

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO
MESTRADO EM TEATRO**

ROBSON ROSSETO

PEDAGOGIA DO TEATRO
Um estudo sobre a recepção

FLORIANÓPOLIS
2007

ROBSON ROSSETO

PEDAGOGIA DO TEATRO

Um estudo sobre a recepção

**Dissertação apresentada como requisito à
obtenção de Mestre em Teatro, Curso de
Mestrado em Teatro, Linha de Pesquisa:
Pedagogia do Teatro.**

**Orientadora Prof. Dra. Beatriz Angela Vieira
Cabral.**

**FLORIANÓPOLIS
2007**

ROBSON ROSSETO

PEDAGOGIA DO TEATRO

Um estudo sobre a recepção

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Teatro, na linha de pesquisa: Pedagogia do Teatro e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, em 18 de outubro de 2007.

Profº Milton de Andrade, Dr.
Coordenador do Mestrado

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos professores:

Profª Beatriz Angela Vieira Cabral, Drª
Orientadora

Profª Rafael Raffaelli, Dr.
Membro

Profª Vera Collaço, Drª
Membro

Profº Stephan Arnulf Baumgärtel, Dr.
Membro

Dedico este trabalho aos meus pais
– José e Maria –
Com os quais eu sempre pude contar
em todos os momentos da minha
vida. Muito Obrigado.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este projeto fosse concretizado:

À professora Beatriz Angela Vieira Cabral, minha orientadora, que pacientemente conduziu meu trabalho. Seu incentivo e suas críticas foram fundamentais para as transformações pelas quais passei durante este período.

À professora Mônica de Souza Lopes, pelo forte estímulo durante a graduação, a especialização e especialmente no mestrado. Sua influência foi fundamental na minha carreira docente.

À professora Margarida Gandara Rauen agradeço por sua contribuição na minha qualificação, que muito colaborou para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca, partícipes da qualificação, professora Vera Collaço e professor Stephan Baumgärtel, pela análise criteriosa realizada à época, que me possibilitou descortinar novos rumos para a investigação. Ao professor Rafael Raffaelli por ter aceitado participar da avaliação da mesma.

A Silvanah Santos, encenadora do espetáculo *Auto da Índia*, por aceitar que eu pesquisasse o seu trabalho. A nossa parceria foi um feliz reencontro, construímos uma relação de amizade que, certamente, continuará daqui por diante.

Aos atores da peça que muito contribuíram para a pesquisa e, por meio desta investigação, nos tornamos amigos.

Agradeço de modo especial à amiga Ana Lúcia Nichelle, professora dos alunos que participaram da pesquisa – minha gratidão pelo empenho ao contribuir para a realização deste estudo.

Ao Antônio Carlos Golanowski, por me apoiar nos momentos mais difíceis e acreditar no meu potencial.

Aos amigos, agradeço a compreensão e paciência pelos momentos, não poucos, de ausência e tensão ao longo do caminho.

Por fim, agradeço a Deus pela saúde, pela proteção e por me dar forças e coragem para não desanimar no meio do caminho.

RESUMO

Esta dissertação objetiva realizar um estudo sobre a recepção na área do ensino do teatro. Para a execução dela foi desenvolvida uma experiência sobre a recepção de uma peça teatral, envolvendo alunos da educação básica e público espontâneo. Se a recepção é um dos pólos do ensino do teatro, constatou-se por meio de entrevistas, as dificuldades do professor do Estado do Paraná quanto aos processos e às estratégias para trabalhar a recepção de espetáculos e a recepção de atividades teatrais em sala de aula. A investigação se valeu de um questionário que discriminou os principais eixos da montagem e suas respectivas características, para fazer um levantamento dos aspectos da encenação que causaram maior impacto no público. A fundamentação teórica esteve centrada na Estética da Recepção, especialmente no conceito de *Horizonte de expectativas*, desenvolvido por Hans Robert Jauss. Para tanto, realizou-se uma série de entrevistas com a encenadora do espetáculo *Auto da Índia* (Curitiba/2006), sobre o qual foi construído o questionário. O cruzamento dos dados revelou que as respostas mais significativas apontadas pelos espectadores não coincidiu com as expectativas da encenadora. Ao comparar os dois grupos pesquisados, comprovou-se que o espectador teve impacto em diferentes elementos da encenação. Este resultado permitiu discutir o potencial do uso de um questionário para explicitar as formas distintas de recepção demonstradas por um público. Nesse sentido, comprovou-se que o questionário é um recurso metodológico eficiente para o professor mediar a recepção, prática de fundamental importância para a formação do aluno espectador na área da pedagogia do teatro.

Palavras-chave: Recepção. Pedagogia do teatro. Espectador. Ensino do teatro.

ABSTRACT

This study looks at theatre reception in the area of education. The focus of the investigation was the response of the audience to the performance “Auto da Índia” (Curitiba/PR): both by children of a public secondary school and adults who attended to one of its presentation. The understanding that theatre in education needs to balance the attention to the production and the reception is the main objective of this proposal. Studies of theories of reception were carried out in order to raise problems and questions. The Theory of the Aesthetic Reception, by Hans Herbert Jauss was identified as the key framework to the field work. The methodology included the analysis of former researches related to teachers’ training, interviews with director of the performance, and a questionnaire to gather the audience response to the presentation they had just attended. The concept of *Horizon of Expectations* was considered the key aspect of the data analysis. The concluding notes point both to the divergent readings of the performance by spectators with similar backgrounds, and to the role of the questionnaire to mediate the debate on reception in the classroom context.

Keywords: Reception. Theater pedagogy. Spectator. Teaching of theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cenário	64
Figura 2 – Figurino	65
Figura 3 – Maquiagem 1	65
Figura 4 – Maquiagem 2	65
Figura 5 – Atores cantando ao vivo	66
Figura 6 – Iluminação	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Público da escola	72
Tabela 2 – Público espontâneo	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Primeira questão do questionário	80
Gráfico 2 – Segunda questão do questionário	81
Gráfico 3 – Terceira questão do questionário	82
Gráfico 4 – Quinta questão do questionário	83
Gráfico 5 – Sexta questão do questionário	84

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
FERA	- Festival de Arte da Rede Estudantil
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
SEED	- Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAPÍTULO I A RECEPÇÃO: OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	17
1.1 Questionamentos sobre a relação produção – recepção em teatro na escola	24
1.1.1 O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo	32
1.1.2 O ensino do teatro e a formação do espectador	39
2 CAPÍTULO II A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	46
2.1 O Horizonte de Expectativas	47
2.1.1 O Horizonte de Expectativas na formação do aluno espectador	57
3 CAPÍTULO III EXPERIMENTO DE INVESTIGAÇÃO – O USO DE QUESTIONÁRIO COMO MEDIAÇÃO PARA DIALOGAR COM O ESPECTADOR	61
3.1 Instrumento utilizado na pesquisa – o questionário	67
3.1.1 Levantamento dos dados	71
3.1.2 Resultados e análises	75
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Esta dissertação intenta estudar a recepção na área do ensino do teatro. Para efetivação deste estudo, será desenvolvida uma experiência sobre a recepção de uma peça teatral, envolvendo alunos da educação básica e também um público espontâneo.

O objetivo principal deste estudo é, assim, investigar a recepção no campo da pedagogia teatral, em especial o potencial representado pela inclusão dessa recepção na formação do espectador – o espaço dado ao espectador e as formas de observar o impacto que o espetáculo nele despertou é o foco deste trabalho. O estudo da recepção é importante não só para perceber como o aluno espectador lê o espetáculo, mas também como ele responde aos processos de investigação cênica em sala de aula, às propostas de cena dos colegas, aos jogos teatrais, etc.

A motivação para se realizar esta investigação foi a percepção de que há um desequilíbrio entre as formas de trabalhar a produção e a recepção no contexto do ensino do teatro. A prática de ensinar teatro na escola está mais voltada para as atividades de improvisação, dos jogos dramáticos e do processo decorrente de uma montagem teatral. As implicações em torno da recepção, ao legitimar as diferentes leituras do aluno espectador, parecem ter espaço menor em relação à produção.

Para desenvolver a investigação, o estudo focalizou a estética da recepção, teoria da literatura formulada por Hans Robert Jauss e seus colegas da Universidade de Constanza, no final de década de 1960. A estética da recepção é a teoria escolhida para este estudo, porque adota como objeto de investigação o leitor, propõe uma compreensão da experiência estética na perspectiva do receptor – o espectador participando ativamente da constituição do significado da obra.

O *corpus* da pesquisa incluiu as repostas a um questionário. As alternativas das questões do questionário foram elaborados em conjunto com a encenadora e o elenco do espetáculo escolhido por meio de entrevistas e processo de ensaios, de maneira a explicitar os objetivos e procedimentos da encenação ao apontar para os elementos priorizados na montagem.

A finalidade de aplicar um questionário para estudar a recepção do espetáculo é observar de forma objetiva o que chamou mais a atenção do público e, eventualmente, o que causou impacto. O levantamento quantitativo das formas de recepção do público é o ponto de partida para analisar como os diferentes elementos constitutivos da cena teatral foram percebidos pelo público. O envolvimento do público com a reflexão sobre o espetáculo e as distintas maneiras de percebê-lo – irá possibilitar analisar os dados coletados para uma investigação sobre a recepção do espetáculo. A função pedagógica do questionário é a de mediar a leitura da cena na medida em que aponta para os aspectos priorizados na montagem.

Nesse sentido, o questionário é uma mediação entre a cena e o espectador – ao apontar os elementos priorizados pelo encenador, está disponibilizando os signos do palco e atuando na memória do aluno para que este consiga pensar e relacionar os diversos aspectos da cena. Entender “o que” e “como” o aluno percebe a cena poderá modificar a percepção que o professor tem desse aluno e, conseqüentemente, a interação deste com aquele e as formas de mediação no desenvolvimento do processo de ensino.

Para tanto, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro focaliza as perspectivas pedagógicas no contexto escolar. A recepção teatral no âmbito da educação foi examinada por duas perspectivas distintas: quanto à necessidade de instrumentar o educando para o melhor aproveitamento da apreciação teatral; quanto à necessidade de o professor estar qualificado para avaliar a observação/percepção do que seus alunos estão apreendendo como espectadores. O tema foi abordado por meio de dados coletados por entrevistas concedidas pelos professores da disciplina de Artes de cidades do Estado do Paraná. Tais dados foram importantes porque apresentaram as dificuldades do professor no trabalho com a recepção na prática pedagógica. Com efeito, um dos maiores problemas apontado pelos professores foi sobre a dificuldade de trabalhar a recepção sobre as propostas distintas dos espetáculos. Com vistas à necessidade de uma maior compreensão sobre as propostas distintas de encenação que a arte teatral propõe na atualidade, o capítulo também focaliza o espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. Desse modo, o ensino do teatro com foco na formação do espectador foi discutida na perspectiva do professor, a fim de

auxiliar o aluno espectador com procedimentos que privilegiem a recepção de apresentações teatrais.

Para uma melhor compreensão do engajamento do aluno na observação e apreciação de espetáculos, o segundo capítulo analisou a contribuição da estética da recepção. O objetivo foi focalizar o leitor como produtor do texto artístico que dialoga com a obra. O estudo da recepção manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. O capítulo enfocou e refletiu sobre as contribuições teóricas de Hans Robert Jauss por meio do conceito *Horizonte de Expectativas*. O suporte teórico de Jauss subsidiou possibilidades de se refletirem alternativas metodológicas para o ofício do professor em sala de aula sobre a recepção de espetáculos teatrais na formação do aluno espectador.

Tendo em vista a formação do aluno espectador, o terceiro capítulo apresenta a proposta de investigação da recepção do espetáculo *Auto da Índia* de Gil Vicente, encenado e dirigido por Silvanah Santos, em abril de 2006, na cidade de Curitiba. Apresenta o autor Gil Vicente e seu texto *Farsa Chamada Auto da Índia*, identifica os aspectos e os elementos da concepção da encenação do espetáculo e indica a forma como foi realizado o estudo para a elaboração do questionário. O capítulo pesquisou a relação entre as características da montagem e a adequação desta para uma investigação centrada no uso pedagógico de um questionário para levantar quais aspectos da encenação teve maior impacto sobre o público.

Após ter realizado a pesquisa de campo, o quarto capítulo (último) tratou da análise dos dados coletados através do questionário. Além de analisar o impacto dos dois grupos de espectadores, os resultados dos cruzamentos do questionário foram analisados à luz da teoria de Jauss com vistas à pedagogia do teatro. O impacto no público, observado através da percepção do aspecto da montagem considerado como sendo o mais significativo, foi confrontado com a expectativa da encenadora referente ao mesmo aspecto.

A pesquisa justifica-se como produção do conhecimento direcionada tanto para os especialistas em teatro, para os professores como para estudantes de teatro e para o público em geral, leitores e espectadores.

O estudo se fundamentou em dados bibliográficos, em livros de leitura corrente, em livros de referência informativa, em livros de referência remissiva, em publicações periódicas, em impressos diversos, em consulta eletrônica, em

entrevistas e em levantamento de dados por meio de pesquisa quantitativa por amostragem (questionário).

A investigação sobre a recepção na esfera da pedagogia teatral é um compromisso que se assume com o ensino do teatro, com o crescimento do artista e com a formação da platéia. O referido tema se faz importante e extremamente atual perante as novas formas e linguagens adquiridas pelo teatro. Justamente essas novas formas e linguagens devem ser observadas, analisadas, de modo que a recepção teatral possa adquirir seu sentido provocador e revelador. Diante dessa consciência, pretendeu-se pesquisar e aprofundar a metodologia do questionário e concluí-lo através de uma análise desse procedimento.

1. A RECEPÇÃO: OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Esta dissertação investigou a recepção teatral no âmbito educacional. Portanto, o primeiro capítulo e, por conseguinte os sub capítulos, abrangem os objetivos pedagógicos do ensino do teatro em relação à recepção teatral. Será focalizada também a diversidade da encenação contemporânea, e apontadas algumas de suas características, com o objetivo de ressaltar as suas implicações quanto ao ensino de teatro. Ensinar teatro implica preparar o aluno para interagir com o teatro contemporâneo em nível da produção e da recepção – ir ao teatro, ler e se apropriar de sua linguagem; conseguir incorporar aspectos das concepções cênicas observadas em seu próprio fazer teatral. O tema será confrontado com uma investigação realizada pelo pesquisador que diagnosticou o perfil do professor de teatro no Estado do Paraná, em relação a sua formação e a sua prática docente.

Para iniciar o debate de tais objetivos, analisa-se a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, específicos ao ensino do teatro. Pretende-se enfatizar aqui o teatro como produção coletiva e produto cultural; além de focalizar a apreciação estética como um dos pólos fundamentais do ensino do teatro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação – MEC, têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino e foram lançados inicialmente em fascículos ao longo do ano de 1998. Os PCN são, portanto, uma proposta do MEC para a eficiência da educação escolar brasileira. São referências a todas as escolas do país para que elas garantam aos estudantes uma educação básica de qualidade. Os professores devem adaptar os parâmetros à realidade de suas escolas e alunos.

Os PCN são especificados por ciclos na educação básica, ou seja, 1º ciclo (1º e 2º séries), 2º ciclo (3º e 4º séries), 3º ciclo (5º e 6º séries) e 4º ciclo (7º e 8º séries). O estudo aqui se refere ao 3º e 4º ciclos (5º a 8º séries), pois a pesquisa de campo

desta dissertação, por meio do questionário de recepção abrange, dentre os públicos estudados, exatamente esse período escolar da educação básica.

O ensino do teatro hoje através da produção – recepção é um aprendizado para focalizar a formação do aluno como espectador.

Historicamente o Teatro Educação desenvolveu-se sem platéia. Tudo o que se aproximasse deste conceito era disfarçado sob outra terminologia ou vestido com objetivos educacionais tais como 'compartilhar', 'trocar', etc. Entre as razões para esta postura estão a ênfase posta pela educação na 'experiência', e a suposição de que o 'mostrar' para uma platéia iria interromper a experiência e o envolvimento com o trabalho. Apenas recentemente o papel da platéia está sendo reconsiderado na área, assim como seu potencial na aprendizagem. (CABRAL, 1994, p.64)

Como se nota, na história do ensino do teatro a recepção (apreciar e avaliar) não foi elemento de análise; recentemente passou a ser considerada como um dos focos do ensino porque se percebeu que os dois pólos do ensino – produção e recepção, estão associados, não é possível desenvolver um sem o outro. São procedimentos que tornam o educando um observador crítico e facilitam a aquisição de linguagem apropriada. Ampliam-se as possibilidades de que o espectador se abra para a intervenção dos signos na sua percepção, uma vez que, ao reconhecer ou identificar um sistema de ações, o espectador se sente livre para interagir com ele.

O crescente interesse pela recepção pode ser creditado à tendência das ciências humanas de privilegiar a auto-reflexão e reconhecer a relevância do contexto. Na perspectiva da pedagogia teatral, insere a ênfase no *status* artístico da atividade e reconhece que a relevância educacional da experiência está relacionada com o uso seletivo da linguagem, imagens, símbolos, metáforas e empatia com a situação explorada. (CABRAL, 2006, p.113)

Para tanto, deve haver um equilíbrio entre produção e recepção no trabalho em sala de aula. De acordo com os objetivos dos PCN para o teatro como produto cultural e apreciação estética, ao longo dos terceiro e quarto ciclos (5^o a 8^o séries) do ensino do teatro, espera-se que o aluno seja capaz de realizar a

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em

outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).

- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e freqüência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos em sua região.
- Pesquisa e freqüência às fontes de informações, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 2000, p. 88)

Como se nota, o trabalho em sala de aula deve privilegiar todos os itens acima. Saber ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico devem ser igualmente fomentados na experiência escolar. Esta dimensão da aprendizagem só poderá ocorrer com a vivência do papel de espectador.

A platéia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem platéia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da platéia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo. (SPOLIN, 2005, p.11)

No entanto,

[...] há professores que, ao trabalharem com jogo dramático para jovens e adultos, insistem em não dar valor à presença de um público. Torna-se secundária a sua fixação no jogo. Mesmo quando alguns fazem e outros assistem, a platéia não é tomada como um valor intrínseco ao jogo. Daí muitos desanimarem ou não verem nesta atividade algo mais significativo. (CHACRA, 2005, p. 92)

Cabe assim salientar que para se chegar aos objetivos propostos no PCN, em conjunto com as idéias citadas, é imprescindível ver teatro, discutir teatro; estimular a sensibilidade dos alunos, levá-los a freqüentar teatro e tirar suas conclusões a respeito do que viram e fomentar sua capacidade crítica. Para tanto, o professor deverá estar preparado para tais debates e discussões em torno das questões da recepção teatral.

Para entender as implicações da recepção no ensino do teatro, será apresentado e comentado a seguir o resultado de uma análise realizada por Tânia Zagury, filósofa e pesquisadora em educação. A autora realizou um estudo de campo (2002 – 2005) com o objetivo de colher dados concretos sobre o pensamento do professor brasileiro que atua em sala de aula. Sua pesquisa obteve 1.172

questionários, respondidos por professores de educação infantil ao ensino médio, representando 42 cidades brasileiras em 22 estados da federação. Destes professores, 67% professores da rede pública de ensino, 17% da rede particular e 16% trabalhavam em ambas.

As três maiores dificuldades em sala, segundo os professores entrevistados, são: manter a disciplina – 22%, motivar os alunos – 21 % e avaliar – 19%. A priori, a questão da avaliação é que interessa no momento. Pois bem, assim como constata a pesquisa, os professores possuem grandes dificuldades na hora de avaliar o aluno. O resultado demonstra,

[...] claramente que o professor tem consciência da responsabilidade e da dificuldade de avaliar segundo as modernas teorias educacionais. Teme ser injusto ao avaliar qualitativamente, e, ao mesmo tempo, sente-se desconfortável ao avaliar apenas quantitativamente. (ZAGURY, 2006, p. 98)

As implicações de se analisar a recepção, em termos de avaliação, estão no fato de que a recepção permite perceber o entendimento do aluno e não sua reprodução do entendimento do professor. A questão colocada passa a ser “o que o aluno aprendeu” e não “o aluno aprendeu o que o professor ensinou”.

A avaliação qualitativa, de forma geral, é inegável para o ensino do teatro por ser uma área de junção teórica e prática. A avaliação qualitativa verifica os avanços graduais e sucessivos de cada estudante, bem como a dedicação, empenho pessoal na realização de tarefas e o desenvolvimento/aquisição de competências e habilidades.

