atuação efetiva do espectador não se efetiva sem o reconhecimento de sua presença. A voz desse outro integrante do diálogo situado na platéia só pode ser ouvida se a palavra lhe for aberta. Seu interesse em enfrentar o debate estético proposto na obra está diretamente ligado à maneira como o artista o convida, provoca e desafia a se lançar no diálogo. O educando/espectador precisa, portanto, ser motivado, cativado para essa empreitada.

Segundo Desgranges (2003, p.33), o apreço ao teatro está diretamente ligado ao grau de intimidade que se estabelece com ele e, apenas entrando em contato com seus meandros, técnicas e história, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate de suas questões e, principalmente, perceber o quão prazerosa e gratificante pode ser essa

relação. Tornar o aluno mais íntimo da arte teatral e estimulá-lo para o mergulho divertido amplia sua capacidade de aprender o espetáculo e favorece sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação social. E, principalmente hoje, numa sociedade baseada na crescente espetacularização de acontecimentos, esse tipo de formação implica num constante convite aos indivíduos a ocuparem o seu lugar não somente no teatro, mas também no mundo.

A importância de conhecer os mecanismos que envolvem uma encenação, desvendar e aprender a lógica da teatralidade, situa-se justamente na possível conquista de instrumentos que viabilizem a reflexão acerca dos procedimentos utilizados em diferentes produções espetaculares. O aluno/espectador instrumentalizado encontra-se em condições de decodificar os signos e questionar os significados produzidos, seja no palco, seja fora dele. Além disso, Desgranges (2003, p.38), aponta como uma justificativa para a formação de espectadores a necessidade urgente de uma tomada de posição crítica diante das representações dominantes, pela necessária capacitação do aluno/espectador para questionar procedimentos e desmistificar códigos espetaculares hegemônicos.

Entre as práticas mais significativas voltadas à formação de espectadores encontramos alguns exemplos de atividades culturais, que, nas últimas décadas, buscavam integrar a obra teatral ao processo de aprendizagem escolar. Nesse tipo de proposta, o espetáculo teatral, quase sempre, motivava atividades múltiplas, tornava-se pivô de um estudo que podia interligar diversas disciplinas do currículo escolar, sendo, assim, utilizado como atividades de reforço. A peça teatral propiciava a aplicação de exercícios visando a uma dinamização do aprendizado em diversas áreas do conhecimento. Essas *animações de integração escolar*, geralmente, aconteciam após o espetáculo e estabeleciam relações entre a encenação vista pelos alunos e diversas áreas do conhecimento.

Dentro dessa proposta, ainda existiam outras atividades que variavam em função das possíveis abordagens suscitadas pelo espetáculo e da faixa etária dos alunos. Segundo Desgranges (2003, p.53), essas animações, bastante freqüentes nos anos 70, foram muito criticadas nos anos seguintes, por serem consideradas “escolarizantes” e acusadas de “pedagogizar” o teatro, tendo em vista o uso do espetáculo teatral como instrumento de aprendizagem de determinadas disciplinas da grade curricular ou como mero pretexto para atividades normalmente aplicadas no cotidiano escolar. A utilização do teatro como ferramenta para apreensão de conteúdos disciplinares, de fato, empobrecia o diálogo do aluno-espectador com a peça, tornava a experiência estética padronizada, atrelando a recepção às necessidades da escola.

Apesar dessas limitações, o que se pretendia com as atividades de animação teatral era criar uma intimidade maior entre o aluno/espectador e o espetáculo, aproximando-o do universo da obra, deixando, dessa forma, a experiência artística mais fortemente marcada em suas memórias e presente em suas recordações.

Mas, aos poucos essas noções de animação teatral vão sendo substituídas pelo conceito de **mediação teatral**, mais abrangente e que englobava as próprias atividades de animação que eram aplicadas em anos anteriores. As práticas de mediação teatral compreendiam não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordavam a formação de espectadores como uma questão que abrangia as diversas etapas do evento teatral, desde a concepção artística até sua recepção pelo público.

Assim, se considerava procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a platéia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação, difusão e promoção, produção e atividades pedagógicas de formação, entre tantas outras.

