



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DELLE ARTI
DOTTORATO ARTI VISIVE, PERFORMATIVE, MEDIALI**

Taís Ferreira

**PROFESSORES/AS DE TEATRO E DANÇA BRASILEIROS/AS
COMO ESPECTADORES/AS**

**INSEGNANTI DI TEATRO E DANZA BRASILIANI
COME SPETTATORI**

**BRAZILIANS THEATRE AND DANCE TEACHERS
AS SPECTATORS**

Salvador (Brasil), Bolonha (Itália)
2017

Taís Ferreira

**PROFESSORES/AS DE TEATRO E DANÇA BRASILEIROS/AS
COMO ESPECTADORES/AS**

**INSEGNANTI DI TEATRO E DANZA BRASILIANI
COME SPETTATORI**

**BRAZILIANS THEATRE AND DANCE TEACHERS
AS SPECTATORS**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Teatro, co-tutela entre Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA e Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali UNIBO.

Tesi di dottorato presentata come requisito parziale per ottenere il titolo di Dottore di Ricerca in Teatro, cotutela presso Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas UFBA e Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali UNIBO.

Orientador/direttore UFBA:
Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba Soares

Orientador/direttore UNIBO:
Prof. Dr. Marco de Marinis

Ficha catalográfica

Termo de aprovação/Termine do approvazione

Banca avaliadora/Commissione di discussione

**Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba Soares
(UFBa – PPGAC)**

**Prof. Marco de Marinis
(UNIBO – Dipartimento delle Arti)**

**Profa. Luciana Hartmann
(UNB – PPG-CEN)**

**Prof. Roberto Vecchi
(UNIBO – Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne)**

**Salvador (Brasil), Bolonha (Itália)
22 de março de 2017**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq, pela bolsa de pesquisa concedida.

Agradeço, especialmente, aos professores e professoras que colaboraram com a pesquisa.

Agradeço a todos/as estudantes que conheci em mais de 15 anos de docência, pois me constituí professora nessas relações.

Agradeço aos orientadores, professores Claudio Cajaiba e Marco de Marinis, pela confiança e autonomia que foram conferidas a mim em todo processo investigativo.

Agradeço aos professores componentes da banca de qualificação da tese: Gilberto Icle, Edécio Mostaço, Fabio Dal Gallo e Luciana Hartmann, pelas significativas contribuições ao trabalho.

Agradeço aos professores componentes da banca avaliadora final, Roberto Vecchi e Luciana Hartmann, por aceitarem compartilhar comigo o resultado dessa trajetória.

Agradeço à generosidade de Fabio Dal Gallo, no suporte na defesa binacional da tese.

Agradeço à colaboração e ao diálogo com meus colegas e professores do PPGAC/UFBa.

Agradeço ao Ufficio Dottorato/UNIBO, no nome da funcionária Angela Maritato.

Agradeço ao PPGAC/UFBa, no nome dos funcionários Vitor Souza e Leandro Dias.

Agradeço à Comissão de Desenvolvimento de Pessoal/UFPel, no nome da funcionária Juliane Alves.

Agradeço a Anna Maria Tessardi, pelas generosas revisões de italiano.

Agradeço a Alexandra Gonçalves Dias, pelas generosas revisões de inglês.

Agradeço à colega Monica Alcantar, pela parceria latina.

Agradeço aos meus colegas e amigos do curso de Teatro da UFPel, por sempre me apoiarem: Maria Amélia Gimmler Neto, Vanessa Leite, Marina de Oliveira, Fabiane Tejada, Adriano Moraes, Paulo Gaiger, Daniel Furtado, Moira Stein, Fernanda Vieira e Mateus Gonçalves.

Agradeço a Maristela Novaes e Anselmo Pessoa (e família), pelo suporte emocional e amizade em Bolonha.

Agradeço à Silvana Santos, madrinha, pela acolhida calorosa em Salvador.

Agradeço ao Thiago Colombo, pela parceria e pelo diálogo.

Agradeço a Roberta Lisboa, Alexandra Dias, Shaula Sampaio e Regina Rossi (e respectivos clãs), por serem mais que amigas, irmãs: sempre presentes, independente de qualquer distância física que nos separe. Em vocês eu me reconheço e fortaleço.

Agradeço a todas as mulheres que estiveram ao meu lado em um dos momentos mais difíceis da minha vida: essa tese não seria possível sem a força recebida.

Agradeço aos amigos e amigas (novos e antigos) que tornaram esse percurso pleno e alegre nos últimos quatro anos entre Bahia e Itália.

Agradeço carinhosamente à Luciana e à Alexandra, pela contínua interlocução sobre a pesquisa e pelos olhares atentos a mim e ao trabalho.

Agradeço aos meus pais, pela liberdade.

Agradeço à Hanna e seus irmãos, pelo afeto incondicional.

Agradeço ao Andrea Roventini, pelas perspectivas amorosas.

Bolonha, fevereiro de 2017.

mentem deliberadamente os autores os editores os atores?
vais ao teatro para ver o quão habilmente um ator pode se mascarar de qualquer outro?
pensas que os atores devam tentar personificar a existência perfeita?
o que é a existência perfeita?
pode um ator te mostrar a existência perfeita?
pode um ator mostrar a existência perfeita somente quando recita fausto?
o que é a intuição?
usas a tua intuição?
é fácil fazer perguntas?
o que disse aristóteles a propósito da catarse?
vais ao teatro para te purificar?
lembras de ter sido alguma vez purificado no teatro?
vais ao teatro com expectativa e esperança?
o teatro é um sistema para aprender coisas que não conheces?
para que serve aprender?
estás seguro de cada resposta?
todas as coisas são iguais?
há qualquer coisa que tenha valor?
é justo matar às vezes?
qual a diferença entre um elefante e um lenço?
assassinarias alguém para defender a tua propriedade?
colocarias alguém na prisão?
tiras sarro dos homossexuais?
pensas que os negros são um tantinho inferiores?
pensas que os brancos estão decaindo física e mentalmente?
mentes?
importa se mentes?
quantas vezes mentes ao dia?
pensas que tens que mentir para ir em frente no mundo?
estás satisfeito pergunto novamente?
qualquer coisa te satisfaz?
tens relações sexuais satisfatórias?
quero dizer gostas quando as tens?
as tens o suficiente?
sabes como amar?
amas?
és amado?
sabes como odiar?
odeias?
por que mesmo que ame agradar prefiro um teatro perturbador a um teatro agradável?
quem somos de onde viemos e para onde vamos? gauguin.
quem são os reis com brilhantes nos olhos que fazem caretas através de nossas sombras íntimas?
barker.
devemos amar-nos ou morrer? auden.
qual é o dilema? shakespeare. stein.
sabes que eu juntei as minhas vísceras e as espalhei pela cena em
forma de perguntas?
sabes que não sei o que mais fazer?

sabes que preciso de ti e que estou morrendo e que morrerei sem ti?
o que é útil?
o que é uma boa pergunta?
qual é o método para encontrar respostas?
o que destruirá os muros das prisões?
qual é o caminho?
qual é a relação entre ator e espectador?
o que é a dicção?
qual é a pesquisa importante?
temos tempo para fazer todas as perguntas?
quais queres fazer?
queres fazê-las agora? do que necessitamos?
como podemos obtê-lo?
como podemos nos colocar em contato um com o outro?
como fazer isso acontecer?
como podemos fazer um teatro que faça amor
amor agora?
como podemos fazer um teatro que valha a vida de seus espectadores?
como podemos fazer teatro quando não temos nenhuma resposta mas somente vagos acenos
sobre como colocar as perguntas?
termino com perguntas porque não tenho respostas
mas aquilo que quero são respostas¹

Nota primeva:

Há 50 anos do momento em que construo as perguntas que guiam (e desviam) essa pesquisa, Julian Beck, através de um programa radiofônico, lançava um manifesto em forma de questões sobre o espectador e sua relação com a cena contemporânea. É significativo abrir esses escritos com as palavras dele, já que como todos aqueles que amam o teatro, à maneira derridiana, dele sou também herdeira. Herdeira, quiçá em algum átimo traidora. Amadora, acima de tudo.

começo com perguntas porque não tenho respostas

¹ Excerto extraído de **La vita del teatro. L'artista e la lotta di popolo di Julian Beck**, pela gentil concessão da Editora Einaudi. Publicado em tradução italiana, a partir da qual foi feita esta tradução para o português, em: GIACCHÈ, Piergiorgio. *Lo spettatore partecipante* – Contributi per una antropologia del teatro. Milano: Guerini, 1991. p. 195-200. Tradução: Taís Ferreira. NdT: A pontuação da versão em italiano foi respeitada.

Resumo

A tese é uma pesquisa empírica de recepção cênica desenvolvida com 95 depoentes voluntários professores de teatro e dança brasileiros. O objetivo é a análise dos processos de constituição de suas identidades de espectador e os possíveis atravessamentos dessas em suas práticas docentes. A investigação é primordialmente de cunho qualitativo, valendo-se também de dados quantitativos. Os percursos metodológicos empreendidos e as filiações teóricas da tese são justificados através de uma problematização dos estudos de recepção das artes do espetáculo, em uma revisão crítica da teoria da área nas últimas quatro décadas. A construção dos dados empíricos aconteceu através de um questionário escrito composto de 67 questões objetivas e descritivas. O teatro comparado serve como indutor para as análises. Outras fontes foram agregadas ao escopo analítico inicial a fim de compor os macro e micro contextos da pesquisa, tais como documentos oficiais contendo informações sobre os sistemas educacionais do Brasil e da Itália, países onde foi desenvolvido o trabalho. Relatórios de frequência, hábitos e práticas culturais produzidos por órgãos oficiais de pesquisas no Brasil, na América Latina e na Comunidade Europeia são comparados entre si e com os dados dos depoentes. As análises qualitativas subsequentes abordam as noções de corpo, linguagem e cultura como mediações dos processos de recepção. Discute-se a constituição deste grupo de professores como espectadores, a partir das narrativas escritas relacionadas às memórias de recepção e fruição, aos repertórios adquiridos e às aprendizagens ao longo de suas histórias de vida. É observada a presença de pedagogias do espectador na educação recebida pelos depoentes, bem como nas práticas pedagógicas em teatro e dança que conduzem. Por conseguinte, a análise sugere que os professores se constituem como espectadores através de suas experiências, localizadas em contextos determinados e atravessadas por diferentes instâncias socioculturais. Suas identidades de espectador se imbricam, por sua vez, a suas identidades docentes. O termo identidade de espectador é resultado da intersecção teórica entre os estudos culturais, a educação e as artes performativas. Assim, no trânsito entre professores que aprendem a ser espectador e que ensinam a ser espectador, localizam-se as ponderações finais. Conclui-se a tese com propostas para a formação docente em teatro e dança que instiguem a construção de futuras pedagogias do espectador nos processos de ensino e aprendizagem das artes da cena no Brasil.

Palavras-chave: teatro, dança, espectador, identidade, professor

Riassunto

La tesi presenta una ricerca empirica sulla ricezione delle arti performative sviluppata partendo dalle risposte ad un questionario somministrato a 95 insegnanti di teatro e danza brasiliani. L'obiettivo è l'analisi dei processi di costituzione delle loro identità di spettatori e del possibile incrocio nella loro attività di docenti. L'indagine è principalmente di carattere qualitativo, anche se utilizza dati quantitativi. Il percorso metodologico della tesi e le sue fondazioni teoriche sono supportate da una discussione critica della letteratura teorica sulla ricezione delle arti performative delle ultime quattro decadi. La costruzione dei dati empirici è stata compiuta partendo da un questionario somministrato in forma scritta, composto da 67 domande oggettive e descrittive. Il teatro comparato è l'induttore delle analisi. Altre fonti (documenti ufficiali concernenti i sistemi educativi brasiliano e italiano) sono state aggiunte all'obiettivo analitico iniziale al fine di comporre i contesti della ricerca macro e micro. Le relazioni sulla partecipazione, abitudini e pratiche culturali prodotte dagli enti di ricerca in Brasile, America Latina e Unione Europea sono paragonate tra di loro e con i dati ottenuti dal questionario. Le analisi qualitative susseguenti si avvicinano alle nozioni di corpo, linguaggio e cultura come mediazione dei processi ricettivi. La costituzione di questo gruppo d'insegnanti come spettatori è discussa partendo dai racconti scritti collegati ai ricordi di ricezione e fruizione, ai repertori acquisiti e alle conoscenze apprese durante la loro vita. Si osserva la presenza di pedagogie dello spettatore nell'educazione ricevuta dai rispondenti, e nelle pratiche pedagogiche in teatro e danza da loro condotte. Di conseguenza, l'analisi suggerisce che gli insegnanti sono formati come spettatori attraverso le loro esperienze, localizzate in contesti determinati e incrociate con i diversi percorsi socioculturali. Le loro identità di spettatori si mischiano, a sua volta, alle loro identità di docenti. Il concetto d'identità di spettatore è il risultato dell'intersezione teorica tra gli studi culturali, l'educazione e le arti performative. Perciò, le riflessioni finali discutono il passaggio tra insegnanti che imparano ad essere spettatori e che, allo stesso tempo, insegnano ad essere spettatori. La tesi si conclude con proposte per la formazione di docenti in teatro e danza che suscitino future pedagogie dello spettatore nei processi d'insegnamento ed apprendimento delle arti performative in Brasile.

Parole-chiavi: teatro, danza, spettatore, identità, insegnante

Abstract

The thesis is an empirical research on performing arts reception developed from the responses of ninety-five Brazilian theatre and dance teachers. The purpose is to analyse the processes of constitution of their spectators' identities and the possible crossings in their teaching practices. The investigation is primarily qualitative, although it considers quantitative data as well. The methodological paths undertaken in the thesis and its theoretical filiations are justified by a critical discussion of the theoretical literature on performing art reception of the last forty years. The empirical data is constructed from a written questionnaire with sixty-seven objective and descriptive questions. The compared theatre is the inductor to the analysis. Thus, other sources were aggregated to the initial analytical scope (e.g. official documents with information about Italian and Brazilian educational systems, the countries wherein the investigation was developed) in order to compose the micro and the macro research contexts. Reports about frequentation, habits and cultural practices, produced by official survey entities in Brazil, Latin America and European Community are compared both among them and with the questionnaire data. The subsequent qualitative analyses approach the notions of body, language and culture as mediations in the reception processes. The constitution of this group of teachers as spectators is discussed from written narratives concerning memories of reception and fruition, acquired repertoires and learning during their life histories. The presence of spectator pedagogies in the education received by the respondents is observed, as well as in their pedagogical practices in theatre and dance. Therefore, we understand that the teachers are formed as spectators through their experiences, located at determined contexts and crossed by different sociocultural instances. In turn, their spectator identities imbricate their teacher identities. The concept of spectator identity is a result of the theoretical intersection between cultural studies, education and performing arts. Thus, the final considerations discuss the transit between teachers who learn to be spectator and teachers who teach to be spectator. The thesis is concluded with proposals for a teacher training in theatre and dance, which instigate future spectator pedagogies in the learning and teaching processes of performing arts in Brazil.

Key-words: theatre, dance, spectator, identity, teacher

Lista de figuras

Figura 1 – Esquema de BENNET	p.55
Figura 2 – Status das diferentes disciplinas de artes	p.83
Figura 3 – Organograma sistema escolar italiano	p.104
Figura 4 – Turma da Escola de Balé Dicléia	p.202
Figura 5 – Eleonora no camarim	p.203
Figura 6 – Beatriz, Eleonora e Zulce	p.203
Figura 7 – O avô de Álvaro, Manuel	p.206
Figura 8 – Álvaro criança com os pais	p.206
Figura 9 – Apocalipse 1.11	p.224
Figura 10 – Bailei na Curva	p.227
Figura 11 – <i>La Doleur</i>	p.231
Figura 12 – Anjo Duro	p.234
Figura 13 – Um processo	p.237
Figura 14 – Confissões de Adolescente	p.241

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Faixa etária dos depoentes	p.30
Gráfico 2 – Gênero dos depoentes	p.31
Gráfico 3 – Atuação profissional dos depoentes	p.32
Gráfico 4 – Estatuto ou situação laboral dos depoentes	p.33
Gráfico 5 – Local de residência e atuação profissional dos depoentes	p.34
Gráfico 6 – Professores de teatro na educação básica com formação na área por regiões do país	p.36
Gráfico 7 – Professores de dança na educação básica com formação na área por regiões do país	p.36
Gráfico 8 – Cursos de graduação em dança no Brasil	p.117
Gráfico 9 – Cursos de graduação em teatro no Brasil	p.118
Gráfico 10 – Cursos de graduação em artes cênicas no Brasil	p.119
Gráfico 11 – Formação acadêmica central dos professores	p.125
Gráfico 12 – Outras formações e títulos dos professores	p.127
Gráfico 13 – Relação dos professores com artefatos culturais variados	p.135
Gráfico 14 – Frequência a atividades culturais no Brasil	p.138
Gráfico 15 – Frequentação ao menos uma vez e evento cultural	p.142
Gráfico 16 – Frequentação habitual em eventos culturais	p.150
Gráfico 17 – Frequentação mensal em eventos culturais	p.151
Gráfico 18 – Eventos não frequentados	p.152
Gráfico 19 – Pessoas que nunca foram ao teatro na América Latina	p.159
Gráfico 20 – Auto-definição como espectador	p.216
Gráfico 21 – Disciplinas sobre recepção no currículo da graduação	p.245
Gráfico 22 – Disciplinas que abordaram conteúdos de recepção transversalmente	p.245
Gráfico 23 – Formação continuada em recepção	p.246
Gráfico 24 – Nomenclatura das disciplinas	p.248
Gráfico 25 – Recepção como conteúdo de estágios obrigatórios	p.249
Gráfico 26 – Conhecimento sobre PCNs	p.250
Gráfico 27 – Conhecimento sobre abordagem triangular	p.250
Gráfico 28 – Trabalho com teoria em aula	p.252
Gráfico 29 – Trabalho com recepção em aula	p.253
Gráfico 30 – Trabalhos desenvolvidos em aula, quadro geral	p.253
Gráfico 31 – Hábito de assistir espetáculos com alunos	p.254
Gráfico 32 – Escolha dos espetáculos	p.255
Gráfico 33 – Trabalho prévio à ida ao teatro	p.255
Gráfico 34 – Trabalho posterior à ida ao teatro	p.256
Gráfico 35 – Comentários sobre espetáculos com alunos	p.257
Gráfico 36 – Espetáculos assistidos com alunos	p.258
Gráfico 37 – Experiências como espectador na prática docente	p.259

Lista de tabelas

Tabela 1 – Capítulos da tese e questionário	p.41
Tabela 2 – Atividades formativas complementares na educação básica brasileira	p.120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	p.18
1.1	A PESQUISADORA	p.21
1.2	A PESQUISA	p.27
1.3	OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	p.29
1.4	OS SUJEITOS DE PESQUISA	p.30
2	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: estudos de recepção cênica	p.38
2.1	NOTAS METODOLÓGICAS: ferramentas, dados e sujeitos em uma pesquisa empírica	p.38
2.1.1	Detalhamento do questionário e justificativas	p.40
2.1.2	Comparação como instrumento de contextualização: lá e cá	p.45
2.2	NOTAS TEÓRICAS: estudos de recepção no campo das artes da cena	p.48
2.2.1	Deldime: a sociologia e o espectador	p.52
2.2.2	Bennet: a teoria da recepção literária e a cena	p.53
2.2.3	Gourdon: a sociologia dos públicos	p.55
2.2.4	Mervant-Roux: o espectador ressonador	p.57
2.2.5	De Marinis: o espectador real e a relação teatral	p.60
2.2.6	Dubatti: o convívio	p.63
2.2.7	Sofia, Reason e Reynolds: a performatividade do espectador e a empatia kinestésica	p.65
2.2.8	Fischer-Lichte e Ubersfeld: a semiótica, a leitura e a performance	p.68
2.2.9	Giacchè: a antropologia do espectador	p.70
2.2.10	Sauter e Reason: metodologias empíricas de pesquisa com espectadores	p.71
2.2.11	Pupo, Desgranges, Cajaiba, Massa e Mostaço: pesquisas brasileiras em mediação cultural, pedagogia do espectador e recepção teatral	p.72
2.3	CONCLUSÕES: teorias e metodologias de lá para cá e vice-versa	p.76
3	ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO: modos de fazer cá e lá	p.79
3.1	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS E PARA AS ARTES: Brasil e Europa	p.81
3.1.1	Itália: peculiaridades sobre as relações entre teatro e educação	p.88
3.1.2	Itália: peculiaridades sobre as relações entre dança e educação	p.96
3.1.3	Teatro e dança na educação básica: Brasil e Itália	p.101
3.1.4	Metodologias no ensino de teatro e dança: processo x produto	p.105
3.2	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA: Brasil e Europa	p.111
3.2.1	Formação de professores de teatro e dança na Itália	p.111
3.2.2	Formação de professores de artes cênicas, teatro e dança no Brasil	p.116
3.2.3	Artista-docente x artista + docente: modalidades de fazer lá e cá	p.121
3.2.4	A formação dos professores sujeitos da pesquisa	p.123
3.3	CONCLUSÕES: modelos e possibilidades entre lá e cá	p.128
4	HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL E PRÁTICAS DE RECEPÇÃO: contextos e sujeitos	p.130
4.1	HÁBITOS E PRÁTICAS DE CONSUMO CULTURAL: identidades	p.131
4.2	APRESENTANDO DADOS DE LÁ E CÁ: Brasil, América Latina e Europa	p.133

4.3	OS PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA COMO ESPECTADORES DAS ARTES CÊNICAS	p.149
5	ANÁLISES QUALITATIVAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COMO ESPECTADORES	p.163
5.1	EXPERIÊNCIAS COMO ESPECTADORES: articulações entre corpo, linguagem e cultura	p.167
5.1.1	Espectador é corpo	p.170
5.1.2	Espectar (na e com) a linguagem	p.184
5.1.3	Cultura espectral é processo	p.198
5.2	IDENTIDADES DE PROFESSORES ESPECTADORES: memórias, repertórios e aprendizagens	p.209
5.2.1	Que espectador sou eu?	p.214
5.2.2	Silenciar, chorar, aprender: narrativas e identidades de espectador	p.220
	A metrópole, o teatro e a menina	p.220
	Silêncios (eloquente, atento, extático, digestivo, impactado) e construção de sentidos	p.225
	Subjetividade de atriz, identidade de espectadora	p.231
	Lágrimas: entre palavras e silêncios	p.235
	A aula como espetáculo, o professor como performer e o aluno-espectador	p.238
	Memórias de espectador e percursos artístico-docentes profissionais	p.240
5.3	ATRAVESSAMENTOS DAS IDENTIDADES DE ESPECTADORES NA PRÁTICA DOCENTE	p.244
5.3.1	Identidades de espectador x identidades de professor: há pedagogias do espectador nas aulas de teatro e dança brasileiras?	p.249
6	CONCLUSÕES - Seis propostas para pensar e fazer pedagogias do espectador na formação de professores	p.261
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.270
	APÊNDICES	p.278
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	p.278

1 INTRODUÇÃO

Aquilo que me move nesta escrita são os professores de teatro e dança e suas constituições identitárias como espectadores. O que segue, portanto, é um estudo de recepção cênica, não de um determinado acontecimento cênico, mas a análise de um conjunto de experiências, hábitos, preferências, vivências, aprendizados e práticas que constituem e atravessam os percursos formativos de um grupo de docentes de artes cênicas brasileiros como espectadores. Um exercício comparativo entre países e conjunturas diversas atravessará esse intento.

O objeto aqui apresentado, ou seja, a especulação sobre as possíveis e voláteis identidades de espectadores de professores das artes performáticas ou da cena, é atravessado por um deslocamento da minha compreensão da recepção mesma. Ainda que, a partir dos estudos culturais, entendesse já há mais de uma década a recepção como um processo, foi ao tomar a memória dos espectadores como construção da cena, como a vida da cena que ultrapassa o aqui e agora, o efêmero e o convívio, que ampliei meu entendimento de que as artes performáticas excedem o acontecimento em si e a relação, fazendo vivo o teatro, a dança ou a performance que já foram, dando à cena continuidade espaço-temporal. É nesse lugar que habita esta pesquisa: o das construções e fabulações dos espectadores ao longo de suas trajetórias de vida.

Esse deslocamento foi possível através do contato com uma série de referenciais teóricos vinculados ao campo das artes da cena que se voltam aos estudos de recepção, de audiências, de espectadores. Assim, em termos teórico-metodológicos, esta pesquisa filia-se àquelas desenvolvidas no âmbito dos estudos de recepção cênicos amparados pela sociologia e pelos estudos culturais, primordialmente. Flerta ainda com estudos de recepção vinculados à filosofia e à semiologia, entre outros. Traz à baila noções e conceitos cunhados por estudiosos das artes cênicas em estudos recentes de recepção.

Nesta introdução serão apresentados a trajetória da pesquisadora, o foco central da pesquisa e as perguntas decorrentes, os caminhos da investigação empreendida e os sujeitos depoentes. Entretanto, permito-me iniciar com uma especulação:

O que deve aprender um espectador?

O que deve *aprender* um espectador é diferente do que deve *saber* um espectador.

O que ele deve *saber*, no ato de especular, é desconhecido.

O que ele deve *aprender*, **para o** ato de espetar, é definido por currículos e por teóricos da pedagogia e das artes da cena. Onde? Em manuais, em tratados teóricos, em tratados pedagógico-artísticos, em normativas governamentais, em trabalhos acadêmicos, em aulas de formação de professores, em currículos de formação de artistas e de professores, em currículos da educação básica, em salas de espetáculos, nas ruas.

O que ele deve *aprender*, **no ato** de espetar, é tão desconhecido como aquilo que ele deve saber. Ele **já** sabe, como nos ensina o mestre ignorante. Ele deve percorrer uma distância desconhecida, entre o que ele sabe e o que saberá, ou seja, entre aquilo que é e aquilo que virá a ser depois do ato de espetar (RANCIÈRE, 2002).

Em termos temporais, chegamos a uma encruzilhada: há um antes, um durante e um depois. Contudo, posto que o durante pode vir-a-ser depois, num contínuo descontínuo, chegamos ao impasse de caráter tópico temporal. De que me importa o aqui agora do teatro?

Essa pergunta é aquela que faz Mervant-Roux (2006), talvez não de forma tão direta. De que me importa o acontecimento no aqui e agora se ele se refaz, desfaz num perpétuo *continuum* no percorrer de fazeres do espectador e ali é vivo, é potente, é algo que é?

É na língua que passa a existir a cena, na língua do outro. É no neurônio que age como espelho que a cena da carne vira carne na carne mesma do espectador, como nos explica Sofia (2013), mas essa carne segue viva carneando pelo/com/no mundo e é a língua que porta sentido da carne para o outro e assim transforma em algo que se deve aprender ou conhecer.

O algo que se deve aprender para ser espectador é inútil. O que quero dizer com isso? Quero falar da desnecessária pedagogia do e para o espectador, já que todos nós temos condições de nos relacionar com um artefato cultural, com uma obra de arte, com um acontecimento cênico. Condições diversas, distintas, discrepantes, cumpre notar. Porém, condições de empreender relações, sejam elas de que escopo afetivo, sensório, cognitivo ou intelectual forem. Fugamos aqui da concepção romântica da liberdade absoluta de interpretações e construções de sentidos, ela é impossível em sua puerilidade. Há sempre fatores condicionantes culturais e contextuais, como nos diria Bourdieu (2007), assim como sempre há linhas de fuga das leituras dominantes e preferenciais, como nos diria Hall (2003).

O espectador pode pedir ajuda ao crítico do jornal, à revista especializada, ao teórico, às aulas, aos amigos e conseguir efetuar seu objetivo de fazer funcionar o aparelho de leitura. O fato mesmo de buscar a ajuda do outro já foi um percurso, que envolve negociação, esforço, alguma aprendizagem.

Não se sabe aquilo que o espectador deve saber para que a distância entre o que sabe e o que não sabe seja um caminho de vir-a-ser, de potencialidades. Não se sabe ao certo. Mas buscamos, ao construir os manuais, as explicações, os procedimentos, as regras de bom funcionamento, cobrir a lacuna do que se deve aprender para, enfim, saber.

Dito isso, gostaria de frisar que esta tese não é um manual: não busca mostrar qual seria o modo correto ou funcional de ensinar professores de teatro e dança a serem espectadores para que, por consequência, esses possam ensinar os seus alunos a serem espectadores ou otimizar suas práticas pedagógicas. Essa tese poderia ser classificada enquanto um ensaio que quer problematizar de que modo acontece a formação do professor espectador na sua educação e nas aulas de artes cênicas. A relação entre estas duas instâncias educacionais: o professor que aprende (a ser espectador) e o professor que ensina (a ser espectador), é um dos focos principais da pesquisa.

Mas, por quê? Para quê? Poderia dizer que as problematizações sobre o espectador ainda são insipientes no campo da pedagogia das artes cênicas e essas questões são potentes para pensar a formação tanto dos professores de teatro e dança como a própria pedagogia deste campo, seus procedimentos, seus temas e noções prioritários, a constituição de seus modos de ensino-aprendizagem, de seus currículos, de suas práticas e saberes.

Permeada por manuais e por aprendizagens não-manualizadas foi traçada também a formação da pesquisadora que tece estas especulações iniciais.

1.1 A PESQUISADORA

Palavra.

Qual a primeira palavra?

A palavra que (im)porta, a palavra que corta, a palavra que conta?

A palavra é ou está?

A palavra faz. A palavra diz. A palavra performa (nos). A palavra constitui (nos).

As palavras.

Como introduzir um trabalho que é uma vida, que são tantas palavras, que são tantas pessoas, que são tantos acontecimentos, que são tantos afetos? Contando. Vamos lá: me conto (breve, lacunar) e me contando me faço e desfaço e refaço e sigo contando. Pretendo ater-me àquilo que poderá ter algum significado ou está emaranhado a este trabalho.