A avaliação qualitativa para o ensino do teatro, no intuito de medir os avanços individuais, processuais, para qualificar os progressos de um aluno; é muito mais adequado e justo do que fazê-lo apenas através de provas. Mas, na prática, o atual sistema educacional impossibilita muitas vezes o professor avaliar dessa maneira. Por exemplo, o professor que leciona

[...] no segundo segmento do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio em apenas uma escola e ministrando somente uma disciplina (o que é bastante raro na realidade brasileira), teria ao menos cinco turmas com 30 alunos cada (o que também é raro!), totalizando, na melhor das hipóteses, 150 alunos para avaliar. No entanto, na realidade de hoje, quase todos os professores trabalham em duas ou três escolas. O que significa dobrar ou triplicar o número de alunos. Matematicamente impossível nas condições atuais. Isso caso se deseje fazer avaliação qualitativa de qualidade. (Ibidem, p. 99)

Visto a comprovação da pesquisadora Zagury, constata-se a problemática enfrentada pelos professores no momento de avaliar, que dialoga em conformidade com a preocupação de trabalhar a recepção do teatro em sala de aula. Nesse sentido, o recurso de um questionário para o trabalho com a recepção teatral, alvo da pesquisa desta dissertação, será um auxílio a mais para o professor perceber o entendimento e as preferências que o aluno tem em relação ao espetáculo. É assim: baseado no resultado do questionário, isto é, sabendo como o aluno percebeu a cena, o professor poderá interferir explicando melhor a cena ou introduzindo experiências.

Dessa maneira, ao responder as questões do questionário e posterior discussão em sala de aula, o aluno poderá demonstrar, comparar, associar, ressaltar questões pertinentes ao espetáculo, na qual o professor conseguirá observar o entendimento e ou as relações artísticas e estéticas comentadas.

Analisa-se a seguir o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao critério de avaliação em teatro referente à recepção teatral. O educando deve,

- Compreender e apreciar as diversas formas de teatro produzidas nas culturas. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de observar e apreciar as diversas formas de teatro em espaços cênicos distintos (bonecos, sombras, circo, manifestação regional dramatizada, etc.). Se identifica as informações recebidas, assimilando-as como fonte de conhecimento e cultura; se compreende e aprecia as diversas formas de teatro presentes em sua região e em outras culturas épocas, ampliando as capacidades de ver, relacionar, analisar e argumentar. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 2000, p. 99)

Portanto, no plano de ensino do professor de teatro deve estar permeado com trabalhos que possibilitem o desenvolvimento da recepção e crítica. Não há como se chegar a esse objetivo - de abrangência sem limites - sem a vivência em espetáculos teatrais e posterior mediação do professor com os alunos. Além disso, esse mesmo trabalho deve acontecer em sala de aula, nas propostas teatrais do dia-a-dia escolar.

Infelizmente, “por muitas vezes tentamos setorizar o olhar da área de teatro-educação sobre as atividades desenvolvidas em aulas de teatro, pouco envolvendo o teatro enquanto espetáculo nas discussões da área” (BRILHANTE, 2006, p. 78). No entanto, sabe-se que é primordial a vivência nesse tipo de experiência para o aumento de conhecimento na área teatral, bem como essa atividade faz parte do crescimento individual e coletivo como um todo, pois,

O mecanismo de construção do conhecimento é um jogo dialético entre o que é sentido/vivido e o que é simbolizado. Garantir um lugar para a arte no processo educativo, partindo do que o educando já conhece e do que para ele é relevante, é um modo de ampliar as possibilidades de formação de um ser capaz de organizar percepções, classificando e relacionando eventos, construindo, com todas as suas capacidades, um todo significativo. (FARIAS, 1999, p. 69)

Além disso, é importante salientar a preocupação que as instituições de ensino devem ter ao escolher um espetáculo teatral para seus alunos, pois se deve verificar a qualidade artística e textual dos espetáculos direcionados ao público das escolas. Entretanto, outros problemas se destacam: o primeiro é sobre os critérios que a escola estabelece para escolher um espetáculo, o segundo, sobre a periodicidade que a instituição oportuniza para seus alunos assistirem a uma produção espetacular. Nota-se que,

[...] a especificidade da recepção de um espetáculo teatral e a qualidade estética de tais produtos raramente têm sido postas em questão neste intercâmbio entre a escola e as artes cênicas. Geralmente, o teatro coloca-se a serviço da escola por meio de conteúdos veiculados em cena, ao invés de a escola o considerar uma linguagem humana legítima e ancestral, comunicação e arte, unidas na efemeridade da cena. (FERREIRA, 2006, p. 14)

Uma entrevista concedida pela arte-educadora Letícia Guimarães (1962)¹ esclarece os atuais entraves da relação das companhias teatrais com as instituições de ensino na cidade de Curitiba:

A comunicação com a escola é uma das primeiras barreiras que a gente tem. A gente tem visto ao longo desses anos, uma falta de critério avaliativo das escolas na hora de contratar um espetáculo. Os critérios avaliativos são: Quanto custa? O preço é o primeiro critério, e evidentemente o mais barato é o que vai ser mais apropriado para a escola. É o que as escolas estão buscando. O segundo critério se a peça é conhecida, se ela faz parte de alguma mídia, se ela é da Disney, por exemplo. Se há um apelo comercial. Evidentemente existem exceções, inclusive escolas mais bem preparadas, que pedem indicação para avaliarmos se um espetáculo vale a pena ou não, mesmo que não seja nosso.²

¹ Arte-educadora, atriz, diretora e produtora teatral; há vinte anos trabalha no teatro profissional, sendo que há dez anos, trabalha especificamente com produção profissional de teatro para crianças. Sócia-proprietária da Companhia do Abraço (2001), espaço que oferece cursos de teatro e dança, se especializou na pesquisa e na produção teatral de teatro para crianças na cidade de Curitiba.

² Entrevista concedida por Letícia Guimarães para o pesquisador no dia quatro de março do ano de 2007 na cidade de Curitiba.

Além de o preço ser o critério mais comum para as instituições optarem por um espetáculo, constata Letícia, ainda há o agravante de que “no cronograma escolar, em geral, consta assistir a uma peça teatral por ano ou a uma por semestre. Tal critério já está muito formatado e está muito aquém do que a gente espera”³. Por certo, ao considerar as raras ocasiões que os educandos vivenciam como espectadores as encenações teatrais, esses pontos são fundamentais para serem observados e discutidos no âmbito educacional. Sem dúvidas,

O calendário escolar deve prever momentos de apreciação estética, procurando contemplar diversos tipos de manifestação cultural, mas é função do professor participar da seleção dos eventos a serem oferecidos às crianças. Tais oportunidades não podem ser escolhidas aleatoriamente, pois que exigem a adoção de critérios, tais como a qualidade estética e a adequação à faixa etária das crianças. Cabe ao professor, assistir os espetáculos e selecionar o mais adequado aos seus alunos (podendo contar com a indicação de um professor especializado do teatro). (SANTOS, 2004, p. 116)

Mediante o quadro/mercado atual de “compra e venda” de espetáculos, companhias teatrais e instituições de ensino travam “lutas” e esquecem a primordial importância que a formação do espectador traz. Destaca-se a notoriedade de

Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos lingüísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia. (DESGRANGES, 2003a, p.288)

Ora, é tarefa do educador “abrir” o olhar do educando para perceber e apreciar o fazer teatral, o espectador deve conhecer regras da linguagem teatral e ter acesso à teoria e suas implicações para melhor entender o mecanismo de um determinado espetáculo.

Assim, o ensino do teatro não fica somente restrito às salas de aula, especialmente por se tratar de uma área de conhecimento que precisa necessariamente considerar as diversidades culturais e artísticas do país, que precisa reconhecer e trabalhar com as manifestações artísticas significativas em cada contexto escolar determinado. Bem como, o trabalho de recepção deve abordar:

³ Idem.

[...] diversas possibilidades de leitura de espetáculo; propostas de atividades; textos de referência; análise da dramaturgia; dados biográficos sobre o dramaturgo, o encenador, os atores, o cenógrafo; glossário; sugestões de bibliografia para pesquisa da História do Teatro e outros que visam mapear possibilidades de leitura do espetáculo.⁴

O aluno deve ser estimulado a vivenciar, analisar e compartilhar sentimentos e experiências teatrais, pois expondo coletivamente suas dúvidas, acertos, progressos e descobertas, proporcionará um crescimento não só pessoal, mas de todo grupo envolvido nesse processo. Deve ser estimulado a expor suas idéias, ouvir e respeitar as idéias dos outros, discutir e trocar experiências.

1.1 Questionamentos sobre a relação produção – recepção em teatro na escola

Os professores de artes na atualidade, especificamente ao trabalharem com o teatro no Estado do Paraná, de acordo com a pesquisa que será apresentada neste item, questionam os métodos de aprendizagem aplicados em sala de aula, sua adequação, estímulos e especialmente sobre as dificuldades de validar a apreciação do aluno – não conseguem visualizar as metodologias. Trata-se de desvendar aspectos sobre a atuação do professor ao abranger a recepção no ensino do teatro, a partir da compreensão das singularidades pontuais, localizadas a seguir.

Antes de avançar no discurso, cabe lembrar que, ao se referir a “professores de artes”, está-se mencionando o professor que leciona a disciplina de Artes no currículo regular de ensino e que deve abranger as quatro linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais. Ainda que o professor tenha formação específica em apenas uma das linguagens artísticas, ele deve ministrar as outras vertentes da área de artes – é a questão da polivalência. Isso é o que acontece hoje no Estado do Paraná e na maior parte do território nacional. Certamente, não é o caso agora, mas tal questão é escopo para um outro estudo.

O campo de pesquisa utilizou dois cursos que foram ministrados pelo pesquisador no ano de 2006. O primeiro curso foi realizado com professores da disciplina de Artes da educação básica da rede pública do Estado do Paraná no

⁴KOUDELA, Ingrid. A Nova Proposta de Ensino do Teatro. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/ingrid/site/index.htm>> Acesso em: 25 maio 2006.

Festival de Arte da Rede Estudantil – FERA⁵ (3ª edição). O curso se destinou a 50 professores da cidade de Umuarama – PR e cidades vizinhas, com duração de 16 horas no mês de junho, com o tema Metodologias para o Ensino do Teatro.

O segundo curso aconteceu em Faxinal do Céu⁶ no II Simpósio de Artes⁷, que se destinou a 90 professores dos trinta e dois núcleos regionais do Estado do Paraná da disciplina de Artes da educação básica; houve representatividade de todo o corpo docente de todas as cidades do Estado do Paraná, com duração de 16 horas no mês de setembro, com o tema Teatro-Educação com foco nas Diretrizes Curriculares de Arte e Artes da Educação Básica do Estado do Paraná e no livro didático público de Arte do Estado do Paraná⁸.

Durante os dois cursos, o pesquisador entrevistou professores individualmente e em conjunto com o grande grupo para coletar informações a respeito de suas práticas em sala de aula. Antes, cabe salientar sobre a formação de graduação dos professores/ alunos, pois dentre os dois cursos, dos 140 professores/ alunos, somente 1 professor era formado na área teatral (bacharelado em teatro), 2 professores com formação em música, 97 professores com formação em educação artística com ênfase nas artes plásticas, 18 em letras-português, 10 em pedagogia, 8 em educação física e 4 em normal superior. Lembra-se que todos esses professores lecionam a disciplina de Artes em suas escolas.

Além disso, o pesquisador deste estudo ministra as disciplinas de estágio do curso superior de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná – FAP em Curitiba, e, em decorrência, idas as escolas públicas da cidade de Curitiba e região metropolitana se tornam constantes para a observação e orientação dos alunos estagiários. Foram realizados durante o ano de 2006, sob a supervisão do

⁵ O Festival de Arte da Rede Estudantil (FERA) é uma realização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que tem por finalidade proporcionar o acesso e promover o aprofundamento do conhecimento artístico e cultural dos alunos, dos professores e dos demais segmentos da comunidade escolar. As etapas são independentes e acontecem no decorrer de um ano em oito regiões do Estado do Paraná, cada uma com cerca de 50 municípios, atingindo os 399 municípios.

⁶ Faxinal do Céu é um centro de capacitação para professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Educação do Paraná. Está localizado no distrito de Faxinal do Céu no município de Pinhão (quilômetro 78 da PR-170) a 350km da cidade de Curitiba. A infra-estrutura dispõe de dois grandes e seis mini auditórios para cursos e palestras e conta com casas e chalés para acomodação (1100 pessoas).

⁷ O II Simpósio de Artes foi coordenado pelo Programa de Capacitação de Profissionais da Educação do Estado do Paraná – o evento aconteceu em Faxinal do Céu no mês de setembro de 2006. No evento aconteceram oito cursos (dois para cada linguagem artística: teatro, dança, música e artes visuais), cada um deles com 90 professores/ alunos; além de palestras e outros cursos na esfera da educação.

⁸ As Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica do Estado do Paraná e o 1º livro didático público de Arte (produzido pelos professores da rede pública estadual paranaense), foram lançados em 2006 no II Simpósio de Artes em Faxinal do Céu.

pesquisador, 35 projetos de estágios na educação básica da rede pública. Nas visitas *in loco* para a observação da regência dos alunos da FAP, o pesquisador entrevistou os professores titulares das escolas. Dentre os projetos orientados e observados, nota-se que a estatística é melhor em relação à formação de graduação dos professores comparados com os dados dos professores dos cursos mencionados anteriormente. A pesquisa detectou dos 35 professores, 11 são formados em artes plásticas ou artes visuais (nomenclatura recente dos cursos superiores nesta área), 9 em artes cênicas (licenciatura), 7 em magistério superior, 5 em letras-português, 2 em educação física e 1 em geografia.

Importa salientar, apesar de já ter sido mencionada, toda a pesquisa citada foi realizada na esfera pública de ensino, ou seja, os 175 professores pesquisados, tanto dos cursos mencionados quanto dos estágios dos alunos da FAP atuam no ensino público do Estado do Paraná. E todos os professores eram agentes na educação básica.

De fato, como demonstrou a pesquisa, os professores que ministram a disciplina de Artes no Estado do Paraná, hoje, são em sua maioria professores formados nos cursos de Educação Artística com ênfase nas artes plásticas – arte visual, e professores com formação em outras áreas do conhecimento. É preciso salientar que o baixo índice de professores com formação específica em teatro⁹ no Estado do Paraná, é decorrência, dentre outras razões, do fato de haver somente uma instituição que oferece formação superior pedagógica na linguagem do teatro no Estado do Paraná – a Faculdade de Artes do Paraná. A trajetória desse curso teve sua primeira turma de alunos formada em 1995 com o título de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas¹⁰; a nomenclatura deste curso mudou no ano de 2003 para Licenciatura em Teatro. Tal informação comprova a carência de professores formados na área específica do teatro para a licenciatura no Estado do Paraná¹¹ hoje. No entanto, sabe-se que

[...] o ensino do teatro não pode acontecer ao acaso, mas deve ser previsto no projeto pedagógico da escola, e isso só pode ser feito por um *professor*

⁹ Para um maior estudo sobre a formação do professor na linguagem teatral ler: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís, EDUFMA, 2000. Originado da tese de doutorado do autor, o livro aborda o processo histórico da constituição da licenciatura em Teatro no Brasil, analisando também as tendências para a reformulação dos cursos nessa área.

¹⁰ Informação obtida junto ao setor de diplomação da Faculdade de Artes do Paraná.

¹¹ Não se teve acesso aos dados estatísticos sobre a porcentagem dos professores atuantes com formação específica na licenciatura em teatro em relação às outras linguagens artísticas no Estado do Paraná – cabe mencionar que não foi por falta de tentativas.

habilitado em teatro, capaz de extrair os conteúdos específicos da sua área de conhecimento. Ainda, o ensino dessa atividade artística precisa ser compreendido como área de conhecimento, com conteúdos específicos, e deve ser consolidado como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, a capacitação dos professores, para poderem orientar com eficiência a formação do aluno. Tanto quanto as demais áreas que compõem o currículo, o ensino do teatro necessita de profissionais com conhecimentos adequados para a tarefa de escolarização. (MARTINS, 2006, p. 105, grifo nosso)

Neste sentido, a capacitação dos professores é a solução mais plausível para auxiliar o professor que não tenha conhecimentos específicos do ensino do teatro na sua formação acadêmica. Em vista disso, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná coordenou, de 1997 a 2002, o programa de capacitação de profissionais da educação para a área de Artes em Faxinal do Céu, mas “nesses eventos, eram constantes as atividades artísticas desprovidas de conteúdo, sendo aplicadas, na maioria das vezes, como momentos terapêuticos, de descontração e de alienação, distantes da realidade escolar” (PARANÁ. DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE E ARTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p. 21). No entanto, é importante ressaltar que, de 2003 a 2006, foram realizadas diversas ações pela SEED do Paraná no intuito de valorizar o ensino da Arte na escola, tais como:

- o estabelecimento de uma carga horária mínima de duas aulas semanais de Artes durante as séries do Ensino Fundamental e de duas a quatro aulas semanais distribuídas no Ensino Médio;
- a retomada da constituição do quadro próprio de professores licenciados em Arte por concurso público;
- a elaboração e distribuição de material didático para professores e alunos;
- a aquisição de livros de artes visuais, dança, música e teatro para a biblioteca do professor dos estabelecimentos de ensino;
- a criação de projetos integradores como o Fera (Festival de Arte da Rede Estudantil), e Com Ciência, entre outro. (Ibidem, p. 22)

Contudo, a seguir, os resultados desta pesquisa irá apontar o que acontece na prática diária do ensino do teatro. Tanto nos dois cursos citados quanto nas idas as escolas (supervisão dos estágios dos alunos da FAP), o pesquisador procurou abordar a temática e a discussão em torno da recepção teatral tanto no trabalho em sala de aula quanto nas saídas para a apreciação de um espetáculo teatral. Na coleta de dados, utilizou-se o recurso da entrevista do tipo semi-estruturada, realizada pela interação do pesquisador com os professores. A opção pela entrevista exigiu a elaboração de um roteiro contendo questões que permitissem ao pesquisador estabelecer uma conversa sobre o tema a ser investigado,

possibilitando aos professores a utilização de exemplos que ilustrassem as suas respostas. Ora em grupos, ora individual, perguntou-se sobre as questões que constam no roteiro a seguir:

- Em relação aos trabalhos teatrais em sala de aula, apresentados pelos próprios alunos, de que forma geralmente é realizada a avaliação destes trabalhos?
- Os alunos são levados para assistir espetáculos teatrais? No Teatro? Na escola? Quantas vezes ao ano?
- Acontecem apresentações de grupos teatrais dentro da escola?
- É feita alguma atividade posterior ao espetáculo assistido?
- Com que frequência você vai ao teatro?
- Você já fez teatro?

Nesta investigação, verificou-se a carência de informação e de domínio de metodologias por parte dos professores regentes ao trabalhar a recepção teatral, tanto do trabalho em sala de aula quanto ao assistirem a um determinado espetáculo teatral.

Ficou constatado pela entrevista que é muito mais decorrente na prática do teatro-educação, para tais professores, o fazer teatral sem abranger a questão da recepção; através de jogos de improvisação, leitura de texto e ensaios, e mesmo nesses casos, o aluno espectador fica condicionado a assistir, conseqüentemente as discussões sobre o apreciar e as implicações sobre as distintas leituras da cena, não são levadas a cabo.

Em muitos casos, os professores admitem que a percepção pessoal influencia ao comparar reflexões do aluno por entenderem que a tarefa de discutir tal recepção não é objetiva e por conseqüência não conseguem lidar tranqüilamente com essa questão.

Constata-se, em geral, a problemática enfrentada ao se perceberem as diferentes visões de cada aluno, pois cada um lê de acordo com o seu referencial; é evidente que essa leitura deve estar dentro de um limite, o próprio referencial da cena teatral, mas os educadores esclarecem que mesmo assim é difícil para eles discutir qualitativamente o rendimento de uma observação/percepção.

Outro ponto relevante mencionado pelos professores é aquele aluno que tem dificuldades para se expressar verbalmente, por timidez ou até mesmo pela dificuldade de verbalizar suas próprias reflexões. Afirmam ainda que são inúmeras as dificuldades em compreender e refletir sobre expressões de sentimentos e respostas espontâneas.

Alguns professores expuseram que é muito raro o aluno ter a vivência de apreciar um espetáculo teatral, pois não há grupos teatrais nas cidades que residem (relatos que ocorreram nos cursos que o pesquisador ministrou, pois os professores eram de cidades pequenas do interior do Paraná), e ainda disseram que é muito difícil a vinda de espetáculos de outras regiões, e quando isto ocorre, o preço do ingresso geralmente não é compatível com a realidade dos alunos.