A sociologia da mediação teatral cuida da investigação do terceiro espaço, aquele que se situa entre a criação e a recepção, atuando nessa “distância” que existe entre os avanços de toda a criação digna de levar este nome e os espectadores, que para perceberem e apreciarem esta criação empreende uma atitude que é proveniente mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural, espontâneo ou inato.

Quanto à recepção teatral, num enfoque sociológico, é conferido ao espectador um papel essencial no processo teatral, considerando o teatro não apenas como representação que se faz diante do público, mas, antes de tudo, como um conjunto organizado de interações, diferentes e modificáveis, que estabelecem entre cada espectador e o espetáculo.

Tendo como referência uma proposta de ensino de teatro, que aponta três direções complementares, a criação, a recepção e a mediação, e que tem por base uma abordagem sociológica, Deldime (2002), diz que um dos objetivos da escola é habituar crianças e jovens a se relacionarem com o teatro enquanto espectadores atentos, estimulando-os a experimentar a arte teatral enquanto aprendizes criativos, além de iniciar os seus professores nos domínios desta arte, convidando-os a se tornarem parceiros interessados.

Nesse mesmo texto, Deldime (2002) diz que a apresentação das peças teatrais deve ser acompanhada de atividades que visam ampliar a informação dos professores e das famílias acerca dos espetáculos, sensibilizar os espectadores infanto-juvenis e oferecer prolongamentos artísticos nas salas de aula. Assim, a formação do espectador infanto-juvenil precisa estar calcada, ao mesmo tempo, no *ver*, no *fazer*, no *mostrar* e na *formação teatral dos professores*.

A formação do espectador deve ser resultado de um paciente trabalho de educação (formar, ver, jogar, representar). **A arte e a educação se completam estabelecendo uma**

relação de respeito mútuo, na qual uma depende da outra para equilibrar permanentemente a compreensão acerca do sentido da formação de crianças e jovens.

O oferecimento de diversas criações artísticas ao público infanto-juvenil, a iniciação destas crianças e jovens enquanto espectadores, a formação teatral de professores, o estímulo às práticas de expressão dramática, a montagem de cenas pelos alunos, são atividades que exigem um esforço contínuo, esforço este que sustenta toda a prática em educação. Para ser eficaz e convincente, a formação do espectador teatral precisa estar vinculada às idéias de permanência, encarando o tempo como um eminente desafio da ação educacional. “Este é um preço necessário a ser pago, se quisermos evitar a esclerose causada pela institucionalização, ou seja, o empobrecimento pedagógico e confinamento institucional”. (Deldime, 2002, p.231).

Portanto, no âmbito da educação escolar é importante que a relação, do aluno/espectador em formação, com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas. Isso faz que os mediadores culturais (professores, orientadores, pais) estejam cada vez mais preocupados em tornar (ou simplesmente manter) a ida ao teatro uma atividade que seja, antes de tudo, prazerosa.

Na aprendizagem do teatro, tanto o fazer quanto o ver são de extrema importância. Sabemos que *ver e praticar teatro é uma via de mão dupla*. A prática continuada do teatro por crianças e jovens, aliada à ida aos espetáculos, cria uma via de mão dupla que favorece a compreensão do fenômeno teatral. O exercício dramático sensibiliza para a recepção mais atenta, crítica e aberta a concepções cênicas novas e divergentes, assim como a ida ao teatro, o diálogo com obras contemporâneas, possibilita melhor aproveitamento dessas atividades em sala de aula. Para Desgranges (2003), a integração das atividades propostas nas salas de aula com a ida aos espetáculos teatrais possibilitam à criança e ao adolescente o desenvolvimento

da capacidade expressiva e maior domínio da linguagem teatral, ampliando sua compreensão do jogo de cena e aprofundando sua capacidade de entendimento da obra. Ele afirma que o participante aprende a gostar de ser espectador e percebe a importância fundamental de sua atenção ao outro que está em cena, a importância de sua participação crítico-criativa. Ao compreender o jogo de cena e suas regras, o aluno adquire consciência de que, se o espectador não faz seu papel, não há jogo.