Há tempos eu tenho lido histórias e cronologias da arte-educação no Brasil e sinto que eu mesma atravessei, na minha constituição identitária e subjetiva, muitos dos diversos modos e lugares de se ensinar arte neste país (ou fui atravessada por eles?). Assim, não gostaria de fazer deste trabalho algo tão subjetivo, mas escapam a mim outras formas de pensar em fazer pesquisa, em trabalhar com arte, com educação, com formação, com aquilo que me constitui, me faz ser quem sou do jeito que sou, junto com milhares de outros atravessamentos. Gostaria de narrar alguns percursos que são os responsáveis pela existência da pesquisa aqui proposta, deste desejo de investigar as temáticas e os sujeitos aqui envolvidos: espectadores, artes cênicas, professores de teatro e dança, pedagogias do espectador.

Portanto, vamos à palavra: a palavra deve ser *teatro*. Ampliemos às palavras. As palavras que a cercam, a palavra teatro, são: *escola, espetáculo, espectador, aula de teatro, biblioteca*.

Entre os cenários que fazem parte destas histórias há uma escada de ladrilhos vermelhos, de formato espiral. Há uma menina, descendo, correndo, em vertigem, a escada. Correr, correr, correr e chegar à porta do auditório da escola, dentro do qual, sobre o palco iluminado e diante da plateia às escuras, havia atores, luzes, suor. Entre os acontecimentos estão as histórias contadas pelas “normalistas”, pela mãe, pelos avós, pelas professoras e, finalmente, pelos livros. Voltando aos cenários, ali está a biblioteca pública e o grupo de teatro. Os fantoches, as aulas de teatro, as apresentações. Entre os objetos de cena, há uma mala azul marinho com listras amarelo fosforescente de algum material que imita couro (pode ser napa), mala grande e mole, mala da lua-

de-mel dos pais que passa a carregar figurinos e perucas pela cidade. Há uma caixa de maquiagem e um lápis de olhos verde herdado da mãe. Há colegas de cena, de jogo, de aprendizado. Há professores diferentes dos outros professores. Há um grupo de pessoas que joga e improvisa aos finais de semana. Há muitas e tantas e outras coisas que fazem parte desta história.

Parece-me prudente sistematizar: o que a história da arte-educação no Brasil tem a ver com a minha história? Nasci no último ano dos anos 70, fui criança nos anos 80 e adolescente nos anos 90. Fiz teatro nos anos 80 na escola e em oficinas livres, tive muitas aulas de artes na escola, dancei, cantei. Nos anos 90, comecei a atuar no teatro amador do interior do estado do Rio Grande do Sul e ingressei no curso de Artes Cênicas da UFRGS, em Porto Alegre. Tornei-me professora efetivamente nos primeiros anos dos 2000, trabalhei como atriz e professora ao longo da primeira década do século XXI. Em breve, eu já era professora na universidade. Completei 12 anos como professora universitária, em cursos de artes cênicas (bacharelados e licenciaturas).

Destarte, muitos modos de compreender (e efetivar) as artes na educação, que vão das mudanças na legislação educacional no país até nossa herança catequética das artes como ferramenta pedagógica, aos ares libertários da escola nova, aos espaços pedagógicos não institucionalizados como oficinas e grupos amadores, enfim, todos esses fizeram parte das experiências que me constituíram uma pessoa de teatro, uma professora de futuros professores de teatro e dança.

Conto agora pequenos trechos, não interligados necessariamente, destas histórias.

Escola Nova. Pintura a dedo, sala de aula com “cantinhos”, desenho livre e expressão corporal. Meu jardim de infância era assim: havia muita atividade de coordenação motora, mas tempo farto para brincar e criar. As crianças numa sala grande, que mais parecia um ginásio, com livros e muitos brinquedos. Era um jardim de infância modelo, em uma escola pública que era (e é) uma Escola Normal². As normalistas trabalhavam frequentemente conosco e as atividades de artes visuais eram o centro da educação infantil, junto com as contações de histórias, as musiquinhas didáticas e as inesquecíveis idas semanais à biblioteca, nas quais retirávamos livros que eram lidos pelos pais em casa. Nós podíamos permanecer longamente na biblioteca, conhecendo os livros, namorando-os. Todos acreditavam no nosso enorme potencial criativo, devíamos criar livremente, pois éramos crianças e, por conseguinte, entendia-se que éramos dotados de uma criatividade nata (direcionada com disciplinamento e controle pelas professoras, que não eram chamadas de “tias” nessa escola).

² Cursos preparatórios que habilitam, a nível médio, professoras para as séries iniciais da educação básica. Também conhecido como Magistério.

Família. Muito cedo, antes mesmo da escola, fui estimulada por uma avó e uma tia que era professora de artes (ambas vizinhas, mas reconhecidas como se da família fossem) a usar papéis, recortar, colar e até bordar. Eu sempre estive envolvida, de alguma forma, com as atividades de desenhar, de ouvir histórias, de montar e criar mundos. Eu escrevia e ilustrava meus próprios livros assim que aprendi a escrever. Vendia aos vizinhos quadros com colagens feitas por mim em tocos de madeira. Meu bem mais precioso era a sacola de palha repleta de diversos recortes de figuras, angariados por mim em encartes de jornais, revistas, papéis de presente, folhinhas de calendários, etc. Esses recortes compunham mundos, cada dia um diferente. Há família, há escola, há vizinhança, há convívio, há um ambiente todo favorável que nos leva a percorrer determinados caminhos. Meus pais nunca tiveram nenhuma formação pedagógica ou artística, sequer eram frequentadores de eventos artísticos ou leitores de literatura, no entanto, foram fortemente atravessados por discursos presentes em artefatos como manuais que ensinavam a educar os filhos, revistas de banca de jornal com dicas sobre a educação parental e programas televisivos sobre como tratar acerca de temas como sexualidade com as crianças, entre outros assuntos em voga nos anos de abertura e redemocratização do país. Esses artefatos e a escola promulgavam que as artes e a infância deveriam estar juntos na promoção de bons cidadãos (hábeis, modernos e informados): eu fiz aulas de balé, de ginástica artística, de pintura, de teatro, de artesanato, de arte e reciclagem, entre outros, incentivada pelos meus pais. Fui assídua e efetivamente estimulada a ser uma leitora, por pais, familiares e escola. Ou seja: eu fui incitada a participar de todas as atividades formativas possíveis na área de artes. Infelizmente não tive acesso a uma educação musical efetiva, talvez por falta de contato de minha família com a música e falta de acesso no município no qual residíamos. Entretanto, informalmente, sempre escutei muita música, com minha mãe, principalmente, uma rádio ouvinte cotidiana.

Educação cívica pela arte ou arte como ferramenta. Conforme fui crescendo, nos anos iniciais do ensino fundamental, tínhamos aulas de música semanais e a oportunidade de fazer teatro ou dançar nos horários extraclasse. Tudo voltado a uma educação cívica e moral, no que se relacionava à dança principalmente: danças gauchescas ou tradicionais italianas (sou gaúcha e cresci em uma região de colonização italiana³). No teatro, seguíamos papeis, decorávamos falas, montávamos (há 30 anos atrás) os famosos “teatrinhos” escolares, sempre com algum cunho moralista ou didático. Apontar

³ São chamados gaúchos todos aqueles que nasceram no estado do Rio Grande do Sul, extremo Sul do Brasil, bem como pessoas provenientes das regiões pampianas do Uruguai e da Argentina. A região de colonização italiana a qual faço referência é a Nordeste do estado, conhecida pelo nome da microrregião, Serra Gaúcha.

o lúdico como o mais importante espaço na vida infantil (ainda que os processos de montagem das pecinhas não fossem tão lúdicos como apregoavam as temáticas) e demonizar os meios de comunicação já era um hábito naqueles anos (ainda hoje assistimos a espetáculos infantis com as mesmas dicotomias moralizantes) e foi tema de alguns espetáculos dos quais participei nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, dos jesuítas e suas peças catequizantes do século XVI até a formação de uma menina às portas do século XXI, o teatro como ferramenta didático-pedagógica está presente na educação brasileira há mais de 500 anos. No entanto, apesar da conotação negativa de minha escrita, embebida pela crítica feita pela professora que sou hoje, eu quando criança adorava fazer teatro na escola e foi a partir de então que nunca mais me afastei das artes da cena. Além das peças, éramos muito estimulados às atividades literárias, líamos muito, declamávamos em aula, decorávamos nossas poesias preferidas e recitávamos, bem pequenos, para os outros alunos. Cumpre notar que a escola a qual me refiro chama-se Cecília Meireles, e seguia na época à risca os pressupostos de nossa grande poetisa e professora quanto à formação das crianças e normalistas.

Ensino informal. Na terceira série do ensino fundamental comecei a fazer oficinas de teatro fora da escola, na Casa das Artes da cidade, com dois encontros semanais. Eu era assídua frequentadora da Biblioteca Pública Castro Alves (além de recitadora de poemas do abolicionista) e a Casa das Artes ficava junto à biblioteca. Aos poucos as aulas de artes na escola foram atendo-se a conteúdos das artes visuais aplicadas (geometria e elementos técnicos de composição visual) e eu pude viver aulas de artes que pensavam e experimentavam as artes fora da escola, no ensino informal. Foram anos muito produtivos, onde aprendi sobre responsabilidade, trabalho em grupo, relação com o outro. Lá pude viver experiências como atravessar a cidade de ônibus (carregando a mala da lua de mel dos pais), montar cenários, apresentar espetáculos para outras crianças, criar cenas, personagens, situações com meu corpo-voz e imaginação, escrever textos teatrais, inventar figurinos de sucata, usar maquiagem velha e criar máscaras, confeccionar e manipular fantoches, improvisar e jogar. Ser espectadora também: dos colegas e de outros espetáculos que eram apresentados no local. Foi através do ensino informal de teatro e de outras oficinas que frequentava que cheguei ao teatro amador, outro espaço pedagógico importantíssimo aos meus percursos formativos como pessoa de teatro.

Arte utilitarista ou tecnicista. Conforme ia crescendo e os anos finais do ensino fundamental se aproximando, mais e mais utilitaristas eram as aulas de artes. Mudei de escola e, na quarta série, as

peças teatrais criadas e encenadas por nós alunos eram sobre história do Brasil. A partir da quinta série, aprendíamos técnicas de desenho e pintura, até que nos últimos anos nos ativemos à geometria e ao desenho de perspectiva nas aulas de artes. Não havia música, não havia teatro, não havia dança, não havia cinema. Não existiam artistas ou arte nas aulas de arte. Existiam conteúdos que seriam úteis às outras disciplinas ou a uma futura profissionalização dos alunos. Não se apreciavam quadros, nem obras, não se ia a exposições, não se frequentava mais teatros ou espetáculos de música. Cada vez mais o ensino de artes, que fora tão produtivo e alegre nos anos iniciais, tornava-se árido e “anti” artístico, mostrando que aquilo que aprendera nos primeiros anos era importante para as crianças pequenas, mas não para a criança grande que era preparada para tornar-se uma adulta. Aos jovens e adultos, a escola mostrava que a arte era supérflua. No ensino médio, creio que tenha tido aulas de artes visuais somente no primeiro ano: estudamos alguns artistas e desenhamos um pouco, sem algum planejamento lógico ou processual. Lembro-me bem de uma cena: uma das professoras de artes da minha escola, que me conhecia há muito tempo, pois eu era colega e amiga de seu filho desde os anos iniciais, exclamou consternada ao saber que eu faria vestibular para artes cênicas: “- Ai, que pena, tu és uma menina tão inteligente, tão boa aluna.” Os ventos já sopravam para o lado inverso daqueles dos primeiros anos escolares.

Teatro amador. Entretanto, foi durante a adolescência, nos anos de ensino médio, que comecei a trabalhar com um grupo de teatro amador muito dedicado e competente, o que mudou a minha história de vida, sendo determinante para que o teatro fosse minha escolha profissional. O teatro amador foi um espaço eminentemente pedagógico em minha constituição identitária. Foram muitos anos de trocas e de aprendizagem, com colegas mais velhos e experientes e outros da minha idade. Aulas, encontros, festivais, ensaios, reuniões, espetáculos, montagens, produção, divulgação, enfim, todas as etapas de relação e produção teatrais experimentadas em um fazer coletivo, durante anos de parceria com o mesmo grupo. Teatro de rua, infantil, para adultos, de fantoches, de sala: vivências que ensinaram, que (trans)formaram. Tenho defendido que os espaços informais ou não formais de práticas e vivências cênicas, como os grupos de teatro e dança amadores ou comunitários, são lugares de aprendizagem importantíssimos no panorama formativo de artistas e professores de dança e teatro no Brasil, baseada principalmente em minhas experiências subjetivas e em pesquisas realizadas com artistas oriundos do teatro amador no estado do Rio Grande do Sul.

Licenciatura X bacharelado. Essa querela antiga nos cursos do ensino superior em artes no Brasil tem relação direta com meus percursos formativos. Não vou me ater aqui a comentar as mudanças

de legislação para a formação de professores de artes no país, mas posso afirmar que acabei por ser aluna de um bacharelado em artes cênicas (com ênfase em interpretação teatral) muito menos pelo desejo de ser atriz (meu desejo era de fazer teatro, mais do que de ser atriz, eu poderia satisfazê-lo em outras funções da área) do que pela minorização sofrida pelas licenciaturas na corrente década de 90. Ainda quando era aluna do bacharelado, comecei a dar aulas e a desenvolver o desejo de ser professora e cultivei uma ponta de arrependimento por não ter cursado a licenciatura. Minhas experiências de recém-formada com o teatro infantil e como professora de crianças em projetos sociais me levaram a ingressar em um mestrado na área de educação. Ironicamente, eu sou bacharel e trabalho há quase duas décadas indelevelmente envolvida com questões concernentes aos campos do teatro e da educação e às licenciaturas em teatro e dança, tanto no ensino como na pesquisa e na extensão. Eu já havia desenvolvido experiências iniciais como aprendiz de pesquisadora na universidade (fui bolsista de iniciação científica ao longo de praticamente toda a graduação em teatro) e então era atriz de teatro infantil e professora de teatro, portanto, sentia falta de pensar, escrever e problematizar estas questões na minha própria formação. Hoje, como professora de uma licenciatura em teatro e esporadicamente professora da licenciatura em dança, creio que vivenciamos no país mudanças nas formas de percepção das licenciaturas, uma paulatina ressignificação que se encontra a alguns passos de distância da total desvalorização sofrida pelas licenciaturas na época em que eu era estudante de graduação. No entanto, esse assunto merece ser aprofundado na sequência deste trabalho de pesquisa, já que absolutamente imbricado à proposta de investigação que ora desenvolvo.

Ainda como aluna da universidade, comecei minha carreira docente. Trabalhei também como atriz com diferentes grupos. Segui minha vida na arte e na educação, creio que como consequência das histórias narradas anteriormente. Sempre fui uma espectadora ávida, contudo, somente na universidade pude acessar filmes, espetáculos, autores e desenvolver de modo mais sistemático e organizado minha formação nesse âmbito. Cada vez mais assistir a espetáculos e performances diversas me instigava a pensar no lugar do espectador no acontecimento teatral.

Palavras iniciais: aquelas que abrem e que devem dar a ver e vir a ser. Encerro-as aqui, nesta breve seção introdutória, pois creio que essas pequenas e esparsas narrativas de minha vida falem por si, ao contar sobre arte e educação. E foi por esses caminhos iniciais que cheguei à pesquisa.

1.2 A PESQUISA

A delimitação do foco da pesquisa que ora empreendo está ligada ao fato de assumir que há uma hipótese por trás dela. Hipótese esta derivada dos anos de minha atuação como professora de futuros professores de teatro e dança e como investigadora na área de recepção cênica.

A hipótese é deveras simples: é aquela que defende que há a necessidade de uma formação de uma identidade de espectador, ou seja, de um processo de afiliação, que envolve experiências, gostos, hábitos, ações e aprendizados ao longo da vida, com vistas à obtenção de um repertório espectral. Como ensinar aquilo que não se conhece? Há muito modos de conhecer o teatro, a dança e as performances cênicas em geral, sendo aqueles mais conhecidos a prática da arte, o estudo das suas teorias (a partir das diversas disciplinas correlatas como sociologia, antropologia, história, filosofia, literatura, etc.) e o contato com o objeto artístico como espectador.

Assim, o pressuposto inicial desta pesquisa é o de que ser espectador é uma etapa importante, fundamental e insubstituível do processo de formação de um professor de artes cênicas. A partir desse pressuposto, a hipótese que se apresenta é aquela que relaciona as práticas docentes empreendidas aos modos de constituição de uma identidade de espectador, ou seja, o imbricamento da construção de uma identidade docente àquela da construção e uma identidade de espectador. Essa afirmação não parte do pressuposto de que o desenvolvimento de uma competência pedagógica esteja diretamente relacionado à determinada competência como espectador e sim de que as experiências que constituem os professores como espectadores das artes performáticas atravessam, de algum modo, as práticas pedagógicas em artes cênicas ensinadas nos diferentes níveis de ensino, já que também constituidoras de suas identidades docentes.

Temos aqui identidades de espectador que se entrecruzam com identidades docentes. De docentes de teatro e dança, especificamente, o que confere a este cruzamento um peso ainda maior do que aquele entre identidades de espectador e identidades docentes de professores de outras disciplinas, já que relacionados diretamente ao saber-fazer que constitui o campo de conhecimento das artes performáticas ou cênicas ou vivas⁴. Poderíamos, nos dias de hoje, estender essa

⁴ Todas as nomenclaturas serão usadas ao longo desta tese como sinônimos. Em países francófonos o termo “artes vivas” é de uso corrente, bem como o uso do termo “artes performativas” é comum em países de língua italiana e o termo “performance” é usado como sinônimo de apresentação em cena, de atuação, em língua inglesa. Em português usamos mais comumente o termo “artes cênicas” ou “artes da cena” ou “artes performáticas”, em alguns casos.

necessidade a todo e qualquer professor, mas atemo-nos nesta pesquisa a pensá-la e aos seus processos na formação de professores de teatro e dança, duas das modalidades de ensino de arte reconhecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) brasileiros e existentes como cursos de licenciatura em toda extensão do território nacional.

Pesquisas já têm sido realizadas no sentido de especular a relação entre a formação dos docentes nas práticas artísticas, ou seja, suas formações como docentes-artistas, mas pouco (ou nada) tem se falado no Brasil acerca da formação como docentes-espectadores. É este, portanto, o foco desta pesquisa: refletir acerca dos percursos, experiências e vivências que constituem estas identidades de docentes-espectadores.

Aqui apresentamos um conjunto de perguntas que baliza a pesquisa: 1) há relação entre as experiências dos professores como espectadores e possíveis propostas para uma pedagogia do espectador em sala de aula? A partir disso: 2) está presente, efetivamente, nos planejamentos e práticas pedagógicas em teatro e dança, a dimensão da formação do espectador? Como? Através de quais práticas e referenciais teórico-metodológicos? Sendo assim, 3) existe na formação de docentes-artistas no Brasil a preocupação com sua formação estética e cultural como espectadores das artes cênicas, das artes em geral e dos artefatos culturais? Como aparecem nos currículos estes conteúdos ou noções? 4) Há formação continuada de professores de teatro e dança no que concerne à dimensão da recepção e da fruição estética? E, finalmente, 5) compreender como se dão os processos formativos (percebendo aqui todas as instâncias da vida como eminentemente pedagógicas) de professores de teatro e dança como espectadores das artes cênicas auxiliaria a traçar linhas de ação (ou linhas de fuga) na constituição de novas pedagogias cênicas? Assim, fechamos essa seção com a seguinte pergunta: 6) o que podem as recepções cênicas na formação docente e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem cênicos?

1.3 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Essa pesquisa filia-se aos estudos de recepção atravessados pelo campo da sociologia, bem como aos estudos culturais e seus modos de problematização e de categorização na feitura de análises culturais. Assim, a ferramenta primordial de construção de dados com os professores espectadores foi um questionário estendido. O cotejamento de dados obtidos com o questionário e outros documentos de espectro mais amplo também foi uma estratégia utilizada, bem como a análise reflexiva de cunho qualitativo das respostas descritivas às questões e a organização de gráficos numérico-quantitativos sobre determinados aspectos analisados na formação dos professores como espectadores e em suas práticas pedagógicas.

Foi realizada a construção de dados através de um questionário⁵ disponibilizado *online* (pela base de dados *GoogleForms*) a professores de teatro e dança de todo o Brasil, que responderam voluntariamente a 67 questões objetivas e descritivas sobre seus hábitos e preferências como espectadores, suas memórias e práticas pedagógicas na área, no período compreendido entre os meses de agosto e novembro de 2013. Foram 95 os professores depoentes, de 16 estados da federação e das cinco regiões geopolíticas do país.

Os percursos metodológicos serão especificados e problematizados na seção desta tese intitulada Notas Metodológicas e os alicerces teórico-metodológicos deste estudo serão comentados na seção Notas Teóricas. Além das duas seções citadas, os dois capítulos subsequentes (3 e 4) traçam os macro contextos de pesquisa (Europa, América Latina e Brasil). No Capítulo 3 são paragonadas conjunturas a partir da análise de situações socioculturais distintas, a saber, aquelas da educação e das artes cênicas no Brasil comparativamente às experiências de alguns países da Comunidade Europeia, prioritariamente a Itália (país no qual realizou-se parte da pesquisa doutoral). O Capítulo 4 também vai valer-se de um esforço comparativo, ao trazer dados de pesquisas, uma nacional, uma latino-americana e uma europeia, de consumo, hábitos e práticas culturais, comparando dados dos macro contextos com aqueles do micro contexto, ou seja, coletados junto ao grupo de docentes depoentes da pesquisa.

⁵ O questionário integral, com todas as questões e as orientações, assim como foi apresentado aos depoentes no momento das respostas, é disponibilizado como o Apêndice A da tese.

Agora, ainda na introdução do trabalho, gostaria de apresentar algumas características dos sujeitos professores de teatro e dança depoentes voluntários, pois que essas serão determinantes às análises empreendidas.

1.4 OS SUJEITOS DE PESQUISA

São 95 os docentes depoentes que compuseram através de suas respostas o escopo analítico central desta investigação. Apresento agora dados iniciais de cunho sociológico sobre suas condições no momento de resposta ao questionário (agosto a novembro de 2013).

Todos os professores depoentes são brasileiros e duas professoras residiam fora do Brasil quando responderam às questões, uma em doutoramento nos EUA e outra com residência fixa na Alemanha. A quase totalidade dos professores está na faixa etária entre os 20 e os 49 anos. Há uma visível discrepância entre os gêneros dos professores, o que também não é fator de surpresa, já que, tradicionalmente, a docência costuma ser uma área ocupada predominantemente por mulheres no Brasil (excetuando o nível superior de ensino) e, no campo das artes cênicas, se não podemos tratar da presença feminina como predominante, ela pode ser notoriamente equiparada àquela masculina. Abaixo os gráficos que apresentam grupos de faixa etária e gênero dos depoentes.

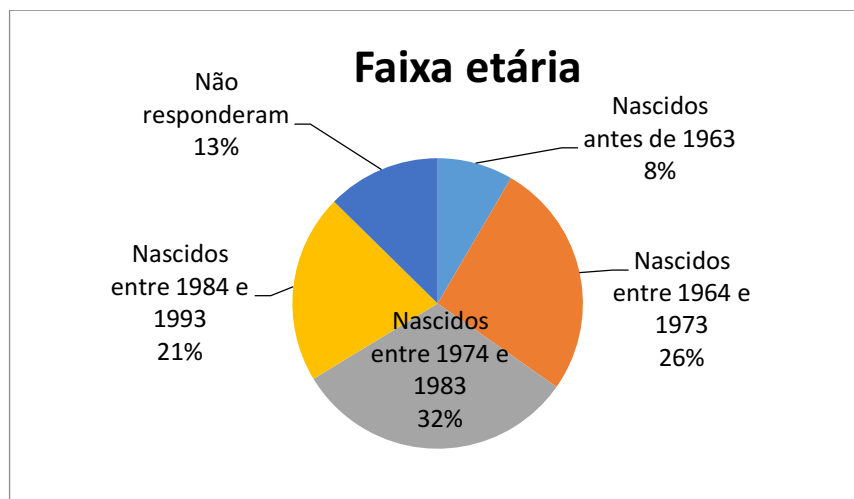


Gráfico 1 - Faixa etária dos depoentes.⁶

⁶ Números absolutos de depoentes: 50 anos ou mais: 08, entre 49 e 40 anos: 25, entre 39 e 30 anos: 30, entre 29 e 20 anos: 20, não responderam: 12.

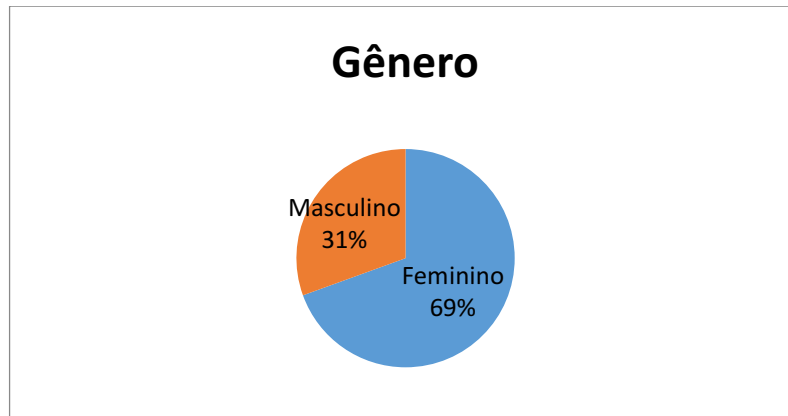


Gráfico 2 - Gênero dos depoentes.⁷

Assim, os depoentes voluntários entre agosto de 2013 e novembro de 2013 responderam às questões no formulário *online*, a partir de convite com ampla divulgação feita através da internet. Reproduzo aqui o texto de introdução ao questionário, que era a primeira visualização dos professores ao abrirem o formulário e conhecerem o instrumento, e listo a seguir as exigências contidas nesta introdução:

Este questionário é uma das etapas de construção de dados integrantes do trabalho de doutoramento da pesquisadora Taís Ferreira (UFPEl), realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, na linha Processos Educacionais em Artes Cênicas, sob orientação do Prof. Claudio Cajaiba⁸. Poderão responder às questões professoras e professores de teatro e dança, sem formação acadêmica específica na área ou com formação em cursos superiores na área de artes cênicas, bem como licenciandos em teatro e dança cursando os três últimos semestres da graduação (em fase de estágios curriculares obrigatórios). Os sujeitos voluntários podem atuar na educação básica (ensino regular), no ensino superior e tecnológico ou no ensino informal. O tempo estimado para responder às questões é de 30 a 90 minutos e não é possível salvar as respostas se o formulário não for preenchido até o final e enviado. Desde já, agradeço a colaboração e o interesse em auxiliar a pesquisa em artes cênicas e educação no Brasil.

Exigências depreendidas a partir da introdução:

- 1) ser professor de teatro e dança (com formação acadêmica ou não) ou

⁷O gênero dos depoentes foi depreendido a partir do nome social ou artístico declarado nas respostas. Não foi realizada nenhuma questão específica sobre gênero, mas se incentivou os depoentes a usarem seus nomes sociais ou artísticos, crendo que a identidade de gênero pudesse ser analisada a partir destas repostas e da flexão de gênero adotada nas respostas descritivas pelos/as depoentes. Em números totais, 29 depoentes pertencem ao gênero masculino e 66 ao gênero feminino, de acordo com estes parâmetros.

⁸No momento de feitura do questionário o vínculo de co-tutela doutoral com a Universidade de Bolonha, sob orientação do Prof. Marco de Marinis, ainda não havia sido estabelecido formalmente.

- 2) ser licenciando nos três últimos semestres (em fase de estágios curriculares obrigatórios da graduação).
- 3) Atuar na educação básica ou
- 4) no ensino superior e/ou tecnológico ou
- 5) no ensino informal.

Todos os 95 depoentes cumprem as exigências do questionário: são professores de teatro e/ou dança, atuando em algum dos níveis de ensino supracitados, conforme demonstram os gráficos abaixo. Houve relativa paridade entre a atuação em dança ou teatro dos professores depoentes, com um número ligeiramente inferior de professores de dança, o que parece acordar com o fato de os cursos superiores em dança (bacharelados e licenciaturas) ainda existirem em número menor que aqueles de teatro nas universidades brasileiras. Há ainda um significativo número de professores que atuam concomitantemente nas duas áreas das artes cênicas, aqui denominadas teatro e dança, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de 1998 (Ensino Fundamental) e 2000 (Ensino Médio), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (doravante LDB) de 1996 e a Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC) debatida pelo MEC desde 2015.