Os professores declararam como sendo uma das maiores dificuldades, o entendimento dos espetáculos realizados hoje, devido a muitos espetáculos não apresentarem uma linearidade na história. Ainda percebe-se claramente que professores esperam encontrar em cena algumas histórias que se aproximam muito das novelas televisivas por possuírem enredos com estrutura linear.

No mesmo sentido, os professores em suas vidas particulares, segundo seus próprios depoimentos, não costumam ir ao teatro, mesmo aqueles que residem em cidades com maior acesso ao meio cultural. Na verdade, a pesquisa demonstrou que pouquíssimos vão ao teatro regularmente. Não foi raro encontrar professores que nunca assistiram a espetáculos teatrais. Além disso, a pesquisa demonstrou que a maior parte dos professores nunca vivenciaram a arte de representar, ou seja, nunca fizeram teatro. No entanto, ressalta-se:

Para trabalhar de acordo com a orientação dos PCNs, o professor de arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p. 52)

E, por último, infelizmente, muitos professores afirmaram que quando saem para assistir um espetáculo com seus alunos, ou quando o espetáculo se desloca até a escola, o intuito é fazer uma atividade “diferente” para sair da rotina, no qual o objetivo principal é o entretenimento. E neste caso, não há intenção ou preocupação de fazer um estudo sobre a recepção.

Em síntese, a pesquisa demonstrou que o corpo docente pesquisado possui dificuldades em trabalhar a recepção teatral, e principalmente de que forma trabalhar – os professores desconhecem trabalhos sobre recepção. Constata-se que não é comum o professor abordar e conseqüentemente trabalhar as implicações em torno da apreciação e recepção, um dos eixos principais do ensino do teatro de acordo com os PCN – são visivelmente identificadas como uma exploração menor do que as outras abordagens do ensino teatral. As improvisações, os aquecimentos, o processo de construção de cenas, o estudo do texto, e, por conseguinte a apresentação da montagem são processos mais familiares aos professores pesquisados.

Em vista disso, de que forma os professores podem trabalhar com a recepção teatral, se os próprios professores afirmam não conhecer com propriedade a linguagem teatral? E por conseqüência, como eles podem qualificar a experiência de seus alunos ao assistirem a uma apresentação artística através de uma percepção pessoal e subjetiva? E ainda o agravante, pois a pesquisa evidenciou que a maior parte dos professores que ministram a disciplina de Artes nas escolas do Estado do Paraná não possuem formação específica na área teatral, e mesmo aqueles que possuem, não se sentem habilitados a trabalharem com essa perspectiva.

Ademais, cabe salientar que grande parte do professorado trabalha com diversas barreiras em seu ofício. A pesquisadora Carmem Lúcia Abadie Biasoli investigou a prática pedagógica em arte¹² e apontou alguns elementos importantes a serem mencionados.

Percorrendo a trajetória da arte e de seu ensino, percebi que a herança do século XIX ainda persiste. A arte, um trabalho manual rechaçado pela classe dominante ou um acessório cultural de refinamento da elite intelectual, encontra, ainda hoje, lugar no fazer artístico ou no saber intelectual. Fato evidenciado nos depoimentos dos professores e alunos investigados, quando aparecem, quase sempre, como principais entraves para a realização de um efetivo ensino da arte: a *desvalorização* da arte e do professor de arte no contexto escolar, a utilização da arte como objetivo de auxiliar outras áreas do currículo e de animar festas comemorativas, a *polivalência* na formação do professor, a grande diversidade de conteúdos que dificulta a obtenção de maior qualidade em cada um, a falta de espaço físico e a precariedade de recursos materiais. (BIASOLI, 2004, p. 194, grifo do autor)

¹² A pesquisa investigou sete professores que ministram disciplinas do Curso de Licenciatura plena em Educação Artística, e sessenta e quatro alunos do 2º semestre do referido curso do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal de Pelotas. Os instrumentos da pesquisa foram questionários, entrevistas e observações em sala de aula no período de setembro do ano de 1996 a janeiro do ano de 1997.

A pesquisadora apresenta elementos que dificultam o trabalho do professor em sala de aula. Nota-se que os problemas assinalados são específicos do ensino das artes, não citando nessa abordagem questões, por exemplo, da indisciplina em sala de aula, dos critérios para a avaliação, das metodologias, dentre outras questões pertencentes a outras disciplinas curriculares também. São dificuldades, exclusivas, enfrentadas diariamente pelos educadores de artes. Apesar disso, o esforço por parte dos próprios professores para perpetuar a qualidade do ensino da arte nas escolas parece resistir a tais entraves. “Nas salas de aula, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional e, neste caso, na sua formação cultural e artística”. (TOURINHO, 2003, p. 29)

Ainda,

A maioria das escolas da rede pública, e muitas da rede particular também, ainda não possuem sala de artes, nem espaço físico para ensaios. Como, então, ensaiar com mais ou menos trinta e cinco alunos dentro da sala, sendo que eles são normalmente divididos em grupos, falando de diferentes assuntos e maneiras? A solução está em ir para fora da sala, usando o espaço da escola (enquanto eles ainda existem) para os ensaios, de maneira a não *atrapalhar* tanto os outros professores e nem o bom andamento das outras atividades escolares. (SOUZA, 2005, p. 95, grifo do autor)

Apesar das dificuldades decorrentes dos professores em trabalhar a recepção teatral, e o agravante de ordem institucional enfrentado pelo professor, se faz necessário o estudo e a reflexão acerca dos fundamentos do ensino do teatro para uma melhor visualização pertencente à recepção.

O questionário, estudo desta dissertação, pode contribuir no sentido de especificar o que o espetáculo propôs e obter do aluno sua percepção em relação à cena, oferecendo ao professor parâmetros para discutir a recepção.

É certo que as alternativas metodológicas para o exercício da recepção existem (por exemplo, questionários¹³ e propostas de atividades que serão comentadas no decorrer deste estudo), mas, de acordo com a pesquisa, a maioria dos educadores não as utiliza, e, além disso, expandindo o repertório receptivo, os

¹³ Consultar PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003a. (Coleção Estudos, 196) O autor aborda de maneira detalhada sua proposta de questionário para o trabalho com a recepção, além de comentar os questionários de Anne Ubersfeld e André Helbo.

alunos descobrem maiores oportunidades para demonstrarem o que sabem. Por mais discussão que haja em torno desse assunto, a problemática sobre a recepção parece não solucionar. E sem dúvida, como dizem os professores, o processo de captar a recepção precisa estar vinculada a um processo metodológico. E se há metodologias correntes, a maioria não os conhece.

Com base nas informações acima arroladas, fica evidente a fragilidade dos professores ao trabalharem teatro como área de conhecimento, devido à falta de formação específica nesta linguagem artística, pois o quadro atual de muitos professores que lecionam a disciplina Artes revela que estes possuem formação superior em outra área do conhecimento. As constatações aqui colocadas evidenciam a importância de se ter educadores habilitados na linguagem teatral, pois o trabalho com o teatro, sob o prisma dos conceitos éticos, estéticos e pedagógicos que emergem ao redor do ensino escolar dessa linguagem artística, parece não ter efeito diante da formação não específica de tais professores.

1.1.1 O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo

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

Para a reflexão deste foco, a discussão permeará o contexto da contemporaneidade diante da proliferação de propostas distintas de encenação, com o objetivo de ressaltar a diversidade das propostas de encenação hoje, que inevitavelmente são os espetáculos que chegam até os alunos. Em seguida, a proposta é analisar as implicações referentes a tal recepção e conseqüentemente a problemática do professor ao mediar com seus alunos tais encenações. Posteriormente, a discussão irá abordar possibilidades para o ofício do professor, com reflexões acerca da recepção de espetáculos teatrais e das atividades em sala de aula.

Ao assistir a um espetáculo teatral, o aluno espectador se dirige a uma ocasião, a um evento, de relativa fuga à rotina, considerando-se aqui não só a

raridade relativa das saídas culturais (para a maioria das instituições escolares), como o grau de ritualização e poder simbólico que exprimem. Segundo Barbosa,

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (2005, p. 32)

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

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

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

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

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

Bertolt Brecht (1898-1956) e o Teatro Épico – em vez de “hipnotizar” o espectador, o teatro deve despertar o espectador para uma reflexão crítica, utiliza processos de "distanciamento", que rompem a ilusão, lembrando ao público que

aquilo é apenas teatro e não a vida real; e tantos outros, abriram horizontes exaustivamente explorados por criadores no mundo todo.

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

Se examinarmos mais de perto os textos que têm sido levados para a cena contemporânea no ocidente, vamos observar que regras historicamente reconhecidas sobre a construção dos diálogos, a eclosão de conflitos e até mesmo a noção de personagem, consagradas bases do gênero dramático, não mais se aplicam. A relação interpessoal, mola mestra do diálogo dramático, parece não mais dar conta da complexidade do mundo. A própria noção de gênero dramático se encontra profundamente abalada; seu estatuto, outrora límpido, perde a especificidade; o teatro contemporâneo não se atém mais aos gêneros. Hoje, textos de toda e qualquer natureza, escritos para serem representados ou concebidos para outros fins, podem ir para a cena; não é mais necessariamente o modo da escrita que caracteriza o teatro. Assim, a ficção entranhada em romances, contos, poesias, fábulas, mas também as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas. (2005, p. 2)

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

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

Para tanto, uma das maiores capacidades que a espécie humana possui é a imaginação criadora. O teatro utiliza-se do poder da criatividade para a comunicação

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

Com efeito, uma tendência marcante do teatro brasileiro atual dispensa as formas arquitetônicas tradicionais e concretiza o drama em espaços inusitados. O trabalho contemporâneo, segundo Ubersfeld (2006)¹⁴, consiste em mudar eventualmente o lugar cênico, em fazer teatro em toda parte e nos lugares menos feitos para isso: fábricas, terrenos baldios, praças públicas, galpões, banheiros, nos prédios em ruínas; a descentrar o espaço, a explorar as suas várias dimensões; a salientar os signos da teatralidade, a nunca deixar o espectador esquecer que está no teatro. Mais do que nunca, o cenógrafo tende a tomar a dianteira, inclusive com relação ao encenador, e o seu trabalho é fazer do espaço uma criação autônoma. O espaço teatral não é mais um dado, ele é uma proposta, em que podem ser lidas uma poética e uma estética, mas também uma crítica da representação; com isso, a leitura pelo espectador desses espaços-criações o remete a uma nova leitura do seu espaço sócio-cultural e da sua relação com o mundo. Em todo o caso, o espaço teatral desempenha um papel de mediação entre o texto e a representação, entre os diversos códigos da representação, entre os momentos da cena, enfim, entre espectadores e atores.

Diante do exposto, remete-se àqueles educadores que não possuem o hábito de ir ao teatro, como foi relatado anteriormente. Em conseqüência, quando seus alunos assistem a uma produção espetacular, muitas vezes não se sentem com autonomia para discutir as questões trazidas pela encenação, ainda mais hoje, diante das muitas possibilidades que a arte cênica traz.

De fato, os artistas ligados a grupos de pesquisa, como por exemplo, o espetáculo *5PSA – O Filho*¹⁵ do grupo teatral Síncope Sociedade Anônima (5PSA)

¹⁴ Disponível em: <http://www.grupotempo.com.br/tex_ubersfeld.html> Acesso em 20 out. 2006.

¹⁵ Direção de Cainan Baladez. O espetáculo leva os espectadores a visitarem uma família (atores) que criaram uma religião própria baseada em revelações de uma certa divindade. Não havendo consenso na interpretação de tais revelações, os irmãos (personagens) estabelecem versões individuais conflitantes que dogmatizam as palavras da divindade em leis da casa. O público escolhe que personagem deseja seguir, determinando qual

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

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

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

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

ponto de vista ele terá da história e interferindo ativamente no caminho da dramaturgia. Cada espetáculo é único e o público pode determinar que história quer assistir. Depois do espetáculo, o espectador pode conversar com os personagens via Internet, com a possibilidade de propor novos textos e argumentos. Não é só o espectador que se modifica com a obra, mas também, a obra que se deixa influenciar pelo espectador. É o Espectador-Criador.

inteligência do espectador é essencial ao plano do espetáculo. (GUSMÃO, 2003, p. 257)

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

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

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

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

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

Gerald Thomas (1954) é outro encenador importante na cena atual. Ele é um artista em constante diálogo com a arte e seus procedimentos contemporâneos. Suas encenações estão alicerçadas na incoerência e no caos. Seu teatro tem o vigor da ruptura com padrões aristotélicos consagrados de dramaturgia. A palavra é só mais um dos elementos que utiliza para compor a cena. E não se trata de uma palavra qualquer, mas um diálogo filosófico sobre o homem e a arte, marcada por citações de filósofos, artistas plásticos, escritores e dramaturgos. A partir de uma intensa intertextualidade combinam ainda as ações fragmentadas, repetitivas de seus atores com a música, a luz e o espaço. Ele transita com grande desenvoltura por entre as linguagens artísticas, fundindo-as, desestruturando-as, desconstruindo-as para dar forma e conteúdo a um novo teatro, a uma nova dramaturgia. É possível perceber tais afirmações na crítica teatral de Macksen Luiz do Rosário Filho no *Jornal do Brasil* sobre o espetáculo “NxW” de Gerald Thomas.

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

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

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

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

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

1.1.2 O ensino do teatro e a formação do espectador

Exemplos da encenação contemporânea citados antes demonstram o atual panorama da arte cênica, e, portanto, exige-se do ensino do teatro maior aprofundamento nas discussões sobre questões estéticas e teóricas, sobretudo, na reflexão da recepção. E, fundamentalmente, como o professor irá dialogar com essas questões com seus alunos. Em função disso, o estudo da recepção teatral com vistas à educação, se faz muito necessário, principalmente, em virtude das dificuldades apresentadas pelo professorado na pesquisa discutida anteriormente.

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

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

Nesse sentido, o professor também precisa estar preparado para fomentar as discussões sobre as propostas que os alunos apresentam em sala de aula. As

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro recurso poderá ser a fotografia. O professor, “após selecionar algumas ‘dessas’ fotos, poderá colá-las em folha de papel ofício, com instruções precisas ou perguntas objetivas relacionadas ao que as imagens dizem ou querem dizer”

(Ibidem, p. 72) Por meio dessa atividade, por exemplo, o aluno começa a desenvolver um olhar “diferente”, discutindo o que foi particularmente bem-sucedido e o que poderia ser melhorado.

Nesse sentido, outro registro são os protocolos¹⁶, as imagens ou escritas que os alunos colocam em uma folha de papel individual ou em grupo, que expressem o que vivenciaram numa aula ou num processo teatral. Geralmente o protocolo é trazido para o começo de cada sessão, na qual foram produzidos na sessão anterior, com o objetivo de reavivar a memória sobre os assuntos discutidos, os episódios ocorridos para reflexão do que foi realizado para dar continuidade ao processo do dia. Há neste processo,

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

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

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

Lembremos, contudo, que na atividade própria do espectador cooperam dois elementos: de um lado, a reflexão e, de outro, o contágio passional, o transe, a dança, tudo o que emana do corpo do ator e incute a emoção no corpo e no psiquismo do espectador, tudo o que induz, por meio de signos

¹⁶ A prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais no Brasil foi inaugurada por Ingrid Dormien Koudela, com base em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertolt Brecht no bojo de sua teoria da peça didática.

(sinais), o espectador da cerimônia teatral a experimentar emoções que, sem ser idênticas às emoções representadas, mantém com elas relações determinadas. (UBERSFELD, 2005, p. 28)

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

Contudo, o que se nota através das falas dos professores mencionados na pesquisa deste estudo, o teatro na escola está mais voltado para a improvisação, os jogos, os ensaios e a apresentação, sem estimular a reflexão. Quando as escolas proporcionam saídas para assistir teatro, como atividade complementar, a tal saída é sempre por oferta gratuita, por convite da secretaria, por grupo de teatro “caça níquel”, etc. Muitas das montagens que chegam ao público escolar são ainda peças com àquele cunho didático, que se viveu em tempos recentes - propostas de conscientizar, de explicar, de educar e etc. – peças que muitas vezes eram chatas e enfadonhas, não envolvendo o espectador, não divertindo, não ensinando. Infelizmente, o divertimento, a reflexão, os procedimentos e as discussões pertinentes sobre a montagem espetacular permanecem nas escolas como uma atividade de menor importância.

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

Linguagem apropriada – o desenvolvimento da habilidade do aluno para empregar terminologia adequada, descrever convenções e conceitos para compartilhar significados e registrar sua percepção do trabalho observado. Compreensão Crítica – o desenvolvimento da capacidade do aluno identificar e comparar a peça observada com outras similares assistidas anteriormente; reconhecer como as idéias e questões foram interpretadas pela produção.¹⁷ (CABRAL, 2000, p.225)

O teatro na escola, ao possibilitar a vivência de abordagem metodológica distinta, está ampliando a percepção crítica do aluno.

¹⁷ A citação é parte da proposta curricular da cidade de Florianópolis.

A educação artística, no entanto, não pode existir sem a frequência da arte. Como pensar em uma pedagogia do espectador sem o necessário incentivo à produção teatral e a projetos que facilitem e estimulem o acesso às salas? [...] A atitude do espectador no evento teatral, seu interesse em se lançar ao embate estético, efetiva-se, assim, primordialmente, a partir do desafio estabelecido pelas proposições artísticas com que se depara, e que podem ser dinamizadas por procedimentos pedagógicos de mediação, que aprofundem seu conhecimento da linguagem teatral, intensifiquem seu diálogo com a obra e agudizem formulações estéticas. (DESGRANGES, 2003b, p. 176)

Por essas razões, um dos recursos do trabalho de mediação do professor com seus alunos sobre um espetáculo teatral e principalmente um recurso que possibilite apontar direções para se aprofundar em conhecimentos diversos da área teatral e o descobrimento de novas possibilidades estéticas, é o questionário que será apresentado e discutido no terceiro e quarto capítulo deste estudo. Ao responder o questionário o aluno constrói relações de conteúdo e de estética com as experiências vivenciadas por ele, e ainda, estimula

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

Além de o professor poder instaurar essas indagações no trabalho de mediação com os alunos, o questionário detecta o que foi de maior impacto para o espectador por meio dos elementos teatrais priorizados na montagem. Uma das possibilidades, ao trabalhar com alunos a recepção teatral, é instaurar essas indagações, analisar o impacto e instigar a investigação e a participação em diferentes níveis de percepção, estéticas, históricas e sensoriais. Ao responder o questionário, o aluno analisa o funcionamento da linguagem do espetáculo e procura compreendê-las como parte de uma estrutura articulada, ainda que nem sempre se apresentem de forma linear. Assim, pode-se desarmar o texto espetacular e voltar a armá-lo, elucidando suas significações.

Ao tratar-se do texto espetacular, o professor tem a possibilidade também de trabalhar a recepção teatral quando se utiliza como suporte o próprio texto de um espetáculo. Poderá ser um estudo antes ou mesmo depois de assistir o espetáculo,

para relacionar de que forma o texto “fala” e de que forma o espetáculo se mostrou para o público, isso quando há um texto base e acessível para o professor.

Como espectador olhamos uma cena, um gesto, enquanto trocam-se marcações, olhares e luzes em pontos que escapam à nossa recepção. Nesta complexa realidade semiótica construída na memória, frente ao espetáculo em apresentação ou ao finalizado, o texto será assim sempre uma via segura que auxiliará a chegar aos possíveis caminhos de análise. (CAMARGO, 2006, p.248)

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

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

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

2. A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Os estudos sobre a recepção constituem a fundamentação teórica bastante adequada para discutir, refletir e aprofundar questões referentes à recepção no ensino do teatro, no sentido de ser possível integrar o destinatário espectador no processo de produção pessoal de significados. A importância da formação do aluno espectador, anunciada anteriormente, será estudada e compreendida, em termos pedagógicos, via a estética da recepção. Sem dúvida, o ponto principal da estética da recepção que mais interessa é o descobrimento do leitor como produtor do texto artístico, o dialogar com a obra. Isso significa que o receptor deixa de ser considerado como simples destinatário passivo, para passar a atuar como agente ativo que participa na elaboração do sentido, na construção final da obra artística.

A Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, tecendo uma relação dialética entre autor, obra e leitor. Não revitaliza a noção de produção e representação, bases da estética tradicional. Destaca que o ato de leitura tem uma perspectiva dupla na dinâmica da relação com a obra - a projeção desta obra pelo leitor de uma determinada sociedade. Interessa-se pelas condições sócio-históricas que formularam as diversas interpretações que a obra recebeu, e assinala que o discurso é o resultado de um processo de recepção ao mover a pluralidade dessas estruturas de sentidos historicamente mediadas.

Considerados os fundadores da Estética da Recepção (1964), Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926) são os dois grandes nomes da escola crítico-estética do pós-guerra alemão que desenvolveu uma noção dinâmica do leitor, ouvinte ou espectador como fator essencial à constituição da obra de arte.

A Estética da Recepção contrapõe-se às correntes teóricas marxista e formalista, tais como a crítica sociológica, o *new criticism*, o formalismo russo e o estruturalismo; por se preocuparem apenas com as obras e seus autores, deixando à margem o terceiro elemento da trama literária, os leitores. A crítica à teoria literária marxista reside no fato de ela entender como sendo seu papel apresentar a literatura

apenas como reflexo dos fenômenos sociais, o que implica emitir um juízo de valor de uma obra literária pautado somente na sua capacidade de representação da estrutura social, impossibilitando, a partir desse juízo, a definição de categorias estéticas. No que se refere à teoria literária formalista, a crítica funda-se na concepção da obra literária como um todo autônomo e auto-suficiente, com seus elementos organicamente relacionados, independente de dados históricos ou biográficos do autor, atribuindo a verdadeira significação a sua organização interna sem necessitar da referência a uma situação externa. Desse modo:

[...] o processo de percepção da arte surge como um fim em si mesmo, tendo a *perceptibilidade da forma* como seu marco distintivo e o *desvelamento do procedimento* como o princípio para uma teoria que, renunciando conscientemente ao conhecimento histórico, transformou a crítica de arte num método racional e, ao fazê-lo, produziu feitos de qualidade científica duradoura. (JAUSS, 1994, p. 19, grifos do autor)

Ao contrário, o estudo da recepção manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta orientação serviu para precisar que ler não é só decodificar os signos do sistema da língua, como também construir significados.

2.1 O Horizonte de Expectativas

O estudo deste trabalho sobre a Estética da Recepção focalizou e se aprofundou nas discussões trazidas por Hans Robert Jauss para analisar o conceito *horizonte de expectativas*, a fim de subsidiar a posterior análise dos dados coletados através de um questionário respondido por dois grupos de espectadores sobre o espetáculo *Auto da Índia*. O intuito é confrontá-los com as expectativas da encenadora expostas através de entrevista e ainda observar as diferentes leituras do público com vistas às expectativas da encenadora. Paralelamente será realizada uma reflexão sobre o potencial da estética da recepção para a dinâmica do trabalho da formação do espectador no contexto do ensino, em situação de sala de aula.

No final da década de 1960, desenvolvida a partir do trabalho *A história da literatura como provocação à teoria da literatura*¹⁸, Jauss retoma a problemática da história da literatura. Ele traz de volta a discussão por não compartilhar com a orientação da escola idealista ou da escola positivista para a construção de uma história literária, uma vez que ambas não realizam seus estudos embasados na convergência entre o aspecto histórico e o estético, criando, dessa maneira, um vazio entre a literatura e a história.

Sob esse ponto de vista, Jauss toma como objeto de investigação o receptor. Isso exige dele a construção de uma nova concepção de leitor fundamentada não mais na visão marxista nem na visão formalista. Reitera-se:

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (Ibidem, p.23)

Com a mudança de foco de investigação para a recepção, o fato literário passa a ser descrito a partir da história das sucessivas leituras por que passam as obras, as quais se realizam de um modo diferenciado através dos tempos, pois a tarefa é,

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002a, p. 70)

Uma obra de arte é um produto de teias de efeitos comunicativos, caminhos que abrem para a configuração de um real sentido e estimulado pela sensibilidade e experiência. Qualquer produto acabado necessita de um destinatário – um ser concreto, com planos vivenciais, com uma ótica produzida por sua própria situação contextual, além da sensibilidade provocada por sua cultura, gosto pessoal – que irá se defrontar com esta obra, abrindo assim um caminho de diversidades e diálogo

¹⁸ JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

que se manifesta com uma riqueza de ressonâncias condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor.

Em face da natureza dialógica dessa relação, uma obra só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação do conceito *horizonte de expectativas* que o estudo de Jauss traz. O conceito é composto pelo sistema de referências que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas/lidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas. Segundo Jauss,

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

O conceito de *horizonte de expectativas* é abrangente; inicialmente é o limite do que é visível, sujeito às alterações devidas às mudanças de perspectiva do observador. O diálogo entre a obra e um leitor depende de fatores determinados pelo *horizonte de expectativas* responsável pela primeira reação do leitor à obra. Todo leitor dispõe de um *horizonte de expectativas*, resultado de inúmeras motivações. Jauss considera este *horizonte de expectativas* como um dos postulados mais importantes da sua teoria. Portanto, a intenção do aprofundamento deste conceito faz parte da proposta de análise dos questionários de recepção no último capítulo desta dissertação. No intuito de investigar o *horizonte de expectativas* da encenadora para elucidar quais as expectativas dela em relação à montagem, para depois cruzar com as respostas do questionário dos dois públicos alvos da pesquisa. Além de abrir caminhos para possibilidades metodológicas no trabalho em sala de aula, como será visto no próximo item.

Segundo Susan Suleiman (1980, p.36), uma das vantagens do horizonte de expectativas é permitir um estudo sistemático da história da recepção. Em vez das histórias tradicionais da reputação ou influência de um autor, o método de Jauss não apenas examina a imagem e influência de um autor através da história, mas também examina as condições históricas e as mudanças em seu entendimento.

Pois bem, segundo Jauss, o *horizonte de expectativas* de um texto diz respeito às expectativas que o leitor nutre em relação ao texto. Um leitor que encontra um título como *Um bonde chamado desejo*, de Tennessee Williams, por exemplo, projeta uma certa expectativa diante da obra que vai variar de acordo com o seu acervo e a sua história de formação. Assim: um leitor leigo poderia, pelo título da obra, dizer que se trata de uma história de viagens. Agora, se conhecesse o autor, a sua expectativa, seria acerca de uma história que retratasse personagens frustrados, traumatizados, tristes, solitários. É o conhecimento em relação ao estilo do autor que faz com que, nesse caso, o leitor faça essa leitura.

No mesmo sentido, ao pensar no espetáculo *Auto da Índia* de Gil Vicente, objeto de estudo deste trabalho, o público leigo poderia imaginar que o tema da peça tratasse de algum assunto peculiar do país Índia, ainda mais se não conhecer nenhuma referência sobre o significado da palavra “auto”. Ao contrário, se conhecesse ao menos a acepção do “auto”, certamente, a expectativa do espectador em relação ao tema seria sobre “[...] às composições dramáticas de caráter religioso, moral ou burlesco” (GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (orgs), 2006, p.47).

Pois bem, viu-se o *horizonte de expectativas* por parte do leitor. Agora se analisa de como o texto prevê a participação do leitor por meio do *horizonte de expectativas* por parte da obra, de seu criador. Por exemplo, um leitor que fosse ao teatro para assistir a uma tragédia, mas estivesse profundamente alegre. Todo o texto do espetáculo, trágico, teria um efeito meditativo que o levaria a mexer sua alegria. Ora, a intenção do encenador do espetáculo era fazer as pessoas entristecerem. Enquanto trabalhava, o encenador tinha em mente um espectador que viesse ao teatro para se comover. Em outras palavras, esse leitor hipotético não colaborou com o texto. Por melhor que fossem as cenas da peça, a interpretação dos atores não dialogava plenamente com aquela situação comunicativa que vivia o leitor. É isto: a obra prevê um sistema de expectativas psicológicas, culturais e históricas por parte do receptor.

O universo de leitura de um texto dialoga muito intimamente com o horizonte de leitura que o espectador projeta. Do mesmo modo, quando o encenador se aproxima de um texto para encená-lo, quando organiza um espetáculo, projeta expectativas para um suposto leitor. Nenhum leitor ou encenador se aproxima ingenuamente de uma obra. Toda a aproximação é intencional, para suprir uma

expectativa. No entanto, o *horizonte de expectativas* do encenador pode ser satisfeito ou quebrado por um determinado público. Dessa relação de satisfação ou ruptura de horizontes pode-se estabelecer a distância entre a expectativa do encenador e sua realização, denominada por Jauss de *distância estética*, que indicará o caráter artístico da obra. Ocorrendo a satisfação, a obra caracteriza-se como sendo “arte culinária” ou de mera diversão, isto é, caracteriza-se

[...] pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as expectativas não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p.32)

A partir dessa idéia, tem-se a formulação do seguinte preceito teórico: somente a quebra ou a ruptura de expectativas será indicativa para o valor estético de uma obra, ou seja, o valor artístico do trabalho é diretamente proporcional à sua negatividade com respeito às expectativas de seus leitores. A partir deste pressuposto pode-se construir a análise de impacto, sendo que este ocorre quando há quebra de expectativas – o que ainda promove o rompimento de barreiras e o cruzamento de fronteiras.

Suleiman (1980, p. 37) analisa este critério: a idéia de que o valor de uma obra artística é diretamente proporcional à sua ‘negatividade’ com respeito às expectativas de seus primeiros leitores é especialmente atraente aos teóricos modernos. Não é de todo certo, entretanto, que esta regra se mantenha em todos os casos, e certamente ela não se mantém com a precisão matemática que Jauss confere a ela; como se a ‘distância’ entre a obra e as expectativas dos leitores pudessem ser quantificadas. Parece especialmente difícil fazer tal afirmativa sem considerar a possibilidade de diferentes horizontes de expectativa co-existindo entre diferentes públicos em qualquer sociedade. Uma obra que pareça totalmente inaceitável para um grupo de leitores contemporâneos, pode parecer simplesmente o oposto àquela ‘dos poucos felizardos’. A idéia de Jauss sobre o público e suas expectativas não permite suficiente diversidade nos públicos das obras literárias em uma dada época. Isso não quer dizer que a noção de horizonte de expectativas seja inválida. Ao contrário, o que parece necessário é a ‘multiplicação’ de horizontes de expectativas, a constatação de que mesmo em um passado distante e em uma

sociedade específica, não existe tal coisa como uma leitura singular e homogênea por parte do público.

Para tanto, além de analisar as expectativas da encenadora do espetáculo *Auto da Índia*, o questionário deste estudo prevê o entendimento dos públicos sob a ótica de averiguar o que mais causou impacto dentre os elementos da encenação. O questionário e o *horizonte de expectativas* são utilizados para focalizar as ‘diferenças’ entre as possíveis interpretações do texto, sob os elementos da encenação do espetáculo escolhido. Como se nota, para Suleiman a noção do *horizonte de expectativas* de Jauss, tende a considerar as respostas de um público a partir da quantificação dos resultados, e rotulando o público de acordo com esta resposta. Diversamente, a visão desta autora, no sentido de validar as diferentes leituras de um mesmo grupo, converge para com os objetivos do questionário para este trabalho, pois se pretendeu analisar as respostas do questionário do espetáculo para considerar as múltiplas percepções do público como forma de abrir as possibilidades de interpretação e leitura da obra. O estudo de Jauss é fundamental para auxiliar na reflexão do presente trabalho; mas as considerações feitas por Suleiman, no sentido de validar as diferentes expectativas de um mesmo grupo, estão em conformidade com os objetivos do questionário para a pesquisa presente.

Ainda sobre juízo de valor sobre a obra de arte, Jauss esclarece:

Se, inversamente, trata-se de avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial, segue-se daí que tal distância – experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrado ela própria, na qualidade de uma expectativa familiar, o horizonte da experiência estética futura. (JAUSS, 1994, p. 32)

Partindo desse princípio, as grandes obras são as que permanentemente provocam nos leitores, de diferentes momentos históricos, a formulação de novas indagações que os levem a se emanciparem em relação ao sistema de normas estéticas e sociais vigentes. Tal possibilidade “caracteriza a nossa modernidade mais recente – inverter a relação entre pergunta e resposta e, através da arte, confrontar o leitor com uma realidade nova” (Ibidem, p. 56), promovendo a ampliação dos seus horizontes proporcionada pela obra de arte que não se deixa compreender a partir de um horizonte de expectativa predeterminado.

Suleiman (1980, p.36) comenta que as mudanças de entendimento (mudanças da compreensão da obra) são sempre decorrentes das mudanças no *horizonte de expectativas* do leitor, mudanças estas que resultam tanto da evolução da obra sendo lida ou observada, quanto da evolução das condições culturais, políticas e sociais e das normas em vigor naquela sociedade. A autora afirma que a noção de *horizonte de expectativas* permite a Jauss teorizar o relacionamento entre trabalhos apresentados na mesma época, que são recebidos de forma distinta – um público o recebe como sendo atual e contemporâneo, outro público como sendo ultrapassado e ainda outro como sendo avançado demais para a época. Tais rótulos são uma forma de designar o grau pelo qual uma obra encontra, desaponta ou antecipa o *horizonte de expectativas* do público leitor em um dado momento.

Aqui, há de se fazer referência ao contexto da atualidade em virtude da proliferação de propostas distintas de encenação, cujas implicações já foram abordados no capítulo anterior. É sabido que os espetáculos atuais possuem o viés do novo, ou seja, avançam em pesquisas para novas possibilidades estéticas. Neste sentido, Jauss afirma que,

O leitor é aí excluído da condição de destinatário primordial e colocado na posição de um terceiro, de um não-iniciado que, diante de uma realidade de significado estranho, tem ele próprio de encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada. (JAUSS, 1994, p.57)

Em vista disso, diante das novas dimensões estéticas adotada pela arte cênica, o objetivo deste trabalho é examinar as implicações de se investigar a recepção de um espetáculo teatral, com o auxílio de um questionário, a fim de subsidiar sua análise e debate em sala de aula. Discutidas no capítulo anterior, as novas abordagens no campo das encenações teatrais, precisam ser analisadas e estudadas no âmbito da educação no que se refere a sua recepção. O principal do questionário está no fato de que ao respondê-lo o espectador está ampliando seu referencial sobre o fazer teatral e o espetáculo em si, e assim a sua capacidade de refletir criticamente sobre o mesmo.

Pode-se dizer que a recepção no ensino do teatro contempla objetivos semelhantes do estudo de Jauss, no sentido de entender como se apreciou e se aprecia uma obra de arte em momentos diversos de realidades históricas diferentes.

Jauss quer compreender como funcionam as re-significações na experiência de fruição da obra de arte.

Neste sentido, a reflexão da recepção do espetáculo *Auto da Índia* contribui para o esclarecimento de fenômenos comunicativos na medida em que atribuem ao conceito de recepção uma dimensão produtiva contrária às de natureza instrumental em que a comunicação seria uma consequência mecânica de ações entre o emissor e o receptor.

O leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu acervo e promovem uma inter-relação entre eles, construindo sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor porque os acervos são diferentes para cada pessoa. Essa relação texto-leitura-leitor-texto vai, de certa forma, aumentar o acervo do leitor e prepará-lo para interagir com outros textos num processo espiral de construção de sentidos.

O texto “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*”¹⁹ de Jauss discursa sobre a trajetória do “prazer estético” e propõe resgatar a importância da experiência estética ao destacar três categorias:

1) *Poiesis* – “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos” (JAUSS, 2002b, p.100), ou seja, abarca o território da produção artística e corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra.

2) *Aisthesis* – “designa ao prazer estético da percepção reconhecidora e do reconhecimento perceptivo” (Ibidem, p.101), é a própria obra artística em si mesma, diz respeito ao possível efeito provocado pela obra de arte como renovação da percepção do mundo circundante. É o prazer estético da percepção frente à obra.

3) *Katharsis* – “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (Idem). Corresponde à experiência comunicativa fundamental da arte, que permite explicitar a sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas e também libertar o espectador de sua rotina cotidiana, a fim de levá-lo ao encontro com a liberdade estética do prazer de si no prazer do outro.

¹⁹ JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da *Poiesis*, *Arethesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 85-103.

Para Jauss, essas três categorias básicas da experiência estética não devem ser vistas de forma hierárquica, mas sim como funções autônomas, podendo se completar. Assim:

A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela ausência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (Ibidem, p. 102, grifos do autor)

O potencial da análise efetuada por Jauss para discutir e ampliar o entendimento de um processo de criação, aqui específico no teatro, será considerado a seguir a partir dos conceitos da tradição estética. A função da *poiesis*, do prazer da co-autoria, implica um processo criativo para exprimir a expressão artística. O espectador se sente co-autor da obra por meio de sua interação imaginativa, ou por vezes pela sua participação efetiva, através das risadas, das palavras pronunciadas, dos bocejos, e muitas vezes por uma participação mais efetiva, como por exemplo, no espetáculo *O Sonho* de August Strindberg, encenado por Tupinambás Urbanos Cia. Teatral EnvieZada²⁰ – no final do espetáculo o público é levado a entrar em cena para jogar uma vela acesa dentro de uma grande chama de fogo, ao mesmo tempo em que o espetáculo acontece.

A *aisthesis* compreende a obra artística em si mesma, o espetáculo concebido. O foco aqui é o prazer de se reconhecer na obra, de se identificar. No espetáculo *Auto da Índia*, por exemplo, a encenadora escolheu um texto dramático que levasse a isso, no caso o adultério, tema central da peça de Gil Vicente. Tal assunto, para a platéia, pode advir de um conhecimento através da experiência anterior e da percepção do sensível. Evidencia-se também a estrutura da peça, os significados, a oratória e a produção de mensagens estéticas.

Por sua vez, a *katharsis* compreende a fruição das sensações e sentimentos provocados pelo espetáculo. É uma função basicamente mobilizadora da arte, que ocorre das reações que não dependeriam do arbítrio pessoal, mas das sugestões emitidas pela obra. Vale lembrar que, segundo Jauss, a função comunicativa da experiência estética não é necessariamente medida pela função catártica:

²⁰ A Companhia foi formada por atores da Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. O espetáculo foi dirigido por Zé Alex Oliva.

Também pode decorrer da *aisthesis*, quando o observador, no ato contemplativo renovante de sua percepção, compreende o percebido como uma informação acerca do mundo do outro ou quando, a partir do juízo estético, se apropria de uma norma de ação. A própria atividade da *aisthesis*, contudo, também pode se converter em *poiesis*. O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado. A experiência da *aisthesis* pode, por fim, se incluir no processo de uma formação estética da identidade, quando o leitor faz a sua atividade estética ser acompanhada pela reflexão sobre seu próprio devir. (Ibidem, p. 103)

Para Jauss, “em todas as relações entre as funções, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter do prazer” (Idem). O prazer por meio da experiência estética permeia um acontecimento que deve provocar um deslumbramento, tirando o contemplador da percepção automatizadora ou habitual da normalidade do cotidiano e levar tal indivíduo para a dimensão estética.

Porém, é importante salientar que atualmente a idéia de prazer perdeu o seu real sentido. A experiência estética está mais ligada à reflexão do que propriamente ao prazer estético. Por exemplo, quando a obra traz uma inovação, algum tipo de novidade que nos obriga a rever o que já conhecíamos, dando-lhe uma nova organização. Um recompor de conhecimentos existentes que o artista faz, juntando coisas que não havíamos pensado, através do uso da imaginação, faz despertar no espectador uma nova postura frente ao mundo. Por mais que o espectador seja arrebatado pela obra, ele fará uma análise e reflexão frente ao novo. Nesse sentido, Jauss afirma que há três classes de leitores: “o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermediário, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”. (Idem)

Porém, pode-se dizer que essa dimensão da apreensão e reflexão estética pode ser estimulada e desenvolvida, pois quanto mais as pessoas dela se utilizarem, mais facilmente dominarão as características dessa linguagem.

Ler, como dito anteriormente, é abrir-se para a leitura para construir sentidos e se construir enquanto leitor-texto. A amplitude do ato de ler vai depender da proficiência do leitor. Quanto maior for o seu acervo, suas inferências e visão de mundo, maior será sua compreensão do texto e sua interação com ele.

Portanto, o que se constata aqui é que a recepção se transforma, na elaboração do olhar da leitura, em um universo tramado de significados. Na

dinâmica estabelecida entre realidade, ficção e imaginário, o referido autor insere no universo suas contribuições para a recepção, que dialoga plenamente com os objetivos deste estudo. Objetivos esses que estão presentes na convocação e revitalização da realidade pré-existente, pela revisitação da memória, na criação de uma relação intertextual entre texto literário e textos fictícios, trazendo para o leitor a fruição de um texto que transita entre realidade, ficção e imaginários.