Com o intuito de incluir efetivamente a criança nos diálogos travados acerca dos fatos da atualidade, é imprescindível que o teatro seja também oferecido a ela em todo o seu vigor, principalmente se levarmos em consideração que o teatro é vida condensada. Agora, o teatro não é uma escola onde é preciso compreender tudo. O bom teatro deixa zonas de sombra, de incerteza, provoca questões e dúvidas. “A experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido”. (Desgranges, 2003, p.89). Enfim, a intensidade do prazer teatral e a pertinência da leitura dos signos das obras não estão diretamente ligadas à faixa etária do espectador.

Assim, cada espectador independente da idade ou contexto social em que vive, participa do diálogo com o autor e seu grupo social, compreendendo os signos apresentados de maneira própria, de acordo com suas experiências pessoais, com seu ponto de vista. Desse modo, o sentido de uma obra é e será sempre inesgotável, desde de que o contemplador seja visto como um co-autor da obra apresentada.

Quanto ao espetáculo, pode se afirmar que o acontecimento artístico só se completa quando o contemplador elabora sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto inclui a criação do contemplador. É na relação entre os três elementos – autor, contemplador e obra -, que reside o evento estético. Portanto, o fato artístico não está contido

completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem no do receptor, mas na relação destes três aspectos. (Desgranges, 2003, p.122).

O caráter pedagógico do teatro estaria centrado justamente nessa resposta criativa do espectador às narrativas apresentadas, na sua interpretação do evento, na compreensão própria dos fatos trazidos à cena, na sua elaboração estética dos signos utilizados.

Hoje, mais do que nunca, os artistas precisam promover a pluralidade interpretativa construindo uma obra aberta, elaborada com a participação do espectador, instaurando uma forma artística em que o espectador se torna co-autor. A própria recepção das obras se personaliza, torna-se uma experiência estética não amarrada, polivalente, fluida. Para Desgranges (2003, p.150), a arte contemporânea vai levar ao extremo esta proposição de autoria feita ao espectador, de maneira que não só a significação fica a seu encargo, mas, em certo sentido, a própria escritura artística – o que traduz por uma radicalização da abertura da forma e da significação.

A obra contemporânea formula, nesse sentido, uma releitura da moderna, radicalizando suas propostas e propondo leituras plurais, dissensuais. O que antes era compreendido por unicidade agora o é por diferenciação. Em vez de relacionar a parte, o fragmento com o todo, o espectador relaciona partes entre si, pedaços que não se encaixam e não compõem necessariamente uma totalidade. Para Desgranges:

Essas características da produção artística contemporânea, marcadas pela multiplicidade e heterogeneidade, que se apresenta como proposição radical de autoria ao espectador, pode ser compreendida como a suposta existência de uma obra ausente, que será escrita pelo receptor, um evento inexistente que será criado pelo contemplador. (Desgranges, 2003, p.153).

A *bricolagem* de conhecimentos diferentes inaugura a abordagem multireferencial que procura tornar mais legível a complexidade dos fenômenos que envolvem a educação, e que propõe uma leitura plural, sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões

específicas, quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas. Institui-se, assim, um espaço aberto à pluralidade de olhares e linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão do que é questionado, para se produzir conhecimentos atualizados e prementes.

Diante desse novo contexto, um dos maiores desafios pedagógicos da atualidade é perceber o conjunto de alunos como um grupo que possui objetivos comuns e funciona operacionalmente. Por mais “didático” que seja o professor, o processo só se torna verdadeiramente “vivencial” quando o aluno toma para si sua parte de responsabilidade na co-construção da educação. Nesse caso a aprendizagem não depende só do conteúdo programático, mas principalmente da “relação” estabelecida, que acaba sendo o principal conteúdo prático a ser ensinado.

Assim, a sala de aula deve ser um espaço de co-criação, de diálogo e de transformação. O teatro precisa ser entendido como uma circunstância onde aparece nitidamente a tríade essencial texto, ator e público. O texto (conteúdo), nesse caso, torna-se o ponto de partida para novas descobertas e a teatralidade é proposta em um sentido mais amplo, tendo em vista que o espetáculo teatral é visto como o produto de um processo em permanente construção. Numa proposta dessa natureza é preciso repensar nossas co-criações repensando, principalmente, nossas relações e permitindo a permuta entre os papéis de ator e espectador, de diretor e de protagonista. Para Bereicha (2002), co-desconstruimos os papéis sociais tradicionais para, experimentando-os em situação de jogo, novamente redimensioná-los na experiência cotidianas. Portanto o que está em jogo, acima de tudo, é **a relação estabelecida** com cuidado, com atenção, com continência, com respeito, com mutualidade.