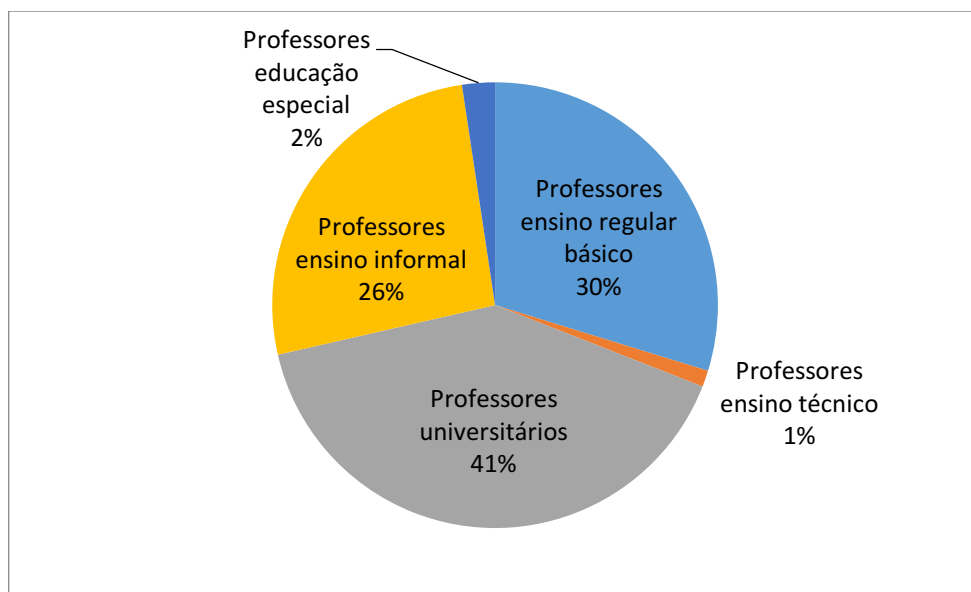


Gráfico 3 – Atuação profissional dos depoentes em cada nível de ensino.⁹

⁹ Observações sobre este gráfico: 1) Alguns professores atuam em mais de um nível de ensino, portanto essa porcentagem não foi calculada sobre 95, que é o número total de depoentes, e sim por declaração de atuação em cada

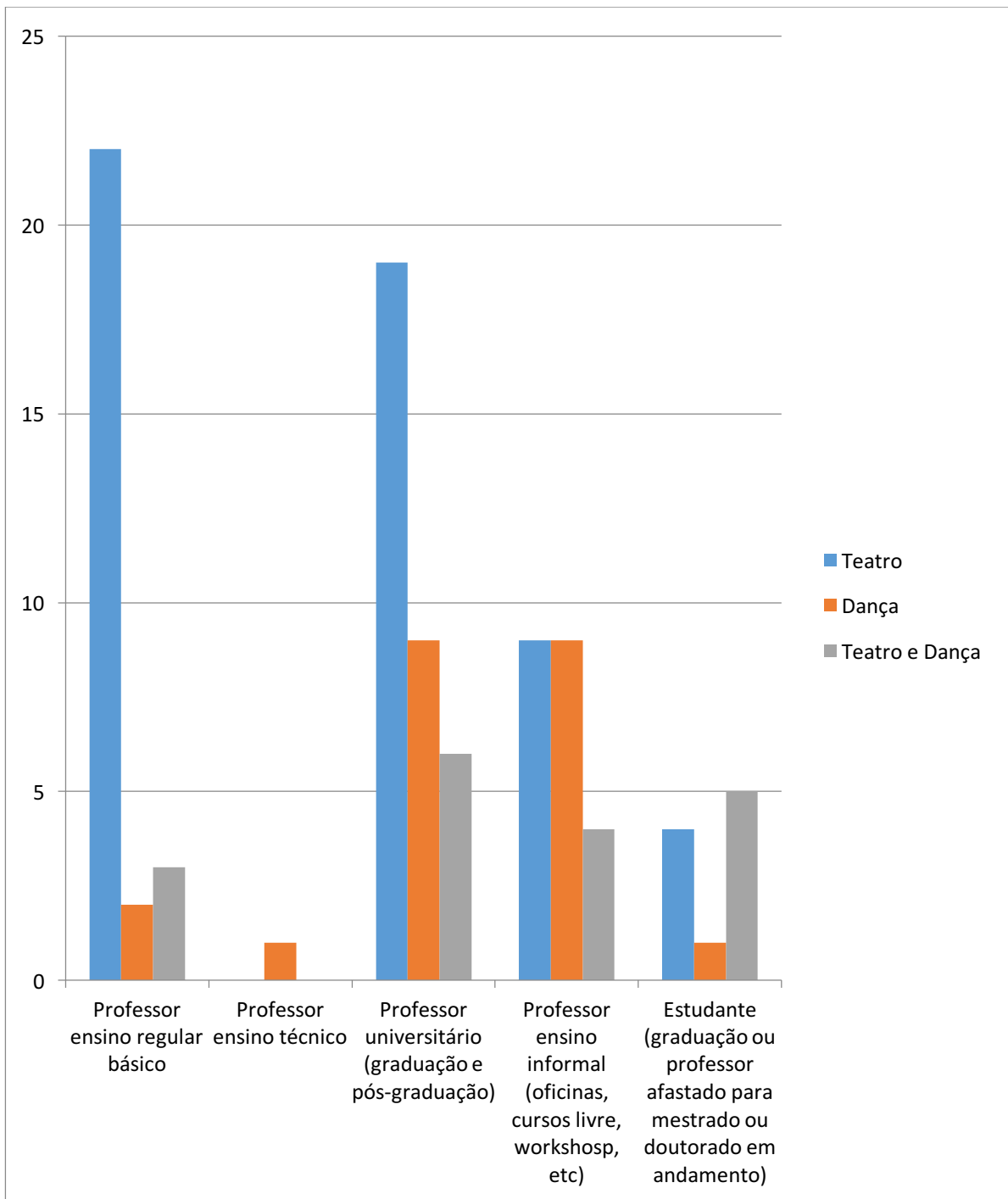


Gráfico 4- Estatuto ou situação laboral dos depoentes.¹⁰

nível de ensino. 2) Em todos os níveis há professores atuantes nas redes públicas (municipais, estaduais ou federal) e na rede privada de ensino.

¹⁰ Observações sobre este gráfico: 1) Dentre os 95 depoentes, há quatro que não se enquadram em nenhuma das categorias acima: três não responderam à questão sobre situação laboral (cargo e local de trabalho) e uma declara-se desempregada. 2) No último tríptico, nas primeiras colunas (azul e vermelha) constam os estudantes de licenciaturas em andamento e na última coluna (verde) constam professores afastados de função laboral para mestrado ou doutorado em andamento. 3) É importante salientar que dentre os professores de teatro do ensino regular, há duas

Como a amostragem de professores depoentes nesta pesquisa não se deu por tentativa de representatividade (regional, de classe ou de nível de ensino) e sim pelo voluntariado dos depoentes, há alguns fatores que claramente influenciaram que tenhamos um número maior de depoentes de certas regiões do país, conforme explicita o gráfico abaixo. As regiões sul e nordeste possuem o maior número de depoentes, sendo que a região sul é a região de atuação profissional da pesquisadora, na qual essa tem mais contatos na área de pesquisa e a região nordeste é aquela na qual se encontra a universidade brasileira onde se realiza o doutoramento. Mesmo assim, houve um número significativo de depoentes em outras regiões do país. As regiões norte e centro-oeste têm um número diminuto de depoentes e isso se deve, possivelmente, também ao fato dos cursos de licenciatura e bacharelado em teatro e dança serem bastante recentes nestas regiões, alguns foram abertos há menos de 4 anos (tempo médio de uma graduação no Brasil).

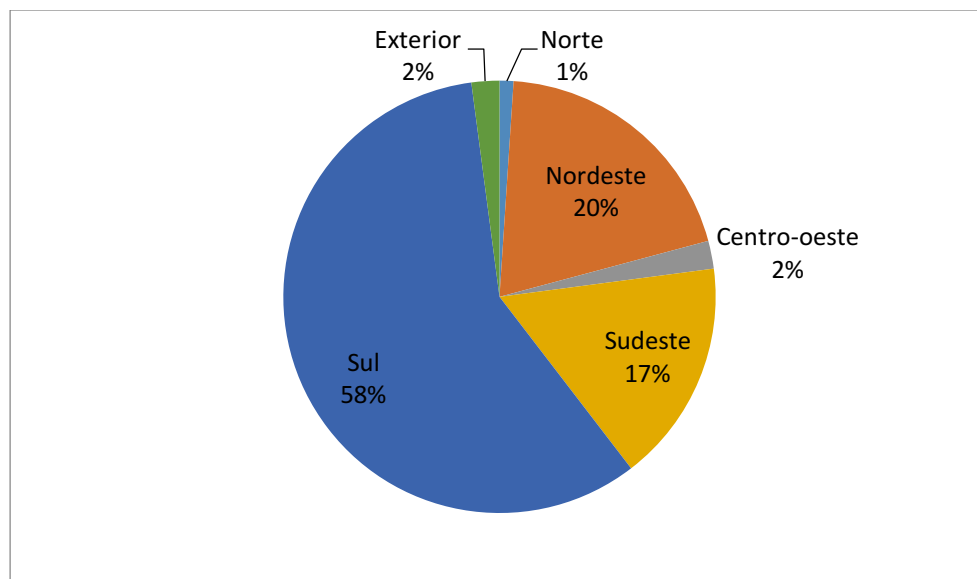


Gráfico 5 - Local de residência e atuação profissional dos depoentes por regiões do Brasil.¹¹

Essa seção é importante na medida em que apresenta ao leitor os professores depoentes que integrarão esta pesquisa, bem como esclarece procedimentos metodológicos. O uso de um questionário poderia dar a falsa ideia de uma análise quantitativa representativa de todo o país, o

professoras que atuam na educação especial, uma atendendo alunos com deficiências físicas e mentais e outra trabalhando em escola bilíngue para surdos, ambas em Porto Alegre, RS.

¹¹ Números totais de professores depoentes por região: Sul – 56, Nordeste – 19, Sudeste – 16, Centro-oeste – 2, Norte – 1, Professores brasileiros residentes no exterior – 2. Há depoentes de 16 estados da federação (composta por 27 estados e 5 regiões geopolíticas).

que não é objetivo da pesquisa. Ainda que dados quantitativos oriundos do questionário venham a ser utilizados como referência comparativa com índices de consumo, hábitos e práticas culturais de pesquisas realizadas no Brasil¹², na América Latina¹³ e na Europa¹⁴, tal empenho se justifica na tentativa de contextualizar o espaço-tempo de atuação dos professores de teatro e dança de modo mais abrangente (valendo-se de dados das pesquisas nacional, latina e europeia) e mais específico (a partir dos dados apresentados pelos próprios depoentes). Assim, cumpre notar que as comparações não são generalizantes, bem como não o pretendem ser as análises quanti-qualitativas empreendidas na tese.

Apresentados de forma inicial os dados que identificam origem regional, áreas e nível de ensino de atuação dos depoentes, saliento que estes dados serão retomados em outros momentos de análise. Isto posto, podemos relacionar comparativamente o número de depoentes voluntários da pesquisa ao número absoluto de professores de artes em atuação no ensino regular no país. Ainda que a relação de proporcionalidade não seja direta, já que nos dados do MEC constam somente professores do ensino regular e no universo tratado nesta pesquisa estão incluídos também os professores universitários, os de cursos técnicos e da educação informal, parece-me significativo apresentar alguns dados do Censo Escolar do MEC de 2013, mesmo ano da coleta de dados de nossa investigação¹⁵.

Portanto, salientamos que o número de professores de teatro atuando na educação básica brasileira com formação específica na área (licenciatura ou bacharelado) é de 505 professores e o número total de professores de dança atuando na educação básica brasileira com formação específica na área (licenciatura ou bacharelado) é de 156 professores. Tendo em vista o universo total de 535.964 professores atuando na disciplina Arte na educação básica brasileira e o diminuto número de docentes com formação na área (32.095, ou seja, 6%), tratamos aqui de dados que podem ser considerados alarmantes para a área de artes cênicas e a formação docente no campo.

¹² Pesquisa “Públicos de Cultura”, realizada em 2013 pelo SESC-SP e Fundação Perseu Abramo, publicada em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/inicio/>

¹³ Pesquisa “Enquete Latino-Americana de Hábitos e Práticas Culturais 2013”, realizada pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), publicada em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14394>

¹⁴ Pesquisa “*Cultural Access and Participation Report*”, realizada em 2013 pela Comissão Europeia, publicada em: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm

¹⁵ Todos os documentos e dados analisados nesta tese de doutorado foram coletados durante o ano de 2013.

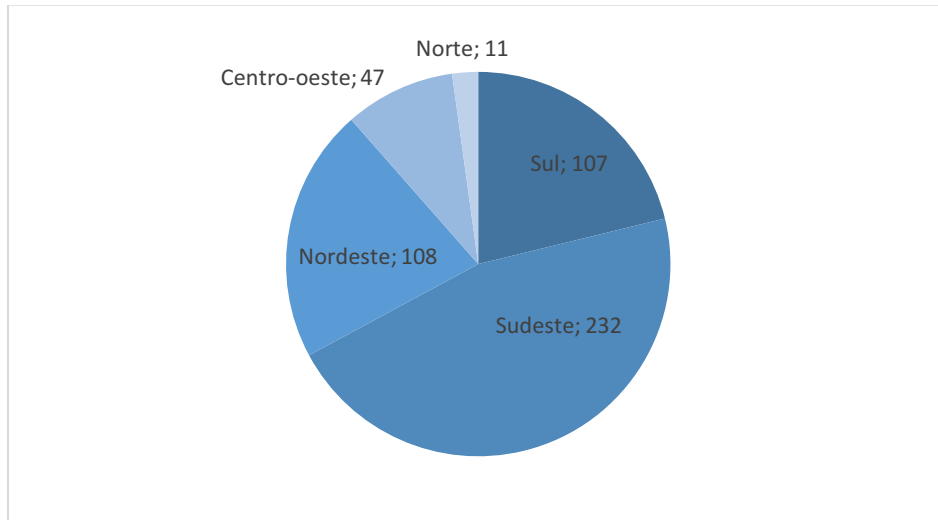


Gráfico 6 - Professores de teatro na educação básica com formação na área por regiões do país.

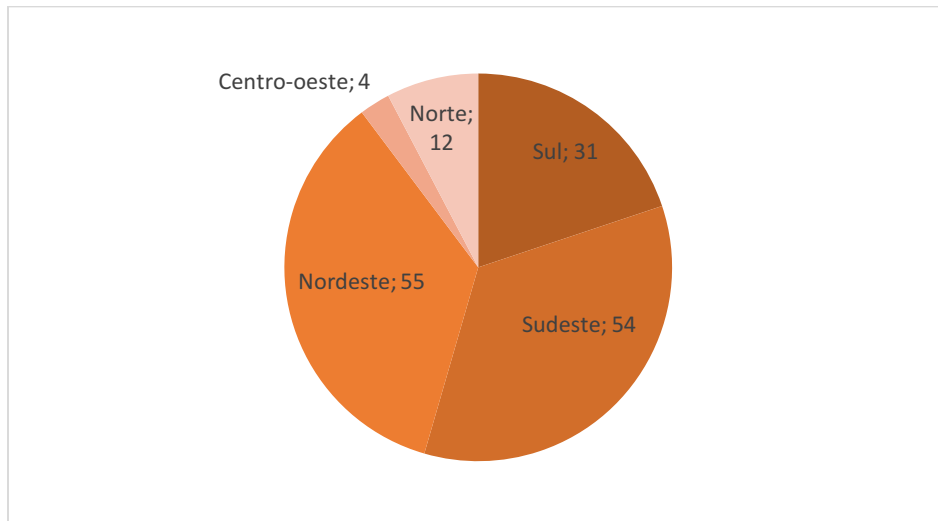


Gráfico 7- Professores de dança na educação básica com formação na área por regiões do país.

Com a apresentação desses dados iniciais, que contextualizam os depoentes professores de teatro e dança no contexto educacional brasileiro, damos fechamento à introdução da tese e seguimos com os capítulos propriamente.

No Capítulo 2, intitulado **PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: estudos de recepção cênica**, descrevo detalhadamente, na primeira seção, a ferramenta metodológica questionário e apresento dados sobre os depoentes, bem como justifico teórico-metodologicamente os esforços comparativos empreendidos na tese. Já na segunda seção do capítulo comento os referenciais teóricos do campo das artes da cena em estudos de recepção, praticamente todos eles produzidos nas últimas quatro décadas, realizando um panorama teórico do campo, com foco central em referenciais acadêmicos europeus, o que se justifica tanto pela escassez de estudos dessa natureza

no Brasil como pela realização de 2 anos e meio de estudos e pesquisa junto à Universidade de Bolonha (Itália).

O Capítulo 3 da tese relaciona o teatro, a dança e a educação, tanto no Brasil como em países europeus, centrando-se no caso italiano. Comenta-se tanto sua presença na educação básica, as legislações vigentes, como a formação universitária de professores de teatro e dança. O título é, portanto, **ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO: modos de fazer cá e lá**. Esse comparativo almeja ampliar os campos de visão sobre arte e educação no Brasil, ao relacionar nossas práticas e modos de fazer àqueles de outro continente. Os estudos apresentados amparam-se em bibliografia consultada no período de pesquisa na Itália.

Dando sequência aos exercícios alicerçados no comparativismo, o Capítulo 4, **HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL E PRÁTICAS DE RECEPÇÃO: contextos e sujeitos**, desenvolve considerações sobre hábitos e práticas culturais supranacionais, nacionais e aquelas dos depoentes da pesquisa, amparando-se basicamente em gráficos que apresentam dados quantitativos, sempre relacionados uns aos outros de modo a compararmos os diversos contextos, a fim de localizar nossos sujeitos de pesquisa.

Finalmente, no Capítulo 5, após a contextualização da pesquisa e dos sujeitos empreendida nos capítulos anteriores, chegamos às análises qualitativas das respostas dos professores de teatro e dança e às proposições que ensejam a tese aqui defendida sobre a formação dos docentes como espectadores e as implicações dessas identidades de espectadores em suas práticas pedagógicas. Este capítulo intitula-se **ANÁLISES QUALITATIVAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COMO ESPECTADORES**.

Por fim, na conclusão da tese, apresentamos uma retomada do que foi desenvolvido ao longo de todo o trabalho investigativo e um fechamento mais propositivo e aberto do que conclusivo sobre formação de professores de teatro e dança como espectadores e possíveis pedagogias do espectador.

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ESTUDOS DE RECEPÇÃO CÊNICA

O presente capítulo da tese é um apanhado de cunho teórico-metodológico, no qual, na primeira parte, teço comentários descritivos sobre as escolhas metodológicas que compuseram o percurso investigativo, bem como problematizo o instrumento de construção de dados junto aos sujeitos de pesquisa. Na segunda parte, reviso a literatura atual sobre estudos de recepção cênica vinculados ao campo das artes da cena ou performáticas, no intuito de contextualizar o estado da arte dos referidos estudos e situar as filiações teóricas que balizam essa pesquisa.

2.1 NOTAS METODOLÓGICAS: FERRAMENTAS, DADOS E SUJEITOS EM UMA PESQUISA EMPÍRICA DE RECEPÇÃO CÊNICA

Conforme citado no parágrafo anterior, desenvolvo agora um esforço descritivo e problematizador dos percursos metodológicos desta tese de doutorado. Início pelo comentário sobre o instrumento de construção de dados da investigação.

O instrumento principal utilizado na produção de dados para esta pesquisa é um questionário, disponibilizado aos depoentes na Plataforma *GoogleForms*, de modo *online*. Antes de descrever cuidadosamente o questionário e justificar a elaboração das questões e das diferentes seções que o compõem, creio que seja necessário esclarecer os motivos que levaram à sua feitura e à centralidade que tomou como ferramenta metodológica da tese de doutorado que ora apresento. A questão que norteava e norteia a pesquisa é aquela concernente às constituições identitárias de professores de teatro e dança como espectadores no Brasil. Cumpre notar que esta não se trata de uma pesquisa de recepção empírica que pretende analisar a recepção de espetáculos específicos por integrantes de seu público e sim de uma investigação que busca indagar os modos e lugares de formação de professores de artes cênicas em atuação em diferentes níveis de ensino no Brasil. Portanto, quando aqui trago o termo pesquisa empírica de recepção, exteriorizo o desejo de trabalhar a partir de depoimentos e respostas de sujeitos reais e atuais, atuantes na pedagogia das artes cênicas, sobre sua relação como espectadores de artefatos culturais, das artes em geral e especificamente das artes da cena.

Sendo um dos objetivos do trabalho cruzar as análises balizadas por referenciais do campo dos estudos culturais com aquelas concernentes ao campo das artes cênicas, parti do pressuposto de

que as análises qualitativas seriam o centro da investigação, tangenciando também a escrita do texto alguns dados quantitativos obtidos, aqueles que não dependessem necessariamente de amostragens estratificadas específicas. Assim, as respostas aqui apresentadas não seguem padrões rígidos de amostragens por região, idade, nível de escolaridade dos depoentes ou nível de ensino em que atuam. São respostas voluntárias dos depoentes a um convite aberto realizado pela pesquisadora.

Houve uma lista de exigências para que os depoentes respondessem ao questionário, explicitada em sua apresentação. A chamada ampla, aberta e irrestrita pelos meios de comunicação como redes sociais, grupos de *e-mails* e divulgação por pares se deu de modo a obter a mais ampla rede de colaboradores espontâneos, ou seja, que buscassem por vontade própria e não por algum tipo de orientação ou obrigação específica responderem às questões. Dada a extensão do questionário (67 questões, entre elas diversas de cunho dissertativo), a amplitude de temas inqueridos e ao tempo requerido para responder ao questionário (pelos relatos dos depoentes e testes realizados, estimado entre 30 e 90 minutos), podemos inferir nos voluntários um legítimo desejo em participar da pesquisa como depoente e de refletir acerca de suas formações pessoais como espectadores e professores de teatro e dança.

Discorro, a seguir, sobre o questionário estendido. O adjetivo estendido aqui tem a intenção de demarcar tanto a extensão longitudinal como a possibilidade de alargamento das respostas, ampliando o escopo de questões objetivas àquelas abertas, que poderiam resultar em pequenas narrativas de si sobre as experiências dos professores como espectadores. “Extenso” [sic] foi como ele foi avaliado por alguns dos depoentes da pesquisa, em comentários realizados diretamente a esta pesquisadora. Compreendo que o número de questões e a quantidade de questões descritivas e abertas a respostas narrativas talvez tenham surpreendido os professores que se dispuseram a colaborar. No entanto, mesmo que as respostas às questões descritivas fossem facultativas, foram respondidas por um número significativo de depoentes.

Justifico a presença de um questionário como instrumento, o que, a princípio, não fazia parte das ferramentas metodológicas pretendidas por esta pesquisa. Entretanto, no decorrer do ano de 2013, não conseguia vislumbrar o início do trabalho sem a presença de algum dado concreto que pudesse analisar e que balizasse as escolhas e percursos investigativos, tanto em termos metodológicos como teóricos. Assim, no início do segundo semestre de 2013, em acordo o orientador brasileiro, Prof. Luiz Claudio Cajaiba (o processo de pesquisa também contou a orientação do professor italiano

Marco de Marinis), decidimos elaborar um questionário estendido e disponibilizá-lo *online*, para que professores de teatro e dança de todo o Brasil interessados no tema da pesquisa pudessem colaborar respondendo. Realizei uma ampla chamada pública e da primeira semana de agosto a primeira semana de novembro de 2013 o formulário criado e disponibilizado pelo aplicativo ou base de dados Google Forms esteve aberto para possíveis depoentes voluntários.

A exigência para participação já foi anteriormente descrita. O título dado ao instrumento foi: "Questionário sobre percursos formativos de docentes em teatro e dança como espectadores", o que indicava que se tratava de uma pesquisa voltada para aqueles que exercem a docência em teatro ou dança. A pesquisa conta com 95 depoentes que responderam às questões. No grupo encontram-se professores das cinco regiões do país e de dezesseis estados da federação (conforme o Gráfico 5 apresentado na Introdução).

2.1.1 Detalhamento do questionário e justificativas

O questionário, como já foi salientado anteriormente, é composto por sete partes, ou blocos temáticos, terminologia que utilizarei a partir de agora para denominar as partes ao descrevê-las e justificar sua elaboração.

Para que o leitor possa situar-se, saliento que um primeiro bloco diz respeito às informações relativas à formação e atuação profissional dos docentes. O bloco seguinte refere-se aos hábitos e práticas gerais de consumo, frequência e uso de artefatos culturais, obras, eventos e acontecimentos artísticos. Dando sequência, apresentamos um bloco de questões de resposta facultativa, descritivas, sobre experiências, consumo, frequência e gostos dos docentes como espectadores das artes cênicas. Parte significativa dos depoentes optou por respondê-las, assim, possuímos um considerável escopo analítico de pequenas narrativas de si dos professores. O questionário segue com uma seção sobre os percursos como espectador e práticas docentes em teatro e dança. Finalmente, no último bloco, além de questões relativas à autorização, uso de respostas na pesquisa e motivações para responder, há espaço aberto para colocações e dúvidas e a consulta sobre a disposição dos depoentes em colaborar em outras etapas da investigação.

Assim, no detalhamento do instrumento e a fim de realizar sua posterior problematização, apresento aqui a tabela seguinte, com a denominação dos blocos, seus conteúdos, objetivos das questões e capítulos nos quais serão analisados ao longo da tese.

Bloco	Título	Conteúdo	Objetivos	Subcapítulos
APRESENTAÇÃO		Breve apresentação da pesquisa, da pesquisadora e de seus objetivos aos depoentes.	Informar os professores voluntários sobre a natureza do questionário, seu objetivo central de construção de dados para a pesquisa e os âmbitos de inserção da referida.	Capítulo 2
A	Dados pessoais e profissionais das/os docentes	Questões relativas às informações sobre idade, local de nascimento, local, área, nível de ensino e tempo de atuação profissional, entre outras.	Identificar o grupo de professores depoentes da pesquisa quanto às características identitárias básicas (região, gênero, faixa etária) e características de atuação laboral, atuação profissional nas artes e na educação.	Capítulo 1
B	Formação docente	Questões relativas ao ensino formal e informal vivenciado pelos professores e aos processos de aprendizagem relacionados diretamente aos conteúdos de recepção teatral.	Conhecer as instituições, cursos, nível de formação no ensino formal e experiências de educação não-formal vivenciadas pelos professores em atuação, com especial foco para suas experiências de aprendizagem formal em recepção cênica.	Capítulo 2 Capítulo 3 Capítulo 5
C	Hábitos e práticas de recepção artística das/os docentes	Questões objetivas sobre a frequência, a assiduidade e a natureza dos eventos e linguagens artísticas e culturais frequentados pelos professores.	Construir dados quanti-qualitativos sobre práticas, hábitos e usos culturais gerais dos entrevistados, com foco mais detalhado nas artes performáticas ou da cena, traçar um perfil inicial dos professores como espectadores.	Capítulo 4
D	Experiências e preferências das/os docentes como espectadores das artes cênicas	Questões descritivas sobre experiências e vivências pessoais dos professores e seu significado.	Traçar qualitativamente percursos subjetivos e identitários dos professores como espectadores, a partir	Capítulo 5

			da memória evocada nas narrativas que compõem o conjunto de respostas descritivas.	
E	Percursos como espectador/a e práticas docentes	Questões sobre práticas, referenciais e escolhas didáticas, metodológicas e pedagógicas dos professores .	Perceber como estão se estruturando as aulas de teatro e dança no Brasil, especialmente naquilo que concerne às pedagogias do espectador. Relacionar com os percursos formativos pessoais dos professores como espectadores.	Capítulo 5
FECHAMENTO	Autorizações relativas ao uso das repostas como dados da pesquisa	Questões para fins de autorização e continuidade da pesquisa, espaço para colocações dos professores.		

Tabela 1 – Capítulos da tese e questionário.

A organização do questionário em blocos temáticos deve-se, fundamentalmente, aos interesses de pesquisa provenientes das questões que a norteiam. Assim, cada bloco temático volta-se para um dos objetivos específicos da pesquisa. Justifico a seguir os blocos de questões, sua elaboração e pertinência metodológica dentro de um horizonte qualitativo de pesquisa no campo das artes da cena e no campo educacional.

A **apresentação** e o título do questionário buscaram esclarecer os possíveis depoentes voluntários, de forma direta, sobre o instrumento e sobre qual seu objetivo central: a produção de dados a serem analisados no âmbito de uma pesquisa de doutorado realizada na intersecção entre as artes cênicas e a educação, mais especificamente acerca da formação de professores como espectadores. Um dos objetivos da apresentação também foi o de estabelecer alguns critérios para a participação dos depoentes, que já foram elencados na introdução da tese. A partir da análise dos entrevistados e de sua situação laboral, posso aferir que todos os professores voluntários que responderam ao questionário enquadravam-se nos critérios estabelecidos na apresentação.

O **Bloco A** diz respeito às questões de identificação dos professores depoentes. Dados pessoais como local de nascimento e atuação profissional atual e precedente, idade, gênero, entre outros,

são solicitados. Foram privilegiadas questões referentes à área e ao local e tempo de trabalho de cada professor nos diferentes níveis de ensino de teatro e dança que podem ser verificados no Brasil, ou seja, ensino formal regular (educação infantil, educação básica, educação tecnológica e ensino superior) e não-formal (escolas e cursos livres, oficinas, *workshops*, entre outros), redes públicas e privadas de ensino, etc. As questões desse bloco servem tanto a uma abordagem que contextualize o grupo específico de professores que foram depoentes voluntários da pesquisa, como para traçar alguns dados quantitativos sobre a atuação na área no país. Ainda que não se pretenda uma amostragem sociológica totalizante, a análise desses dados permitiu traçar um micropanorama eloquente sobre a situação atual dos profissionais docentes de teatro e dança no Brasil.

Já o **Bloco B** contém questões elaboradas com o objetivo de obter informações sobre os percursos de formação dos docentes, tanto em termos de educação formal como de educação não formal. Interessa-me aqui saber qual a formação dos professores de teatro e dança atuantes no Brasil, como esta formação contemplou (se contemplou) os conteúdos relativos às pedagogias do espectador ou estudos de recepção e as possibilidades de educação continuada dos professores. Ainda que o objetivo da tese não seja o de analisar os currículos dos cursos de licenciatura em teatro ou de licenciatura em dança do país, os dados tendem a apontar algumas características curriculares vigentes em determinados períodos ao longo das últimas décadas na universidade brasileira. Não obstante, aferimos outras pedagogias culturais atuantes nos processos formativos dos docentes.

O **Bloco C** é composto por questões objetivas sobre hábitos e práticas de consumo cultural dos professores, ou seja, suas relações com objetos e eventos artísticos e culturais de diferentes naturezas, até a frequência mais direta de espetáculos concernentes às artes performáticas ou da cena. Pretende-se, com este bloco, perceber quais os hábitos em relação a assiduidade, frequência e interesse dos professores em determinados artefatos culturais e sua relação de satisfação com essas vivências, bem como a propriocepção dos docentes como espectadores e consumidores culturais. A pretensão do aferimento das respostas a esse bloco de questões é aquela de cotejar os dados dos depoentes da pesquisa na relação com dados obtidos em pesquisas de público e de consumo cultural nos níveis nacional (brasileiro) e internacional (latino-americano e europeu).

Já as perguntas do **Bloco D** foram elaboradas com a pretensão de gerar respostas que possibilitassem análises qualitativas acerca das experiências dos professores como espectadores,

tomando-as como pequenas narrativas de memórias de espectador e debatendo como se constituem suas identidades de espectador a partir de gostos, preferências, aversões e referências estéticas citadas nas respostas descritivas. Esse bloco caracteriza-se, junto com o bloco anterior, como o centro produtivo dos dados a serem tomados como material de análise da tese. As questões tentam evocar situações passadas que tenham sido significativas nos percursos formativos destes professores como espectadores e também elencar aquilo que os estimula ou desestimula em relação aos artefatos culturais com os quais se relacionam contemporaneamente.