2.1.1 O horizonte de expectativas na formação do aluno espectador

Este item focaliza o potencial do estudo de Jauss, em específico o conceito de *horizontes de expectativas*, para expandir o entendimento do estudo sobre a recepção, com vistas à formação do aluno espectador. Ao vivenciar um espetáculo, o aluno estará experimentando a fruição e a apreciação.

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

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

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

Para se pensar uma pedagogia do espectador torna-se relevante, entretanto, considerar não apenas a proposta estética que constitui o espetáculo, mas também os procedimentos extra-espetaculares que podem fornecer instrumentos preciosos para uma recepção mais apurada. Na verticalização da pesquisa nesse dois sentidos da especialização do

olhar, na tensão entre duas experiências estético-pedagógicas – a espetacular e a extra-espetacular – podem constituir-se efetivos projetos de especialização de espectadores de teatro. (DESGRANGES, 2003b, p. 175)

As atividades em sala de aula que visam preparar o aluno para assistir a um determinado espetáculo, certamente, estarão atuando e interferindo no seu *horizonte de expectativas*. Nesse caso, o objetivo é preparar e instaurar um clima de expectativas com relação ao espetáculo que os alunos irão assistir, por meio da utilização de algum elemento representativo deste espetáculo. Por exemplo, explorar o tema, focos das ações principais, imagens (de movimento/ imobilidade, multidão/ solidão, silêncio/ barulho, luz/ escuridão), dentre outras. Poderão acontecer improvisações ao utilizar o tema central a partir de algum adereço ou objeto, dos ruídos e de outras possibilidades por meio da utilização de alguma referência do espetáculo escolhido, visando a uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação. O objetivo não é “traduzir” ou “explicar” o espetáculo, pelo contrário, o intuito é de familiarização sobre um determinado elemento utilizado pela encenação, para provocar expectativas sobre o espetáculo. Além de tornar sensível ao aluno os signos da linguagem teatral, o importante também é,

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

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

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

Nesse sentido o professor estará mediando a recepção e verificando em que medida as expectativas se realizaram ou foram quebradas/rompidas. Em tal

processo, a obra artística pode provocar uma mudança de horizonte quando a sua recepção decepciona ou ultrapassa (caso do impacto) o *horizonte de expectativas* preexistente.

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

Além disso, os diversos registros²¹ (vídeo-registro, protocolo, dentre outros) realizados em sala de aula e debate sobre os mesmos, sobre o espetáculo assistido, serão sempre indicativos sobre as diversas percepções. Em virtude dessas percepções que o aluno espectador demonstrou, poderá indicar quebras ou não em virtude das expectativas demonstradas anterior a ida ao espetáculo.

Dessa relação de satisfação ou ruptura de horizontes pode-se estabelecer a distância entre a expectativa do leitor e sua realização, denominado por Jauss de *distância estética*, como se estudou no item anterior. Partindo desse princípio, o efeito libertador provocado pela obra com o texto faz com que o sujeito reconheça o outro, rompendo, assim, o seu individualismo e, conseqüentemente, promovendo a ampliação dos seus horizontes proporcionada pela obra:

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis da vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52)

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

²¹ Ver item O ensino do teatro e a formação do espectador deste estudo. Alguns tipos de registros foram comentados para elucidar o trabalho do professor em sala de aula.

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

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

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

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

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

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

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

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

O questionário, obviamente, é parte integrante do processo de mediação da recepção deste estudo, mas não foi mencionado aqui, porque todo o seu constitutivo e valor pedagógico serão aprofundados nas páginas seguintes, ao analisar o objeto da pesquisa – o espetáculo *Auto da Índia*.

3. EXPERIMENTO DE INVESTIGAÇÃO – O USO DE UM QUESTIONÁRIO COMO MEDIAÇÃO PARA DIALOGAR COM O ESPECTADOR

O uso de um questionário para coletar a percepção do público sobre uma determinada montagem foi a opção para observar, na prática, as implicações de analisar a recepção dentro de uma perspectiva de formação do espectador. O espetáculo escolhido foi *Auto da Índia*. A temporada do espetáculo ocorreu do dia 01 ao dia 30 de abril de 2006 – de quarta-feira a domingo – no Espaço dos Satyros na cidade de Curitiba. O espetáculo tinha duração de cinquenta minutos. O trabalho pesquisou o recurso de um questionário para levantar quais aspectos da encenação tiveram maior impacto sobre o público. Na seqüência, foi investigada a relação entre a recepção do espetáculo e o *horizonte de expectativas* da encenadora.

A escolha do espetáculo se deve ao fato de coincidir o começo de duas ações: a primeira foi o princípio do processo de montagem do próprio espetáculo *Auto da Índia*; a segunda, pela necessidade do pesquisador de eleger o objeto da pesquisa, pois, necessariamente, era preciso o acompanhamento de um grupo teatral desde o início do processo de montagem para coleta de dados para subsidiar a feitura do questionário, não bastava simplesmente escolher um espetáculo que estivesse em cartaz naquele momento. Além disso, a escolha se deu por conta do grupo e o pesquisador residirem na mesma cidade – Curitiba.

O elenco do espetáculo era composto por sete atores formados através das oficinas da Companhia dos Satyros²². Foi a primeira montagem profissional dos atores por meio do apoio da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Curitiba²³.

²² A Companhia de Teatro Os Satyros, fundada em 1989 por Ivam Cabral e Rodolfo García Vázquez, tem trajetória consolidada na cena teatral brasileira. O histórico da companhia traz montagens de espetáculos com turnê pelo Brasil e países da Europa, cursos de formação de atores, debates, oficinas, publicação de obras de pesquisas e eventos relacionados ao teatro. Durante esse percurso tiveram sede na cidade de Lisboa em Portugal, em Curitiba e atualmente com sede em São Paulo (dois espaços) na Praça Franklin Roosevelt.

²³ A Lei Municipal de Incentivo à Cultura, promulgada em 13 de novembro de 1991 e implantada em 1993, é um instrumento de apoio ao artista da cidade de Curitiba. Todo o ano é lançado um edital com as regras de inscrição e participação dos projetos culturais por área artística. Cada projeto pode ser incentivado em até 85% do seu valor total, ficando os outros 15% por conta do empreendedor.

A direção do espetáculo esteve a cargo da atriz e encenadora, Silvanah Santos²⁴ (1956).

Para a coleta de dados, o pesquisador acompanhou como ouvinte todo o processo de montagem da encenação, ensaios e discussões, além de entrevistas gravadas com a encenadora e discussões com o elenco. Esse período correspondeu aos meses de janeiro, fevereiro e março de 2006. Os ensaios ocorriam de segunda-feira a sexta-feira das dezenove horas às vinte e duas horas e trinta minutos. No mês de março, os ensaios foram estendidos para os finais de semana no período vespertino. Na primeira quinzena do mês de março havia vasto material coletado, anotações, fotografias e entrevistas.

Cabe aqui uma informação breve sobre o autor Gil Vicente e a sua farsa, o *Auto da Índia*. Provavelmente, o pai do teatro português teria nascido em torno de 1465 e morrido por volta de 1540. De acordo com António José Saraiva e Óscar Lopes (1976, p. 193-236), pesquisadores da literatura portuguesa, Gil Vicente²⁵ é considerado o mais importante dramaturgo português, um autor de transição entre a Idade Média e o Renascimento. A obra dele representa o encontro da herança medieval com o espírito renascentista de exercício crítico e de denúncia das irregularidades institucionais e dos vícios da sociedade portuguesa. O próprio autor teria dividido as suas peças em três grupos: obras de *devassam*, comédias e farsas.

A farsa chamada *Auto da Índia*, nome original do texto, fábula que expõe situações familiares de heróis descobridores, foi escrita em 1509. A pequena farsa conta a história do adultério como consequência da viagem dos descobrimentos. *Constança*, a protagonista, também conhecida como *Ama*, insatisfeita com seu marido e o que indica o texto, casada apenas por interesse, diverte-se com dois amantes (o *Castelhano* e um português chamado *Lemos*) enquanto o marido está numa viagem com destino à Índia.

Sobre essa farsa, Óscar Lopes (1969, p. 105) evidencia ser essa a primeira escrita por Gil Vicente como uma história completa – começo, meio e fim. Com

²⁴ Conhecida e reconhecida no âmbito teatral paranaense, Silvanah Santos foi ganhadora de dois troféus Gralha Azul. A premiação é uma realização do Centro Cultural Teatro Guaíra - Curitiba - em parceria com o SATED/PR e o SEPED/PR, entidades representativas da área das artes cênicas paranaense. A encenadora recebeu cinco indicações e ganhou duas vezes o Troféu Gralha Azul na categoria de atriz em 1997 por sua atuação em *Electra* e em 2001 em *Quinhentas Vozes*.

²⁵ Consultar também: BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*. Rio de Janeiro: Gripo, 1971. (Coleção Littera); SPINA, Segismundo (org.). *Obras-primas do teatro vicentino*. 2.ed., São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1975.

efeito, a farsa é o primeiro texto a conter uma intriga e a primeira das peças gilvicentinas escrita majoritariamente em português, além de ser também a primeira fábula em que o autor introduz personagens femininas.

Alguns apontamentos serão feitos sobre a proposta de encenação do espetáculo para elucidar algumas questões importantes em sua concepção. O texto vicentino foi reelaborado pela encenadora por meio de vasta pesquisa do grupo sobre a obra do autor, os costumes, os hábitos, as vestimentas, e, sobretudo, sobre a filologia, o estudo da língua, em específico a língua portuguesa. Para tanto, ela obteve o auxílio do professor Leopoldo Scherner²⁶.

Como Silvanah mesmo afirma, “não tem como dirigir uma obra da Idade Média, principalmente com Gil Vicente que é um ícone da língua portuguesa, sem o estudo da filologia”²⁷. Com efeito, o estudo da filologia é fundamental para se compreender a obra, a origem das palavras e a formação da língua. Silvanah comenta: “eu confesso que é primeira vez que eu presto tanta atenção na filologia. Eu faço teatro e vivo disso há dezesseis anos e nunca tinha estudado tão profundamente a raiz de uma língua como agora. E para fazer Gil Vicente, o diretor não tem como fugir disso”²⁸. Gil Vicente foi um crítico da sociedade lusitana de sua época. E o auto em questão irá apontar um matiz dentre tantos outros da sua crítica: o adultério²⁹.

Continuando: a concepção do espetáculo é brechtiano, não há a verdade sendo vista como uma história de começo, meio e fim, por meio da linguagem catártica, em que a identificação é estabelecida emocionalmente com o público. O espetáculo recorre ao procedimento do distanciamento³⁰, valendo-se desse meio para renovar a percepção do espectador.

²⁶ Poeta, escritor, lingüista e professor de língua e literatura portuguesas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e integrante da Academia Paranaense de Letras.

²⁷ Entrevista gravada concedida pela encenadora teatral Silvanah Santos para o pesquisador no dia primeiro de março do ano de 2006 na cidade de Curitiba.

²⁸ Idem.

²⁹ Eis o texto do *Auto da Índia*: MOÇA: Jesu! Jesu! que é ora isso? / É porque se parte a armada? / AMA: Olhade a mal estreada! / Eu hei-de chorar por isso? / MOÇA: Por minha'alma, que cuidei / e que sempre imaginei / que choráveis por noss'amo. / AMA: Por qual demo ou por qual gamo / ali má hora chorarei? / Como me deixa saudosa! / Toda eu fico amargurada! / MOÇA: Pois porque estais anojada? / Dizei-m'o por vida vossa. (VICENTE, 1974, p. 90)

³⁰ “[...] aplicado ao teatro, ele abrange as técnicas ‘desilusionantes’ que não mantêm a impressão de uma realidade cênica e que revelam o artifício da construção dramática ou da personagem. A atenção do espectador se dirige para a criação da ilusão, para a maneira como os atores constroem suas personagens” (PAVIS, 2003b, p. 106)

A encenadora acrescentou personagens ao texto: dois coringas³¹, um homem e uma mulher. Eles tinham a função similar de um *compère* e *comère*³², o de explicar o fato que vai acontecer, comentar o fato já ocorrido ou reforçar um ponto. Os coringas falavam em português (Brasil) por meio de linguagem formal. A intenção foi de ruptura e de “brincar” com os idiomas segundo Silvanah. O contraste entre o português do atores e o dos coringas também contribuía para facilitar o entendimento do texto, especialmente no que se refere aos jogos de linguagem.

O texto *A Farsa Chamada Auto da Índia* no original está escrito em linguagem poética, mas a opção da direção preferiu trabalhar a forma natural de falar, caso contrário, soaria falso no curto espaço de tempo dos ensaios.

As cenas aconteceram com o mesmo cenário, três cubos e um baú, o que possibilitou as transformações das cenas durante a peça. As marcações de saídas e entradas dos atores foram diversas - uma porta no espaço cênico foi utilizada na lateral esquerda visto pelo olhar do público, entradas e saídas pelo fundo do espaço cênico e pelo corredor da platéia (Figura 1). A movimentação cênica dos atores era em ritmo acelerado, com exploração de diferentes níveis, coreografias e marcações em diagonais.



Fig. 1 – Cenário

³¹ Personagens que não fazem parte do texto original, a finalidade foi para situar o autor Gil Vicente no momento histórico e narrar/ comentar as cenas da peça com o público.

³² Provenientes da Commedia Dell'Arte, tinham a função de conduzir a narrativa, entravam entre a transição das cenas para tecer comentários e estabelecer uma ligação entre as mesmas.

Os figurinos foram elaborados por meio do tecido algodão. Calças e capas masculinas foram tingidas em vermelho, verde e azul e os vestidos femininos eram brancos com tiras coloridas das mesmas cores, acrescentando a cor amarela. Todos os personagens calçavam botas da mesma cor predominante de seus figurinos. Cordas de sisal faziam parte dos figurinos (botas e vestidos) e dos adereços de cabelo (Figura 2).



Fig. 2 – Figurino

Na maquiagem predominavam olhos bem marcados de lápis preto e bochechas muito rosadas (Figuras 3 e 4).



Fig 3 – Maquiagem 1



Fig. 4 – Maquiagem 2

A sonoplastia do espetáculo era composta por músicas cantadas ao vivo sem acompanhamento de instrumentos musicais/eletrônicos e música eletrônica. Por exemplo, os atores cantavam “A Rama” – música popular portuguesa; e as músicas eletrônicas foram criadas e compostas por meio da musicalidade da tradição portuguesa (Figura 5).



Fig. 5 – Atores cantando ao vivo

A iluminação se utilizou da cor âmbar sem nenhum outro recurso de cor. As cenas ocorreram com luz geral que permeava todo o ambiente, com apenas um foco específico no decorrer do espetáculo. Tal foco iluminava a personagem “Ama”, quando ela se direciona ao rezar para o Santo Antônio (Figura 6).



Fig. 6 – Iluminação

O espetáculo apresentou os elementos mencionados e ilustrados acima. Para a elaboração do questionário, a encenadora e o pesquisador deste estudo listaram os aspectos do espetáculo que foram priorizados pela proposta de encenação, foram explicitamente relacionados para serem identificados pelo espectador e classificados por ordem de importância (visibilidade e valorização estética) na cena.

3.1 Instrumento utilizado na pesquisa – o questionário

Ao discorrer sobre recepção teatral, de formas de coletar, de observar; a pesquisa se fundamentou num instrumento muito usado em diversas áreas do conhecimento humano, o questionário. Lembra-se que o objetivo principal desta dissertação é investigar a recepção de um espetáculo teatral, para observar o que chamou mais a atenção do público e, eventualmente, causou impacto. Para tanto, o instrumento utilizado na pesquisa foi a elaboração de um questionário – um instrumento que possibilite especificar o ato da observação.

O mais importante foi elaborar o questionário - junto com a encenadora e elenco - de maneira a explicitar os objetivos e procedimentos da cena. No questionário, a pessoa que responde não observa o espetáculo somente com um olhar, a reflexão sobre a obra é direcionada para pontos específicos da encenação.

O questionário aponta uma perspectiva teórica sobre a concepção do espetáculo, aspectos priorizados pelo encenador, além de especificar os meios utilizados para atingir tal fim.

Ao responder o questionário o participante revela dentre os vários aspectos e os objetivos da montagem o que lhe chamou mais atenção e por quê, ou seja, qual foi o momento de maior impacto para aquela pessoa ao priorizar determinado aspecto e não outros - “[...] o questionário obriga o espectador a tomar partido, elementos objetivos acompanham a encenação, os quais o espectador pode consultar antes ou depois de ter assistido ao espetáculo” (PAVIS, 2003a, p.35). O questionário funciona como uma contextualização teórica e estética do universo a ser investigado.

A construção do questionário de pesquisa, sua validade e a forma de aplicação seguiram os critérios da pesquisa científica para a área das Ciências Humanas. O método para estruturar o questionário e quantificá-lo foi de pesquisa quantitativa, que orienta para a utilização de questionários estruturados predominantemente elaborados com questões fechadas - lista de respostas pré-codificadas. Definiu-se uma escala de importância nas respostas com perguntas claras e objetivas.

Beatriz Cabral, em pesquisa realizada de 2003 a 2005, apresentou e discutiu o uso pedagógico do questionário na formação do espectador. Portanto, tomou-se conhecimento e posterior estudo de dois questionários elaborados pela autora: o primeiro para o Projeto da autora denominado Teatro em Trânsito³³, e o segundo sobre o espetáculo 5PSA – *O Filho*³⁴.

Com base neste estudo, o pesquisador produziu o questionário para o espetáculo *Auto da Índia*. O trabalho de elaborar tal questionário e a revisão de perguntas e respostas foi intenso, pois o espetáculo *Auto da Índia* estreou no dia 01 de abril de 2006 e precisava estar pronto para a aplicação. A seguir alguns pontos importantes que foram respeitados para a construção do questionário:

- A. Elaboração de perguntas de fácil entendimento;
- B. Linguagem coloquial: clara, simples e objetiva;

³³ A pesquisa investigou o potencial da cena contemporânea no contexto do teatro na escola e na comunidade na cidade de Florianópolis.

³⁴ Tal espetáculo foi citado e comentado no primeiro capítulo deste estudo (p. 35).

- C. Cuidado com a seqüência lógica das questões.
- D. Evitaram-se termos técnicos e palavras de outro idioma;
- E. A não utilização, em hipótese alguma, pergunta que induza a resposta;
- F. Instrução, no cabeçalho, sobre o seu preenchimento.

Ao responder o questionário, a instrução foi para enumerar cada questão de 1 a 5 em ordem crescente, sendo 1 a opção que mais teve impacto. Neste sentido, o espectador é levado a refletir com maior detalhe sobre as questões colocadas no questionário, pois, neste caso, não basta simplesmente o espectador marcar uma opção, como sendo a de maior impacto. De fato, para efeito desta pesquisa, as respostas, necessariamente, precisam ser fechadas, pré-determinadas, pois do contrário,

[...] quando os entrevistados respondem livremente, ou seja, não seguindo um questionário, dão uma imensa variedade de interpretações que não cabem em modelos teóricos prévios, sejam eles psicológicos ou sociais. (WHITE, 1998, p.58).

A seguir, o questionário em versão final. Salienta-se novamente que as perguntas com as respectivas respostas alternativas foram examinadas e definidas juntamente com a encenadora do espetáculo e elenco. A elaboração do questionário teve como objetivo abranger elementos de destaque da encenação, além de outros relevantes para a concepção da encenadora.

QUESTIONÁRIO DE RECEPÇÃO - AUTO DA ÍNDIA

Nome: _____ idade: _____

Profissão ou formação: _____

Enumere cada questão de 1 a 5 em ordem crescente, sendo 1 a opção que mais te impressionou. Os números de 1 a 5 não significam uma nota, mostram o que causou um maior impacto em você.

1. O que mais impressionou nesse espetáculo foi:

- () os coringas.
- () a história/ enredo.
- () a encenação.
- () a movimentação cênica dos atores.
- () a sonoridade do espetáculo (músicas, barulhos e vozes dos atores).

2. Os personagens coringas são importantes na encenação, pois:

- explicam termos da língua portuguesa arcaica.
- situam o autor Gil Vicente no momento histórico do século XVI e sua obra dentro do contexto filosófico.
- falam o português do Brasil; consigo entender melhor.
- explicam o fato que vai acontecer e comentam o fato já ocorrido.
- me conduz a prestar a máxima atenção através de sua movimentação e entrada repentina.