Como podemos ver, a relação dialógica entre espetáculo e o espectador está no centro tanto do fato artístico como do educacional. Nesse sentido, o artista contemporâneo está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a

provocação que lhe fez. Pois cabe ao teatro de hoje, em relação à educação, propor ao aluno/espectador que rearrume os pedaços, fazendo suas escolhas, e monte o jogo de peças em função de suas posições críticas, estimulando-o, assim, a produzir conhecimento.

Uma proposta de teatro na educação passa, necessariamente, por sua democratização, e esta pelo convite aos espectadores a participar efetivamente do evento artístico. Aprender a assistir e interpretar uma história é aprender a contar e construir a própria história. A conquista da linguagem viabiliza o diálogo com a vida e possibilita a reformulação de projetos e a concretização de mudanças. O mergulho na corrente viva da linguagem abre a consciência para uma ativa atuação e transformação da vida pessoal e social.

Ainda, segundo Desgranges (2003, p.173), descobrir o prazer da análise é aprender a ser espectador, a tornar-se autor de histórias, fazedor de cultura. Um prazer que, como experiência pessoal, única e intransferível, pode ser aprendido, mas não ensinado. Assim, formar espectadores consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise. Em propor experiências que estimulem o espectador a construir os percursos próprios, o próprio saber, o próprio prazer, deixando que cada qual vá descobrindo laços e afinidades, tornando-se íntimo a seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito.

3.5 A AVALIAÇÃO EM TEATRO EDUCAÇÃO

Segundo Beatriz Cabral (2002), as implicações de avaliar o desempenho do aluno em teatro residem na dimensão artística da atividade – é o teatro enquanto arte que torna a experiência ou o processo relevante educacionalmente. Essa relevância decorre do uso

seletivo da linguagem e do gesto, do engajamento pessoal e emocional com imagens, símbolos e metáforas, da identificação com o outro. Em qualquer dos casos, “a atividade se caracteriza como processo de construção e comunicação em grupo, através de parâmetros artísticos previamente definidos, mesmo quando transgredi-los torna-se o objetivo do artista”. (Cabral, 2002, p.213).

Se o foco no processo tem sido tradicionalmente privilegiado em teatro-educação, em oposição ao foco no produto (espetáculo), a tendência hoje é considerar o processo como contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram como a base da avaliação. Assim, o desenvolvimento do processo depende da avaliação do que foi atingido até então. Nesse sentido, segundo Cabral (2002), é possível dizer que a avaliação é fundamental mesmo para uma atividade centrada no processo, e em decorrência, central a qualquer abordagem curricular, uma vez que está associada à eficácia do ensino em termos de seu planejamento e estrutura, e à comunicação em termos de emissão e recepção de informações durante todas as etapas do trabalho.

Mesmo tendo presente que o foco do trabalho, em teatro, não pode ser muito definido e claro, para não negar aos alunos o poder e a experiência de serem artistas; abrir a avaliação para o imprevisível não significa que não haja previsão alguma sobre o que esperar do aluno quanto ao conhecimento, compreensão, habilidades e atitudes adquiridas, pois são essas expectativas que definem os objetivos, as estratégias e tarefas e tornam a avaliação relevante.

Afinal, os objetivos estão fundamentados na suposição de que o propósito da educação, hoje, não é apenas informar, mas criar oportunidades para que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e circunstâncias. Como já foi visto anteriormente, é preciso ensinar o aluno a participar no processo que torna possível sua

aprendizagem, a incorporação do conhecimento, e não apenas levá-lo a registrar um conteúdo específico em sua mente.