O **Bloco E** aborda as práticas dos docentes e tenta traçar uma ponte entre suas experiências como espectadores e suas propostas didáticas e metodológicas como professores de teatro e dança, escrutinando de modo abrangente os conteúdos e noções desenvolvidos em suas salas de aula. Esse bloco é composto de questões objetivas e de questões descritivas, sendo que nestas últimas há espaço para a descrição de práticas pedagógicas e experiências docentes. O foco central do bloco é analisar se os professores estão desenvolvendo trabalhos e atividades em sala de aula que remetam a uma pedagogia do espectador e, em caso positivo, como isso está sendo realizado (através de que meios e propostas) e se há alguma relação entre práticas pedagógicas e práticas espectatoriais.

Por fim, o **fechamento** do questionário diz respeito às devidas autorizações de uso das respostas como dados em diferentes níveis de pesquisa, de nome próprio ou pseudônimo, de possibilidade de continuidade dos docentes como colaboradores voluntários da pesquisa, como chegaram ao questionário e quais os motivos principais que os levaram a colaborar. Há também espaço aberto para comentários livres dos depoentes sobre a pesquisa, o questionário ou suas trajetórias.

Após estes parágrafos descritivos sobre o questionário, é preciso justificá-lo como ferramenta metodológica da pesquisa. Como já foi dito, em momento algum houve a pretensão de trabalhar com uma amostragem estatisticamente confiável, já que o trabalho não se caracteriza como uma pesquisa de público e sim como um estudo de recepção, estando assim ligado aos fatores culturais e contextuais que atravessam a constituição de professores como espectadores, suas experiências e vivências, de um ponto de vista único e intransferível, que será abordado a partir das narrativas mesmas dos professores e de suas respostas ao questionário. Não há aqui intuito generalizante e sim o desejo de refletir sobre estas experiências espectatoriais e docentes, como material de abordagem qualitativa e humanística de interesse ao campo da formação de professores de artes cênicas e também da formação de espectadores, ambos conectados por distintos vieses.

Se o grupo de professores apresentado aqui se caracteriza como representativo não o é de modo estatístico, e sim porque, guardados o aprofundamento contextual e subjetivo que não serão alcançados por esta pesquisa, que conta com suas limitações epistemológicas e ontológicas, há um fator de unificação do grupo, que o legitima como depoente, que é o fato dele ser composto por professores de teatro e dança no Brasil em exercício da profissão.

Destarte, é importante salientar que a pesquisa não segue moldes estatísticos de segmentação por amostragem e sim busca informações localizadas sobre um grupo específico de depoentes voluntários. O princípio mesmo de admitir que os sujeitos de pesquisa sejam voluntários de proveniências geoculturais abertas (diferentes regiões, estados, cidades grandes, médias e pequenas, atuação em diferentes níveis de ensino, tempos de docência distintos, etc.) está calcado na crença de que os sujeitos desejaram colaborar por algum motivo com a pesquisa e, portanto, sendo esta de cunho primordialmente qualitativo, poderíamos contar com um potente material analítico advindo das colaborações.

No entanto, há alguns dados e esforços de análise quantitativos que serão desenvolvidos. Todo e qualquer esforço quantitativo será sempre efetuado na tentativa de caracterizar e contextualizar da melhor forma possível os sujeitos, inclusive contrapondo-se a dados amplos e gerais das realidades e conjunturas brasileira, latino-americana e europeia.

2.1.2 Comparação como instrumento de contextualização: lá e cá

Ao longo dos capítulos 3 e 4 da tese, empreendo um esforço de caráter comparativo. Ainda que não seja uma comparação quantitativa direta, presa a cálculos estatísticos, ou numéricos, esses exercícios comparativos qualitativos se justificam na contextualização dos sujeitos e do objeto da pesquisa.

É necessário apresentar o tempo-espaço e as características tanto do ensino de teatro e dança no Brasil, como da formação de professores de artes cênicas, a fim de pensarmos sobre os contextos nos quais desenvolvem suas atividades artístico-pedagógicas e nos quais desenvolveram suas formações os professores sujeitos da pesquisa. A escolha por uma reflexão comparativa, no intuito de apresentar outros modos de fazer e pensar o ensino de teatro e dança e relacioná-los àqueles que conhecemos no Brasil, tem a função e desnaturalizar os modos como percebemos, ou seja, de

deslocar as certezas e as assertivas sobre aquilo que almejamos e que fazemos em termos de educação em dança e em teatro no Brasil.

Assim, cumpre notar que esse movimento de desnaturalização dos discursos e práticas, pretendo colocá-lo tanto no sentido de reafirmar práticas, reflexões e políticas que atravessam nossos modos de fazer (e que julgamos profícuos) como deslocando algumas modalidades arraigadas na história da arte-educação brasileira, para que não necessariamente sejam as únicas possibilidades vislumbradas no horizonte de expectativas das artes cênicas e da educação. Olhar o outro para reconhecer a nós próprios, olhar o outro na tentativa de deslocar a nós próprios, nossos fazeres, nossos pensares, ampliando, quiçá, nosso espectro de desejos.

Portanto, olhar cá e lá, olhar para o teatro, a dança e a educação e para formação de professores dessas áreas, no Brasil e em outros países, é uma tentativa de deslocamento e de abertura para proposições outras e também de reafirmação de alguns caminhos já escolhidos pela área no país. Comparar, refletir sobre hábitos e práticas de consumo cultural em grupos mais amplos, como aqueles apresentados pelas pesquisas que serão comentadas no capítulo 4, no Brasil, na América Latina e na Europa, também se apresentou, na construção deste percurso de pesquisa, como um facilitador de construção de contextos.

Qual o lugar desses professores de teatro e dança no mundo, na sociedade e nas comunidades onde atuam? Talvez, por sua amplitude, essa pergunta seja retórica, mas ela atravessa essa pesquisa no sentido de refletir sobre as conjunturas de atuação e de formação dos professores, a fim de pensá-los como sujeitos social e culturalmente localizados. Sabemos que as respostas e depoimentos estão inevitavelmente ligados a esses atravessamentos, que a formação de identidades culturais específicas está ligada às vivências e experiências e às diversas mediações que constituem esses professores e que reverberarão, em alguma medida, em suas práticas pedagógicas.

É importante esclarecer aqui que em nenhum momento essa tese se propõe a mensurar algum tipo de transposição didática de experiências como espectadores para metodologias em sala de aula com alunos. Aquilo que almejo aqui, como pesquisadora das relações entre pedagogias do espectador e professores de teatro e dança, é perseguir algumas pistas, ofertadas em respostas a um questionário, sobre a construção de suas identidades de espectadores e os possíveis atravessamentos dessas experiências e construções também em suas identidades como professores, em suas práticas e reflexões na atividade docente.

Consequentemente, os exercícios comparativos servirão como alicerce para as análises propriamente ligadas ao objeto e aos sujeitos a pesquisa. Busco, ao longo da tessitura da tese, entremear dados mais amplos (macro) com aqueles mais localizados (micro), na tentativa de alcançar esse efeito contextualizador e de deslocamento de “verdades”, de ampliação de horizontes de expectativa sobre sujeitos e objeto de pesquisa.

Esse operador do deslocamento e da ampliação do olhar é instigante e estimula a construção de um texto polifônico, em que a voz de estudos anteriores, de sujeitos e da pesquisadora se entrecruzam em um diálogo que propicie, quiçá, algum desejo de intervenção em nossas vidas como professores, artistas e pesquisadores.

A pesquisadora brasileira de estudos de recepção em comunicação, Nilda Jacks, ao propor um rigor metodológico nas pesquisas de recepção em seu campo, também traz o entrecruzamento de pesquisas como uma estratégia profícua aos estudos de recepção:

[...] é recomendável a realização de estudos comparativos, pois eles ajudam a “desessencializar” conceitos de percepções. Aliás, estudos comparativos são uma das estratégias que recomendamos para retomar o vigor dos estudos da área, tanto na esfera de públicos e espaços geográficos – entre regiões, entre países – quanto entre estudos realizados [...] (JACKS, 2010, p.32).

O argentino Jorge Dubatti também é um autor que nos dá várias pistas sobre empreendimentos cartográficos e comparativos no exercício da pesquisa em teatro, através de uma série de escritos em que sistematiza uma transposição de alguns preceitos da literatura comparada no intuito de propor um “teatro comparado” (DUBATTI, 2008).

Dubatti defende que o teatro comparado, por ele proposto, ocupa-se em investigar os fenômenos teatrais em seus contextos “internacionais ou supranacionais”, em um primeiro momento. Em seguida, supera esses dois conceitos, focando suas análises em relações mais complexas dentro das noções de nacionalidade, fronteiras e territórios, pensando então em teatros, no plural, e não mais no singular, posto que não há uma homogeneização cultural nas realidades e conjunturas complexas que compõem o que se pode pensar como nações ou regiões geoculturais (a América Latina, por exemplo). Começa, portanto, a operar com os conceitos de “intranacionalidade”, de “territorialidade” e “suprateritorialidade”. “A territorialidade se constrói através das práticas culturais do homem, uma das quais é o teatro¹⁶” (DUBATTI, 2008, p. 5).

Dubatti define assim os estudos empreendidos pelo Teatro Comparado:

¹⁶ La territorialidad se construye a través de las prácticas culturales del hombre, una de las cuales es el mismo teatro (DUBATTI, 2008, p. 5).

Concluindo, chamamos de TC uma disciplina da teatrologia que estuda os fenômenos teatrais considerados em sua territorialidade – em relação e contraste com outros fenômenos teatrais territoriais – e supraterritorialmente. Chamamos de territorialidade a consideração do teatro em contextos geográfico-histórico-culturais singulares. Supraterritorialidade aqueles aspectos dos fenômenos teatrais que excedem ou transcendem a territorialidade¹⁷ (DUBATTI, 2008, p. 8).

Destarte, posso afirmar que, em certa medida, os exercícios analíticos aqui propostos [como uma metodologia de investigação qualitativa, coadunam com as proposições de Dubatti ao referir-se ao teatro comparado. Aqui, a comparação terá a função de operador analítico, pensando em realidades diversas geoculturais, de caráter intranacional (entre regiões e estados do Brasil) e de supranacionalidade, ao cotejar dados relativos a práticas e hábitos culturais similares no Brasil, na América Latina e na Europa, bem como em comparar as formações docentes em artes cênicas e o ensino de teatro e dança em países distintos como a Itália e o Brasil.

2.2 NOTAS TEÓRICAS: ESTUDOS DE RECEPÇÃO NO CAMPO DAS ARTES DA CENA

A presente subseção se propõe a uma pequena cartografia relatando o contexto em que se deu a garimpagem teórica. Entretanto, se pensarmos que a investigação está filiada a uma visão de recepção como processo, também a aproximação, o distanciamento, a escolha, a filtragem, a sedimentação e a produtividade dos resíduos podem ser relatados como parte da pesquisa.

Afinal, o que são as teorias se colocadas em ação em um processo analítico de investigação? Aqui são resíduos que agem na catalogação, na identificação, nas categorizações que empreenderemos, com a finalidade de responder a algumas perguntas e de criar tantas outras. Pois bem, narro os processos de mapear, junto com um resultado subjetivo de cartografia. Uma cartografia feita não como parâmetro para outros viajantes, mas a cartografia íntima dessa viagem, que ora empreendo como pesquisadora.

É importante citar dois fatores conjunturais que me parecem, já com algum distanciamento do início do percurso, de suma relevância. O primeiro deles é o tempo estendido de estudo, de reflexão, digestão, maceração que um afastamento das atividades laborais corriqueiras (aulas, reuniões,

¹⁷ En conclusión, llamamos TC a una disciplina de la Teatrología que estudia los fenómenos teatrales considerados en su territorialidad -por relación y contraste con otros fenómenos teatrales territoriales- y supraterritorialmente. Llamamos territorialidad a la consideración del teatro en contextos geográfico-histórico-culturales singulares. Supraterritorialidad a aquellos aspectos de los fenómenos teatrales que exceden o trascienden la territorialidad (DUBATTI, 2008, p. 8).

problemas burocráticos, orientações, implicações políticas, gestão de pessoas, de tarefas, de espaços, de projetos) de uma professora do ensino superior no Brasil proporciona. Há três anos estou afastada dessas atividades, para dedicação exclusiva à pesquisa e aos estudos doutorais e esse tempo outro, que não é o do cotidiano da universidade como docente, e sim como estudante e pesquisadora em formação, incita a curiosidade, a garimpagem, a busca constante por preencher lacunas e por criar outras tantas, em um processo profícuo de relação com novas temáticas e referências.

Nos anos de pesquisa de mestrado (que foi defendido há 12 anos) e nos anos que se seguiram, em que eu já era docente na universidade, foram os referenciais teóricos dos estudos culturais de modo geral (e dos estudos culturais latino-americanos em comunicação na área específica no que tange aos preceitos teórico-metodológicos que inspiraram) que embasaram e deram suporte às minhas investigações e escritos sobre recepção teatral. Logo, compreendi que no tempo-espaço dilatado de reflexão, estudo e pesquisa do doutorado, eu deveria me permitir um mergulho aberto, sem definições epistemológicas prévias fechadas, nos referenciais dos estudos de recepção que tematicamente se ligam às artes da cena.

Obviamente devo levantar aqui outros fatores conjunturais que possibilitaram o acesso à ampla gama de materiais e autores que comentarei a seguir: o amadurecimento de mais de uma década de interesse sobre o tema de pesquisa (recepção cênica), a possibilidade de participar de eventos internacionais, a relação cada vez mais íntima com as línguas estrangeiras como francês, inglês, italiano e espanhol. Esses fatores pragmáticos apresentaram a mim um vasto novo mundo referencial, que compreensivelmente deverá atravessar, não de modo organizado e catalogado, mas de modo, por vezes, direto, por outras sinuoso e até insidioso, meus escritos, meus pensares, minhas reflexões sobre a temática da recepção cênica.

O segundo fator relevante a ser aqui citado é a oportunidade de frequentar universidades de universos culturais tão distintos (e por vezes contraditórios) como a Universidade Federal da Bahia e a Universidade de Bolonha, a Bahia e a Emilia-Romana, o Brasil e a Itália. Isso também ampliou enormemente o meu horizonte de expectativas, tanto teóricas como vivenciais. Minha formação como espectadora é crucial nesse percurso e também atravessa e é atravessada pelas questões teóricas aqui apontadas.

Um conjunto de conhecimentos sobre o espectador cênico e sobre os públicos das artes cênicas, produzidos principalmente nas últimas três décadas, por acadêmicos e pesquisadores europeus em

sua maioria (há exceções no grupo), foi estudado e pesquisado por mim nos últimos dois anos: Roger Deldime (Bélgica), Anne-Marie Gourdon, Anne Ubersfeld e Marie-Madeleine Mervant-Roux (França), Marco De Marinis, Piergiorgio Giacchè e Gabriele Sofia (Itália), Matthew Reason, Dee Reynolds e Helen Freshwater (Reino Unido), Willmar Sauter (Suécia), Erika Fischer-Lichte (Alemanha), Susan Bennet (Estados Unidos), Jorge Dubatti (Argentina). Dentre os pesquisadores brasileiros, que já eram referências conhecidas anteriormente, destacam-se Flávio Desgranges, Edécio Mostaço, Maria Lúcia Pupo, Clóvis Massa e Luiz Claudio Cajaíba.

As notas aqui tecidas referem-se às leituras empreendidas ao longo dos anos de doutoramento por mim e não pretendem dar conta da totalidade de estudos no campo, mas daqueles com os quais travei relação e que atravessarão a pesquisa aqui proposta. Assim, como “modo de escrita”, apresento, antes de qualquer citação ou de qualquer revisão teórica ou resumo analítico, minha visão primeva a partir dessas leituras e do que elas trazem como contribuição ao trabalho. Assim, empreender uma escrita minha, que parte das referências, parece-me mais adequado àquilo que concebo como produção de conhecimento “aplicado” dentro dos meandros acadêmicos.

Se nos parágrafos acima mencionei os autores referindo-me aos países nos quais desenvolvem seus trabalhos, agora posso mais ou menos agrupá-los por correntes teóricas filiadas a determinados campos, ou seja, a uma contaminação e permeabilidade entre o campo das artes cênicas e outros campos de conhecimento.

Assim, fortemente ligados ao campo da sociologia, encontramos os pioneiros estudos da equipe de Deldime, que funda em 1970 o Centro de Sociologia do Teatro junto à Universidade Livre de Bruxelas, nos quais, no decorrer dos anos 70 e 80, realiza uma série importantíssima de estudos empíricos de recepção, principalmente com o público infanto-juvenil. Gourdon, também ela uma pioneira na área de estudos de recepção, em seu trabalho empírico sobre público e percepção, realizado também na década de 70, está francamente filiada aos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu.

Enquanto isso, podemos apontar o pertencimento de Giacchè ao campo da antropologia, pesquisando o teatro e o espectador teatral a partir de uma epistemologia antropológica. Atravessados pelas ferramentas antropológicas (tais como a etnografia e a observação participante) e pelas sociológicas (entrevistas, grupos focais e questionários) estão, por exemplo, os trabalhos empíricos de Mervant-Roux, Reason e Sauter (ainda que as metodologias de seus estudos empíricos de recepção não se atenham somente a essas ferramentas). Marco de Marinis, no decorrer de sua

obra, desfilia-se aos poucos da semiologia teatral, que foi a base teórica de seus primeiros e mais conhecidos escritos sobre o espectador e encaminha-se também ele a uma aproximação mais culturalista da relação teatral.

Anne Ubersfeld e Erika Fischer-Lichte são as autoras estudadas que construíram uma obra quase que em sua totalidade amparada pelos conceitos operativos da semiótica, realizando, no segundo caso, uma passagem para a compreensão da performatividade nos anos recentes.

Uma aproximação teórica de cunho hermenêutico (e fenomenológico) do tema recepção teatral é empreendida por Cajaiba e Dubatti em suas obras. Dubatti ainda flerta com a literatura ao sugerir um “teatro comparado”, dentro do modelo da literatura comparada.

Bennet, a seu turno, aproxima suas análises de diversos referenciais europeus e norte-americanos dos estudos literários, sendo que a teoria da recepção literária da Escola de Constança atravessa os trabalhos de diversos dos autores citados, constituindo-se um dos principais referentes dos estudos de recepção da segunda metade do século XX (ao lado da semiótica, cumpre notar).

Cabe ressaltar os trabalhos cartográficos sobre o campo e suas referências realizados por Freshwater, Desgranges e Mervant-Roux, exercícios 1) do desenvolvimento das pesquisas de recepção no mundo ocidental (Freshwater, 2009), 2) do lugar ocupado pelo espectador no desenvolvimento do drama na história (Desgranges, 2013) e 3) da transformação do público (massa) em espectador (sujeito) nos discursos dos homens de teatro e da teoria teatral ao longo do século XX (Mervant-Roux, 2009), consecutivamente.

Gabriele Sofia, o mais jovem pesquisador do grupo citado, tem empreendido pesquisas e publicado reflexões sobre as relações entre neurociências e teatro e as implicações das novas descobertas do campo para os estudos de uma performatividade do espectador. Junta-se ainda aos esforços de Sofia a pesquisa realizada por um grupo de pesquisadores anglo-saxões que é liderado por Reynolds e Reason (2012) e preocupa-se com a empatia kinestésica.

Posso depreender que se apresenta, através das pesquisas supracitadas, uma espécie de panorama do “estado da arte” dos estudos de recepção cênica nos últimos 30 anos no Ocidente.

Assim, a pergunta que se impõe é: de que modo as pesquisas (teóricas e empíricas) estudadas, inspiram a atravessam meu trabalho e minha constituição como pesquisadora? Tentarei, portanto, expor resumidamente aquilo que me toca e mobiliza no trabalho dos autores, que será aquilo que atravessará a tese aqui apresentada propriamente. Apresento um exercício de eleição, dentro de suas obras, daquilo que me move e que nutre esse estudo.

2.2.1 Deldime: a sociologia e o espectador

Roger Deldime funda, em 1970, junto à Universidade Livre de Bruxelas, o Centro de Sociologia do Teatro. Nesse centro, ao longo de mais de 40 anos de carreira docente, o pesquisador empreende importantes investigações de caráter empírico em recepção teatral, mediação teatral e sobre teatro para crianças e jovens. Interessam-nos aqui, particularmente, as diversas, variadas e complexas ferramentas metodológicas oriundas da sociologia colocadas em movimento na tentativa de compreensão de como se dava a relação dos espetadores com o teatro, em suas diversas facetas. Assim, no conjunto de pesquisas empreendidas, o foco investigativo recaiu sobre 1) as reações dos espectadores frente ao acontecimento cênico, os obstáculos para a recepção teatral, 2) a atitude do espectador frente ao teatro ideológico e aos elementos da linguagem teatral propriamente, 3) a percepção, o comportamento e as reações críticas dos espectadores, 4) o impacto sócio-afetivo dos espetáculos em determinados grupos, 5) a atenção e a memória na relação teatral, as diversas etapas do ato receptivo, 6) os espectadores frente à produção cultural para a infância e a juventude, 7) a função da mediação teatral e da animação teatral, entre tantos outros aspectos abordados pelo rico conjunto de pesquisas (DELDIME, 1990).

As pesquisas pioneiras desenvolvidas pela equipe liderada por Roger Deldime ofertaram pistas valiosas para tudo que foi produzido posteriormente no campo das artes cênicas tendo como foco os processos de recepção e os espectadores. A passagem de uma compreensão de público para espectador também é esboçada nas propostas de Deldime que, mesmo fortemente vinculado ao campo sociológico e a todas as implicâncias das coletividades e dos contextos na relação teatral, promulgou ferramentas de construção de dados que permitissem, além de uma análise mais ampla e amparada pelo ponto de vista sociológico, a pontualidade da resposta individual, ou seja, da percepção do espectador como sujeito, em suas especificidades e individualidades inerentes.

Deldime e a equipe de pesquisadores do Centro de Sociologia do Teatro foram pioneiros nesse tipo de estudo, que se relaciona fortemente aos estudos culturais de origem britânica e também com aqueles de origem latino-americana empreendidos por Jesus Martín-Barbero, Guillermo Orozco-Gómez, Nilda Jacks e outros nas relações entre espectadores e mídias ou entre consumidores e artefatos culturais como cinema, literatura, música, seriados, telenovelas, videogames, moda, entre outros.

Categorias como raça, etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual e gênero não figuram nos estudos de Deldime com tanta ênfase como nos estudos culturais, sendo que aqui as categorias de faixa etária, classe social e nível de escolaridade e titulação, a exemplo dos estudos bourdianos, configuram-se como as categorias analíticas mais pungentes nas análises. Podemos perceber similaridade também com as pesquisas lideradas por Gourdon, que serão comentadas a seguir. Já no percurso investigativo que aqui proponho, todas essas categorias serão abordadas, ainda que transversalmente, nas análises empreendidas das repostas dos professores ao questionário. Outras categorias, inspiradas nesta, mas criadas em decorrência das análises preliminares das repostas obtidas, farão as vezes de filtro analítico.

2.2.2 Bennet: a teoria da recepção literária

Teço aqui um comentário sobre um dos estudos pioneiros no campo. Um dos primeiros trabalhos acadêmicos realizados com o intuito de efetuar um panorama dos estudos de recepção teatral é a tese estadunidense de Susan Bennet, apresentada em 1988 e posteriormente editada em livro (1997).

Bennet traça um panorama focado principalmente em duas vertentes então muito desenvolvidas nos meios acadêmicos: 1) a teoria literária do *reader-response* ou *reader-response criticism*, ligada ao chamado movimento *new criticism* ou nova crítica (amplamente desenvolvida nos EUA) e 2) a semiótica, presente em boa parte dos esforços acadêmicos na área de literatura (na Europa, principalmente na França, no caso do teatro).

Resumidamente, antes dos anos 60, poucos eram os teóricos que se dedicavam a pensar na atividade do público, das plateias, dos leitores. As obras e seus autores eram considerados “senhores absolutos” na construção de sentidos e significados, muitas vezes entendendo-se que haveria uma leitura correta a ser realizada a partir de determinado artefato cultural ou obra de arte. A teoria da recepção ou a teoria *reader-response* confere ao leitor liberdade criativa, ainda que esse seja condicionado por um horizonte de expectativas histórico ou por uma comunidade de interpretação específica. Não se falava, então, em leituras desviantes, ou negociadas (termos cunhados por Stuart Hall posteriormente).

Pensando especificamente no teatro, é Barthes quem traz as maiores contribuições, através de seus escritos, já em flerte com o pós-estruturalismo, acerca da ação das obras cênicas ns espectadores e

sobre a potência de construção de sentidos dos próprios espectadores a partir das estruturas propostas. Não adentraremos aqui na obra deste autor, mas cumpre notar que ela foi seminal ao desenvolvimento de novas concepções acerca das funções do espectador nas artes cênicas.

Bennet nos mostra como as teorias da recepção literária careciam, fundamentalmente, de uma concepção contextualizada da atividade criativa dos leitores. Assim, apresenta uma série de exemplos de como as relações culturais e os contextos são determinantes à formação de comunidades de interpretação, às quais pertencem os leitores e dentro das quais são desenvolvidas diferentes possibilidades de leituras de uma obra.

O panorama debate as propostas da semiótica, ao focar as relações de leitura em uma espécie de decifração de códigos e signos propostos pelas diferentes camadas de sentido de uma obra, literária ou teatral. Chega à conclusão (idêntica àquela que foi adotada por diversos fundadores da semiologia teatral na sequência de seus estudos, conforme De Marinis, 2005) de que a semiótica não daria conta da complexidade do acontecimento cênico, com suas diversas peculiaridades, que ampliariam as possibilidades da relação entre obra e espectador, já que lidando com diferentes linguagens e signos em uma mesma obra, atuando sobre os diversos sentidos do espectador, atravessados pelos contextos, por suas identidades e subjetividades.

A autora segue explorando as colocações da psicologia acerca das audiências, principalmente das massas em situação de plateia e dos estudos sociológicos empíricos, que também trouxeram contribuições significativas ao pensar categorias como nacionalidade, gênero e etnia como fatores mediadores culturais da recepção dos artefatos culturais. Ela cita, assim, pesquisas empíricas com grupos de leitores de países distintos, que se relacionam de modo variado com obras iguais.

Ao longo do estudo, Bennet comenta recursos e situações de encenação e de dramaturgia de obras teatrais e performances cênicas, atendo-se a algumas que tiveram repercussão em grandes metrópoles culturais como Paris, Londres e Nova York. A tentativa de Bennet é de problematizar o lugar das audiências, ou seja, das plateias, compreendendo de sua coletividade atravessada de traços culturais específicos. Ela aborda tanto recursos cênicos e dramaturgicos, como singularidades das situações de apresentação ligadas ao espaço-tempo e às conjunturas socioculturais em que estão inseridas.

Bennet, em sua conclusão, nos apresenta um gráfico em que demonstra a indelével relação entre produção, recepção e cultura, partindo das teorias vinculadas ao campo da literatura, que balizavam estudos acadêmicos também no campo cênico na década de 80.

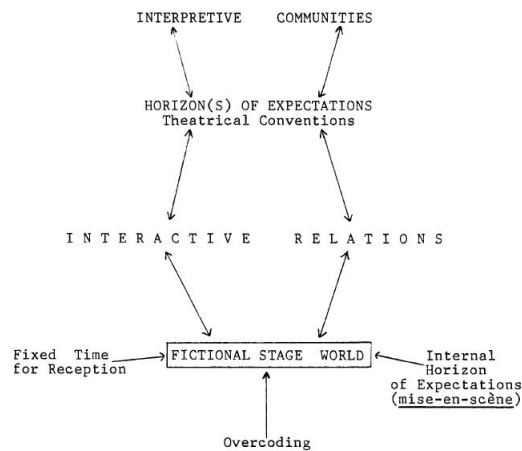


Figura 1 - Esquema de BENNET, 1988, p.356.

Os esforços da autora já apontavam muitos dos caminhos que serão trilhados também por essa tese, fundamentalmente naquilo que concerne ao foco dado à necessidade de contextualização nos estudos de recepção cênica.

2.2.3 Gourdon: a sociologia dos públicos

Se, por um lado, o trabalho de Susan Bennet é pioneiro nos estudos de recepção cênica do mundo anglófilo, devemos sublinhar as pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora do CNRS (França) Anne-Marie Gourdon nos anos 1970.

A natureza das duas pesquisas é diversa: o primeiro é um trabalho de cunho teórico, que analisa a partir das teorias literárias as possibilidades contemporâneas da recepção cênica e o segundo uma investigação empírica de recepção realizada dentro do marco teórico da sociologia bourdiana com óbvia influência da semiologia teatral. No entanto, ambas pesquisas são fundadoras de muitos estudos que as seguiram. Toda uma linhagem de investigação em recepção concernente ao campo das artes da cena seguiu-se a esses dois trabalhos, sendo que podemos identificar tanto aqueles que se filiam às análises teóricas de base hermenêutica e linguística (ligados diretamente às teorias da recepção da Escola de Constança, na Alemanha) ou à fenomenologia (de Merlau-Ponty), bem como aqueles ditos estudos empíricos, que seguem tanto preceitos da sociologia da arte (de Bourdieu) como ferramentas analíticas e metodológicas oriundas dos estudos semiológicos.

Essas duas “grandes linhas”, uma de origem estadunidense com base em teorias eurocêntricas e outra de origem francesa também baseada na produção acadêmica centro-europeia, são aquelas que vão dominar, de certo modo, os estudos ocidentais de recepção cênica na segunda metade do século XX. A terceira linhagem e estudos de recepção que interessam a esta tese de doutorado é aquela dos estudos de recepção vinculados aos estudos culturais anglófilos e latino-americanos, que se voltam prioritariamente aos media. Esses já demonstraram ser de grande valor teórico-metodológico às propostas de estudos empíricos de recepção das artes da cena¹⁸.

Os percursos apresentados por Anne-Marie Gourdon em livro, não são somente o resultado da pesquisa empírica empreendida ao longo de uma década com espectadores de espetáculos na França, mas um detalhado escrutinamento da construção metodológica da própria pesquisa. O grupo de pesquisadores liderado por Gourdon realizou entrevistas e questionários com espectadores de cinco performances, representando “diferentes estilos” (p.12, 1982), em espaços tradicionais e não tradicionais do teatro parisiense da década de 70 (entre eles TNP ou *Théâtre National Populaire*, *Comédie-Française*, *Cartoucherie*, etc.).