3. Quanto ao texto – e o tema central do adultério - o que causou maior impacto foi:

- o estilo cômico do texto dramático e da linguagem teatral.
- o contexto histórico, as circunstância do adultério na primeira metade do século XVI.
- o não questionamento da moralidade, não apresenta o que é certo ou errado.
- a atualidade do tema adultério no contemporâneo.
- o conflito humano.

4. A encenação não naturalista causou impacto porque:

- não há a verdade sendo vista como uma história de começo, meio e fim.
- a interpretação dos atores é exagerada.
- o cenário e figurino são estilizados.
- os coringas falam diretamente para o público.
- em alguns momentos a ação é congelada com a entrada do coringa.

5. O que mais impressionou na movimentação dos atores foi:

- o ritmo dinâmico.
- a exploração de diferentes níveis.
- as coreografias.
- as diferentes saídas e entradas.
- marcações precisas em diagonais.

6. Quanto à sonoridade do espetáculo, o maior impacto foi:

- a alternância do uso do português arcaico com o português do Brasil.
- a música cantada “ao vivo” sem acompanhamento de instrumentos musicais e eletrônicos.
- as músicas eletrônicas portuguesas.
- a sonoridade do português arcaico nas vozes dos atores.
- o barulho dos personagens ao pisar no chão em suas entradas pelo meio da platéia.

3.1.1 Levantamento dos dados

A proposta inicial objetivou três grupos alvos para a aplicação do questionário: alunos matriculados na educação básica de 5º a 8º série que tivessem um professor específico de teatro, com o fim de averiguar o impacto e refletir sobre as implicações do foco deste estudo – a recepção na pedagogia teatral; alunos graduandos do curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, com o fim também de averiguar seu impacto e de discutir posteriormente com esse grupo questões da recepção para o ensino do teatro – pois são os futuros professores de teatro; e público espontâneo, para averiguar o impacto e tecer possíveis comparações com os outros grupos/ públicos. O objetivo era coletar no mínimo 25 questionários de cada grupo escolhido. No entanto, durante a aplicação e coleta dos questionários, não ocorreu como o esperado.

Para os alunos da educação básica houve a necessidade de agendar uma data específica para assistirem ao espetáculo, pois todas as sessões aconteciam no período noturno, e para a escola levar tais alunos ao espaço do espetáculo era necessário ser durante o dia. Então se agendou uma sessão extra num sábado no período da tarde, pois durante a semana a maioria dos atores não poderiam. O grupo envolveu alunos da 5ª à 8ª série da Escola Interativa, situada no município Fazenda Rio Grande, cidade metropolitana de Curitiba, sob a supervisão da professora Ana Lúcia Nichele (1966) – graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas. Seus alunos já tinham vivência tanto no fazer quanto no apreciar espetáculos teatrais. A tabela seguinte demonstra algumas características e posições ocupadas pelos alunos deste grupo da pesquisa. No questionário, os alunos escreveram seus nomes completos, mas na tabela foram identificados por números, e foram tabulados de acordo com a série em ordem decrescente. Cabe salientar que foram exatamente 25 alunos que assistiram ao espetáculo. A princípio, a professora levaria somente a 8º, 7º e 6º série, mas por conta do evento ter acontecido no sábado à tarde, por compromissos diversos, alguns pais não autorizaram a ida de seus filhos, então, para completar 25 alunos – objetivo da pesquisa – a professora convidou alguns alunos da 5º série para participar.

	Gênero	Idade	Série
1	Masc.	14	8º série
2	Fem.	14	8º série
3	Fem.	14	8º série
4	Fem.	14	8º série
5	Masc.	14	8º série
6	Masc.	14	8º série
7	Fem.	13	8º série
8	Masc.	13	8º série
9	Fem.	13	8º série
10	Fem.	13	7º série
11	Fem.	13	7º série
12	Fem.	12	7º série
13	Fem.	12	7º série
14	Fem.	12	7º série
15	Fem.	12	7º série
16	Fem.	12	6º série
17	Masc.	12	6º série
18	Masc.	11	6º série
19	Masc.	10	5º série
20	Fem.	10	5º série
21	Fem.	10	5º série
22	Masc.	10	5º série
23	Fem.	10	5º série
24	Fem.	10	5º série
25	Masc.	10	5º série

Tabela 1 – Público da escola

Após o espetáculo houve um bate-papo com a encenadora e atores. A professora Ana Lúcia levou os questionários e aplicou em sala de aula. Diálogo com o grupo da peça e posterior aplicação do questionário, aconteceu somente com o público da escola, devido ter sido uma apresentação preparada especialmente para eles. No bate-papo foram elaboradas perguntas por parte dos alunos quanto a curiosidades em relação à profissão de ser ator, além de peculiaridades sobre a construção dos personagens, principalmente sobre a aparência dos homens, de cabelos e barbas compridas.

Diferentemente do público espontâneo, em que as pessoas se deslocaram para o espetáculo naturalmente movidas por diferentes razões, o público da escola se mobilizou para uma atividade extraclasse na linguagem teatral. Portanto, a professora da escola solicitou a realização de uma conversa ao final do espetáculo

com o grupo e se era possível eles responderem o questionário na escola por conta da falta de tempo, pois tinham horário marcado para a volta.

É importante salientar que o fato de o questionário ter sido aplicado com um grupo ou vários não interfere na análise de sua eficácia – o objetivo não é chegar a um veredicto. O questionário é um instrumento pedagógico que aponta para os elementos teatrais priorizados pela encenação, no sentido de ampliar a percepção do espectador em relação a eles. Também não importa se foi aplicado logo em seguida ao espetáculo, ou dias após – importa sim ver o que causou maior impacto; se o questionário for aplicado dias após, o que o espectador manteve na memória e lembra com maior detalhe é o que causou maior impacto.

Já os alunos da Faculdade de Artes do Paraná não compareceram no número esperado à consulta; por isso, descartou-se este grupo do alvo da pesquisa. Importa ressaltar que não foi por falta de divulgação, de insistência e nem pelo fator econômico; as sessões das quartas-feiras pediam como valor do ingresso um quilo de alimento não perecível. Não havia um dia específico para a ida deles; eles poderiam ter ido durante toda a temporada e na própria faculdade os questionários poderiam ser aplicados. No entanto, apenas cinco alunos assistiram ao espetáculo. Indagados sobre essa questão, eis as respostas/ desculpas dos alunos em itálico e em seguida a constatação da realidade:

- *A localização do espaço das apresentações.* O espaço dos Satyros estava sediado no bairro Rebouças, próximo ao centro. Não era um local de difícil acesso.
- *A temporada foi curta.* As apresentações aconteceram de 01 a 30 de abril, de quarta-feira a domingo. Com vistas à realidade teatral curitibana, em que a maioria dos espetáculos não tem vida longa, o espetáculo *Auto da Índia* correspondeu à média de dias que um grupo fica em cartaz na cidade.
- *Preconceito com a produção teatral dos Satyros.* Fundada em 1989, por Ivam Cabral e Rodolfo García Vázquez, os *Satyros* têm uma abordagem bem diferente das companhias tradicionais. Cenas de violência sexual, escatologia e sodomia fazem parte dos espetáculos. Em algumas peças, os atores contracenam nus a maior parte do tempo. A atuação sem pudores, apoiadas em temas polêmicos, é a marca do grupo. Apesar do espetáculo *Auto da Índia* não ter nenhum dos elementos abordados acima, ficou claro por meio de

depoimentos de alguns alunos a impregnação de uma idéia em relação à companhia. Percebe-se que este item foi o mais presente na razão da ausência dos alunos da Faculdade de Artes do Paraná nesse espetáculo.

A percepção de que a não participação dos alunos da FAP não acarretaria prejuízos à pesquisa. Afinal, o que interessa aqui não é um resultado conclusivo que defina como se deu a recepção de um determinado espetáculo e sim, importa levantar elementos para uma reflexão sobre o papel do professor na formação do espectador – metodologia e procedimentos adequados – foi decisiva para a opção pela continuidade.

Com o público espontâneo foi mais fácil aplicar o questionário. Ao final de cada espetáculo, o pesquisador abordava algumas pessoas, explicava o estudo e perguntava se poderiam responder ao questionário. Posicionava-se próximo das pessoas para possíveis dúvidas. A próxima tabela evidencia a profissão ou a formação e a idade de cada pessoa pesquisada conforme a escrita deles no questionário. Igualmente no caso com os alunos, os participantes escreveram o nome completo no questionário, mas aqui estarão citados por meio da numeração que consta na primeira coluna, na ordem em que foram distribuídos. Neste grupo, o pesquisador distribuiu em dias diferentes 35 questionários, 10 a mais do número pretendido, pois era preciso ter uma margem de segurança, caso ocorresse de algum questionário ser respondido de forma inadequada para a pesquisa. Não ocorreu grande problema, apenas duas pessoas responderam com ordem ao contrário do enunciado, ou seja, enumerou sendo 5 a opção que mais teve impacto. Mesmo assim, estes dois questionários foram validados, pois o problema foi resolvido no momento em que ocorreu. Os 25 questionários relatados na tabela a seguir foram a seqüência dos primeiros 25 questionários distribuídos, os 10 a mais foram descartados.

	Gênero	Idade	Profissão ou Formação
1	Masc.	19	Assessor de clientes Junior
2	Masc.	27	Estudante
3	Fem.	29	Auxiliar Administrativa
4	Masc.	24	Projetista
5	Masc.	24	Auxiliar Administrativo
6	Fem.	20	Estudante de Artes Cênicas

7	Fem.	18	Estudante
8	Fem.	18	Estudante
9	Masc.	45	Produtor
10	Masc.	45	Superior completo
11	Fem.	20	Estudante
12	Fem.	21	Recepcionista
13	Masc.	48	Contador
14	Masc.	22	Administrador
15	Masc.	26	Jornalista
16	Fem.	19	Auxiliar Contábil
17	Fem.	27	Atriz
18	Masc.	36	Designer Gráfico
19	Masc.	70	Ator
20	Masc.	49	Professor Universitário
21	Fem.	59	Professora
22	Masc.	18	Estudante
23	Fem.	25	Assistente Comercial
24	Masc.	45	Gerente de Sistemas
25	Fem.	28	Advogada

Tabela 2 – Público espontâneo

Como se nota, a pessoa mais jovem que respondeu o questionário tinha 18 anos e a mais velha 70 anos. O grupo é heterogêneo quanto à idade e quanto à profissão ou formação.

Os dois grupos são importantes para a pesquisa, pois diferencia muito um do outro, justamente pelo grupo de alunos ser tão delimitado (alunos de uma escola específica) e o grupo do público espontâneo ser tão diversificado nos aspectos citados.

Para a posterior análise dos dados, de acordo com a comparação entre os grupos, tais diversidades poderá indicar ou sugerir diferentes abordagens para a interpretação dos resultados.

3.1.2 Resultados e análises

Os resultados serão apresentados e discutidos com o auxílio de gráficos para sua melhor visualização com o fim de analisar cada questão do questionário,

tornando possível associá-las com o grupo de espectadores que as respondeu – alunos da educação básica e público espontâneo.

O processamento dos dados e os gráficos apresentados foram elaborados pelo profissional Paulo Eduardo Amaral³⁵; e para uma maior compreensão sobre métodos estatísticos para analisar a recepção, o pesquisador obteve auxílio do Professor Dan Olsen³⁶.

O impacto no público, aqui observado através da identificação do aspecto da montagem considerado como sendo o mais significativo, será confrontado com a expectativa da encenadora referente ao mesmo aspecto, tal como identificada através de entrevista realizada pelo pesquisador. Neste sentido, o intuito é indicar quais aspectos da montagem causaram maior impacto no público podendo assim, talvez, sugerir alguma ressonância ou quebra de expectativas da encenadora. Tal objetivo poderá ampliar a compreensão da encenadora quanto ao que funcionou melhor em sua proposta, abrindo portas para futuros desenvolvimentos.

O objetivo principal para a formação do espectador é explicitar a proposta de encenação e apontar para o cruzamento de signos e canais expressivos em cena; desta forma, ampliando a linguagem sobre a estética proposta, e conseqüentemente, sua percepção.

Antes de apresentar os resultados do questionário, o texto irá indicar uma listagem dos objetivos da encenadora, que se relacionam com as questões - o porquê de haver escolhido cada questão e conseqüentemente as respostas. Para facilitar o entendimento da redação, o recurso sublinhado será utilizado para destacar as perguntas e o recurso itálico será utilizado para destacar as respostas do questionário.

Primeira questão – O que mais impressionou nesse espetáculo foi:

Listaram-se cinco aspectos da montagem priorizados pela encenadora:

Os coringas.

A história/enredo.

A encenação.

A movimentação cênica dos atores.

³⁵ Designer gráfico e analista de dados.

³⁶ O professor Dan Olsen (Universidade Slagelsesem/ Dinamarca) trabalha com método estatístico sobre avaliação da recepção. Em maio de 2006 o professor visitou o Brasil a convite de Beatriz Cabral para o Seminário de pesquisa “A recepção do espetáculo teatral: avaliação de impacto” na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

A sonoridade do espetáculo.

As próximas questões se aprofundaram em cada um destes itens. Nesta questão, utilizou-se uma resposta geral que inclui as demais alternativas em si. A resposta - *a encenação* - engloba as outras respostas da mesma questão. Entendeu-se com a encenadora que nesta questão seria prudente colocar uma resposta geral e outras bem mais específicas para talvez posteriormente identificar na análise dos dados, uma identificação mais clara sobre a posição do espectador. Por exemplo, caso o espectador marcasse a resposta *a encenação*, poderia identificar que para tal ouvinte a totalidade da encenação o impressionou, ou ao contrário, se marcasse qualquer outra alternativa, a resposta assinalada como sendo a mais significativa, o espectador estaria destacando um ponto específico da encenação que mais o impressionou.

Segunda questão – Os personagens coringas são importantes na encenação, pois:

Relatado no capítulo anterior, os personagens coringas foram acrescentados ao texto; a direção apontou como sendo um dos focos importantes para evidenciar no questionário, com o fim de perceber qual dos itens foi o de maior impacto no público de acordo com as funções estabelecidas pela encenadora para tais personagens. As respostas para esta questão privilegiaram objetivos/ funções que a direção designou para os coringas, são eles:

Explicam termos da língua portuguesa arcaica – com o objetivo de esclarecer algumas palavras que possivelmente o público em sua maioria pudesse não conhecer.

Situam o autor Gil Vicente no momento histórico do século XVI e sua obra dentro do contexto filosófico – no início da peça um dos personagens coringas ocupava a cena para apresentar o autor para a platéia.

Falam o português do Brasil, consigo entender melhor – os personagens coringas eram os únicos que falavam o português brasileiro.

Explicam o fato que vai acontecer e comentam o fato já ocorrido – o tratamento do tempo no texto original e no espetáculo decorre de forma contínua num mesmo espaço, ou seja, sugere que os acontecimentos se sucedem ao longo de um período de cerca de vinte e quatro horas, no entanto, o tempo representado corresponde a um período de cerca de três anos - preocupação que permeou a encenadora. Portanto, para facilitar o entendimento do público os coringas também

tinham essa função, de explicar e por vezes comentar os fatos ocorridos cronologicamente.

Me conduz a prestar a máxima atenção através de sua movimentação e entrada repentina – a agilidade e a expressão corporal, diferenciado dos demais personagens, segundo a direção da encenadora, no intuito de não tornar a função dos coringas em algo “chato” para o público.

Terceira questão – Quanto ao texto - e o tema central do adultério - o que mais causou impacto foi:

Todos os acontecimentos do espetáculo são em torno do assunto adultério. A encenadora apontou itens relacionados ao tema em consonância com a proposta da encenação para constituir em respostas alternativas para tal questão. A primeira resposta alternativa:

O estilo cômico do texto dramático e da linguagem teatral – o objetivo foi de evidenciar o estilo da farsa, com características de exagero e caricatura nas interpretações do atores.

O contexto histórico – as circunstâncias do adultério na primeira metade do século XVI, resposta pontual sobre o contexto histórico e social sobre o tema adultério no século citado, que é exatamente o período histórico a que o texto de Gil Vicente se refere.

O não questionamento da moralidade – o texto de Gil Vicente não apresenta o que é certo ou errado, apresenta as ações.

A atualidade do tema adultério no contemporâneo – segundo a encenadora a peça apresenta atitudes e ações que naturalmente poderiam ocorrer ou ocorrem nos dias atuais.

O conflito humano – destaca o conflito do adultério e as conseqüências decorrentes deste conflito; por exemplo, a protagonista tenta a todo tempo esconder suas peripécias de infidelidade.

Quarta questão – A encenação não naturalista causou impacto porque:

Com o objetivo de salientar aspectos da concepção da encenação, utilizou-se o termo “não naturalista”, com o intuito de deixar claro para o público as implicações referentes ao estilo, pois havia a preocupação de não utilizar termos de difícil compreensão, entendeu-se naquele momento que tal termo subsidiaria a intenção explicitada acima por meio das respostas alternativas:

Não há a verdade sendo vista como uma história de começo, meio e fim.

A interpretação dos atores é exagerada.

O cenário e figurino são estilizados.

Os coringas falam diretamente para o público

Em alguns momentos a ação é congelada com a entrada do coringa.

No entanto, observou-se um problema no termo “não naturalista”. De fato, o termo empregado nem precisaria existir, por se tratar de uma farsa, em que o próprio autor, na sua época, recorria à caricatura dos personagens, que consiste em exagerar um ou mais traços específicos de um personagem. Descartou-se tal pergunta, pois ela se distanciou dos objetivos propostos.

Quinta questão – O que mais impressionou na movimentação dos atores foi:

Destacou-se a movimentação dos atores devido ao destaque nas ações dos personagens, pois todas as marcações e movimentações, tanto das interpretações dos atores quanto das ações cênicas, foram exploradas e investigadas através de laboratórios de atuação por Silvanah Santos. Dentre as respostas estão:

O ritmo dinâmico – a encenação imprimiu um ritmo acelerado do começo ao fim.

A exploração de diferentes níveis – os atores subiam nos cubos (cenário) em diferentes momentos.

As coreografias – as músicas cantadas ao vivo eram coreográficas.

As diferentes saídas e entradas – haviam saídas e entradas dos atores pelas laterais e pelo fundo do espaço cênico e por um corredor que dividia a platéia em duas partes iguais.

Marcações precisas em diagonais – as marcações de cenas dos atores eram sempre em diagonais.

Sexta e última questão – Quanto à sonoridade do espetáculo, o maior impacto foi:

Devido à diversidade sonora que a montagem trouxe, destinou-se uma questão relacionada a este aspecto para análise. As respostas incluem:

A alternância do uso do português arcaico com o português do Brasil – por conta dos personagens coringas falarem o português do Brasil em oposição dos outros personagens que falaram o português arcaico.

A música cantada “ao vivo” sem acompanhamento de instrumentos musicais e eletrônicos – em coro os atores cantavam em alguns momentos.

As músicas eletrônicas portuguesas – músicas regionais de Portugal.

A sonoridade do português arcaico nas vozes dos atores – devido à sonoridade diferente que o texto em língua portuguesa produzia nas vozes dos atores.

O barulho dos personagens ao pisar no chão em suas entradas pelo meio da platéia – os atores que entravam em cena através do corredor que dividia a platéia em duas partes iguais produziam barulho alto ao pisarem no chão.

A seguir, os gráficos serão apresentados por meio da comparação entre as respostas dos dois públicos. Será analisada a expectativa da encenadora em relação a cada questão em comparação com as respostas dos espectadores pesquisados. E, por último, análises serão realizadas de acordo com os resultados gerais dos dois públicos.