Quando se espera que os alunos aprendam através do teatro, então o assunto a ser avaliado deve ser aquele que eles irão aprender e não o teatro em si. Entretanto, ao fazer e ao ver teatro, a aprendizagem é o teatro – o tema ou o assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Para Cabral (2002), quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação com o assunto em foco. Assim, se a expectativa é que os alunos aprendam ao fazer teatro, o objetivo da avaliação deve ser o teatro. “Ao formular objetivos expressivos, o professor está abrindo espaço para a performance pessoal e original do aluno, que será a base da avaliação”. (Cabral, 2002, p.214).

teatro, pois ele é uma atividade orientada por valores e critérios baseados em interpretação descritiva e analítica e não em estratégias estatísticas. Porém, a grande dificuldade posta para avaliação, justamente, continua residindo no fato de que a validade da tarefa de avaliar depende da natureza subjetiva do avaliador e do avaliado. Entretanto, o envolvimento do aluno na avaliação, equilibrando sua opinião com o julgamento do professor, assim como o contínuo aperfeiçoamento do professor pode reduzir essas dificuldades.

Outra dificuldade na avaliação da aprendizagem de teatro, apontada por Cabral (2002), é que o fazer teatral sempre requer a cristalização de idéias e que sua apresentação final tenha uma forma capaz de ser compartilhada com os espectadores. Muitas vezes, porém, essa necessidade tem objetivos vagos e a avaliação acaba se baseando equivocadamente nos aspectos de “**mostrar**” em vez de “**experienciar**”.

Também o contexto institucional da educação escolar costuma promover um clima de

”260.7d-5.865.1po2io2te)41-1z.0.79 éie)4aeassTc-0..4(te)3.9d)5.1(ede)8411a60062 Tps6.ma

Também, um possível modelo de avaliação que pressupõe o desenvolvimento da apreciação, cuja avaliação pode ser facilitada através da utilização da proposta de Análise do Espetáculo de Patrice Pavis, apresentada no capítulo II, pode ser um caminho a ser investigado posteriormente.

Segundo o estudo de Beatriz Cabral (2002, p.219), os principais problemas apresentados de conceituação, relacionados à avaliação, podem ser agrupados em três grupos conforme as dicotomias abaixo descritas:

- *Intenção X Expressão* e a equivalente *Forma X Conteúdo* ou, ainda, o foco no *Produto X* o foco no *Processo*.
- *Subjetividade X Objetividade*. (“arte é uma questão de gosto”).Essa dicotomia revela a tendência para avaliar comportamentos em vez de desempenho artístico e o receio de que os julgamentos emitidos sejam considerados verdadeiros e definitivos, em vez de evidencia da atuação do aluno naquele período.
- *Intuição X Conhecimento*. Dissociar a intuição do conhecimento inviabiliza não só a avaliação, mas a própria educação em artes. Entretanto, a importância da avaliação torna-se ainda maior aqui, uma vez que tornará o artista consciente de aspectos de seu trabalho que possam ter sido não intencionais ou acidentais.

Em síntese, pode-se dizer que as dificuldades para avaliar em teatro resultam da compreensão conceitual sobre a natureza dos processos de criação e recepção e não propriamente do conteúdo programático oferecido.

CONCLUSÃO

A explosão da teoria, nos últimos anos, tem sido vista como revigorante e desafiadora por uns, como perturbadora e mesmo ameaçadora por outros. O que se pode constatar, é que não há nenhum lugar confortável em nenhum discurso isolado.

Esse desaparecimento de um lugar confortável, assegurado por uma tradição cultural, tem sido rejeitado por muitos. Pode-se responder esse desaparecimento negando a ênfase pós-modernista na permeabilidade e na negociabilidade da “verdade” e insistindo num eu, num teatro e numa cultura isentos de crises ou de contradições. Entretanto, em nossos dias, o que se observa é uma crescente consciência da instabilidade do eu e das complexidades e inter-relações entre o eu, a cultura e a linguagem.

Assim, numa época de discursos conflitantes, parece cada vez mais irrelevante perguntar quais as teorias do teatro e da educação são corretas, devendo-se antes perguntar para quem e para que propósitos cada teoria foi desenvolvida e para que propósitos ela foi ou poderia ser utilizada. O reconhecimento de que as posições da teoria são históricas e culturalmente posicionadas significa que eu, como teórico, sou constantemente desafiado a reposicionar-me, a manter mutável meu assento no teatro e meus pontos de vista referentes à educação.

Tanto a teoria teatral quanto a teoria referente à educação, precisam estar abertas a uma ampla gama de outros discursos intelectuais. Precisam estar, ainda mais hoje, envolvidas com questões que estão sendo discutidas e que têm implicações num vasto âmbito de disciplinas, necessitando de olhares transdisciplinares.