Os questionários foram elaborados após a realização de entrevistas abertas iniciais, em que os elementos levantados pelos próprios entrevistados e julgados relevantes pela pesquisadora passaram a ser indutores para a criação de questões. O objetivo era entender como se dá a percepção dos espectadores sobre os diversos elementos de um espetáculo (cenários, figurinos, espaço cênico, música, jogo dos atores, etc.) teatral, confrontando as respostas com variáveis sociológicas (idade, gênero, profissão, nacionalidade e grau de instrução, taxa de frequência ao teatro). Assim, cruzam-se as premissas bourdianas com aquelas da semiologia teatral, ambas em voga no período da pesquisa. A publicação do livro é de 1982.

Alguns elementos considerados peculiares pelos pesquisadores também foram abordados. No caso dos espetáculos “1793”, do *Théâtre du Soleil*, “a improvisação e a criação coletiva” foram o mote de perguntas e no caso da encenação de “As Criadas” de Jean Genet, por Victor Garcia, “os coturnos” (objeto cênico), já que elemento chave na articulação de sentidos propostos pela cena.

As análises apresentam muitos gráficos quantitativos, mas as falas dos depoentes também são trazidas no decorrer do texto. Trechos curtos e pontuais de respostas dos espectadores às questões são apresentados, nunca longos depoimentos ou textos de maior extensão. As análises empreendidas por Gourdon a partir do amplo espectro de dados construídos pela equipe de

¹⁸ Ver FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

entrevistadores com os espectadores vão no sentido de pensar não necessariamente hábitos e práticas gerais dos espectadores, nem preferências e escolhas, mas sim encaminham-se para refletir acerca da percepção dos espectadores acerca de diversos elementos dos espetáculos e de suas conformações, desde a escolha dramaturgica até a relação dos atores com o público e a disposição espacial da encenação, além de todos os elementos que podem ser elencados como aqueles pertencentes ao quadro de signos que seriam componentes da linguagem teatral.

Assim, Gourdon levanta importantes questões sobre as condições perceptivas espectatoriais, que atualmente podem ser acrescidas e completadas por estudos como aqueles realizados pelo campo da neurociência, mais especificamente em termos da performance cênica, podemos citar os trabalhos de Gabriele Sofia.

2.2.4 Mervant-Roux: o espectador ressonador

Marie-Madelaine Mervant-Roux é uma das pesquisadoras com quem dialogo na feitura da tese. Pretendi estabelecer relação nas análises empreendidas com diversas proposições realizadas em seus estudos ao longo de quase quarenta anos de pesquisas. Mervant-Roux dá sequência e amplia o esforço de estudar o teatro do ponto de vista de seus públicos, que tem como pioneira na França Anne Marie Gourdon. Gourdon, de certo modo, traz para o teatro os estudos sociológicos de público, de gosto e das plateias desenvolvido por Pierre Bourdieu e seu grupo de investigadores, conforme comentado anteriormente. Assim, podemos dizer que na esteira da sociologia do público teatral de Gourdon, Mervant-Roux propõe uma “antropologia das plateias”, ou do espectador. Somos autorizados aqui, pela própria Mervant-Roux, a falar em antropologias, já que esta mesma divide a pesquisa realizada em sua vida tendo como objeto central a recepção e os espectadores de teatro em três distintas abordagens antropológicas.

Conforme a própria pesquisadora, em artigo (2013) de cunho revisionista, a primeira fase do trabalho do grupo de Mervant-Roux junto ao CNRS constituiu-se a partir de metodologias oriundas da antropologia, com inspiração em ferramentas etnográficas, junto aos públicos das salas de espetáculos. Daí temos a publicação de *“L’assise du théâtre – Pour une étude du spectateur”* (1998). Já a segunda fase das investigações voltadas à compreensão do espectador em relação com o acontecimento cênico é aquela que a autora denomina de antropologia histórica. Nessa etapa investigam o conceito de espectador presente em documentação e em relatos de importantes

nomes do teatro francês. Problematizam também as diferentes figuras ou imagens sobre o espectador cunhadas pelas pessoas de teatro ao longo do tempo, em que o espectador se apresentou como uma questão a ser levantada e debatida por teóricos e artistas. Aqui temos o livro *“Figurations du spectateur – Une réflexion par l’image sur le théâtre et sur sa théorie”* (2006).

No momento atual, Mervant-Roux e seus pesquisadores associados trabalham a partir do recolhimento de dados sonoros das salas de espetáculos, pensando nas sonoridades e ruídos produzidos pelos espectadores como uma resposta e uma construção da relação teatral em si. O conceito de “espectador como ressonador”, ligado a essa etapa da pesquisa, excede a questão das sonoridades em si para trazer a imagem do ressonador também como metáfora do que segue, amplia, dá sequência e existência próprias àquilo que oferta o ator, o palco, a cena. Esse conceito será caro às análises empreendidas nesta tese.

Essa inspiração de Mervant-Roux nas ferramentas antropológicas e no método etnográfico, por exemplo, aproximam seus estudos àqueles de recepção concernentes ao campo da comunicação e dos estudos culturais. Podemos tomar como exemplo as pesquisas de inspiração etnográfica com espectadores de diferentes mídias de Orozco-Gomez (2002) na América Latina hispânica e de Nilda Jacks (2010) no Brasil. É importante retomar aqui o lembrete que nos é dado pela acadêmica inglesa Freshwater (2009), ao comentar, com espanto, a não aproximação dos estudos de recepção teatrais dos estudos culturais nas pesquisas de recepção do mundo anglófilo.

No entanto, o que me interessa sobremaneira nas propostas de Mervant-Roux é a noção de que o teatro não finda no acontecimento teatral e de que o espectador é responsável por esta “outra vida da cena”, esta vida que segue, que se transforma, multiplica, pulveriza sentidos e sensações.

Para a presente pesquisa esse pressuposto é importante pois, articulado às noções de identidade, memória e narrativas de si de autores caros aos estudos culturais em educação, como Arfuch (2010) e Larrosa (1994), podemos traçar fios de intersecção entre estudos culturais, educação, estudos de recepção e artes cênicas. Ou seja, aqueles conceitos de identidade (lido pelas lentes dos estudos culturais), de formação de professores (lido pelas lentes da educação) e de experiências de espectadores (lido pelas lentes do campo das artes cênicas), articulam-se na construção de um ambiente epistemológico, teórico e metodológico de pesquisa.

Mervant-Roux (2006) demonstra como a noção de público (vinculada a uma visão sociológica), transforma-se em plateia (psicologia das massas) até o tratamento atual, que pensa no espectador único, em seu espaço de alteridade e de diferença na relação de construção de sentidos com e a

partir das obras cênicas. A memória do espectador é tratada como um espaço emergente de criação teatral, que se dá cronotopicamente muito além da própria relação efêmera do espectador com o artefato cênico. Expande-se, desta forma, não só a função do espectador no acontecimento cênico como a própria noção de tempo da cena.

Ao definir o espectador a partir de seu ponto de vista, nos diz Mervant-Roux:

Para nós, não se trata de dissociar a assistência da experiência e nem o espetáculo dos ecos que virão bem depois. A partir desta perspectiva, o espectador é menos aquele que olha, que vê um espetáculo do que aquele que, bem depois de ter assistido, é uma figura feita de estratos de memória¹⁹ (MERVANT-ROUX, 2006, p.30).

Há, para além de uma visão contemporânea do espectador como co-criador de uma obra performática, o empoderamento das plateias dentro daquilo que compreendemos como o circuito cultural, semântico e simbólico das artes. Seria tarefa do espectador dar uma vida à obra que excederia a própria obra. Assim, questiona-se um fundamento temporal que é ampla e exaustivamente abordado nas teorias e práticas teatrais: a efemeridade inerente ao acontecimento cênico.

Para Mervant-Roux, ao pensar-se a tarefa do espectador como aquela vinculada à memória e, portanto, apta a ser reescrita e reconfigurada nos diferentes contextos, a obra em si expande-se e podem ser criados sentidos, significados e sensações outros ao longo do espaço-tempo. Rompendo-se com o discurso da efemeridade suprema, seria dada à performance cênica a possibilidade de “alargamento” ou até de “esgarçamento” cronotrópico. Assim, o espectador é compreendido como aquele que possui “[...] a capacidade de absorver, de conservar em um cérebro memorizante a experiência de ver o espetáculo e, em seguida, reinscrever os traços, linguísticos ou não linguísticos, na duração outra da vida ‘de fora’ [sic]²⁰” (MERVANT-ROUX, p.42, 2006). Ou seja: cabe ao espectador levar a obra ao mundo e fazer com que o mundo se embeba dela.

Segundo as proposições de Mervant-Roux, portanto, é dado ao espectador o status de ente socializador, de sujeito da socialização dos traços da performance. A autora, no excerto que cito abaixo, comenta a função das artes da cena na vida em sociedade, salientando mais uma vez o espectador como agente fundamental aos processos artísticos inseridos no mundo.

¹⁹ Il s’agit pour nous de ne pas du tout dissociar l’assistance de l’expérience, ni le spectacle des échos qui en parviendront bien après. Dans cette perspective étendue, le spectateur est moins celui qui regarde un spectacle que celui qui, beaucoup plus tard, y aura assisté, il est une figure faite de strates de mémoire (MERVANT-ROUX, 2006, p.30).

²⁰ La capacité d’absorber, de conserver dans un cerveau mémorisant l’expérience de voir le spectacle, puis d’en réinscrire les traces, langagières dans la durée tout autre de la vie du dehors (MERVANT-ROUX, p.42, 2006).

O dramático não é, a princípio, uma questão de poética, de texto ou de dramaturgia, mas um dos meios pelos quais a sociedade, a nossa assim como as outras, tentam olhar-se, jogar-se, tentam extirpar o *non sens*. Esse é o objetivo do teatro, a grande função social da cena teatral – que ela não pode assumir-se a si própria. Fazer crer nisso [na cena *per si*] é suprimir simbolicamente o espectador²¹ (MERVANT-ROUX, p.91, 2006).

2.2.5 De Marinis: o espectador real

Marco De Marinis traça seu percurso teórico dos estudos semióticos à migração, paulatina, nas últimas décadas, para uma abordagem mais intercultural, histórica, sociológica e antropologicamente localizada. Em palestra proferida recentemente²², abre sua fala promulgando, mais uma vez, “o estudo dos processos em teatro, mais do que dos produtos” [sic]²³. E ao tratar de processos, deixa claro que esses concernem tanto àquilo que antecede o espetáculo (processos de criação dos artistas) como àqueles processos que são posteriores à obra em si (os processos criativos dos espectadores).

Gostaria de, ao longo do desenvolvimento da tese, responder ao chamamento de De Marinis, ao incitar os pesquisadores a voltarem seus olhares para os espectadores reais. Poucos estudos, de acordo com o levantamento realizado pelo próprio De Marinis em sua nova teatrologia (1997, 2005) e em artigo fundante da temática no campo intitulado “*Dramaturgy of the spectator*” (1987), tratam da temática da recepção no campo cênico a partir de pressupostos teórico-metodológicos e analíticos de pesquisa empírica, principalmente qualitativa, voltada à atividade de espectadores individuais e não mais às pesquisas de público, geralmente vinculadas à sociologia (conforme já citava Bennet, 1988, por exemplo).

Há, certamente, levantamentos quantitativos (a exemplo daqueles que utilizaremos no Capítulo 4 da tese), dados e estatísticas realizados por órgãos culturais ou instituições de ensino e pesquisa, públicos e privados, que por vezes recebem análises sociológicas ou são analisados pela mídia

²¹ Le dramatique n’est pas d’abord une question poétique, de texte ou de dramaturgie, mais l’un des moyens par lesquels la société, la nôtre comme toutes les autres, essaye de se regarder, de se jouer, de s’extirper du non sens. Il est l’objectif du théâtre, la grande fonction sociale de la scène théâtrale – que celle-ci ne peut pas assumer à elle seule. Le faire croire, c’est supprimer symboliquement le spectateur (MERVANT-ROUX, p.91, 2006).

²² Palestra proferida pelo professor Marco de Marinis na Universidade de Lille, França, em abril de 2014, intitulada “Triomphe et métamorphose du processus de création au théâtre à partir de l’avènement de la mise en scène”. Disponível em: <http://live3.univ-lille3.fr/video-recherche/3-conference-inaugurale-de-marco-de-marinis-universita-di-bologna-italie-triomphe-et-metamorphose-du-processus-de-creation-au-theatre-a-partir-de-lavenement-de-la-mise.html>. Acesso em 21 de junho de 2014.

²³ Tradução minha.

cultural, mas, ao voltarem-se para o público como conjunto e primarem por debater as características gerais e preferenciais destes públicos, afastam-se das questões identitárias e subjetivas que atravessam as espectralidades contemporâneas²⁴. É também De Marinis quem vai tratar desta relação entre sociologia e teatro e da passagem das pesquisas “do público” para as pesquisas “com os espectadores” (DE MARINIS, 1997, p. 76).

Na tentativa de operacionalizar a pesquisa e a produção acadêmica a partir da recepção cênica, De Marinis sistematiza categorias, que envolvem as estratégias receptivas dos sujeitos e os pressupostos que norteariam a recepção. É possível que muitas outras etapas, estratégias e operações emocionais, sensoriais, hermenêuticas, cognitivas e culturais estejam envolvidas nos complexos processos de recepção cênica. No entanto, a categorização realizada por De Marinis, exposta a seguir, pode ser uma ferramenta útil tanto de organização metodológica de construção de dados, como de análise dos mesmos. E pode, certamente, inspirar outros âmbitos de ação que envolvam a recepção, como possíveis pedagogias do espectador desenvolvidas em processos de ensino-aprendizagem em dança e em teatro.

Assim, ao tratar das “estratégias receptivas do espectador”, De Marinis coloca três estágios ou momentos, que seriam:

- a) processos constitutivos do ato de recepção (percepção, interpretação, emoção, apreciação e atividade da memória);
- b) resultados (usos e efeitos) ou a compreensão (envolvendo indelevelmente aspectos estéticos, aspectos emotivos e aspectos semânticos);
- c) sistema de pré-condições receptivas, que atuaria ao lado dos fatores sociológicos tradicionais (como classe social, idade, gênero, profissão, escolaridade, religião, entre outros).

Em nossas análises nesta tese os três estágios serão contemplados, com especial atenção aos estágios **a** e **b** (no Capítulo 5). Já o estágio **c** será comentado nos Capítulos 3, 4 e 5, de maneira diluída. No caso do último estágio citado, pode-se inferir que se apresenta como um conjunto de condições de possibilidade dos processos receptivos, que antecedem ou atravessam o ato e

²⁴ As pesquisas de público comentadas no capítulo 4 deste trabalho são exemplos deste tipo de pesquisa, que são auxiliares potentes na contextualização de pesquisa qualitativas com espectadores. No mês de julho de 2014, tive a oportunidade de contatar com várias investigações com essas características metodológico-analíticas no Congresso do IFTR, realizado na Universidade de Warwick, Inglaterra. Isso confirma que no panorama internacional da pesquisa em teatro, devido às proporções transcontinentais do evento científico em questão, pesquisas de natureza quantitativa e sociológica ainda ocupam boa parte dos interesses dos estudiosos da recepção cênica.

reverberam após o momento da recepção na concepção, nos sentidos conferidos e nos usos estabelecidos por um espectador em sua relação com um espetáculo ou performance cênica. O conjunto destes “pressupostos do ato de recepção” ou “sistema de pré-condições receptivas” é um elemento significativo ao se pensar a relação da educação com a constituição de identidades de espectadores, ou uma possível pedagogia do espectador mediada também pela escola e pelos professores. Assim como o são as mediações culturais²⁵.

Nesse sentido, é possível traçar uma analogia entre os pressupostos explicitados por De Marinis e as mediações culturais propostas por Martín-Barbero (1997) e Orozco-Goméz (1991), já que as duas teorias vão ao encontro uma da outra, complementando-se e afirmando-se.

São assim definidos os pressupostos por De Marinis (2005):

- 1) conhecimentos gerais (teatrais e extrateatrais) do espectador;
- 2) conhecimentos particulares (informações prévias sobre o espetáculo, artista ou contato com paratextos teatrais);
- 3) metas, interesses, motivações e expectativas (em relação ao teatro em geral e em relação ao espetáculo ou performance em questão, em particular);
- 4) condições materiais da recepção (uso do espaço cênico, visibilidade, condições climáticas, entre outros);
- 5) as relações dos espectadores entre si (o coletivo, o comunitário da relação teatral e da constituição do público).

Esta organização pode ser articulada ao conceito de “relação teatral”, cunhado pelo mesmo autor nos dois livros que compõem a sua “nova teatrologia” (DE MARINIS, 1997, 2005), e que aparece sempre balizado por aquilo que ele nomeia como “espécie de emoções teatrais base, fundamentais” à relação teatral, que seriam “a atenção, o interesse e a surpresa” (DE MARINIS, 2005, p. 96). Esses três fatores colocariam em andamento o ato perceptivo do espectador. Entretanto, o trabalho de uma “atenção focalizada” também deve ser elencado, trabalho este ao qual é exposto “o espectador no teatro, que se encontra diante de uma situação particularmente complexa da vida cotidiana” (Id., p.95). Cumpre notar que o “estado de interesse” gerado na relação teatral está, obviamente, mediado pelos pressupostos citados no parágrafo anterior.

²⁵ Ver FERREIRA, 2010 e FERREIRA, 2006.

2.2.6 Dubatti: o convívio

A “relação teatral” de De Marinis encontra paralelo no conceito de “convívio teatral” do argentino Jorge Dubatti (2003). Ainda que ambos os autores se filiem a perspectivas teóricas diversas no curso de suas obras - o comparatismo de Dubatti (2008) amparado nas bases da literatura comparada e toda a primeira nova teatrologia de De Marinis (1997) alicerçada nos estudos da semiótica -, percebemos uma confluência no sentido de privilegiar as experiências dos espectadores como fator determinante aos estudos de recepção cênica, isso presente em ambos autores. Problematizar, refletir e debater as experiências individuais, únicas, compartilhadas, atravessadas pelas culturas e lugares, pelas subjetividades, estimula a pensar uma concepção de “identidade de espectador”, processo constitutivo no qual cada um de nós inevitavelmente está enredado nas tramas da contemporaneidade, já que somos espectadores em praticamente todos os espaços-tempo que compartilhamos e vivenciamos.

De um ponto de vista filosófico-teatral, Dubatti organiza uma defesa do teatro como convívio e, assim como faz De Marinis, sistematiza etapas e categorias que operacionalizam a compreensão deste convívio. Dubatti começa levantando que o acontecimento teatral se organiza, na cultura ocidental, a partir de uma

tríade de sub-acontecimentos concatenados causal e temporalmente [...], os três momentos de constituição do teatro em teatro são: I) O *acontecimento convivial*, que é condição de possibilidade e antecedente de... II) O *acontecimento de linguagem* ou *acontecimento poético*, que é de onde é proveniente... III) O *acontecimento de constituição do espaço do espectador*²⁶. (DUBATTI, 2003, p. 16) grifos do autor

O autor afirma que a existência do teatro está indelevelmente ligada ao terceiro fator. Nada novo até então, se pensarmos nas inúmeras afirmações ao longo da escrita da história das artes cênicas sobre a imprescindibilidade do espectador como uma das partes constituintes do acontecimento cênico. Contudo, a preconização de Dubatti compreende o convívio para além de um ponto de vista semiótico das inter-relações entre leitor e obra (entre signo e significado), ou da co-presença espaço-temporal, e parte para uma tentativa de compreensão do teatro como experiência.

²⁶ Los tres momentos de constitución del teatro en teatro son: I) el *acontecimiento convivial*, que es condición de posibilidad y antecedente de... II) el *acontecimiento del lenguaje* o el *acontecimiento poético*, frente a cuyo advenimiento de produce... III) el *acontecimiento de constitución del espacio del espectador*. (DUBATTI, 2003, p. 16)

Sendo a experiência inapreensível e, por vezes, escapando à própria linguagem, já que a excede (além de ser constituída por esta e não sua constituinte, necessariamente), entraríamos em um espaço de impossibilidade investigativa? Creio que não, já que a percepção da pesquisa como mediada pelo olhar do pesquisador, que escolhe algumas lentes, abrindo mão de outras, localiza o trabalho investigativo em um lugar também ele de deslocamento de narrativas de verdade e de abertura para novos prismas a serem ofertados aos olhares dos leitores. Não há verdades a serem comprovadas, há possibilidades a serem especuladas e problematizadas.

Gostaria de trazer a estas breves considerações sobre o conceito de “convívio teatral” uma longa citação de Dubatti, que também é uma forma de incitação aos pesquisadores das artes da cena, à maneira das incitações já postas por De Marinis, Mervant-Roux, entre outros aqui já comentados.

No convívio *há mais experiência do que linguagem*. Há zonas da experiência a partir das quais a linguagem não pode construir discurso. Há zonas da experiência que não se pode semiotizar e que, portanto, acabam ficando fora do marco linguístico (Carnap) da semiótica. *A experiência está sujeita aos limites da percepção*. A realidade é transformada em experiência a partir de uma percepção fragmentária. [...] A realidade e o texto são ilimitados, mas a percepção é limitada e, em consequência, a experiência é limitada. A experiência e a percepção estão condicionadas pela cultura e são imediatistas: não há perspectiva, não há tomada de distância. Complexidade, multiplicidade, simultaneidade, limitação, velocidade, são categorias que estão na base da experiência convivial. A semiótica pode ler o acontecimento poético-linguístico, mas não a partir do regime de afecções do convivial, da cultura vivente, do aurático. A teatrologia deve empreender o desafio de pensar a teatralidade desde a sua matéria convivial²⁷. (DUBATTI, 2003, p. 25) grifos do autor

É pertinente ressaltar que o conceito de experiência proposto por Dubatti opõe-se àquele proposto pelo espanhol Jorge Larrosa (2002) em conhecido artigo de sua autoria, que preconiza a experiência como aquilo que nos atravessa, que nos corta e marca e que, por isso, necessita do tempo estendido, do aprofundamento, da distância, da análise, da contemplação desinteressada e sem objetivo do *flâneur* de Walter Benjamin. É instigante pensar nestas duas modalidades de

²⁷ En el convivio hay más experiencia que lenguaje. Hay zonas de la experiencia de las que el lenguaje no puede construir discurso. Hay zonas de la experiencia que no se pueden semiotizar y en consecuencia quedan fuera del marco lingüístico (Carnap) de la semiótica. *La experiencia esta sujeta a los limites de la percepción*. La realidad es transformada en experiencia a partir de una percepción fragmentaria. [...] La realidad y el texto son ilimitados , pero la percepción es limitada. La experiencia y la percepción están condicionadas por la cultura y son inmediatez: no hay perspectiva, no hay toma de distancia. Complejidad, multiplicidad, simultaneidad, limitación, velocidad, son categorías que están en la base de la experiencia convivial. La semiótica puede leer el acontecimiento poético-lingüístico, pero no desde el régimen de afecciones de lo convivial , la cultura viviente, lo aurático. La teatrologia debe emprender el desafío de repensar la teatralidad desde su cimientto convivial. (DUBATTI, 2003, p.25)

percepção filosófica da experiência coexistindo e não se excluindo, principalmente em um estudo de recepção contemporânea.

Destarte, pretendo aprofundar e problematizar, no processo investigativo que ora proponho, essas construções de experiências e relações conviviais, através da análise de dados que foram produzidos pela linguagem (escrita, primordialmente), mas que intentarão a árdua tarefa de dar voz e de olhar para as construções de sentido e significados operadas pelos espectadores contemporâneos (nesse caso professores de teatro e dança) em suas experiências com as artes cênicas.

A convivialidade proposta por Dubatti materializa-se, principalmente, em um projeto de sua autoria que existe desde 2001 em Buenos Aires (AR), a *Escuela de Espectadores*, ligada ao *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*, e que começa a ter suas versões brasileiras, como a “Escola de Espectadores” promovida pela Coordenação de Artes Cênicas de Porto Alegre (RS), abertamente inspirada no modelo de Dubatti. Tratam-se, nos dois casos, de encontro semanais ou quinzenais em que os espectadores interessados são convidados a debater um espetáculo previamente assistido. Os debates são conduzidos por especialistas na área teatral e podem contar também com a participação de artistas. Caracteriza-se como um processo pós-espetáculo, de construção de sentidos e significados através da troca entre espectadores, guiados pelos especialistas. Em Bologna projeto semelhante é levado a cabo pelo Teatro Arena del Sole em parceria com o Departamento de Artes da Universidade de Bolonha, recebendo o sugestivo nome de *L’occhio del principe*, e algumas iniciativas semelhantes são realizadas pelo coletivo de críticos *Altre Velocità*²⁸ também em outras cidades da Itália.

2.2.7 Sofia, Reason e Reynolds: a performatividade do espectador e a empatia kinestésica

Esses três autores possuem obras relevantes que pensam o espectador contemporâneo a partir do registro da neurociência e das ciências cognitivas no campo das artes da cena. Sofia refere-se à “performatividade do espectador” teatral e Reason e Reynolds à “empatia kinestésica” relacionada a diversas situações das artes da cena, mas primordialmente conectadas a uma pesquisa sobre espectadores da dança.

²⁸ Para maiores informações sobre as iniciativas citadas, consultar os seguintes sítios: <http://www.altrevelocita.it> e <http://www.arenadelsola.it/it-IT/Extra/L-occhio-del-Principe.aspx> <http://www.revistadeteatro.com/artez/artez144/iritzia/dubatti.htm> .

Gostaria de salientar que, por mais que este trabalho não se atenha a análises ligadas diretamente ao campo da neurociência e das ciências cognitivas (e conseqüentemente da fenomenologia, que explorava os mecanismos da sensorialidade e da percepção estética no campo da filosofia há praticamente um século), é premente trazer alguns apontamentos a fim de contextualizar o próprio campo dos estudos do espectador. Seria impossível ignorar, hoje, a “virada corporal” (REYNOLDS e REASON, 2012) que muitos estudos no campo das artes cênicas (e em outros tantos campos de conhecimento) têm vivido após a descoberta dos neurônios espelho e das investigações do conhecimento corporificado (*embodied knowledge*).

Possivelmente os autores que não podem deixar de ser mencionados, que estão traçando nesse momento relações diretas entre o campo das artes da cena e a neurociência sejam Sofia e a dupla Reynolds e Reason. Comentarei aqui algumas de suas proposições iniciais, portadoras de novas possibilidades de pesquisa que ainda hão de gerar diversos frutos no campo, do meu ponto de vista. Segundo De Marinis, o conceito desenvolvido por Sofia (2012) de “experiência performativa do espectador” é fundamental para a compreensão dos usos dos conceitos de corpo e corporeidade nas atuais investigações cênicas. Sofia, ao tratar de uma performatividade do espectador a partir das neurociências e das ciências cognitivas, abre um leque de possibilidades de percepção e compreensão do lugar ocupado pelo espectador baseado nas ciências cognitivas e na neurociência, leva o trabalho do espectador para o nível fisiológico e sensorio. Há um corpo sensível que atua como performer ao construir a obra junto com as ações, signos e elementos apresentados pelo performer.

Acerca daquilo que Sofia denomina de “novos modelos cognitivos”, ele vai listar três aspectos que, segundo seus estudos, passam a ser cruciais na compreensão da relação ator-espectador:

- A localização de uma conexão direta entre descrição sensorial e programas motores;
- A descrição da consciência como um processo circular emergente da interação entre indivíduo e ambiente;
- A superação da dicotomia entre dimensão interna e dimensão externa das ações²⁹. (SOFIA, 2013a, p. 20)

²⁹ 1. La localizzazione di una connessione diretta tra descrizione sensoriale e programmi motori;

2. La descrizione della coscienza come un processo circolare emergente dall'interazione tra individuo e ambiente;

3. Il superamento della dicotomia tra dimensione interna e dimensione esterna dell'azione. (SOFIA, 2013a, p. 20)

É possível apreender, a partir dos aspectos elencados por Sofia, que novas leituras e novos modos para compreender, pensar e debater as relações empíricas de recepção cênica emergem nas pesquisas vindouras na área de artes cênicas.

Ao comentar a descoberta dos neurônios-espelho como ponto crucial e até revolucionário aos estudos de recepção cênica, ao propor a performatividade do espectador, ao justificar a atividade de engajamento corporal (nas dimensões sensória e actancial também) do espectador na relação teatral, Sofia (2012) articula os estudos e pesquisas da neurociência aos estudos teatrais, redimensionando a própria função do espectador, que estava circunscrita, do ponto de vista hermenêutico e semiológico, a uma construção de sentidos e significados tão somente intelectual, ainda que influenciada pelas sensações vividas no acontecimento cênico.

O conceito de experiência performativa do espectador, desenvolvido pelo autor nos dois artigos aqui citados (2012, 2013a), respectivamente com foco na neurociência e nas ciências cognitivas, pode ser um conceito operativo, se o compreendermos como uma ferramenta analítica e metodológica.

Comentar a empatia kinestésica como ela vem sendo trabalhada contemporaneamente pelas artes cênicas demanda uma explanação sobre o projeto de pesquisa coordenado por Dee Reynolds e Matthew Reason no Reino Unido chamado *The Watching Dance Project*³⁰, que tinha como objetivo explorar o conceito através de pesquisas de público e da neurociência. Nesse projeto amplo, que se realizou ao longo de três anos, uma equipe multidisciplinar de pesquisadores levou a cabo diversas reflexões e experiências empíricas com espectadores de dança e de outras artes, na tentativa de compreender como se dá a empatia kinestésica, ou seja, a capacidade do espectador de vivenciar corporalmente, além de intelectualmente, em determinada medida (que não é análoga àquela do ator-bailarino) as ações, movimentos e gestos propostos na cena.

Um dos resultados amplos da pesquisa é uma publicação (REYNOLDS e REASON, 2012) que dá conta da empatia kinestésica dos espectadores em relação com diversas linguagens artísticas (dança, música, cinema, performance de imersão, etc.) e ainda em diferentes situações (na vida cotidiana, em projetos educativos, etc.).