O que mais impressionou nesse espetáculo foi:

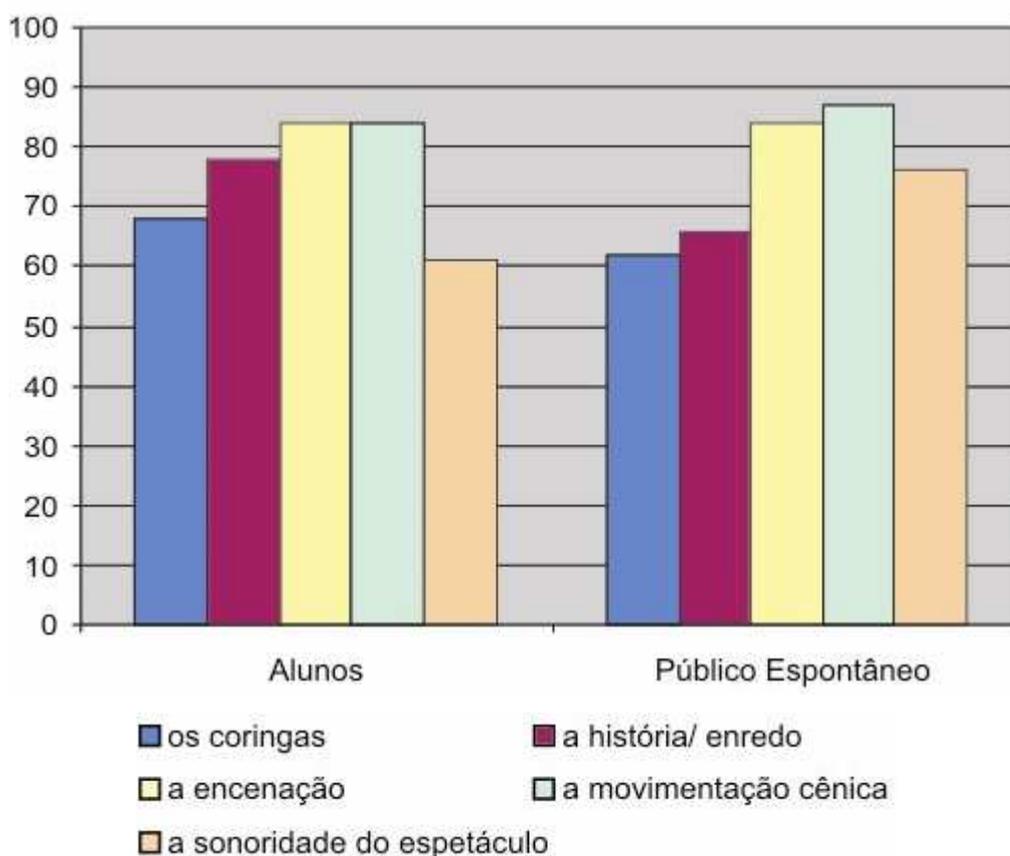
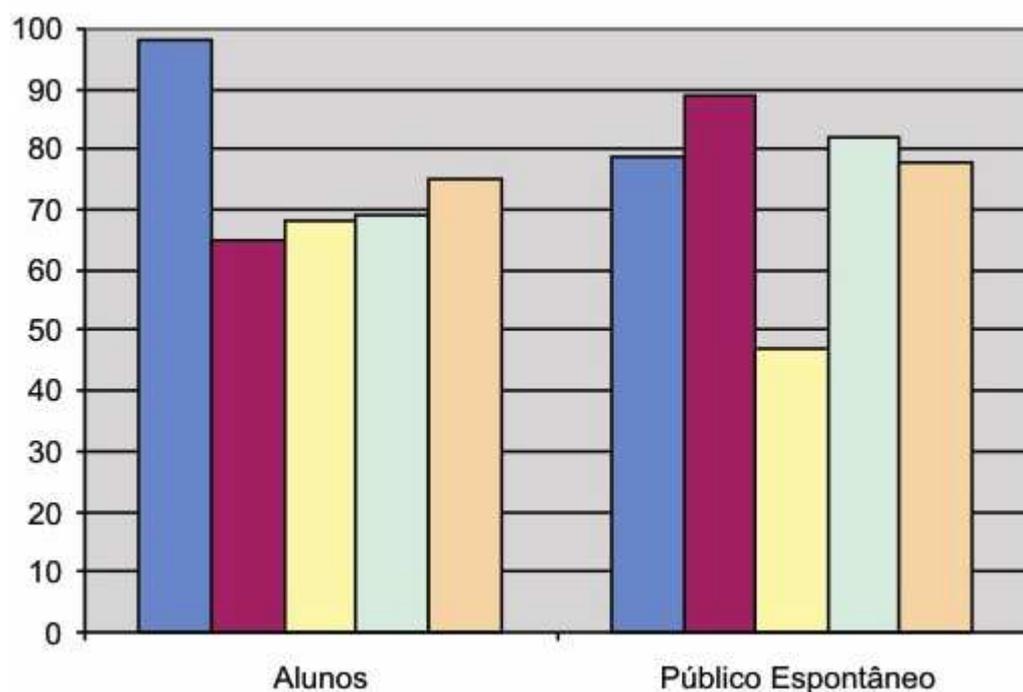


Gráfico 1 – Primeira questão do questionário

Conforme o Gráfico 1, em relação a primeira questão do questionário, a pesquisa identificou que as respostas, *a encenação* e *a movimentação cênica*, prevaleceram o de maior impacto tanto para o público da escola quanto para o público espontâneo. Deve-se destacar, obviamente, que para o público espontâneo a resposta *a movimentação cênica* foi um pouco mais significativo do que a resposta *a encenação*. A expectativa da direção centrou-se na resposta *a história/ enredo*.

Os personagens coringas são importantes na encenação, pois:



■ explicam termos da língua portuguesa arcaica.

■ situam o autor Gil Vicente no momento histórico do século XVI e sua obra dentro do contexto filosófico.

■ falam o português do Brasil; consigo entender melhor.

■ explicam o fato que vai acontecer e comentam o fato já ocorrido.

■ me conduz a prestar a máxima atenção através de sua movimentação e entrada repentina.

Gráfico 2 – Segunda questão do questionário

Na segunda questão, Gráfico 2, em relação aos personagens coringas que a encenadora acrescentou ao texto, os públicos foram distintos no resultado. Para os alunos, o mais significativo foi a resposta: *explicam termos da língua portuguesa arcaica*. Por sua vez, o público espontâneo, declarou como sendo o mais importante: *situam o autor Gil Vicente no momento histórico do século XVI e sua obra dentro do contexto filosófico* – tal resposta correspondeu a expectativa da encenadora sobre esta questão. Nota-se que esta resposta ficou registrada como sendo a menos significativa para os alunos.

Quanto ao texto – e o tema central do adultério – o que causou maior impacto foi:

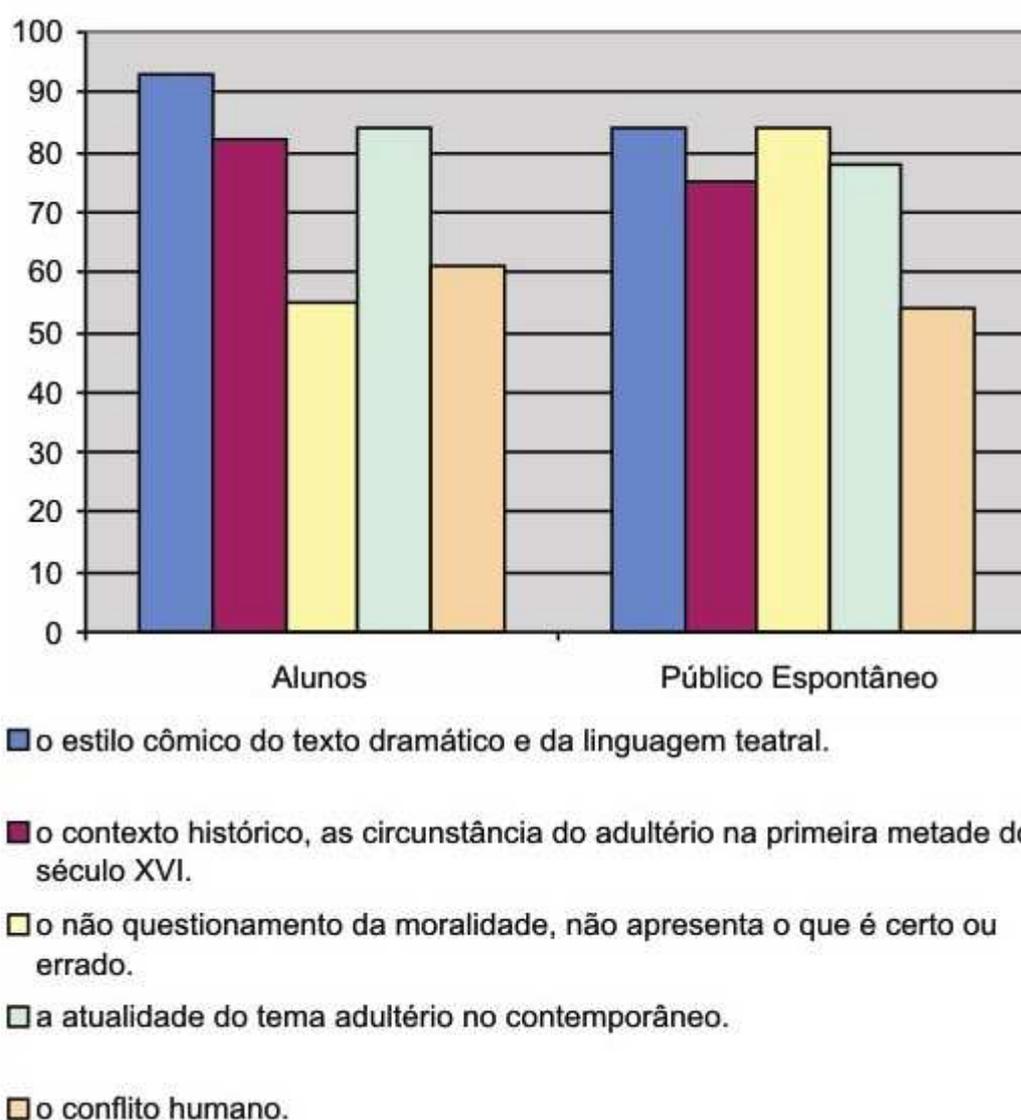


Gráfico 3 – Terceira questão do questionário

Na terceira questão, o Gráfico 3 identifica a prevalência nas respostas dos dois públicos pesquisados: *o estilo cômico do texto dramático e da linguagem teatral*; além de apontar que o público espontâneo privilegiou também a resposta alternativa: *o não questionamento da moralidade, não apresenta o que é certo ou errado*. A expectativa da encenadora estava na resposta: *o conflito humano*.

A quarta questão não será aqui analisada, porque ela foi desconsiderada devido aos motivos já mencionados anteriormente.

O que mais impressionou na movimentação dos atores foi:

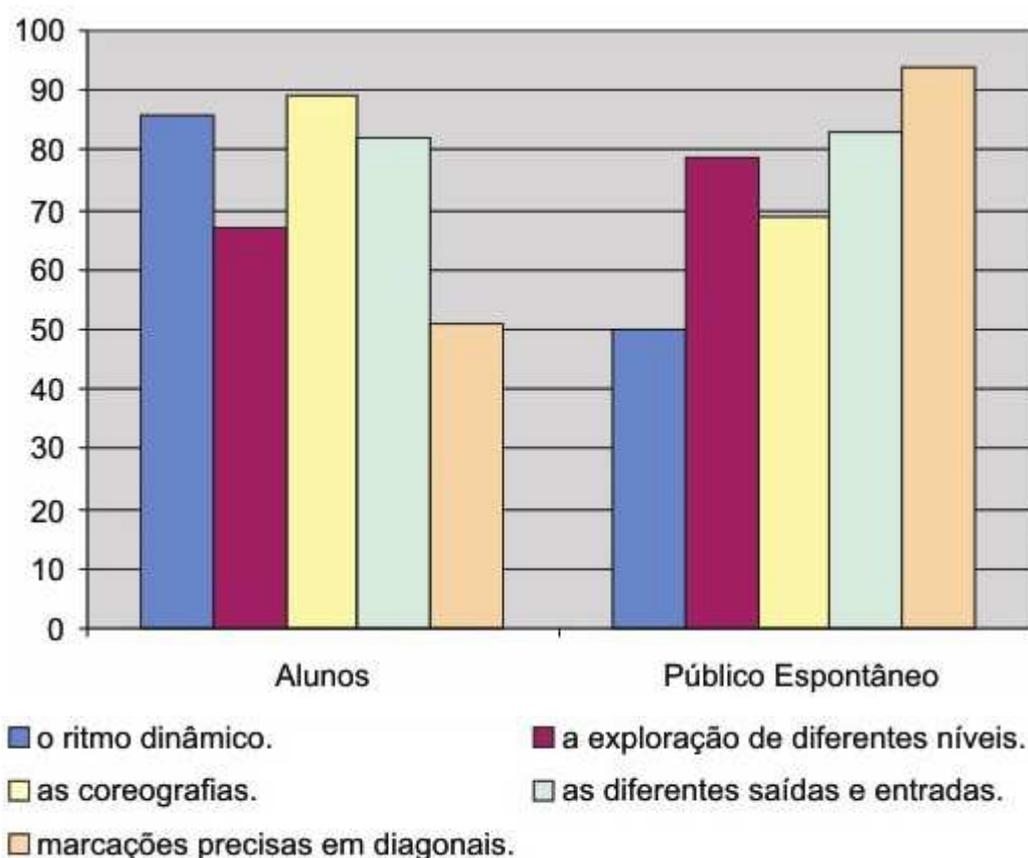


Gráfico 4 – Quinta questão do questionário

Na quinta questão, pode-se notar no Gráfico 4 que a resposta *as coreografias* por pouco diferença superou a resposta *o ritmo dinâmico* para os alunos. O público espontâneo demonstrou impacto nas *marcações precisas em diagonais*. A encenadora afirmou como expectativa *o ritmo dinâmico*.

Quanto à sonoridade do espetáculo, o maior impacto foi:

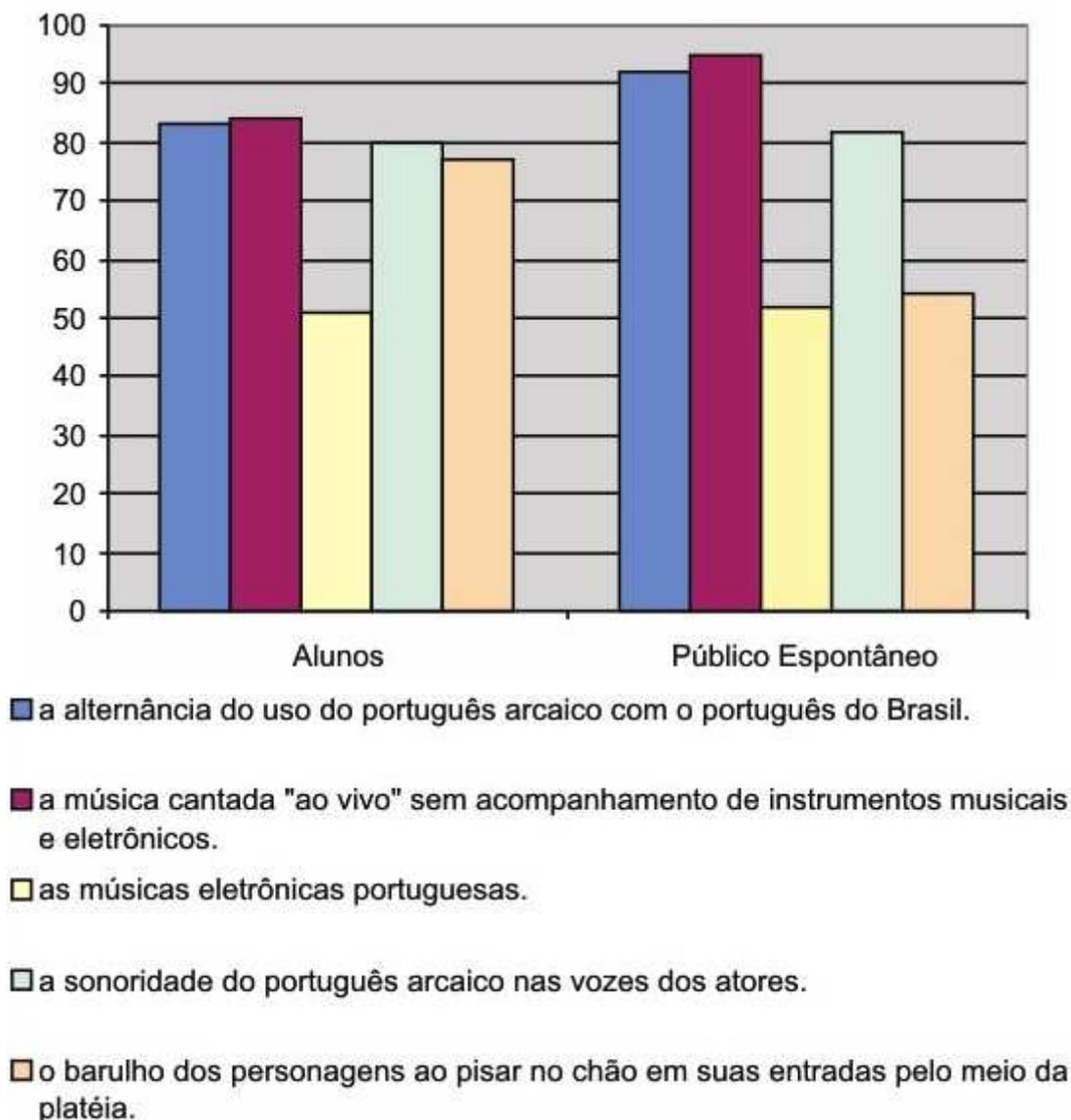


Gráfico 5 – Sexta questão do questionário

Na sexta e última questão, conforme o Gráfico 5, os dois públicos apontou que a *música cantada "ao vivo" sem acompanhamento de instrumentos musicais e eletrônicos* foi a resposta de maior impacto. A expectativa da encenadora foi afirmada, pois ela teve como expectativa a mesma resposta alternativa. Importante notar que a resposta alternativa: *a alternância do uso do português arcaico com o português do Brasil*, quase empatou com a outra resposta alternativa como sendo a de maior impacto, tanto para os alunos quanto para o público espontâneo.

Os resultados do questionário demonstraram que não houve grande diferença entre a resposta de maior impacto em relação às outras respostas. É fato perceber que tanto o público espontâneo quanto os alunos da escola, não apresentaram nos resultados do questionário, visto por meio dos gráficos, um aspecto da montagem muito significativo em relação a outros – nem ao comparar um grupo com o outro, nem ao analisar um grupo somente. Ou melhor, os gráficos demonstraram que na maioria das questões, a diferença entre uma resposta mais significativa em comparação com a segunda resposta mais significativa, e em alguns casos, em comparação com a terceira ou a quarta resposta mais significativa; apresentou-se por uma diferença muito pequena pelos públicos pesquisados.

Pode-se afirmar que o espectador dentre os dois grupos pesquisados leu o espetáculo de formas distintas. Cabe aqui trazer de volta a reflexão abordada no segundo capítulo deste estudo, pois segundo Suleiman a noção do *horizonte de expectativas* de Jauss, tende a considerar as respostas de um público a partir da quantificação dos resultados, e rotulando o público de acordo com esta resposta - não permite suficiente diversidade nos públicos de uma determinada obra de uma época específica. Como se nota, de acordo com os resultados apresentados do questionário, percebe-se que não foi uma leitura singular do público. Mesmo esta investigação não ter pesquisado as expectativas dos espectadores sobre o espetáculo *Auto da Índia*, nota-se, de acordo com os gráficos, que diferentes *horizontes de expectativas* co-existiram entre o público pesquisado, visto a diversidade nas respostas.

Sobre as expectativas da encenadora, os resultados demonstraram que somente a sexta questão foi confirmada com a expectativa da encenadora de acordo com os dois grupos pesquisados, tanto os alunos da escola quanto o público espontâneo assinalaram a mesma resposta alternativa como sendo a de maior impacto, sendo a mesma resposta alternativa esperada pela encenadora. Nota-se também, que a resposta da segunda questão foi de encontro com a expectativa da encenadora, mas somente para um dos grupos – o público espontâneo. As demais questões, através das respostas alternativas apontaram resultados contrários às expectativas da encenadora.

Neste sentido, “Tanto para o progresso da ciência quanto para o avanço da experiência da vida, o momento mais importante é o da ‘frustração de expectativas’” (JAUSS, 1994, p.52), ou seja, o autor afirma que é por meio da negatividade das

expectativas pré-existentes, que o indivíduo é obrigado a uma nova percepção das coisas. Sendo assim, o foco principal da pesquisa para a encenadora foi indicar que aspectos da montagem causaram maior impacto no público podendo sugerir alguma ressonância ou quebra de suas expectativas. Deste modo, as repostas poderiam proporcionar possibilidades ao apontar para a encenadora aspectos da cena que poderiam ser re-trabalhados ou modificados.