Diante dessa complexidade, o propósito desse trabalho foi permitir as diferentes vozes falar. Minha esperança é que o leitor desse estudo seja levado a prosseguir os variados

discursos das teorias aqui esboçadas, aprofundando o que for de seu interesse e criando novos textos.

Num terreno de contradições e negociações, de autorizações e subversões, de crenças e desmistificações, de desejos e frustrações, o teatro tem por objetivo procurar de forma arrojada, franca e audaciosa o que há de humano nas pessoas. O teatro é um lugar de experiências intensas, meio sonho, meio ritual, onde o espectador se aproxime de uma visão de autodiscernimento, indo do consciente para o inconsciente, para uma compreensão melhor da realidade.

O teatro precisa ser mais concentrado, mais penetrante do que a vida. Ele deve achar espaço para tudo o que preenche os nossos dias e que desde a infância nos move e converte-nos no que somos. O espetáculo teatral deve ser uma mescla de vida e beleza, de ação e poesia. Os artistas precisam ver através da poeira das coisas perdidas e devolvê-las às pessoas que estão cansadas de esperá-las. Só assim a simplicidade e a beleza retornarão ao nosso mundo e estaremos, então, mais bem preparados para lidar com os problemas do nosso tempo.

Para tanto, é preciso recuperar o anseio de brincar presente na arte, que transcende os impulsos opostos dos sentidos e da razão, obtendo assim prazer na atividade por ela mesma, independentemente de fins utilitários. Pois, justamente, neste jogo, nesta brincadeira está a possibilidade de retomar a busca do homem total, desenvolvendo simultaneamente ambos os lados de sua natureza.

É fundamental, também, reconhecer o que há de teatral na própria vida. Devemos reviver o nosso instinto teatral há muito tempo suprimido, reconhecer a alegria e o poder de ver essa vida como expressão teatral e de assumir novos papéis para estender o âmbito de nossa experiência e nossas interações com outras criaturas.

Na educação, o teatro deve ser empregado em pé de igualdade com outros meios formativos. Ele precisa expressar não preocupações individuais, mas comuns a todos os homens. Isso se daria por um processo dinâmico que combine vários elementos formais contrastantes, o cômico e o trágico, o trivial e o monumental. Enfim, empregar todos os meios disponíveis (cor, luz, som, imagem) num espaço cênico totalmente flexível, que poderia ser estendido até a platéia, inclusive, incluindo-a na cena sempre que for possível.

Os professores, como artistas do palco da aprendizagem, devem ser como colegas de seus alunos na platéia. Nesse caso, a tradicional relação unilateral criador-espectador desapareceria e o espectador/aluno passaria a desempenhar um papel ativo não só na cena/aula, como nos ensaios e em todo o trabalho de montagem da aula/espetáculo. A cena/aula não brotaria do desejo subjetivo de uma única personalidade criadora, o professor, mas sim da vontade unificada de todo coletivo.

Nesse tipo de teatro, o público não está ali só para escutar ou ver, mas para participar do espetáculo. O espectador se envolve numa operação que inclui a mente, os sentidos, a carne. Esta é uma proposta de teatro que está voltada não mais só para o intelecto ou o olho, mas para os mais misteriosos recessos do corpo. Através de uma linguagem encantatória, as aulas seriam transformadas em espetáculos capazes de mobilizar os alunos para uma intensa aprendizagem, onde os conceitos seriam verdadeiramente encarnados.

Então, se o artista/professor conseguir cumprir sua obrigação, atando os nós significativamente e desatando-os adequadamente, acredito que esse mesmo processo será experimentado pelo espectador/aluno, onde as complicações o deixarão perplexo e a solução poderá iluminá-lo.

Assim como o conhecimento mais verdadeiro e mais necessário desaloja o conhecimento desnecessário e lhe toma o lugar, assim também a arte poderia ajudar seu

público a desenvolver pensamentos melhores e abandonar aqueles que já foram superados. Nesse sentido, o objetivo da arte na escola não seria tornar as coisas obscuras, mas pelo contrário, seria tornar compreensível e acessível o que na forma de raciocínio não seria possível compreender.