A compreensão da empatia gerada através da função dos neurônios espelho e da relação de interação corpo-mundo como inerente aos processos cognitivos humanos guia as experiências narradas, trazendo à luz a aplicabilidade empírica das proposições explicitadas em nível teórico por

³⁰ Sítio eletrônico do projeto: <http://www.watchingdance.org/>

Sofia. São bibliografias que se complementam na construção de novas leituras e reflexões nos estudos de recepção cênica.

2.2.8 Fischer-Lichte e Ubersfeld: semiótica, leitura e performance

Essas duas acadêmicas, notadamente ligadas à semiótica, escreveram obras basilares a boa parte dos estudos chamados de recepção pertencentes ao campo das artes cênicas. Esmiúçam, ao longo das últimas décadas, a relação dos espectadores com os diversos elementos componentes da linguagem cênica, em distintos níveis de compreensão e fruição estética, bem como as relações contemporâneas dos atuais espectadores da performance, que conferiria novo status não só à cena, mas também ao lugar do espectador na construção de sentidos e significados.

Ainda que alguns conceitos e possibilidades levantadas por elas atravessem esses estudos e praticamente toda a produção de conhecimento na área de artes cênicas no Ocidente, cumpre notar que nessa tese a semiótica não será o referencial central.

No entanto, as relações entre linguagem e espectadores traçadas pelos seus estudos devem ser mencionadas. Nas análises que serão empreendidas, essas noções serão operadores presentes em alguma medida. Assim, o trabalho do espectador aqui é compreendido como uma resposta linguística ao espetáculo ou à performance. Desse modo, o espetáculo e a performance em si teriam como objetivo final o espectador, em duas dimensões principais: a) como aquele que responde, discursivamente, ao espetáculo e b) como aquele que constrói, de fato, o sentido a partir do espetáculo.

Destarte, Ubersfeld justifica a sua proposta de uma “escola do espectador³¹” a partir das premissas elencadas na citação abaixo. Essa escola não existe como proposição metodológica na obra da autora, e sim como proposição teórica, em um modelo inspirado nos manuais, mas que não se volta ao público comum e sim aos estudiosos do campo.

[...] o espectador é um produtor também porque é nele, e só nele, que *o sentido se faz*. Esse sentido, é ele quem o fabrica. Todos os outros fazem proposições de sentidos, ao espectador somente cabe o lugar de fechar o acontecimento em um sentido: essa responsabilidade é dele. Assim, nós compreendemos porque é necessário que ele se eduque e desta forma possamos falar de uma *escola do espectador*. Essa fórmula ambiciosa é também ambígua: o espectador aprende pelo teatro ou para o teatro? Um e outro, devemos acreditar. E nós não temos a

³¹ A Escola do Espectador de Buenos Aires, já citada e coordenada por Jorge Dubatti, presta em sua nomenclatura uma homenagem a esta autora, conforme palavras do próprio autor no artigo aqui disponível: <http://www.revistadeteatro.com/artez/artez144/iritzia/dubatti.htm>

pretensão de ensinar o espectador, mas de que ele aprenda a aprender, de lhe mostrar os caminhos desta aprendizagem, de mostrar, se é que é possível, o mapa de sua viagem, os itinerários do olhar e da escuta³². (UBERSFELD, 1996, p. 255)

Seguindo a proposta de roteiro ou de mapa ofertado ao espectador, Ubersfeld levanta que aquilo que poderia ser considerado um problema do espectador das linguagens cênicas é que ele ainda está ligado à estrutura ficcional, ou seja, à fábula e não aos signos (elementos de composição cênica). Assim sendo, para um “bom uso” do teatro, alguns processos e instâncias deveriam ser postos em movimento, quais sejam: 1) as desconexões (promovidas pela decodificação), 2) a semiotização ou leitura, 3) a ativação da memória, 4) a recomposição, 5) a manutenção das pontes entre real e imaginário (a ambiguidade do signo cênico, presente e real, embora remetendo a algo irreal, imaginário), 6) o reencontro dos sentidos e 7) a realização de uma leitura poética dos signos. Além deste percurso de leitura, o mapa de Ubersfeld ainda indica os caminhos que seriam percorridos pelo prazer do espectador em contato com as performances cênicas, naquilo que seria uma “organização semiótica do prazer do espectador” (1996, p. 274): 1) preâmbulo da fábula, 2) a fábula, 3) o prazer do signo, 4) o prazer da imitação, 5) a reflexão sobre o signo (dividido no prazer de ver e entender e no prazer da bricolagem), 6) o prazer da memória e 7) o prazer da compreensão. Fischer-Lichte (1993) elenca os níveis sintático, meta-semiótico e pragmático, para além do semântico. Todos esse atuariam juntos na construção do trabalho do espectador em relação com a performance cênica.

Se a francesa Ubersfeld tem como foco de sua obra o nível semântico (aquele dos elementos linguísticos que compõe dos artefatos), a alemã Fischer-Lichte, por sua vez, centra as análises no nível sintático, ou seja, em como eles elementos se arranjam e agrupam na composição cênica e na construção do espectador: “indeterminação, fragmentação, montagem, colagem, interculturalidade, intertextualidade, carnavalização, construtivismo, aleatoriedade, forma aberta, descontinuidade”, entre outros procedimentos, estariam presentes na experiência estética contemporânea, nos mais diversos níveis e combinações.

³² ... le spectateur est producteur aussi parce que c'est en lui, et en lui seul que *le sens se fait*. Ce sens, c'est lui que le fabrique. Tous les autres font des propositions de sens, le spectateur seul a la tâche de close l'événement sur un sens : cette responsabilité lui incombe : on comprend alors pourquoi il faut qu'il s'éduque et en quel sens on peut parler d'une *école du spectateur*. Cette formule ambitieuse est aussi ambigüe : le spectateur apprend-il pour le théâtre ou par le théâtre ? L'un et l'autre, il faut le croire. Et nous n'avons pas la prétention d'enseigner le spectateur, mais de lui apprendre, de lui montre les chemins de cet apprentissage, de dresser, si faire se peut, la carte de son Voyage, les itinéraires du regard e de l'écoute (UBERSFELD, 1996, p. 255).

Após tratar de uma possível “descoberta do espectador” (FISCHER-LICHTE, 1993), que viria a transformar radicalmente a comunicação teatral, a autora chega, em sua última obra publicada já em diversos países da Europa, a colocar o espectador, finalmente, em relação com a estética da performatividade (FISCHER-LICHTE, 2014), suas funções e os lugares que ocupa na cena contemporânea.

2.2.9 Giacchè: antropologia do espectador

Dentre os enunciados propostos pelo antropólogo italiano Giacchè sobre o espectador, aqueles relacionam-se com a presente pesquisa são os conceitos de “identidade de espectador” e de “história do espectador”.

Tomando as referências do autor à identidade de espectador, é possível depreender que pensar em uma seria levar em conta tudo aquilo que antecede e também tudo aquilo que possivelmente dará sequência ao acontecimento cênico em si, retirando do aqui e agora do acontecimento cênico não sua potência como “evento” (Sauter), como “relação” (De Marinis) ou como “acontecimento” em si (Giacchè), mas conferindo-lhe a amplitude presente nos conceitos de “processos de recepção” (Orozco-Gómez), de “espectador como ressonador” (Mervant-Roux), chegando até uma concepção de “identidade de espectador” (Giacchè), tecida nos entrelaçamentos espaço-temporais do antes, do aqui-agora e do depois.

Não pretendo traçar as filiações com as ciências sociais das quais, obviamente, as colocações de Giacchè são fruto, embora não possa esquecer de mencionar a centralidade do conceito de identidade em todos os estudos culturalistas, dos clássicos aos pós-estruturalistas.

Pensemos aqui alinhados à concepção de Hall (2002), nas identidades como processos sempre inacabados e voláteis, que ao mesmo tempo em que são determinados pelas superestruturas conjunturais, culturais e psíquicas, conferem autonomia (não absoluta, por suposto) aos sujeitos, ao afiliarem-se e desafilarem-se a determinados discursos e práticas ao longo de suas vidas, (re)constituindo-se sempre outros, sempre na derrisão.

Esse protagonismo (atravessado por inúmeras linhas de força, é preciso lembrar) dos sujeitos na constituição de suas identidades também é exposto por Giacchè ao pensar no espectador autônomo, possibilidade essa ainda muito recente no campo das artes, que até pouco tempo sempre tomou o espectador como passivo. “Referir-se à identidade do espectador responde,

portanto, à necessidade de focalizar a autonomia do sujeito espectador no interior da relação teatral” (GIACCHÈ, 1991, p. 92).

Dentre suas pesquisas antropológicas, aquela voltada a entender as identidades de espectadores buscou, através de histórias de vida narradas pelos próprios sujeitos, definir como, em determinados contextos, as pessoas se constituem como espectadores. Nesse sentido, as propostas de Giacchè coadunam com aquelas colocadas por esta tese, ainda que não partamos necessariamente da metodologia de pesquisa baseada nas histórias de vida e sim de flashes de experiências espectatoriais vinculados ao contexto da pedagogia das artes da cena.

2.2.10 Sauter e Reason: metodologias empíricas de pesquisa com espectadores

Sauter e Reason são dois pesquisadores praticamente desconhecidos no Brasil, mas que se dedicam às metodologias empíricas de pesquisa de recepção cênica há algumas décadas. No caso de Willmar Sauter, acadêmico experiente da Universidade de Estocolmo, tratamos de uma carreira de mais de quarenta anos. Já o escocês Reason trabalha há duas décadas no Reino Unido com abordagens metodológicas empíricas de pesquisas de recepção.

Sauter (2000), ao longo dos anos 80 e 90, desenvolveu abordagens metodológicas significativas na pesquisa com espectadores de teatro na Suécia: uma espécie de grupo focal, que ao longo de um tempo horizontal (um ano ou uma temporada teatral, por exemplo), desenvolvia encontros para conversas relativamente informais após a assistência a espetáculos. Esses encontros promoviam uma construção de significados e sentidos a partir do confronto de diferentes grupos com uma mesma performance.

De clara inspiração sociológica e com uma abordagem também da psicologia comportamental, os estudos de Sauter (2000) nos legam uma inegável ferramenta metodológica para os estudos de recepção. Contrariando uma das correntes hegemônicas dos estudos de recepção nas últimas décadas do século XX, a semiótica, Sauter assume, como outros acadêmicos já citados nesse trabalho, que as análises dos signos realizadas pelos acadêmicos vinculados à semiótica não dariam conta de mensurar ou avaliar as experiências dos espectadores reais com as performances cênicas. Ele, no entanto, dá uma resposta concreta à falta de viabilidade metodológica da semiótica nas pesquisas de recepção cênica, através da sistematização de novas metodologias e da divulgação dos resultados de suas pesquisas empíricas com espectadores teatrais.

O acadêmico, ao seguir seus estudos, vincula-se também aos conceitos da hermenêutica de Gadamer e à fenomenologia. Muito embora ele deixe claro que a hermenêutica foi utilizada por ele e por um grupo de colegas nas aulas com alunos de teatro na universidade, a fim de instrumentalizar o olhar desses e as avaliações desses alunos a partir das performances cênicas. Ou seja: a hermenêutica no processo apresenta-se como um recurso pedagógico na formação de profissionais da área, assim como comumente a semiótica vem sendo utilizada para instrumentalizar futuros professores de artes no Brasil (ver análises do Capítulo 5 da tese).

Reason (2004, 2010) vem investigando em sua carreira metodologias de construção de dados para pesquisas de recepção: do desenho infantil às narrativas escritas, passando pela instigante pesquisa sobre empatia kinestésica realizada no Reino Unido em parceria com Dee Reynolds (essa última comentada anteriormente). Suas pesquisas com jovens e crianças estão em consonância, em diversos aspectos, com a pesquisa que realizei nos primeiros anos dos 2000 com crianças espectadoras. Traço um paralelo entre elas, juntando ainda a este grupo o trabalho de recepção com crianças da italiana Mafra Gagliardi (2007).

Existem inúmeras linhas de aproximação com a metodologia que sigo nesta pesquisa doutoral e aquelas desenvolvidas e exploradas por estes dois autores, mesmo que a ferramenta de construção de dados desta tese tenha sido um questionário. Muitas das análises desenvolvidas nos capítulos vindouros relacionam-se às propostas empíricas dos dois pesquisadores. Portanto, julgo pertinente apontar, ainda que brevemente, sua importância no panorama das pesquisas de recepção com as quais contatei nos últimos anos.

2.2.11 Pupo, Desgranges, Cajaiba, Massa e Mostaçõ: pesquisas brasileiras em mediação cultural, pedagogia do espectador e recepção teatral

A este espaço trago uma menção a cinco professores e pesquisadores brasileiros que têm colaborado significativamente ao campo dos estudos de recepção cênica, cada um a partir de diferentes vieses teóricos e metodológicos, focando em objetos e conceitos diversos em suas produções.

Maria Lúcia Pupo (2011, 2015), professora da USP, tem desenvolvido na última década um pertinente e instigante trabalho investigativo sobre mediação cultural, relacionando principalmente experiências brasileiras àquelas realizadas na França. Ainda que esse não seja o tema dessa tese, há

linhas de convergência e pontos de encontro entre formação de professores como espectadores e mediação cultural, por isso ela integra o grupo de brasileiros aqui mencionados. Flávio Desgranges (2003, 2012), também professor da USP, é pioneiro na produção acadêmica brasileira focada nas pedagogias do espectador. Claudio Cajaiba (2014), professor da UFBA e um dos orientadores dessa tese, desenvolve há mais de uma década pesquisas relacionando estudos hermenêuticos e teoria da recepção ao estudo da recepção cênica propriamente. Na mesma linha de pesquisa, atrela aos estudos de recepção literários de origem alemã, encontramos o trabalho de Clóvis Massa (2008), professor da UFRGS. Já Edélcio Mostaço (2015), professor da UDESC, ainda que fortemente ligado às mesmas teorias da recepção dos supracitados, desenvolve análises de cunho notadamente marxista e é crítico de teatro há muitas décadas, o que o coloca também em outro espaço analítico e pragmático, diferenciado do outro grupo de acadêmicos mencionados.

Cabe aqui, a partir desses autores, uma breve diferenciação entre três termos, que ainda estão em construção no Brasil, mas que já são usados e difundidos em diversos trabalhos acadêmicos: mediação cultural (ou artística), recepção cênica (ou teatral) e pedagogia do espectador.

Conforme Maria Lúcia Pupo (2011), mediação cultural (ou artística) “diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias”, e em última análise “mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados” (PUPO, 2011, p. 114). Segundo a pesquisadora, há vínculos intrínsecos entre a mediação cultural, atividade do campo das artes a priori, e o campo educacional, sendo que essa figura dimensionada pela mediação cultural, do artista-pedagogo, que vem sendo apresentada como desejável em diversos países do mundo [sic] faz parte também do sistema de formação de professores de teatro e dança no Brasil.

Essa é [...] uma vertente que caracteriza a formação docente na esfera artística em nosso país. Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional, deve ser dinamizada tendo em vista a formação de indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística. (PUPO, 2011, p. 114)

No Brasil, o conceito de pedagogia do espectador (que tem sido usado no plural na presente pesquisa por questões metodológico-conceituais) começa a ser discutido a partir da tese doutoral de Flávio Desgranges (2005), que em seguida transforma-se num livro chave para compreensão e criação da própria área. Não havia até então estudos que abordassem o tema do espectador em

sua intersecção com a educação de forma tão direta, central e objetiva. Mais do que esmiuçar o conceito apresentado pelo autor – que é amplo no sentido de pensar a função ativa e autoral do espectador, 1) a partir do filósofo alemão Walter Benjamin e de seu conceito de experiência, 2) das proposições do trabalho do espectador do também alemão Bertold Brecht, 3) cruzando com a descrição de experiências pedagógicas concretas realizadas no estado de São Paulo e 4) junto ao Teatro da Montanha Mágica de Bruxelas, na Bélgica, entre outros – gostaria de frisar a importância do trabalho de Desgranges para o campo das artes da cena e da educação no país.

Ainda que nesta tese o professor paulistano não seja um autor recorrente, cumpre notar sua importância seminal para que esses estudos se desenvolvam no Brasil, bem como para que a discussão ganhasse espaço em setores da academia e da formação de professores nas redes educacionais. Ou seja: tratamos aqui de (im)possíveis pedagogias do espectador, de modos de constituição de espectadores e de experiências espectatoriais constituídas, debatidas, problematizadas ou promovidas no âmbito do ensino de teatro e dança no Brasil, em suas diversas facetas e possibilidades ainda a serem exploradas.

Segundo Cajaiba (2014), os estudos de recepção, ou seja, aqueles concernentes às funções e experiências dos espectadores em relação com obras de arte, viveram uma espécie de crescimento exponencial a partir da década de 70 com a disseminação dos estudos vinculados à teoria da recepção literária (de origem alemã) no Brasil. No entanto, esse autor frisa que, muito antes, o espectador já era matéria de especulação de campos e estudo como a hermenêutica e a estética. Sua tese e o livro decorrente dela especulam esses longos processos epistemológicos na tradição teórico-acadêmica europeia e brasileira.

Outro pesquisador brasileiro que se dedicou a viés analítico similar, desenvolvendo pesquisas baseadas nos meandros da teoria da recepção literária e dando sequência a outras incursões na investigação e (principalmente) na docência na área de recepção cênica é Clóvis Massa (2008), contemporâneo de Desgranges e de Cajaiba no desenvolvimento de suas teses doutorais, em meados dos primeiros anos dos 2000.

Mostaço (2015) acaba de publicar uma coletânea de sua produção teórica dos últimos dez anos sobre recepção teatral, um panorama de cunho teórico e crítico de seu trabalho como professor e crítico de teatro. No entanto, cabe salientar que Mostaço é um acadêmico de carreira consolidada, com significativa produção sobre a interface entre teatro e política no Brasil ditatorial, entre outros. O trabalho com recepção cênica é uma das facetas de sua produção teórica.

Todos os quatro (Cajaiba, Desgranges, Massa e Mostaço) foram citados em algum momento (ou em mais de uma ocasião) nas respostas dos professores depoentes. Assim sendo, podemos depreender que, além de significativa produção teórica e escrita, eles desenvolvem a dimensão do ensino fortemente impregnada pelos estudos de recepção em seus diversos vieses, sendo assim referências como pesquisadores e docentes no Brasil.

Massa dedica-se a cursos sobre recepção teatral em programas de pós-graduação e na graduação, além de orientar diversos trabalhos acadêmicos no estado do Rio Grande do Sul. Desgranges, segundo dados de diversos depoentes dessa pesquisa, ministra disciplina junto à graduação em teatro da USP voltada aos conteúdos das pedagogias do espectador e ação cultural. Ainda de acordo com os depoimentos, Mostaço atua junto a programas de pós-graduação ministrando disciplinas relativas à temática e orienta mestrandos e doutorandos na área em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. O trabalho de Cajaiba junto ao PIBID Teatro da UFBA nos últimos anos, voltado para a dimensão da recepção nas escolas públicas soteropolitanas, também está presente nos comentários dos depoentes.

Já Pupo não pode ser vinculada estritamente à temática da mediação cultural, que vem desenvolvendo recentemente, na última década de sua carreira docente, por ser uma acadêmica com estreitos elos com toda a constituição da própria área do teatro e da educação no Brasil, tendo desenvolvido pesquisas profícuas sobre jogo, improvisação, teatro infantil, práticas pedagógicas interculturais em teatro, entre outros, até finalmente interessar-se pela mediação cultural e teatral. Entretanto, suas contribuições são já valiosas à área.

2.3 CONCLUSÕES: TEORIAS E METODOLOGIAS DE LÁ PARA CÁ E VICE-VERSA

Ao concluir esse capítulo, de caráter de problematização metodológica e de revisão de teoria, gostaria de frisar sua importância na tessitura dessa tese de doutorado e também nos meandros de minha constituição subjetiva e identitária. Se o percurso de uma pesquisa é a pesquisa em si, se pesquisar desenvolve-se em ato munido de desejo e não somente em protocolo, se o pesquisador se faz pesquisador ao pesquisar, se o vir-a-ser da pesquisa é herança e traição daqueles que a antecederam, a presente investigação apresentou-se como um longo e profícuo período de descobertas, de encontros, de novas afiliações, de resgates, de abandonos e de compilação.

A inspiração dos percursos metodológicos aqui empreendidos, tanto na construção e dados como nas análises, como na escolha de determinados focos investigativos que podem ser considerados quase paralelos ao objeto central do estudo, mas que, no entanto, o complementam, está nitidamente vinculada a meu percurso com pesquisadora na universidade há mais de uma década. A influência de estudos de cunho culturalista, tanto da área da sociologia como aqueles vinculados aos estudos culturais (os de origem inglesa e aqueles latino-americanos) é presente em toda a tese, dos capítulos contextualizadores que flertam com a aproximação sociológica àquele que foca determinantemente nas relações educacionais. A presença citada deve-se aos percursos pessoais de pesquisa que trilhei ao longo de minha carreira acadêmica. Portanto, essa é uma tese na intersecção entre os campos das artes da cena e da educação, proeminentemente: uma tese vinculada à área que se convencionou chamar no Brasil, de maneira ampla, de Pedagogia das Artes Cênicas.

Contudo, os anos de pesquisa construindo estudos de recepção em teatro, em que me amparei preferencialmente nas teorias dos estudos culturais em comunicação (estudos de recepção dos media, por exemplo), deixaram-me desejosa de aprofundar-me nos estudos de recepção desenvolvidos dentro do campo das artes cênicas, estudos que se nomeiam como de teatro, dança, artes da cena ou performance, ainda que herdeiros, eles também, de diversas correntes teóricas.

E assim o fiz: munida de desejo de pesquisa empírica nas artes da cena e na construção de identidades de professores como espectadores, lancei-me a uma busca bastante vasta de bibliografia na área, e um autor apresentava-me a outro, em uma sequência de leituras e de estudos que me absorveu durante os primeiros anos de doutoramento e me alimentou na construção dos

percursos da pesquisa, me amparou em termos analíticos, me inspirou nas problematizações, discussões e argumentações que apresento aqui como a tese propriamente.

Assim, gostaria de justificar a escolha por referenciais teóricos que podem ser denominados de cunho fortemente eurocêntrico, na medida em que atua na Europa boa parte dos teóricos e acadêmicos aqui citados, com exceção de brasileiros e de alguns latino-americanos.

A esta altura o leitor deve estar se perguntando: mas é necessário justificar essa escolha? Para mim, como ato político, sim. Sou professora universitária e pesquisadora na América Latina, em um país complexo e vasto socioculturalmente como o Brasil. Os sujeitos da pesquisa são brasileiros. No entanto, o referencial teórico é quase que exclusivamente europeu. Não seria essa uma forma de colonização eurocêntrica do pensamento à qual estamos tão acostumados que acatamos como “natural”? Não me agrada naturalizar um “pensamento abissal e colonialista” (SANTOS, 2009).

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2009), ao pensar as “epistemologias do sul” e a construção de um pensamento baseado em uma “ecologia de saberes”, ao invés da supremacia científica colonialista eurocêntrica que silencia os “outros” saberes (pensamento abissal), nos convoca a deslocar o olhar do conhecimento produzido estritamente no Norte do mundo para os saberes todos que historicamente foram excluídos do conjunto de conhecimentos considerados legítimos pelas ciências ocidentais, aqueles que seriam os do Sul (o Sul geográfico colonizado e as minorias culturais silenciadas).

Ainda que eu, como pesquisadora, me sinta alinhada às proposições de Boaventura de Souza Santos, abracei, nessa pesquisa, pensamentos e conhecimentos do Norte, no intuito, porém, de construir um pensamento do Sul: de construção de saberes a partir da conjuntura específica do Brasil em termos de arte, educação e formação de professores.

Como foi salientado na primeira parte do capítulo, os esforços comparativos servem também para colocar-nos em relação ao outro, de avaliar-nos e às nossas práticas e discursos a partir dos traços diferenciais que nos constituem. Portanto, sigo os próximos dois capítulos da tese em um jogo de comparações entre conjunturas europeias e latino-americanas, sempre almejando olhar para nossas linhas referenciais, aquelas que constituem professores de teatro e dança brasileiros como espectadores. Assim, o exercício comparativo demonstrou ser profícuo, já que, ao invés de determinista, apresentou-se nesse caso como um alargador de horizontes de expectativa.

O mergulho nos teóricos e acadêmicos que desenvolveram pesquisas e escritos nos últimos anos sobre recepção cênica apresentou-se como um exercício de alimentação, no sentido de ser

nutriente para construção de um estudo de recepção sobre e com brasileiros, que se pretende fortemente contextualizado social e culturalmente.

Deste modo, a despeito do “conhecimento abissal” sistematizado por Boaventura de Souza Santos (2009), que assumimos presente e determinante das epistemologias contemporâneas, pretendeu-se criar algumas pontes entre a produção de conhecimento europeia e aquela brasileira, não em uma relação vertical de supremacia da metrópole (Europa) sobre a colônia (América Latina), mas em conjunto, em “co-presença”, outro conceito desenvolvido pelo sociólogo português.

Partamos agora para os capítulos que relacionam práticas e hábitos culturais, educação e artes cênicas em âmbitos supranacional, internacional, regional e nacional, até chegarmos à intimidade das memórias de nossos depoentes como espectadores. Construimos essa tese, portanto, do macro ao micro, atentando sempre a casos e detalhes específicos, sem a pretensão de generalização ou de verdades estatísticas. Observando a filigrana, olhando para as sombras, mais do que para o sol, averiguando gotas, mais do que analisando a chuva. Entretanto, jamais nos esqueceremos de fitar panoramicamente a paisagem.

3 ARTES CÊNICAS E EDUCAÇÃO: MODOS DE FAZER ENTRE CÁ E LÁ

No presente capítulo da tese, a partir da experiência de doutorado em co-tutela junto à Universidade de Bolonha, traço um paralelo entre o espaço das artes cênicas na educação básica europeia (a partir das experiências de alguns países que se encontram registradas em bibliografia recente da área) e na educação básica brasileira. Os principais referentes para este comparativo serão a Itália e o Brasil, países nos quais realizei a pesquisa doutoral. Contudo, algumas experiências de outros países, constantes na bibliografia acessada, também serão comentadas.

Ao chegar à Universidade de Bolonha, mais especificamente ao Departamento de Artes Visuais, Performativas, Midiáticas (*Dipartimento delle Arti*, antigo DAMS) iniciei a pesquisa bibliográfica que constava em meu plano de trabalho internacional e que deveria, a princípio, centrar-se em referenciais sobre recepção cênica, meu foco de estudo da tese desde seu anteprojeto.

No entanto, para minha surpresa, contatei imediatamente com uma rica bibliografia sobre experiências práticas e propostas em teatro e dança na educação, nas escolas básicas e no movimento de teatro para crianças e jovens, que possui na Europa assumidamente uma vocação pedagógica, não necessariamente no didatismo nos espetáculos, mas na formação de espectadores e no ensino da linguagem teatral e de seus elementos para este público. A relação entre grupos e escolas, mediada pelos departamentos de arte dos governos e outras instituições, é assídua.

Sendo os sujeitos que são o centro do trabalho investigativo professores no Brasil, inicialmente problematizarei os diferentes modos do teatro e da dança relacionarem-se com a educação nos diferentes contextos, para em seguida abordar de modo específico a formação de professores das artes da cena.

Assim, inicio este exercício analítico entre países de culturas e realidades socioeconômicas diversas dizendo que não há professores de teatro e dança com formação universitária (licenciados) atuando em escolas de educação básica na Itália, bem como não existem professores de educação básica com formação específica em artes cênicas na França ou na Espanha, entre outros países da Comunidade Europeia.

Isso quer dizer que não há teatro e dança acontecendo nas escolas? Não, de maneira alguma. Os modos de inserção dos professores de teatro e dança na escola europeia e suas formações docentes são bastante distintos se compararmos ao que assistimos hoje na conjuntura brasileira.

No Brasil, possuímos cursos de licenciatura em teatro e em dança, em número cada vez maior desde as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996³³ (doravante LDB), substituindo, portanto, as antigas licenciaturas em educação artística polivalentes. Contamos com a formação anual de profissionais capacitados, adequados aos parâmetros, normativas e leis do Ministério da Educação (MEC), para ocupar os devidos espaços nas salas de aula, no ensino regular de arte, ou na disciplina Arte, que compreende, segundo a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 e 2000³⁴, as Artes Visuais, a Dança e a Música e o Teatro.

Dito isso, é importante frisar que, segundo dados do Censo Escola do MEC de 2013, o número de professores da educação básica que atuam na área de artes e que possuem formação superior é de 6% do total de docentes que atuam nessa disciplina nas escolas de educação básica do país. Destes 6%, somente 3% possuem licenciatura em artes, sendo que se os números forem tomados fazendo referência às licenciaturas por área, somente 1% têm formação específica em teatro e menos de 1% em dança. Ou seja, no amplo universo da educação básica brasileira, pouquíssimos docentes possuem formação superior na área de arte e a minoria absoluta possui formação em artes cênicas (os números totais são 505 professores com formação em teatro e 156 com formação em dança). Para um país da dimensão do Brasil, que conta com uma rede de ensino com mais de 50 milhões de estudantes e mais de 2,1 milhões de professores, estamos muito aquém ainda do necessário e do desejável³⁵. Na Itália e em diversos outros países europeus quem ensina teatro ou dança e conduz experiências em artes da cena nas salas de aula são ou os professores pedagogos da educação básica (ou docentes de outras disciplinas como língua, literatura ou educação física) ou os artistas parceiros das escolas, em projetos de cunho extracurricular ou de complementação de alguma disciplina do currículo. Esse sistema é chamado na França de *partenariat* (parceria), algo mais próximo daquilo que em português conhecemos como “parceria”. Parceria pedagogo-artista, artista-escola, grupo de teatro/dança-escola³⁶.