Portanto, como demonstraram os dados, na maioria das questões houve quebra de expectativas da encenadora. Para tanto, os gráficos aqui expostos foram apresentados para a encenadora por meio de uma entrevista para captar impressões e declarações sobre todo o processo e principalmente sobre os resultados obtidos. Silvanah Santos afirmou após analisar os gráficos:

Eu achei fundamental enquanto retorno para a encenação. Os itens do questionário que não bateram com a minha expectativa sobre a encenação – acho normal, faz parte de um processo de público. Mas achei muito interessante o retorno do público. Este tipo de pesquisa é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do diretor. O retorno do ponto de vista do público abre a visão do diretor sobre vários aspectos: de coisas que ele vai manter e de coisas que ele pode vir a mudar. Especificamente em se tratando desse espetáculo, eu gostei das respostas do público, mesmo as que não bateram com as opções que eu mencionei como as mais importantes da encenação. Percebi que o público foi atento, que prestou muita atenção em tudo. Existe um preparo conceitual da encenação, que é aquela parte de estudo, de planejamento, onde o público especificamente não tem o conhecimento objetivo disso, mas que isso transparece no espetáculo, e que transpareceu no questionário. Eles assinalaram respostas que diziam respeito aos conceitos específicos da encenação, como por exemplo, marcação precisa em diagonais. Achei que foi fundamental para esse trabalho, para o retorno desse trabalho.³⁷

Como se nota, a encenadora identificou nos resultados que o público percebeu e registrou no questionário, respostas que são procedimentos e direções conduzidas pelo encenador muito específico da linguagem teatral, principalmente em se tratando do público espontâneo, que em sua maioria não eram pessoas atuantes no meio teatral.

O pesquisador perguntou para a encenadora: se houvesse a possibilidade de você vir a montar novamente o espetáculo *Auto da Índia*, em decorrência dos resultados do questionário, principalmente nas questões que não coincidiram com as suas expectativas, porventura mudaria algo na encenação?

³⁷ Entrevista gravada concedida pela encenadora teatral Silvanah Santos para o pesquisador no dia dez de abril do ano de 2007 na cidade de Curitiba.

Em princípio não. Eu achei que esse conflito, se é que a gente pode chamar de conflito – ele faz parte. Eu acho que ele é necessário. Foi um conflito extremamente positivo; fez com que eu refletisse sobre cada aspecto da montagem nas questões colocadas no questionário. Eu gostei das diferenças, mesmo na diversidade das respostas do público com as minhas, percebi que houve um ponto de convergência entre a encenação e o público, o diálogo aconteceu. Foi muito bom o questionário. Eu achei que o questionário dá uma visão do trabalho que às vezes você nem sabe – como que o público vê.³⁸

Por último, o pesquisador perguntou se ela utilizaria novamente o questionário em outra montagem. Silvanah responde: “Utilizaria. Eu adoraria sempre que pudesse utilizar o questionário. De verdade mesmo. Acho que é fundamental para a evolução do trabalho de encenação”.³⁹

Assim, certamente, os resultados demonstram serem importantes para os próprios construtores da obra espetacular, especificamente, para a encenadora Silvanah Santos. Percebeu-se que os diversos aspectos que teve maior impacto e os que não tiveram, muitos contrariando as expectativas da encenadora, fizeram com que ela percebesse as diferentes leituras de um público e refletisse sobre os resultados.

Vale ainda trazer à cena o ensino do teatro na escola; afinal, esse é o núcleo desse estudo. O objetivo principal para a formação do espectador é explicitar a proposta de encenação e apontar para o cruzamento de signos e canais expressivos em cena; desta forma, ampliando a linguagem sobre a estética proposta, e conseqüentemente, sua percepção. O questionário, com certeza, poderá ser um recurso a mais para o ofício do professor na mediação da recepção teatral. Por meio dos dados coletados, o professor terá a possibilidade de perceber o que mais teve impacto sobre um determinado espetáculo e conseqüentemente abrir o debate para o grupo de alunos, no anseio de considerar as leituras individuais e possibilitar a ampliação de novas visões sobre um determinado aspecto.

Neste sentido, o pesquisador entrevistou a professora Ana Lúcia Nichele, docente regente do grupo de alunos que responderam o questionário desta pesquisa, para coletar impressões sobre sua prática docente e o uso desta metodologia. Para tanto, perguntou: Você normalmente trabalha a recepção com seus alunos? De que forma? (de espetáculos teatrais e nas atividades em sala de aula - improvisação, jogos dramáticos, etc.).

³⁸ Idem.

³⁹ Idem.

Sim, mesmo que seja através da oralidade. Sempre é feita uma avaliação / recepção (eu nunca usei esse termo antes, aprendi mais uma coisa nova). Tentamos focar todos os elementos teatrais para que eles tenham uma noção completa de um espetáculo, de suas partes e principalmente dificuldades. Quanto às outras atividades, como improvisações e jogos dramáticos, também realizo uma avaliação, eu observo e faço com o grupo uma análise da recepção, de forma oral; alguns alunos apontam os elementos e outros os descrevem. Acho muito importante trabalhar a formação do aluno como espectador, para que os que têm menos noção da coisa aprendam algo, ou pelo menos fiquem mais atentos sobre o assunto.⁴⁰

Como se nota, a professora Ana Lúcia privilegia a avaliação e questiona a recepção em suas aulas, tanto para espetáculos teatrais quanto para atividades em sala de aula, mesmo ocorrendo somente por meio da oralidade. Diferentemente da pesquisa discutida no primeiro capítulo deste estudo, na qual a maioria dos professores do Estado do Paraná não observa a recepção antes de iniciar uma avaliação (significaria fazer um levantamento, sem pressão ou opiniões, sobre o que e como os alunos perceberam a cena, antes de começar a questionar ou apontar implicações), por motivos diversos, dentre eles, parece que a principal razão é a formação desses professores.

A professora Ana Lúcia é licenciada na linguagem teatral, percebe-se no seu discurso uma preocupação em ouvir os alunos para discutir com todo o grupo as questões percebidas ou não de um espetáculo teatral ou em qualquer outra atividade dentro de sala.

Sobre o uso do questionário a professora Ana Lúcia afirmou:

Eles não apresentaram dificuldades nem resistência para responder o questionário, pois eu já havia explicado sobre a pesquisa. Os únicos alunos que tiveram dúvidas foram os da 5ª série, mas eu explicava e logo eles entendiam. De certa forma, para eles, nada era tão novo assim, pois eu já trabalho teatro com eles há algum tempo, além das outras linguagens artísticas. Os outros alunos responderam sem nenhum problema. Eu achei que o questionário auxiliou muito, pois as perguntas e as respostas eram objetivas, sem muito rodeio, fica mais fácil e simples para eles. Percebi que o questionário ajudou a eles entender melhor o espetáculo, sobre a estética escolhida, a interpretação, e de tantos outros elementos da peça. Direcionou e abriu o olhar dos alunos para toda a concepção do espetáculo, além de ajudar a perceberem o processo de montagem - aquilo que o espetáculo não mostra. Achei muito interessante o uso do questionário. Inclusive, depois desta experiência já me utilizei dessa metodologia.⁴¹

⁴⁰ Entrevista gravada concedida pela professora Ana Lúcia Nichele para o pesquisador no dia vinte de junho do ano de 2006 na cidade de Curitiba.

⁴¹ Idem.

É evidente perceber que o questionário foi muito importante para os alunos e também para a professora, pois possibilitou mediar a recepção, no sentido de permitir novas descobertas, em direcionar o foco para elementos do espetáculo que provavelmente alguns não teriam notado.

Igualmente neste caso, os resultados alcançados sempre apontam para efeitos complementares. Em experimentos anteriores com o uso de questionário para analisar a recepção de espetáculo, foi constatado por Beatriz Cabral, que os espectadores, em número significativo, alegaram haver percebido, ao responder ao questionário, aspectos do espetáculo para os quais não deram a devida atenção, isto é, não os consideraram como questões centrais à interpretação da cena. Assim, o questionário abriu as possibilidades de interpretação e permitiu perceber detalhes que anteriormente não haviam chamado a atenção do espectador.

A partir do momento que o aluno se posiciona, ao responder o questionário, ele está atuando, criticamente, de acordo com a sua percepção. Obviamente, tal percepção advém do acervo pessoal, culturalmente aprendido; certamente o horizonte de expectativas interfere nesta percepção. Como já dito anteriormente, o questionário não privilegiou captar o horizonte de expectativas do público pesquisado, este certamente, é trabalho para um outro estudo.

De um modo geral, pode-se concluir, que o potencial do uso de um questionário permite explicitar a concepção da encenação e a intertextualidade presente no palco, e o que caracteriza o trabalho do encenador de um determinado espetáculo, e as formas distintas de recepção demonstradas pelos alunos.

As distintas formas de recepção ficaram afirmadas ao constatar nos resultados que não houve uma resposta de maior impacto muito elevada em relação às outras. A partir disso, conclui-se que cada um lê de acordo com o seu referencial, com as suas expectativas, e por fim, a partir dessas diferentes leituras, dos diferentes impactos, a pesquisa afirmou que os resultados estão para apontar o que foi mais significativo em cada aspecto do espetáculo priorizado pela montagem por cada pessoa.

Neste sentido, o questionário apresentou, quantitativamente as observações/percepções dos alunos para depois o professor desempenhar a tarefa de discuti-las qualitativamente – tarefa que a professora Ana Lúcia realizou. O diferencial introduzido pelo questionário é justamente organizar estas percepções de acordo com os elementos priorizados pelo encenador – introduzindo conceitos e linguagem

adequados à cena, e abrindo os olhos do espectador para aspectos da montagem que podem ter passado despercebidos.

É óbvio, e pertinente notar, para o professor elaborar um questionário para mediar a recepção de um espetáculo, é preciso empenho e dedicação, pois necessariamente tal professor precisa conhecer o espetáculo, e não apenas isso, precisa se aprofundar na proposta da encenação. Caso contrário, não há como elaborar um questionário sem conhecimento da causa.

Por fim, os resultados do questionário apontam para reafirmar a importância da recepção no ensino do teatro, no sentido de legitimar as diferentes leituras do aluno; sendo o questionário mais um instrumento metodológico para auxiliar o professor no trabalho com a recepção no âmbito educacional. Por certo, as respostas de um questionário poderão contribuir no entendimento sobre as múltiplas percepções do público como forma de abrir as possibilidades de interpretação e leitura do espetáculo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação procurou analisar a recepção teatral no âmbito da educação. A pesquisa investigou o potencial do uso de um questionário para avaliar a recepção do público em relação a um espetáculo com o objetivo de obter subsídios para a prática pedagógica do professor nesta área do conhecimento. Com o objetivo de pesquisar sobre a recepção de um determinado espetáculo, o questionário foi aplicado com o público em geral e alunos de 5º a 8º série, que já tinham aulas de teatro na escola.

Para obter dados sobre a prática docente do professor de teatro em escolas da educação básica, realizou-se uma pesquisa com os professores da rede pública do Estado do Paraná, que lecionam a disciplina de Artes. Constatou-se nesta investigação que são raras as oportunidades do aluno para apreciar teatro – quer isto envolva a ida a um teatro propriamente dito, quer se refira ao observar apresentações na própria escola. Em ambas as alternativas, verificou-se que os professores não trabalham a prontidão do aluno para a recepção, nem tampouco sua experiência como espectador, após o espetáculo. Ficou constatado também, que mesmo nas atividades em sala de aula, pouca importância é dada ao papel do espectador. O fazer teatral, na prática destes professores, está restrito a jogos, improvisações, leitura de texto e ensaios. Não foram mencionadas práticas de observação e análise contínuas destas atividades. O aluno espectador fica limitado a apenas assistir, sem avaliar ou comentar o trabalho.

Entende-se que o ensino do teatro necessita de uma melhor capacitação para os professores, de um urgente projeto para uma nova formação de professores na linguagem teatral, onde sejam consideradas as necessidades da recepção, oferecendo a eles uma formação mais completa, de forma a gerar maiores conhecimentos sobre a recepção do espetáculo, uma vez que o teatro sem o espectador não pode ser caracterizado como tal.

O acesso a metodologias e a estratégias que permitam promover um equilíbrio entre o fazer e o apreciar, é condição para desenvolver a habilidade do

aluno como leitor de teatro. Assim, o aluno constrói progressivamente novos conhecimentos, novas formas de pensar e de relacionar experiências teatrais anteriores com as novas. Neste sentido foram focalizadas as propostas de encenação contemporâneas a fim de apontar para as tendências atuais do espetáculo teatral, pois, sem dúvida, educar em teatro, implica oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele possa apreciá-lo.

O estudo sobre a Estética da Recepção, especificamente sobre a obra de Hans Robert Jauss, foi de fundamental importância nesse estudo. O teórico foi escolhido devido sua pesquisa tomar como objeto de investigação o receptor, e, sobretudo definida como um processo em que se comprometem sempre três agentes: autor, obra e público. Para tanto, utilizou-se o conceito de Jauss denominado *Horizonte de Expectativas*, pois interfere nos três agentes, ou seja, o autor elabora uma obra e ao fazê-la exprime expectativas para um suposto leitor, a obra por sua vez, está acabada contendo tais expectativas, e por último, o leitor ao se aproximar de uma obra projeta expectativas – que serão ou não atendidas. Neste sentido, a teoria de Jauss por meio do *Horizonte de Expectativas* proporcionou traçar um paralelo com a recepção no ensino do teatro para subsidiar o professor em sala de aula com alternativas metodológicas. E ainda, possibilitou na análise dos dados dimensionar as expectativas da encenadora com os resultados dos grupos/ públicos pesquisados.

De acordo com Suleiman, a noção de *horizonte de expectativas* permite a Jauss teorizar o relacionamento entre trabalhos apresentados na mesma época que são recebidos de forma distinta – um público o recebe como sendo atual e contemporâneo, outro público como sendo ultrapassado e ainda outro como sendo avançado demais para a época. Segundo a autora, não é de todo certo, que este princípio se mantenha em todos os casos. Fazer tal afirmativa, afirma Suleiman, parece especialmente difícil sem considerar a possibilidade de diferentes *horizontes de expectativa* co-existindo entre diferentes públicos em qualquer sociedade. A autora não diz que a *noção de horizonte de expectativas* é inválida. Ao contrário, o que ela afirma ser necessário é a ‘multiplicação’ de *horizontes de expectativas*, a constatação de que mesmo em um passado distante e em uma sociedade específica, não existe tal coisa como uma leitura singular e homogênea por parte do público. Isto permitiu refletir sobre as possíveis diferentes leituras sobre um determinado espetáculo vivenciadas por uma mesma platéia.

A partir deste suporte teórico, o questionário elaborado em conjunto com a encenadora e elenco do espetáculo *Auto da Índia* explicitou os aspectos da montagem priorizados pela encenadora, com o objetivo de utilizar tal recurso para observar e analisar a recepção. Neste intento, observou-se que os dois grupos de públicos pesquisados, alunos da educação básica e público espontâneo, demonstraram por meio dos resultados obtidos, uma diversidade na sua forma de perceber a cena.

Quanto às expectativas da encenadora, a análise dos dados constatou que a maioria das perguntas do questionário obteve respostas que revelaram quebra de expectativas, ou seja, na maior parte das questões as respostas assinaladas como sendo a mais significativa para ambos os grupos de espectadores não foram as mesmas esperadas pela encenadora.

A partir disso, pôde-se refletir sobre os dados revelados pelos gráficos por duas perspectivas, uma em relação à encenadora e outra em relação ao ensino do teatro. No primeiro caso, foi possível observar nos relatos da encenadora o potencial deste estudo para o espetáculo *Auto da Índia* no sentido de evidenciar os aspectos que o público considerou como sendo os mais significativos, pois possibilitou uma reflexão sobre a diversidade de leitura do espetáculo por um público.

Na outra vertente, foco principal da investigação, em que o questionário foi utilizado para mediar a recepção do espetáculo teatral, os dados concluídos revelaram uma grande variação na recepção. Para tanto, a pesquisa abriu uma possibilidade a mais para o professor mediar a recepção de um espetáculo com seus alunos. Além de observar o impacto do espetáculo no aluno, o olhar do estudante que respondeu, foi direcionado para pontos específicos da obra, apontou uma perspectiva teórica sobre o foco da pesquisa, aspectos priorizado pelo grupo e encenadora, inclusive especificou os meios utilizados para atingir tais objetivos.

Por outro lado, não se pôde dizer que a investigação ora apresentada esgotou as discussões ou deu conta da totalidade das questões referentes à recepção no ensino do teatro. Acredita-se que devam ser feitas outras pesquisas sobre as questões da recepção na área da pedagogia do teatro, sobre a utilização do questionário para a formação do espectador. Será interessante desenvolver investigações em várias outras escolas e instituições, utilizar o recurso do questionário com mais análises quantitativas, que caracterizem o número das escolas, dos alunos cursantes e dos dados que surgem após o cruzamento das

respostas, e qualitativas sobre o impacto desses alunos em relação a um determinado espetáculo.

Outro aspecto interessante a ser estudado é a formação de professores para o trabalho com a recepção no ensino do teatro, uma formação que vise a ampliação da percepção do professor para o trabalho com a recepção. Professores que têm um espaço de discussão sobre a recepção (seja em sua formação inicial, ou em serviço), de partilha de experiências, de planejamento e avaliação constante, poderão propor com mais segurança? Poderão acrescentar e contribuir nas discussões com seus alunos em sala de aula? Poderão transformar a sala de aula em um espaço de ampliação para validar e discutir as leituras diversas? Isso parece ser um desafio para quem pensa na formação do professor.

Enfim, essas novas investigações poderão refletir no avanço das questões relacionadas à recepção teatral, e contribuir para o progresso na área da pedagogia do teatro.

REFERÊNCIAS

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

BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*. Rio de Janeiro: Grifo, 1971. (Coleção *Littera*)

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRILHANTE, André. O Conhecimento em Jogo no Teatro para Crianças. In: TAVARES, Renan (org.). *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. Ler em Teatro: Implicações Pedagógicas. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 113-114.

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

_____. *Towards a reader-oriented assessment in drama education*. Inglaterra, University of Central England, 1994. Tese de doutorado.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

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

_____. A pedagogia do espectador: algumas anotações. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 3., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina - IOESC, 2003a. p. 288-289.

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

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Arte-Educação, um processo educacional. *Coletâneas PPGE/ Programa de Pós-Graduação em Educação*, Salvador, v.1, n.1, p. 56-72, jan./jun. 1999.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006. (Coleção Educação e Arte; v.6)

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

GUIMARÃES, Letícia. Entrevista gravada concedida a Robson Rosseto. Curitiba, 04 mar. 2007.

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves de. (orgs). *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

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

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

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

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

_____. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

_____. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 85-103.

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

_____. *A Nova Proposta de Ensino do Teatro*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/ingrid/site/index.htm>> Acesso em: 25 maio 2006.

LOPES, Oscar. *Ler e depois: Crítica e interpretação literária*. Porto: Inova, 1969. (Coleção *Civilização Portuguesa*).

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. O ensino do Teatro para além de um mero entretenimento. *Revista Científica/ FAP / Faculdade de Artes do Paraná*, Curitiba, v.1, p.103-116, jan. dez. 2006.

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

NICHELE, Ana Lúcia. Entrevista concedida a Robson Rosseto. Curitiba, 20 jun. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Paraná. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2006.

PAVIS, Patrice. *A Análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003a. (Coleção Estudos, 196)

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

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

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

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

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

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

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e Formação de Professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Silvanah. *Entrevista concedida a Robson Rosseto*. Curitiba, 19 fev. 2006.

_____. *Entrevista concedida a Robson Rosseto*. Curitiba, 01 mar. 2006.

_____. *Entrevista concedida a Robson Rosseto*. Curitiba, 10 abril 2007.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento do faz-de-conta à representação teatral*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da literatura portuguesa*. 9. ed. Porto: Porto, 1976.

SOUZA, Janaína de. O Teatro como instrumento pedagógico. In: III JORNADA PEDAGÓGICA NACIONAL DO SINPRO, 3., 2005, Itajaí.

SPINA, Segismundo (org.). *Obras-primas do teatro vicentino*. 2.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1975.

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

_____. *Improvisação para o Teatro*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SULEIMAN, Susan. Introduction: Varieties of Audience-Oriented Criticism. In: Suleiman, S. e Crosman, I. *The Reader in the Text - Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.

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

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

VICENTE, Gil. Farsa Chamada Auto da Índia. *Obras completas*. Prefácio e Notas Prof. Marques Braga. 5. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1974. v. 5.

WHITE, Robert. Recepção: a abordagem dos estudos culturais. In: *Revista do curso de Gestão de Processos Comunicacionais*, São Paulo, ano IV, n. 12, p. 57-76, maio/agosto 1998.

WILLIAMS, Tennessee. *Um bonde chamado desejo*. Trad. Brutus Pedreira. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.