Mas para atingir tais objetivos, seria necessário que o espetáculo de cada aula fosse claro e compreensível, já que sua tarefa seria partilhar, renovar ou questionar alguma coisa, cabendo ao espectador o desafio de sempre aprender algo. Aí, mesmo que o teatro em si não pudesse mudar a vida, mesmo assim ele poderia apresentar as circunstâncias da existência contemporânea de um modo tal que os espectadores reagiriam desabafando: “*Temos de mudar isso; não pode continuar assim!*” Não seria essa também a função da escola? Aqui poderia estar uma significativa aproximação entre a arte teatral e própria razão de existir da escola.

É importante ressaltar que esse tipo de espetáculo aqui proposto para a sala de aula só se tornaria significativo se fosse plenamente realizado por meios teatrais, impressionando o público de tal forma que a informação didática seria adquirida não como lição e sim como espetáculo.

Assim, nesta época pós-moderna em que vivemos, cabe ao teatro rastrear as conseqüências das ausências de um absoluto, apresentando o ponto de vista de cada indivíduo como igualmente válido. A hierarquia estabelecida entre autor, ator e espectador precisa desaparecer; um tem de assumir também as funções do outro. Mas, num teatro que ignora os absolutos não se pode mais erguer barreiras fixas entre platéia e palco, é preciso estabelecer vínculos entre atores e espectadores e contribuir não apenas opticamente, mas sensualmente para uma experiência teatral completa.

Esse teatro da pós-modernidade, criado para as platéias céticas, inseguras, desconfiadas que vão ao teatro com perguntas, mas sem esperar respostas, deveria estar mais voltado para

recursos como máscaras, disfarces e peças dentro de peças, estabelecendo um jogo de conflitos e tensões sem solução, a fim de chamar atenção para o caráter indeterminado do mundo teatral, refletindo, assim, a indeterminação dos valores, das normas sociais no mundo real.

Seria uma forma de teatro, onde o político estaria localizado na estrutura da proposta, nada seria imposto à platéia, nem conteúdos, nem experiências. Não se diria nada ao público de cima, do palco ou da ribalta; ele próprio teria algo a dizer, determinando o que poderia ser encenado e de que maneira. O objetivo seria gerar comunicação entre todos os participantes. Um problema real, ou um conteúdo curricular poderia ser reconstituído no teatro da sala de aula, desenvolvendo-o e solucionando-o por experimentação, que envolvesse a participação ativa da platéia. Esse modelo teatral poderia se tornar também uma forma de encarnação do tão desejado processo democrático no âmbito educacional.

Esse tipo de espetáculo teatral deveria, então, acontecer todos os dias na sala de aula, onde se utilizaria texto, música, dança, etc. na tentativa de sugar o aluno/espectador para dentro do mundo da educação. As aulas/teatro não apenas falariam do mundo, mas o tornariam sensível, para que fosse possível, assim, usufruir todo o espetáculo presente nele.

Para tanto, não é necessário utilizar-se de palcos convencionais, o palco pode ser trocado por formas menores que coubessem na sala de aula, formas mais íntimas de contato, onde o aluno/espectador tivesse consciência da presença do professor/ator e este da necessidade de estar bem preparado para atuar de tal modo que transcendesse os limites da ação cotidiana, e, principalmente, daquela já burocratizada.

Embora se reconheça o risco atual de o corpo dissolver-se no vazio da máquina, acredita-se que o ator/professor pode ainda marcar presença significativa na sala de aula, jogando com a possibilidade paradoxal de manipular a própria máquina que o assombra e

insiste em substituí-lo. Neste caso, seria necessário trabalhar com o dramático para solucionar os problemas, utilizando o teatro como uma possível expressão dos necessários ajustamentos cerimoniais que a sociedade tem de fazer para garantir sua sobrevivência.

Enfim, a educação precisaria estar junto com o teatro nessa eterna busca de novas formas para a expressão dos mistérios eternos, deixando de ser apenas uma obrigação, um entretenimento ou uma reprodução do conhecimento já construído, para se tornar um verdadeiro culto, uma missa, em cujos mistérios talvez estivesse oculto a redenção do ser humano.

REFERÊNCIAS

Bibliografia referente à Metodologia da Pesquisa

BORDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Aliana et alli (orgs.). *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis lê. *A inteligência da complexidade*. tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série nova consciência).