³³ [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. A lei pode ser acessada na íntegra e com suas modificações no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

³⁴ O documentos integrais dos PCNs podem ser acessados no Portal do MEC, nos seguintes endereços: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>, http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

³⁵ Todos os dados citados nesse parágrafo constam no Censo escolar da educação básica, realizado pelo Ministério da Educação em 2013. Acesso em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

³⁶ Essas relações foram tratadas por duas pesquisadoras no Brasil em trabalhos recentes: Maria Lucia Pupo (USP) e Mariana Oliveira (UERJ), que têm escritos de sua autoria explorando o *partenariat* no universo francófono.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS E PARA AS ARTES: BRASIL E EUROPA

Tive a oportunidade (e o dever) de trabalhar, nos anos de carreira docente, em comissões responsáveis pela construção de três diferentes projetos político-pedagógicos de três licenciaturas em artes cênicas: os projetos iniciais das licenciaturas em teatro da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Pelotas e o projeto inicial da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Quando envolvida na construção dos dois projetos dos cursos de teatro, fazia parte da coordenação do curso de Bacharelado em Teatro da UFSM (era vice-coordenadora, junto à coordenação da professora Luciana Hartmann) e era coordenadora do Colegiado do recém-inaugurado curso de Teatro – Licenciatura, da UFPel. Além disso, fiz, pelo período de um ano, parte da comissão de construção do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Dança da UFPel, que era então coordenada pela professora Maria Fonseca Falkembach.

Esses anos de envolvimento com a construção de projetos de cursos de licenciatura em artes cênicas me familiarizaram tanto com a legislação brasileira para a educação em arte, como com modelos distintos de projetos pedagógicos de cursos de diversos estados do país (que foram analisados e estudados para a construção dos já citados projetos), bem como com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte.

Os PCNs sempre foram, ao lado das leis, diretrizes e normativas do MEC concernentes aos cursos de graduação em artes e às licenciaturas, alicerces para elaboração pedagógico-curricular das comissões, tendo em vista que trabalhamos na formação de um egresso professor de teatro ou dança que possa atuar no ensino formal e informal, em seus diversos níveis.

Assim, a relação com estes documentos me possibilita alguma propriedade ao traçar paralelos com documentos da Comunidade Europeia sobre a atual situação da arte-educação nas escolas europeias. Um dos documentos mais completos que encontrei disponível sobre esta temática na Europa, que permite um panorama amplo da área, é de autoria da agência Eurydice, braço educacional da Comissão Europeia, que é o órgão executivo da União Europeia.

Em 2009 o relatório intitulado “A educação artística e cultural na escola europeia” (EURYDICE, 2009)³⁷, traçou a situação das artes nas escolas através da análise dos documentos e dados do sistema educacional de 33 países membros da Comunidade Europeia. Esse estudo, além de trazer

³⁷ Disponível em inglês e francês em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf e http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113FR.pdf. Tradução minha.

dados referentes aos documentos oficiais de cada país, recupera pesquisas anteriores, tanto quantitativas como de cunho qualitativo, como os registros dos resultados das duas edições do “Congresso Mundial sobre Educação Artística”, promovidos pela UNESCO em Lisboa e em Seul, respectivamente nos anos de 2006 e 2010. Os documentos resultantes desses dois encontros são “Plano de Ação para a Educação Artística” (UNESCO, 2006)³⁸ e “Agenda de Seul – Objetivos para o desenvolvimento da Educação Artística” (UNESCO, 2010)³⁹.

Esses documentos, associados aos documentos do Ministério da Educação da Itália, serão a base do escopo comparativo aqui traçado, juntamente com bibliografia analítica e reflexiva do campo das artes cênicas e da educação. Teço comentário, nesse momento, sobre como disciplinarmente o ensino das artes encontra-se organizado na educação tanto na Europa como no Brasil.

Na Comunidade Europeia, as artes aparecem citadas nas bases curriculares de todos os países pesquisados (EURYDICE, 2009), isso nos níveis 1 e 2, que corresponderiam ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – no sistema brasileiro. No entanto, somente a música e as artes visuais configuram-se obrigatórias, como disciplinas distintas ou como conteúdos de outras disciplinas curriculares. O teatro aparece frequentemente como conteúdo da disciplina de língua materna e a dança como conteúdo da educação física. No ensino secundário, correspondente ao ensino médio brasileiro, a disciplina de arte recebe caráter facultativo ou optativo na maioria dos países (EURYDICE, 2009), conforme gráfico abaixo.

³⁸ Disponível em inglês, francês, espanhol e russo em <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>

³⁹ Disponível em árabe, chinês, inglês, francês, espanhol e russo em <http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>

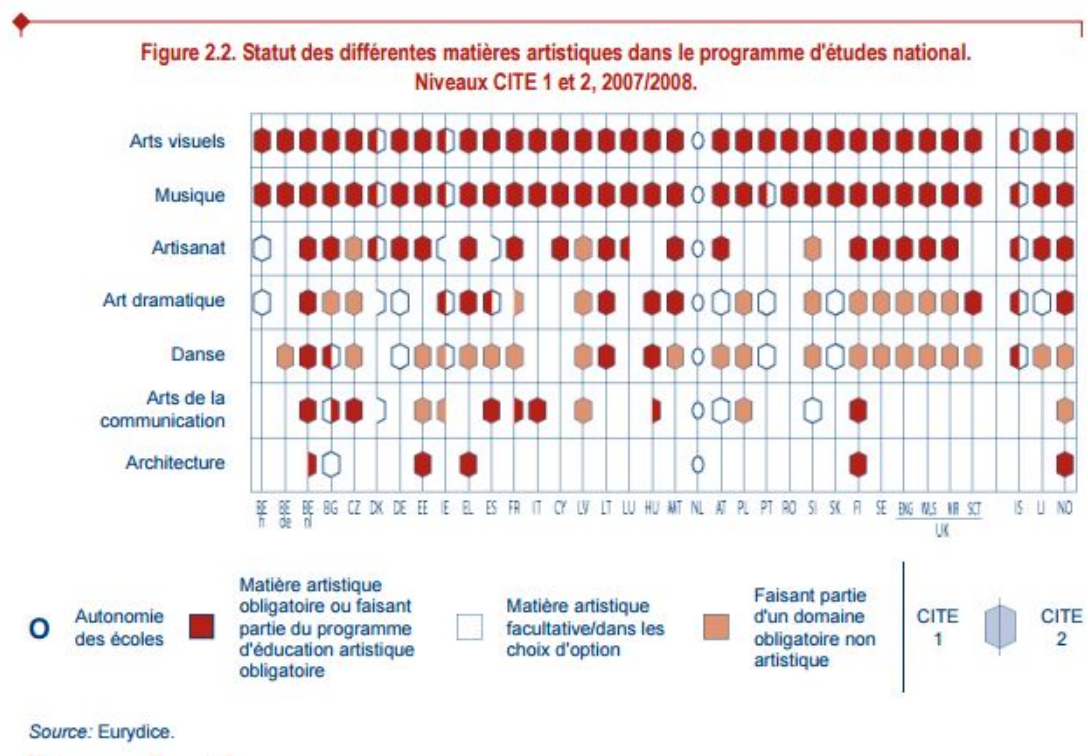


Figura 2 – Status das diferentes disciplinas de artes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos países da Europa. Fonte: Eurydice, 2009, p. 27.

A discussão sobre a apropriação da educação física dos conteúdos da área de dança no Brasil já é antiga e, no momento, bastante acirrada, pois há desentendimentos entre os representantes das áreas na construção do documento da Base Nacional Curricular Comum que está em andamento no momento de escrita desta tese. Podemos afirmar que a área de dança, sendo parte componente do campo das artes, reivindica para si exclusivamente o direito a desenvolver conteúdos e noções de dança, negando a dança como simplesmente mais uma “modalidade de trabalho corporal ou físico”⁴⁰. Observamos que na Europa a dança também se encontra, em muitos países, atrelada à educação física no âmbito escolar.

Retomando a organização curricular das artes nas escolas europeias (EURYDICE, 2009), podemos afirmar que há modalidades de inserção que podem ser classificadas como “artes integradas”, ou seja, quando uma ou mais modalidades ou linguagens apresentam-se como disciplina (na Itália há, por exemplo, a disciplina de “Arte, música e imagem”, que compõe o currículo obrigatório do ensino fundamental) ou as artes em suas distintas linguagens, separadas disciplinarmente da seguinte

⁴⁰ Um grupo na rede social Facebook foi criado para esse debate específico, sob o título de “Dança – um campo de conhecimento”: <https://www.facebook.com/groups/921261041273951/?fref=ts>. Nesse espaço, acadêmicos brasileiros ligados à área de dança de diversas regiões discutem as questões levantadas na tese.

forma (em ordem decrescente de obrigatoriedade no sistema de ensino fundamental dos 33 países pesquisados pelo relatório): 1) artes visuais, 2) música, 3) artesanato, 4) artes dramáticas (teatro), 5) dança, 6) artes da comunicação (cinema, audiovisual, fotografia) e 7) arquitetura.

Segundo o relatório, a metade dos países apresenta as disciplinas integradas e a outra metade as disciplinas separadas (EURYDICE, 2009, p. 24). No Brasil as disciplinas (nomeadas “linguagens” nos documentos oficiais, mas que podem ser entendidas como “componentes curriculares ou disciplinas”), desde a aprovação da LDB de 1996, são apresentadas separadamente e são quatro: artes visuais, dança, música e teatro. As artes comunicativas (fotografia e audiovisual⁴¹) seriam componentes das artes visuais, segundo o que nos apresentam os PCNs. A arquitetura não figura nos conteúdos escolares brasileiros. Já o artesanato e as manifestações culturais populares (folclóricas) são vagamente citados ao tratar-se de arte local e relação entre arte e cultura, mas não há disposições específicas claras a respeito nos documentos do MEC para área de artes. Estariam presentes como conteúdos transversais, mas não disciplinarmente, nos currículos escolares.

Em relação às artes da cena ou performáticas, noticia o relatório, no panorama do ensino formal europeu:

A metade dos países inclui a arte dramática [teatro] como uma matéria obrigatória ou fazendo parte do ensino de artes ou fazendo parte de outra área disciplinar curricular obrigatória (na maioria das vezes a língua materna ou a literatura). A arte dramática é uma matéria opcional em sete países. [...] A dança e as artes da comunicação figuram menos frequentemente entre as matérias artísticas obrigatórias e, nesse caso, não é raro que sejam incorporadas a outra disciplina. A dança, por exemplo, faz parte do programa obrigatório de 24 países, mas figura como matéria distinta em somente 5 países (na maioria ela faz parte da educação física)⁴². (EURYDICE, 2009, p.26-8)

Na Itália, em particular, a música e as artes visuais são obrigatórias nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, sem especificação de carga-horária. Já nos três últimos anos do ensino fundamental, a carga-horária específica mínima é de 132 horas anuais.

⁴¹ Há menos de um ano foi promulgada uma lei federal que dispõe sobre a obrigatoriedade da assistência a duas horas mensais de cinema nacional pelos estudantes da educação básica, mas não fica disposta nem em qual disciplina ou atividade e tampouco uma preparação de docentes e de alunos para o contato profícuo com o cinema. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm

⁴² La moitié des pays inclut l'art dramatique comme une matière obligatoire faisant partie de l'enseignement artistique ou comme faisant partie d'un autre domaine curriculaire obligatoire (la plupart du temps la langue d'instruction/la littérature). L'art dramatique est une matière complètement optionnelle dans sept pays. La danse et les arts de la communication figurent moins souvent parmi les matières artistiques obligatoires et, lorsque c'est le cas, il n'est pas rare qu'ils soient incorporés à une autre discipline. La danse par exemple fait partie du programme obligatoire de 24 pays, mais figure comme matière séparée dans 5 pays seulement (elle fait la plupart du temps partie de l'éducation physique). (EURYDICE, 2009, p.26-8)

No Brasil, a arte (suas disciplinas) também figura como conteúdo dos documentos de orientação curricular nacional de todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), ainda que estes não se configurem como um currículo nacional obrigatório⁴³ (são parâmetros, orientações e diretrizes). Não há estipulação, pela lei brasileira, nem das cargas-horárias anuais e nem de quais as matérias obrigatórias em cada ano ou nível de ensino, o que abre a possibilidade de diversas interpretações tanto por parte dos gestores governamentais e escolares como em situações de caráter legal. Tão somente existia, até maio de 2016, a indicação clara em diversos documentos legais do MEC e a presença da área nos parâmetros curriculares.

Só recentemente (2 de maio de 2016) foi aprovado pelo Senado um projeto de lei que torna compulsório o ensino dos quatro componentes disciplinares, alterando a LDB de 1996⁴⁴. Ou seja: vinte anos após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação ser promulgada, efetiva-se em termos legais aquilo que vinha sendo apontado pelos profissionais da área há algumas décadas. No entanto, a efetivação prática desta lei nas escolas de ensino regular do país ainda está muito distante.

Cumprir notar que na redação da alteração da lei, segue o seguinte artigo: “Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos⁴⁵”. Tendo em vista a realidade da atual conjuntura educacional brasileira demonstrada através de números nos parágrafos anteriores, podemos inferir que o cumprimento do artigo não parece ser viável no tempo estipulado pelo mesmo.

No momento histórico que vivemos no país, contamos com uma legislação ainda vaga, com lacunas que poderiam ser interessantes do ponto de vista da adequação regional e local às diretrizes educacionais, tendo em vista a variabilidade geográfica, cultural e social de um país de dimensões continentais como o Brasil, mas que acabam configurando-se como fragilidade legal no que concerne à garantia de direito dos estudantes ao conhecimento em artes.

Embora o anteriormente exposto seja fator preocupante, nota-se que a legislação educacional vem apontando caminhos pertinentes e promissores para o ensino das artes (ainda que numericamente insuficientes), bem como a garantia mínima de espaço laboral aos licenciados e a abertura gradual

⁴³ Há um movimento nesse momento político de construção de uma Base Nacional Curricular Comum no Brasil, bastante controverso em diversos setores do campo educacional e sendo debatido publicamente através de uma plataforma online: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Possivelmente um documento definitivo será redigido e aprovado em todas as instâncias legislativas nos próximos anos.

⁴⁴ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

⁴⁵ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

de muitos novos cursos de licenciatura em teatro e em dança nas últimas duas décadas, o que tem transformado radicalmente a inserção do campo das artes cênicas tanto no panorama acadêmico brasileiro como no educacional, mesmo que haja muito a ser feito.

No entanto, nos últimos meses, a política nacional, culminando em iniciativas verticais do Ministério da Educação, têm demonstrado consideráveis retrocessos nesse sentido, com a imposição de uma reforma educacional não debatida com a comunidade escolar e acadêmica e que, entre outros intentos, tem como objetivo tecnicizar o Ensino Médio e excluir disciplinas como Artes, Sociologia Filosofia e Educação Física. Mais um motivo para profunda apreensão do campo das artes e da educação no país.

Assim como na Europa, no Brasil as artes visuais são a disciplina mais comumente ofertada e presente nos currículos regionais e municipais⁴⁶. A obrigatoriedade dos conteúdos concernentes ao ensino de música foi aprovada em lei anterior àquela já comentada⁴⁷, gerando algumas polêmicas entre professores, escolas e propositores (não há professores suficientes para a imensa demanda nacional, capacitados para tal e tampouco há condições materiais das escolas e redes de ensino para a oferta adequada e qualificada do ensino de música) e até a contestação de sua efetividade para a inserção da música nas escolas como conteúdo. Os críticos alegam que a obrigatoriedade abriria a possibilidade (proveniente da necessidade) de que a música fosse abordada por qualquer professor, em qualquer disciplina, anulando a luta histórica dos arte-educadores brasileiros no que tange à formação específica de professores de artes e a oferta das disciplinas na educação básica⁴⁸. O que assistimos, no geral, é uma adequação (que pode ser tomada como acomodação, em determinada medida) dos projetos político-pedagógicos das escolas e das diretrizes curriculares estaduais e municipais à oferta de professores de artes. Como consequência do consideravelmente menor número de egressos das licenciaturas com formação específica em uma das quatro disciplinas artísticas, sendo o mais comum ainda encontrarmos professores com formação em educação artística polivalente ou em artes visuais, raros os licenciados em dança e teatro, notamos que a presença do teatro e da dança é exígua nos currículos. Algumas redes de ensino municipal,

⁴⁶ Cumpre notar que na organização da educação brasileira, a educação infantil e o ensino fundamental são funções de municípios, o ensino médio de cada estado da federação e o ensino tecnológico e superior da federação.

⁴⁷ Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina a presença do ensino de música nas escolas de educação básica.

⁴⁸ Um projeto de lei sanando a disparidade desta lei em relação às outras áreas de conhecimento em arte, incluindo, além da música, a obrigatoriedade dos conteúdos de artes visuais e artes cênicas, foi aprovado em maio de 2016 no Senado.

como a de Porto Alegre (RS) ou a do Rio de Janeiro (RJ), por exemplo, há mais de uma década realizam concursos e têm professores especialistas. No entanto, a despeito desses casos, os números demonstram que, no Brasil, efetivamente não temos disponíveis professores com alguma formação em arte em número suficiente para suprir a enorme demanda que vai do Oiapoque ao Chuí.

A oferta de disciplinas e de formação artística nos cursos de pedagogia, que também vem sendo objeto de estudo de importantes pesquisadores, é outro ponto que dificulta a inserção da arte na educação básica, já que essa formação na maior parte dos casos é deficitária ou inexistente nos cursos de pedagogia que formam professores para as séries iniciais e a educação infantil⁴⁹.

Como em um ciclo não produtivo, o escasso número de professores com formação gera uma diminuição da demanda das áreas na educação básica, o que acarreta que existam poucas vagas em concursos em nível municipal, estadual e federal para professores de teatro e dança, gerando diminuta oportunidade laboral aos egressos destas licenciaturas.

Os poucos egressos desempregados, as crianças pequenas sem professores capacitados para aulas de teatro e dança, a quase inexistência do parceria⁵⁰, o baixo incentivo da prática artística pelas escolas por parte dos governos e gestores, a falta de estrutura de trabalho nas escolas para aqueles docentes em atuação, a parca formação continuada dos pedagogos, a praticamente não pensada formação pedagógica de artistas, enfim, tudo isso acarreta que as condições, a valorização e os números do ensino de artes cênicas no Brasil sejam hoje ínfimos, ainda que muito superiores àqueles que encontrávamos há duas décadas, quando as licenciaturas na área em todo o país podiam ser contadas com os dedos das mãos⁵¹.

⁴⁹ A pesquisadora e professora Miriam Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie) coordena um grupo de pesquisa que organiza, a nível nacional, investigações sobre a presença das artes nas grades curriculares dos cursos de pedagogia e na formação de professores da educação infantil e anos iniciais. Sítio eletrônico do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia: <http://gpap-artenapedagogia.blogspot.it/>. Recentemente o grupo lançou um dossiê especial em um periódico da área de educação que mapeia o ensino de artes nos cursos de pedagogia no Brasil e pode ser acessado em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>

⁵⁰ Houve uma tentativa do Ministério da Cultura nos últimos anos de um projeto nesse sentido, intitulado “Mais Cultura nas Escolas”, mas ainda não se pode avaliar os resultados. Ressalto que as verbas são ínfimas e não houve preparo anterior nem de artistas, nem de gestores escolares e tampouco de professores. Sítio eletrônico: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

⁵¹ Segundo a base de dados governamentais E-MEC, no cadastro nacional de cursos de graduação podemos encontrar registros hoje de 34 cursos de Artes Cênicas, 53 cursos de Teatro e 47 cursos de Dança, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. A divisão específica dos cursos é a seguinte: A) 31 licenciaturas em dança, 13 bacharelados em dança e 3 cursos tecnológicos em dança (todos presenciais); B) 38 licenciaturas em teatro (das quais 35 presenciais e 3 na modalidade à distância) e 15 bacharelados em teatro (todos presenciais); C) 15 licenciaturas em artes cênicas (das quais uma à distância), 18 bacharelados em artes cênicas e um curso tecnológico em artes cênicas (esses últimos todos presenciais). Esses dados foram coletados da base do E-MEC em 01 de setembro de 2015.

Podemos afirmar que nossas leis em relação ao ensino de arte, ainda que sempre passíveis de modificações e mudanças, são pertinentes. O problema que se impõe, em um país de números e dimensões continentais como o Brasil, é vê-las efetivadas através da articulação do teatro e da dança nos currículos da educação básica, da presença de professores com formação específica nas artes da cena ou performáticas nas escolas e da formação continuada de professores pedagogos e de outras áreas que tenham interesse em desenvolver projetos e ações com as artes cênicas.

Reitero que essa flexibilidade dos documentos, aliada à falta de conhecimento de gestores sobre a área, às carências de condições de trabalho e de profissionais com formação específica, são entraves reais à efetivação do ensino de arte na educação básica brasileira. O parceriaado artista-escola, que tão importante papel cumpre na pedagogia das artes na Europa, ainda é praticamente desconhecido como metodologia de trabalho nas redes de ensino brasileiras (pública e privada). Muitos esforços políticos hão ainda de ser empreendidos para que se efetive o direito de todos os estudantes brasileiros vivenciarem processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, dança, música e teatro de modo gradual, organizado, sistemático e com professores capacitados para tanto, na educação básica.

Sigo comentando as peculiaridades, primeiramente das relações entre teatro e educação e, na sequência, sobre a dança e a educação, na Itália e em outros países da Comunidade Europeia, na tentativa de traçar paralelos, pontos de convergência e de distanciamento com a realidade brasileira, articulando possibilidades outras de olhar para aquilo que vimos construindo em nosso país em relação às artes cênicas, à educação e à formação de professores e de espectadores.

3.1.1 Itália: peculiaridades sobre as relações entre teatro e educação

Para tratar das relações entre teatro e educação na Itália, primeiramente é necessário levar em conta alguns movimentos de cunho artístico e pedagógico que, a partir da década de 60, reestabelecem as bases para o teatro em sua interface educacional. A partir daí, pode-se seguir explanando sobre como o teatro se efetiva contemporaneamente em sua relação com a educação, como é ensinado e aprendido e por quem no país da Europa meridional.

Na Itália, há dois termos que são bastante explorados na literatura disponível: um deles é a “animação teatral” (*animazione teatrale*) e o outro “teatro das crianças/jovens” (*teatro-ragazzi*), termos que também já foram desenvolvidos em alguns escritos da área da pedagogia do teatro no

Brasil por Flávio Desgranges (2003), referindo-se primordialmente às experiências belgas de mediação teatral com crianças de Roger Deldime e de seu Teatro da Montanha Mágica, em Bruxelas. Na Itália, o teatro e a educação historicamente estão relacionados: no Renascimento italiano assistimos à retomada dos clássicos gregos e latinos através das academias, coletivos de estudiosos, artistas e cientistas, de homens de letras e de ciências, que criavam um círculo de promoção dos estudos humanísticos, promovendo assim a inserção de jovens também nos meandros dos conhecimentos instituídos. A dramaturgia greco-latina, bem como os tratados de arquitetura e arte que discorriam sobre os espaços cênicos (Vitrúvio pode ser o maior exemplo), a dramaturgia e as encenações propriamente (aqui a Poética de Aristóteles é o texto fundador), também foram documentos ressignificados a partir das leituras dos humanistas italianos. Assim, alunos e mestres traduziam, recitavam e encenavam o teatro antigo greco-latino e recriavam as tradições teatrais ocidentais através de sua compreensão destes documentos. Nas universidades italianas, entre as quais a mais antiga do ocidente, a Universidade de Bolonha e a não menos importante Universidade de Pádua, cumpriram papel significativo na relação entre educação e teatro.

Outra relevante etapa das trocas entre educação e teatro foi mediada pelas instituições de ensino gerenciadas por ordens da igreja católica. Particularmente importante na Idade Moderna foi a presença da Companhia de Jesus, não somente em países europeus, mas também nas então colônias americanas (como o Brasil) e em países asiáticos (como o Japão), sendo o teatro uma das mais frequentes e eloquentes ferramentas de catequização das populações originárias pelos jesuítas. Na Europa, o teatro dito “escolástico” é inserido formalmente no currículo formativo dos institutos educacionais jesuítas, que tinham por objeto a formação exclusiva das classes dirigentes. Na *Ratio Studiorum* de 1599, espécie de normativa educacional e curricular da Companhia de Jesus, o teatro é formalmente citado como conteúdo e metodologia de ensino (PERISSINOTTO, 2001, p. 22).

Na Itália, no século XIX, o padre salesiano Don Bosco cria regras que promovem a prática teatral educativa nas escolas, sendo inspirador de experiências que seguem até os dias de hoje. O termo “teatrinho”, que assume tom bastante pejorativo no Brasil, foi cunhado por Don Bosco para nomear o conjunto de atividades dramáticas que propunha na educação salesiana (MORTEO apud PERISSINOTTO, 1995). Há na Itália uma rede fortalecida de praticantes desse teatrinho educacional, nos moldes promulgados por Don Bosco⁵², e podemos afirmar que no Brasil há ainda fortes

⁵² Informações sobre teatro salesiano de Don Bosco na Itália neste sítio: <http://www.teatrinodonbosco.it/>

resquícios da proposta pedagógica do salesiano em toda a educação básica, não só em colégios de vocação católica. Não é o objetivo desta tese aprofundar o debate sobre as relações entre a proposta do teatrinho de Don Bosco e as práticas pedagógicas em teatro nas escolas brasileiras, no entanto, esse aponta ser um tema interessante de abordagem para futuras reflexões, trabalho que está por ser feito.

Dando sequência, é importante salientar que na história das relações entre teatro e educação na Itália, o movimento da *animazione teatrale* toma conta desse espaço pedagógico a partir dos anos 60 até meados dos anos 90. Durante 30 anos, práticas e vivências empreendidas principalmente por artistas interessados no potencial pedagógico do teatro levam a cabo importantes experiências em artes cênicas e educação (PERISSINOTTO, 2004).

A noção de animação italiana aqui difere ligeiramente daquela dos países francófonos como Bélgica e França. A animação, para franceses e belgas⁵³, é uma atividade de mediação teatral geralmente vinculada a um espetáculo, empreendida por artistas junto aos espectadores e minoritariamente uma vivência prática desvinculada de um artefato cênico específico, ainda que possa existir como tal.

Perissinotto (1995) categoriza as animações na Itália através das décadas. Segundo a autora, o movimento da animação teatral surge na década de 60 e em seus primórdios estava muito voltado

⁵³ 1. Animações periféricas (realizadas na relação com um espetáculo específico, em sessões que ocorrem antes ou após a assistência ao espetáculo).

1.1 Animações culturalistas: encontros vinculados a um espetáculo específico, propostos geralmente pelo grupo artístico, em que o texto e principalmente os temas tratados pela obra são desenvolvidos através de debates, conversas e algumas práticas como jogos. Aqui se realiza uma “leitura horizontal” da obra.

1.2 Animações de decodificação: aqui o que está em jogo é a leitura dos códigos e signos da cena, da encenação em si. Há uma preocupação em diminuir a distância entre os alunos e a linguagem teatral, propondo uma “leitura de decifração”, que levante as diferentes possibilidades de significação a partir dos elementos cênicos propostos.

2. Animações autônomas: essas animações buscam ir além do plano da linguagem cênica e incentivar o potencial de comunicação e imaginação dos alunos.

2.1 Oficinas de expressão-animação: contação de histórias através de diversos recursos e com a utilização dos variados elementos que a cena comporta, criados pelos alunos e reunidos em uma representação, esse é o procedimento básico dessas oficinas, que costumam ter como objetivo um produto final.

2.2 Oficinas de expressividade e comunicação: essas oficinas aproximam-se do teatro através de vivências, de jogos e de exercícios de autoconhecimento, percepção corporal, imaginação, relação com o outro, sendo mais livres e menos atreladas a qualquer preocupação com a compreensão dos elementos da linguagem cênica em si e de qualquer produção ou resultado final, focando nos processos criativos e perceptivos dos alunos. (DELDIME, 1990, p.94-100) *Tradução minha do original em francês.*

às experimentações que tinham em vistas a valorização dos processos artísticos cênicos e de livre expressão através do corpo-voz, indo na contramão das práticas pedagógicas em teatro então em voga desde a constituição educacional de 1955 na Itália, que pregava os “exercícios de dramatização” e de “leitura expressiva”, ou seja, de transformação de textos literários e teóricos em textos teatrais e, em alguns casos, sua posterior encenação pelos alunos.

Na década de 70 a animação esteve muito próxima das escolas e do teatro infanto-juvenil, vendo nas crianças e jovens o público preferencial para a mudança de paradigma político, social e artístico que empreendia. Já nos anos 80, a animação volta-se para um cunho mais social e de intervenção comunitária, não se restringindo somente ao âmbito do teatro-escola.

Perissinotto (1995) exemplifica as animações relacionadas ao público infanto-juvenil (portanto em idade escolar) através de três modelos, oriundos da pesquisa e prática empreendidas por diferentes grupos teatrais e artistas, nos anos 70.

1. *Spettacolazione* (espetacularização): evento no qual o animador, durante um período determinado de tempo, através de estímulos específicos, favorece a criatividade expressiva individual e grupal, num caminho que deveria ser “do teatro à escola, da escola ao social e do social ao teatro” (Idem, p.75). Envolve a criação de um produto cênico, portanto. Esse modelo foi levado a cabo pelo Grupo Teatro Gioco Vita, dirigido por Franco Passatore.
2. *Schema vuoto d'azioni teatrali* (esquema sem ações teatrais): sessões de improvisação teatral livre, guiadas a partir de títulos, seguindo o modelo dos *canovacci* da *commedia dell'arte*, um “drama didático aberto”, segundo a concepção do diretor Giuliano Scabia, baseado na importância dos processos em detrimento aos produtos cênicos.
3. *Teatro dei ragazzi* (teatro dos jovens): modelo que se desenvolve prevalentemente no âmbito escolástico e que busca superar os antigos modelos de teatro escolar baseados na dramatização e no conteudismo, redefinindo, acima de tudo, o papel do adulto nessa relação. Foi promovido principalmente por artistas com alguma competência psicopedagógica ou por educadores com interesse no teatro, ainda que não necessariamente munidos de competência para tal. Nesse modelo, processo e produto são igualmente importantes, sendo que o centro do trabalho são as potencialidades das crianças e jovens em confronto consigo e com o mundo, com o outro.