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social*. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 11(1): 189-195, maio de 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, CARVALHO, TEXEIRA (orgs.). *Itinerário de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pág. 137-182.

ZAMBONI, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

Bibliografia relacionadas ao espetáculo teatral

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. Tradução de Texeira Coelho. 2. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOAL, Augusto. *O teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1977.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro: para uma arte não aristotélica*. Tradução de Fiana Hasse Pais Brandão. Lisboa, Portugal: Portugália Editora,

BROOK, Peter. *O Teatro e seu espaço*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1970.

CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CONRADO, Aldomar (org.). *O teatro de Meyerhold*, Tradução, apresentação e organização de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1969.

DIDEROT, Denis. Textos escolhidos. Tradução e notas de Marilena S.Chauí, J. Guinsburgo. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DORT, Bernard. O teatro e sua realidade. Tradução de Fernando Peixoto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

DUVIGNAUD, Jean. Sociologia do Comediante. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

ESSLIN, Martin. O teatro do Absurdo. Tradução de Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

GASSNER, John. Mestres do teatro. Tradução de Alberto Guzik e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, Editora da USP, 1974.

GOGOL, Nicolai. O Inspetor Geral. São Paulo, Abril Cultural, 1976.

GOFFMANN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1992.

GUINSBURG, Jacó. Da cena em cena: ensaio de teatro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GUINSBURG, Jacó; COELHO NETTO, José Teixeira; CARDOSO, Reni Chaves (Orgs.) Semiologia do teatro. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HELIODORA, Bárbara. Algumas reflexões sobre o teatro brasileiro. Porto Alegre: Editora Meridional EMMA, 1972.

MAGALDI, Sábado. Iniciação ao teatro. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____, Panorama do teatro brasileiro. Vol. 4, MEC/FUNARTE/SNT, sd.

PAVIS, Patrice. A análise dos Espetáculos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SHAW, George Bernard. A profissão da senhora warren. Tradução de Cláudio Mello e Souza. 1ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Dicionário de teatro. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

Bibliografia referente ao Teatro-Educação

BEREICHA, Paulo. Problemas para se silenciar uma aula: o que está em jogo? In: Sala Preta, revista do departamento de artes cênicas –ECA-USP, n. 2, p. 253-259, São Paulo, 2002.

CABRAL, Beatriz A.V. Avaliação em teatro: Implicações, problemas e possibilidades. In: Sala Preta, revista do departamento de artes cênicas – ECA-USP, n.2, p. 213-220, São Paulo, 2002.

COURTNEY, Richard. Jogo teatro e pensamento – As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELDIME, Roger. Formar o espectador infanto-juvenil para ver e fazer teatro. In: Sala Preta, revista do departamento de artes cênicas – ECA-USP, n.2, p. 229-232, São Paulo, 2002.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Editora Hucitec, 2003;

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? In: Sala Preta, revista do departamento de artes cênicas – ECA-USP, n.2, p. 264-269, São Paulo, 2002.

ICLE, Gilberto. Teatro e construção de conhecimento. Porto Alegre. Mercado Aberto, 2002.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia de ensino do teatro. Campinas, SP: Papirus, 2001;

KOUDELA, Ingrid Dormien. Brecht um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984;

_____. A nova proposta de ensino do teatro. In: Sala Preta, revista do departamento de artes cênicas – ECA-USP, n.2, p. 233-239, São Paulo, 2002.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Nós e o teatro contemporâneo. São Paulo, s/d (mimeo).

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanço e desafios do teatro-educação no Brasil. In: Sala Preta, revista do departamento de artes cênicas – ECA-USP, n.2, p. 247-252, São Paulo, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLADE, Peter. O Jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1979.

REVERBEL, Olga. O teatro na sala de aula. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

Bibliografia recomendada

CANCLINI, Nestor Garcia. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante. In: NOVAIS, Adauto et alli. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

DEBORD, GUY. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997).

HALL, Stuart. The spectacle of the 'other'. In: HALL, Stuart. *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Landon, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997. (cap. IV).

LANDOWISKI, Eric. A sociedade refletida. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992;
_____. Presenças do outro. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PINE, B. Joseph; GILMORE, James. Espectáculo dos Negócios. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SENNETT, Richard. Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. 2ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)