Na década de 90 o teatro dos jovens retornará com novo vigor sob a nomenclatura de *teatro-scuola* (teatro-escola). Há um movimento que se segue nas últimas décadas na Itália que vai do teatro para

crianças (feito para elas) àquele teatro das crianças (feito por elas). No entanto, cabe salientar que tanto o “ver” como o “fazer” mantém-se como base para as propostas de ensino-aprendizagem na Itália e, posso depreender a partir da bibliografia consultada, que a recepção cênica como processo formativo e educacional tem um peso muito maior nas práticas teatrais escolarizadas na Itália do que no Brasil. Essa afirmação parte da percepção de que é prática comum a assistência das escolas, dos professores e dos alunos a espetáculos cênicos que, por vezes, incluem também trabalhos práticos como oficinas complementares e atividades de mediação ofertadas antes ou após o espetáculo pelos grupos teatrais responsáveis ou pelos órgãos promotores do evento.

Exemplo disso é importância que a produção teatral para crianças tomou nos anos 60 e 70 na Itália, que pode ser comprovada pela existência de um “braço” da Bienal de Veneza totalmente dedicado a esta produção e a sua discussão. Podemos notar nesse movimento profícuo um amplo envolvimento tanto da parte dos artistas e dos aparelhos culturais⁵⁴, como por parte dos educadores, ao colocarem as ações teatrais de diversas naturezas (a criança e o jovem tanto como receptores como quanto criadores cênicos) no centro do debate, das práticas e dos desejos e anseios de uma nova pedagogia, voltada para a formação de um novo sujeito.

É importante também frisar que o movimento do teatro para e com as crianças e jovens teve ampla articulação com outras artes como a música, as artes visuais e um foco produtivo na tradição italiana dos *burattini*, teatro de bonecos, fantoches tradicionais de madeira similares ao mamulengo brasileiro, que representam figuras típicas regionais e personagens da *commedia dell'arte*.

Podemos, desta forma, depreender que o movimento da animação teatral nas décadas de 60 e 70 na Itália seguiu passos semelhantes, ainda que não coincidentes, daqueles propostos por Augusto Boal e suas técnicas do teatro do oprimido e de outras poéticas de vivências cênicas para atores e não atores. Ousaria dizer que, no caso italiano, o diálogo com a escola e com jovens e crianças foi um dos focos principais do trabalho, o que não ocorreu com o teatro do oprimido, que muito recentemente tem sido pensado em suas intersecções com a escola, ainda que sempre tenha

⁵⁴ A área destinada aos jovens e às escolas Teatro Arena del Sole de Bologna traz exemplos interessantes de atividades com objetivo pedagógico. O projeto *Il Teatro delle Scuole* há 30 anos leva para as dependências do teatro um grande festival de teatro estudantil que mobiliza centenas de escolas e estudantes da região. Já o projeto *Teatro in Classe*, promovido em parceria com o grupo de críticos *Altre Velocità*, estimula, junto às escolas de ensino médio do município (liceus), o exercício da crítica e da análise de espetáculos, que é realizada pelos alunos a partir de espetáculos assistidos e encontros com artistas e teóricos nas dependências do teatro. Sob a coordenação de um professor da escola, os jovens escrevem críticas, resenhas e análises que são disponibilizadas no site do teatro e participam de um concurso que premia as melhores. Ainda existe o projeto *Alternanza al lavoro*, que insere alunos dos liceus artísticos e clássico (ensino médio vocacional) nas atividades de produção e promoção cultural, atuando junto à equipe profissional do teatro em projetos específicos desta natureza. Maiores informações aqui: <http://arenadelsole.it/it-IT/Arena-giovani.aspx>

dialogado com importantes referências do campo da educação brasileira, como Paulo Freire. O foco de Augusto Boal sempre esteve voltado para o social, para grupos variados de comunidades diversas, tendo como objetivo educação estética e política.

Portanto, nesse exercício comparativo, podemos relacionar as funções atribuídas à animação teatral no âmbito italiano às práticas do teatro do oprimido de Augusto Boal no Brasil e em diversos outros países. No entanto, ao contrário das técnicas de Boal, que comumente foram realizadas em espaços comunitários sociais e desvinculadas de processos de escolarização formais, a animação teatral italiana manteve-se ao longo de sua existência intrinsecamente ligada à instituição escolar e de um ativismo pedagógico deweyniano então em voga na educação básica italiana (PERISSINOTTO, 1995, p. 22).

Entretanto, as ações de “teatro-comunidade” e “dança-comunidade”, ou de dança e teatro “no social”, como são chamadas na Itália ações pedagógicas em artes voltadas a situações e públicos específicos e levando em conta a potência política e terapêutica das artes em contextos específicos (presídios, hospitais, asilos, centros comunitários, abrigos de refugiados, entre outros), demonstram ter mais visibilidade nos anos recentes do que o teatro-escola propriamente. Somente no ano de 2015, frequentei diversos eventos promovidos pelo Departamento de Artes da Universidade de Bolonha que voltavam sua atenção a estas ações, de um congresso sobre a rede de teatro realizado com detentos em toda a Itália⁵⁵ a seminários sobre história da dança⁵⁶ que abordavam o tema, entre outros. Cursos de alta formação de “operadores sociais em teatro” são ofertados como pós-graduação em diversas instituições de ensino superior da Itália, sendo a *Università Cattolica Sacro Cuore* (Milão) uma das que já tradicionalmente ofertam esses cursos prático-teóricos no interstício entre o teatro, a pedagogia e os estudos sociais aplicados.

Nos anos 80, assiste-se a uma “especialização” do movimento mais difuso e aberto da animação em suas duas primeiras décadas, na qual o animador passa a ser denominado “operador teatral”, marcando seu pertencimento ao campo teatral e articulando as funções dos pedagogos e dos artistas como paralelas, mas relacionadas, na construção de um saber-fazer e de um saber-ver cênico em que o lugar do espectador e diversas experiências de mediação que o potencializassem, no sentido mesmo daquele relatado por Deldime (1990) nas experiências de mediação cênica belgas

⁵⁵ “Crocevie del Teatro Carcere”, congresso realizado no âmbito do La Soffitta 2015 e coordenado pela Profa. Dra. Cristina Valente.

⁵⁶ Refiro-me aqui a aula ministrada pela Profa. Dra. Eugenia Casini Ropa, intitulada “o livro que não escreverei” e que versava sobre o movimento da dança comunitária na Itália e de seu interesse de pesquisa no tema.

(ver nota de rodapé 53, pág. 90), eram fio condutor do trabalho “entre teatro e escola”, naquele conjunto de experiências que foi denominado “o jogo da representação” (PERISSINOTTO, 2004, p.112).

Giacchè efetua uma crítica severa à figura do animador, que seria aquele que não é necessariamente nem o artista e nem o pedagogo, uma figura com uma identidade não definida que acabava sendo presa fácil para o mercado do trabalho informal, prestando serviços de cunho educativo-artístico ocasionais mal remunerados, já que não haveria a obrigatoriedade de uma formação específica para tal comprovada para adentrar os espaços escolares e institucionalizados. Nas palavras do antropólogo:

Servia qualquer um mal pago e fortemente motivado a permanecer na indefinição e na marginalidade de um *meta-papel*, digamos, sobreposto às redes das relações sociais, assim como a cultura é superestrutural e até metafísica a respeito da sociedade. (GIACCHÈ, 1994 apud PERISSINOTTO, 2004, p. 32)⁵⁷

Trago a citação de Giacchè porque, a partir dela, pretendo, a seguir, problematizar a formação obrigatória de professores licenciados nas diferentes linguagens artísticas para a atuação como docentes da disciplina de arte na educação básica brasileira.

Gostaria, complementarmente, de acrescentar uma descrição do diretor teatral Scabia sobre sua percepção acerca da figura dos animadores teatrais na Itália, que não coaduna com aquela de Giacchè.

Estávamos experimentando como poderia ser e como poderia agir um personagem em parte velho e em parte novo, um pouco homem de teatro, um pouco escritor, um pouco cientista social, um pouco educador e mediador, um pouco buscador de alma, um pouco capaz de aventuras, cavaleiro errante, capaz de colocar-se em relação com a escola, os partidos, os movimentos e os grupos, as bandas, os loucos, as casas de cura e de assistência, as bibliotecas, um pouco de agit-prop e um pouco inventor do imaginário, um pouco construtor de novos ritos com uma mente política, laica e religiosa, aberto a todas as sugestões, mas não de instinto para todas as aventuras. (SCABIA, 1990 apud PERISSINOTTO, 2004, p. 71)⁵⁸

⁵⁷ Serviva qualcuno debolmente pagato e fortemente motivato a restare nell'indefinitezza de nella marginalità di un *metaruolo*, per così dire, sovrapposto alle reti dei rapporti social, così come la Cultura è sovrastrutturale e perfino metafisica rispetto alla società. (GIACCHÈ, 1994 apud PERISSINOTTO, 2004, p. 32)

⁵⁸ Stavamo sperimentando come poteva essere fato e come poteva agire un personaggio in parte vecchio in parte nuovo, un po' uomo di teatro, un po' scrittore, un po' ricercatore sociale, un po' educatore e mediatore, un po' cercatore d'anima, un po' capace di avventure, cavaliere errante (sic!), capace di porsi in rapporti con la scuola, i partiti, i movimenti e i gruppi, le bande, i matti, le case di cura e assistenza, le biblioteche, un po' agit-prop e un po' inventore dell'immaginario, un po' costruttore di nuovi riti con mente politica, laica e religiosa, aperto a tutte suggestioni ma non d'istinto a tutte le avventure. (SCABIA, 1990 apud PERISSINOTTO, 2004, p. 71)

As definições acima, guardadas as devidas proporções, têm analogia com a formação do professor de teatro no Brasil. Assim como na Itália, tanto o teatro para crianças como o ensino de teatro acabaram sendo, em um período de crise financeira e instabilidade profissional, uma saída de sobrevivência a muitos artistas, o que, infelizmente, conferiu a ambas as atividades (docência em teatro e teatro para a infância e juventude) um caráter pejorativo e minorizador, panorama esse que só vemos ser combatido e transformado muito recentemente no Brasil, com a valorização das licenciaturas e do teatro para crianças e jovens, através de iniciativas governamentais, não-governamentais, de sindicatos e de associações de artistas⁵⁹.

Conforme já citado, na Itália, assim como no Brasil, movimento de grande força e que tem relação direta com a educação é o *teatro-ragazzi*, ou teatro para infância e juventude. A partir dos anos 80, assiste-se à gradual passagem da animação para o teatro para crianças e jovens, que tem como função desnaturalizar uma visão funcionalista da atividade teatral, compreendida até então como ferramenta educacional, e centrar-se na formação de público, na educação estética promovida pela existência efetiva de grupos e de produção cultural para esse público.

Há hoje muitos grupos profissionais organizados e produtivos voltados exclusivamente para esses artefatos culturais na Itália, bem como incentivos públicos dos municípios para os grupos e para diversas ações vinculadas às escolas, que acabam sendo realizadas pelos artistas no entorno da ida ao teatro. Apresento brevemente a seguir, a modo de exemplo, alguns grupos significativos no panorama do teatro contemporâneo italiano, com os quais travei contato pela sua relevante atuação no contexto italiano, e que têm projetos nesse sentido.

Um exemplo pulsante da significativa relação entre teatro e infância na Itália é o festival *Puerilia – Giornate de Puericultura Teatrale*, promovido anualmente pela *Società Raffaello Sanzio*, em Cesena, com a curadoria e organização da atriz Chiara Guidi. Nesse festival, há atividades para crianças, pais, professores e artistas. Em Bologna, o *La Barraca – Teatro Testoni Ragazzi* possui uma ampla programação que atinge de bebês até os jovens dos liceus médios, incluindo relações próximas com as escolas primárias e secundárias, redes de educação infantil, professores, pais e crianças e um festival anual internacional de teatro para a primeira infância. O *Teatro delle Albe*, outro importante

⁵⁹ Cito três programas do governo federal que têm atuado no sentido de valorizar a formação docente em artes no Brasil - PIBID, PARFOR e Prodência - e a entidade não-governamental CBTIJ, que tem tido importante atuação política na valorização da produção teatral para infância e juventude no país, e possui um sítio eletrônico com relevante material histórico, reflexivo e de divulgação disponível: <http://cbtij.org.br/>. Os programas de estímulo às licenciaturas podem ser conhecidos nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

grupo com atuação na Emilia-Romana, este com sede em Ravenna, realizou um grande projeto com 220 adolescentes, em uma performance cênica a partir de textos da juventude do poeta russo Maiakowski, denominada *Non-scuola*, que esteve na programação da Expo 2015 em Milão. Esses são somente exemplos pontuais que podem ilustrar a diversidade e significância desses trabalhos no contexto do norte da Itália⁶⁰.

3.1.2 Itália: peculiaridades sobre as relações entre dança e educação

Sigamos agora para algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem de dança e a formação de professores de dança. A partir da bibliografia consultada, assim como no teatro, abordaremos a dança e sua relação com a escola e a educação em três países europeus: Itália, França e Inglaterra, com foco central na Itália. As experiências inglesa e francesa são citadas por serem inspiradoras das propostas italianas.

Na Itália, assim como o teatro (e diferente da música e das artes visuais), a dança não tem espaço garantido como disciplina no currículo nacional italiano, mas há pelo menos uma década pode-se notar uma série de atividades, que são nomeadas “oficinas de dança”, ligadas, em muitos casos, à área de educação física (que desde a reforma curricular de 1985 passa a ser compreendida como “educação motora”). Existe também uma formação docente continuada pontual, através de cursos de especialização de escolas livres e coletivos de dança, ofertados a pedagogos interessados em trabalhar com dança na escola básica ou a dançarinos interessados na capacitação pedagógica. Essa oferta, porém, é diminuta e localizada.

Assim, podemos afirmar que não há cursos oficiais para a formação docente em teatro ou dança nas universidades italianas e tampouco as disciplinas ditas “do espetáculo” (teatro, dança, performance, cinema, etc.) estão presentes nas orientações curriculares e no currículo básico nacional (ainda que haja dois protocolos do Ministério da Educação italiano assinados nesse sentido, de 1995 e 1997, a efetivação ainda não aconteceu em termos curriculares, mais uma coincidência com caso brasileiro).

⁶⁰ Atenho-me a exemplos da região da Emilia-Romana, na qual realizo co-tutela doutoral. Cesena, Ravenna e Bologna são províncias da região, localizada no centro-norte da Itália. Há iniciativas similares em muitas regiões do país.

Contudo, assim como diversas experiências teatrais são vinculadas às aulas de língua materna e de literatura, também a dança acontece no âmbito das aulas de educação física e de outras disciplinas curriculares. Sobre a dança na escola italiana:

Mesmo não tendo nunca recebido e nem obtido uma formalização oficial, a dança está, de fato, presente na escola italiana da educação infantil ao ensino superior, com muitas nuances e articulações e com diferente distribuição no território nacional, mas com uma incidência ampla em todas as regiões. A forma mais utilizada é aquela do *partenariato*: no nosso atual sistema escolástico, a dança, assim como qualquer outra atividade de caráter formativo (teatro, cinema, educação ambiental, fotografia, jornalismo, etc.) – graças à reforma da autonomia escolar em primeiro e à reforma escolar depois, pode ser inserida no interior do plano de oferta formativa (POF) de cada instituição escolar em particular. A atual reforma prevê a inserção, ao lado do currículo obrigatório, de uma parte de horário opcional ou facultativo (até 3 horas semanais na educação fundamental e até 6 horas semanais no ensino médio), que cada escola poderá gerir de maneira autônoma⁶¹. (ZAGATTI, p.41, 2006)

Assim, a dança e o teatro inserem-se na educação básica italiana, primordialmente, a partir dos anos 2000, através do *partenariato* entre artistas e escolas. A música e a história das artes (visuais) configuram-se como disciplinas ou conteúdos obrigatórios, conforme citado anteriormente. Ainda há, na Itália, os liceus musicais ou corêuticos, que são o ensino médio-superior dito vocacional, que antecede o ingresso na universidade e encaminha já o aluno para sua área de interesse, isso após o ensino básico e médio generalista.

Entretanto, o que nos interessa aqui perguntar é: qual a formação recebida pelos professores de teatro e dança que atuam nas escolas? No geral, são artistas que se dedicam à condução de experiências práticas com os alunos. Há também as formações continuadas, que são voltadas para os professores pedagogos, leigos nas artes, mas interessados em desenvolver ações no campo das artes do espetáculo. Essas formações são, no geral, propostas por associações, grupos ou escolas livres de teatro ou dança e, mais raramente, por ações (cursos, especializações, disciplinas, congressos) das universidades.

Sobre o sistema de *partenariato*, podemos afirmar que a lei italiana o estabelece e o institucionaliza em seus documentos educacionais e, ainda que a música e a história da arte sejam conteúdos

⁶¹ Pur non avendo mai avuto, né ottenuto, una formalizzazione ufficiale, la danza è, di fatto, presente nella scuola italiana dalla materna alla superiore, con molte sfumature e articolazioni e con diversa distribuzione sul territorio nazionale, ma con una incidenza allargata a tutte le regioni. La formula più utilizzata è quella del *partenariato*: nel nostro attuale sistema scolastico, la danza, - come qualsiasi altra attività di tipo formativo (teatro, cinema, educazione ambientale, fotografia, giornalismo, ecc.) – grazie alla riforma della autonomia scolastica prima e alla recente riforma scolastica poi, può essere inserita all'interno del piano dell'offerta formativa (POF) del singolo istituto scolastico. L'attuale riforma ha previsto di collocare, accanto a quello obbligatorio, una fetta d'orario opzionale e facoltativo (sino a 3 ore a settimana nella scuola elementare e sino a 6 nella scuola media), che ogni scuola potrà gestire in maniera autonoma. (ZAGATTI, p.41, 2006)

obrigatórios tanto no ensino fundamental como no ensino médio, “a arte, no contexto educacional europeu, encontra-se muito mais presente em um âmbito extracurricular do que propriamente curricular” (ZAGATTI, 2006, p. 165).

Acerca das pesquisas realizadas sobre ensino de dança e formação de professores da área na Itália e em outros países da comunidade europeia, podemos concluir que, como no Brasil, a dança ainda ocupa um lugar menor (em número de atividades, propostas e espaço ocupado nos meios acadêmico e educacional) que o do teatro.

Nas escolas, como no Brasil e em outros países, a dança é um conteúdo que está ou esteve contido nos currículos da educação física. Há todo um movimento na Europa para que a dança seja um conteúdo ou uma disciplina artística e não mais uma modalidade de atividade física ofertada nas instituições, assim como essa mesma batalha está em curso nesse momento no Brasil, como foi comentado anteriormente nesse capítulo da tese. A dimensão artística da dança é preconizada pelas pessoas da área, que nem sempre têm acesso às construções curriculares da educação básica, mas há um movimento e um engajamento de artistas-docentes e de acadêmicos neste intuito, como atestam os estudos e as propostas de Zagatti e Casini Ropa⁶².

No que tange propriamente à formação de professores, podemos depreender que esta organização no ensino superior brasileiro está definida de modo legal. Ainda que existam cursos superiores na área de artes em quase todas as universidades italianas, esses costumam ser cursos de cunho teórico e que não preparam metodológica e pedagogicamente seus egressos para ministrarem aulas, mesmo que muitos acabem por ser professores de teoria da arte em liceus e conservatórios (após a especialização pedagógica de 1.500 horas-aula e exames, o chamado *Tirocinio Formativo Attivo*).

Os conservatórios italianos, que hoje possuem ensino superior (a láurea, que equivale à graduação no Brasil) nas práticas artísticas, também não formam artistas-docentes, tendo seus currículos voltados à formação artística *stricto-sensu*. Do mesmo modo que os egressos de cursos teóricos dos “ateneus”, os laureados em práticas artísticas podem realizar o TOF e concorrer em seleções para a carreira do magistério. Contudo, como no Brasil, na prática, na Itália também se assiste a muitos dos egressos de cursos de formação artística (atores, musicistas, bailarinos, diretores, artistas visuais, etc.) sendo professores de instrumento, de canto, de dança ou de atuação, por exemplo,

⁶² Nessa entrevista, a Profa. Dra. Casini Ropa comenta o porquê de sua insistência para que a dança esteja vinculada às artes e não à educação física nos meios educacionais: <https://www.youtube.com/watch?v=XUMXEWwrcdU>

em cursos livres e na oferta formativa complementar das escolas como operadores culturais ou artísticos (no Brasil a nomenclatura corriqueira equivalente seria “oficineiro”).

A partir dos estudos da bibliografia sobre dança e educação na Itália, dois outros significativos referenciais sobre o ensino de dança na Europa serão comentados, um deles de origem inglesa e outro de origem francesa. Nos dois livros as autoras propõem possibilidades da dança nos currículos da educação básica e modelos de formação para o profissional da dança, numa proposição explícita da necessidade de formação pedagógica para o artista que vai realizar função de docente em artes e de formação artística para os pedagogos interessados em promover ações e projetos de arte (dança, no caso específico) com seus alunos.

Smith-Autard (1994) visivelmente é a inspiradora de Zagatti em algumas de suas proposições. Essa autora levanta minuciosamente o que ela chama de dois modelos vigentes da dança na educação, que seriam o “educacional” e o “profissional”. O primeiro viria na esteira da dança educativa moderna de Laban e da dança livre, criativa ou expressiva infantil, que estiveram no Brasil vinculadas à Escola Nova e ao movimento da livre expressão infantil na arte-educação. O segundo seria aquele das escolas de dança, que promulgaria a formação de pequenos dançarinos, calcada principalmente na repetição e na técnica. Dois modelos diametralmente opostos tanto em procedimentos e metodologias de ensino como em objetivos finais.

O que esta autora propõe como uma saída para a construção de currículos e de experiências de dança na educação seria um modelo híbrido, que levasse em conta algumas proposições de cada um destes outros dois modelos e ainda acrescentasse novas etapas aos processos de ensino-aprendizagem de dança, como a apreciação estética.

A proposta da “arte da dança” ou “dança como arte” de Smith-Autard diferencia-se da dança educacional moderna, da dança criativa e da dança expressiva, como salienta a autora em seu livro, e propõe uma metodologia triangular de ensino, com base muito semelhante àquela de Dewey que foi o modelo para a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa para o ensino de artes no Brasil e que perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de todos os níveis da educação básica brasileira.

Para Smith-Autard, os vértices do triângulo seriam: “*creating, performing, appreciating*”. Ou seja: criar, performar e apreciar. A dimensão teórico-contextual estaria contida no item apreciação, pelo que deparei da leitura realizada, mas não ocupa espaço destacado na proposta.

Na educação a arte da dança é centralmente relacionada à criação, performance e apreciação de trabalhos artísticos, que não podem ser produzidos no vácuo. Assim

como em outras artes, as referências são construídas a partir da publicização e do reconhecimento de exemplos de trabalhos de dança dos quais os alunos estejam cientes. Isso requer o contato com o mundo profissional da dança, que é ignorado nas práticas de educação em dança na escola formal ou nos cursos superiores⁶³. (SMITH-AUTARD, 1994, p. 2)

Além dessa proposta de um currículo misto entre a dança criativa e a dança profissional, a autora também salienta a necessidade da formação de professores de dança, tanto através da formação inicial de professores como pela educação continuada daqueles que já atuam na área.

Já no referencial francês (LASCAR, 2000), podemos contar com uma descrição detalhada de experiências de parceria e de formação docente, em que pedagogas, artistas e crianças, junto a acadêmicos, construíram relações de parcerias culturais e de projetos de trabalho em dança em escolas da educação infantil e dos anos iniciais na França. As experiências nessa obra são cuidadosamente descritas, analisadas e ainda contam com os registros de depoimentos dos participantes. Segundo a autora, trata-se de uma obra coletiva, organizada por ela com a pretensão de apresentar possibilidades de currículos, conteúdos, metodologias do ensino de dança com crianças pequenas nas escolas.

No entanto, um dos trechos do relatório da agência Eurydice, apresenta um ponto de vista sobre a dança e a educação na França na contramão tanto da proposta de Lascar (2000) como daquelas de Smith-Autard (1994) e de Zagatti (2006), apontando a dança escolarizada na França como profundamente arraigada a uma visão de formação tecnicista: “Na França, ela [a dança] é considerada como uma matéria atlética e artística, com exigências técnicas, mais do que uma disciplina cultural ou estética” (EURYDICE, 2009, p. 28).

O livro *La danse à l'école* (LASCAR, 2000) é comentado nesse percurso investigativo pois coaduna com ideias levadas promulgadas no contexto italiano, de uma educação *em e para* a dança, baseada em experiências criativas e estéticas, de compreensão da dança como uma linguagem específica das artes, como um campo de conhecimento e não meramente como um conjunto de técnicas ou passos a serem aprendidos e reproduzidos, como cita o relatório da Comissão Europeia.

No entanto, a despeito da escolarização da dança vinculada a uma visão tecnicista, o parceria, a partir da lei educacional francesa de 1997, está sendo amplamente desenvolvido nas diversas

⁶³ In education, then, the art of dance is centrally concerned with the creating, performing and appreciating of art works which cannot be produced in a vacuum. As in other arts, reference is made to publicly recognised examples of dance works of which pupils must be aware. This requires some contact with the professional world of dance which was ignored in former school or college dance education practice. (SMITH-AUTARD, 1994, p. 2)

áreas de artes na França, como atestam os estudos já citados na tese, e em medida menos efetiva (ou com menor organização e amparo do estado) no caso da educação italiana.

Contudo, sabemos que o modelo francês de parceria efetiva influencia largamente diversos outros países da Comunidade Europeia, conforme a abordagem do tema em *Le Partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants* (GUCCINI et al., 2001), resultado de um projeto de parceria entre diversos países, que descreve não só o desenvolvimento de ações de parceria artista-escola nos países participantes, como comenta a situação geral da educação para as artes nesses países. Assim, podemos seguir para uma abordagem mais específica e descritiva das relações entre teatro e dança e a educação básica na Itália, tendo o parceria como uma das possibilidades mais presentes entre os modelos europeus de arte e educação.

No Brasil, é importante salientar, salvo raras exceções, ligadas em sua maioria a redes de escolas privadas e um recente programa do Ministério da Cultura (Mais Cultura nas Escolas), projetos e ações de parceria entre artistas e escolas não são frequentes. O que se pode observar é que muitos artistas no Brasil atuam como professores de artes ou mediadores culturais em projetos sociais, ONGs, escolas livres e oficinas de curta duração, mas essa não se configura como uma realidade de parceria com a escola e sim numa modalidade de ensino informal de artes vinculada à comunidade e aos projetos de bem-estar e desenvolvimento social, tanto governamentais como não-governamentais ou a ações pontuais vinculadas a grupos ou institutos, no caso da mediação cultural e formação de espectadores⁶⁴.

3.1.3 Teatro e dança na educação básica: Brasil e Itália

Dando continuidade à apresentação das abordagens do ensino-aprendizagem de dança e teatro e da formação de professores de artes da escola na Itália e no Brasil, apresento algumas informações pertinentes sobre a área de artes cênicas na educação básica nos dois países, partindo do pressuposto que a formação de professores sempre está associada às bases curriculares e disciplinares das leis que regem a educação básica obrigatória e formal de cada nação.

A relação institucionalizada entre as artes do espetáculo (teatro, dança, cinema, performance, música) e a escola vão ser estabelecidas pelo Ministério da Educação na Itália somente em um

⁶⁴ Em artigo recente, a professora e pesquisadora Maria Lucia Pupo (USP) analisa do ponto de vista pedagógico diferentes projetos de mediação cultural em artes cênicas, em países como França, Bélgica, Argentina e em estados do Brasil como São Paulo e Rio Grande do Sul: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca/article/view/50327>

protocolo de 1997, que não se efetivou em lei. Em 1995 um protocolo anterior definia a importância do “fazer e ver artes cênicas” na escola e destinava tanto aos professores como aos operadores culturais tal tarefa.

Retomo que, no Brasil, a divisão da disciplina Arte em quatro componentes autônomos e distintos, a serem estudados separadamente na formação de professores, passa a vigorar a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, quase concomitante aos documentos italianos. Embora possamos observar que o número de professores de teatro e dança formados desde então e em exercício no Brasil esteja extremamente aquém do necessário, deve-se salientar que há um campo de pesquisa, ensino e extensão em artes cênicas vinculado a universidades das cinco regiões do país, atuando na formação de professores para a área e no desenvolvimento de conhecimentos e experiências em teatro, dança, circo, performance e educação a partir das instituições de ensino superior. O mesmo não ocorre na Itália.

No caso italiano, ao firmarem-se esses acordos (1995 e 1997), o legado da animação teatral era assim formalmente reconhecido. Mesmo pertencendo à categoria de conteúdo eletivo ou optativo, à escolha de cada instituto de educação fundamental e média, as artes performáticas ou cênicas passavam a figurar nos documentos legais. A autonomia de gestão era concedida nesse momento às instituições educacionais italianas, através dos POF (Planos de Oferta Formativa), na qual um protocolo sobre o ensino de artes cênicas e o partenariado era uma das propostas, além do ensino do cinema e do audiovisual, entre outros. Os POFs ainda estão em vigor na educação básica italiana, mesmo que no ano de 2015 uma reforma do ensino tenha sido sancionada pelo senado do país, não sem objeções por parte de partidos de esquerda, sindicatos e professores. Trienalmente as direções das escolas podem traçar esses planos e propor atividades complementares ao currículo obrigatório, há verba estatal destinada para tal. A escolha destas atividades, no entanto, nem sempre é debatida pela comunidade escolar e esse é um dos pontos que tem sido criticados.

Deste modo, o ensino de artes cênicas (teatro e dança) desenvolve-se na educação básica italiana, em boa parte dos casos, através de oficinas pontuais e não de disciplinas obrigatórias. Mas essas oficinas também podem tomar, dependendo dos interesses de cada instituição, um caráter continuado, através de ateliers, laboratórios e grupos que se mantenham ao longo do tempo em atividade na escola. As oficinas no geral acontecem no âmbito de um chamado “projeto produtivo”, ou seja, de um processo em partenariado (grupo/artista-professor/escola) que visa um produto final, comumente um espetáculo e suas diversas etapas de produção e apreensão de elementos da

linguagem cênica. Outras ações no âmbito escolar, essas geralmente conduzidas pelos pedagogos ou pelos artistas dos grupos envolvidos, são a frequência a espetáculos de dança, teatro e outras formas de artes da cena.

No ano de 2015, foi analisada e aprovada pelos parlamentares uma reforma educacional, que recebeu o curioso título de “A boa escola” (*Buona Scuola*). Há muita polêmica em torno desta reforma, que dá ao gestor escolar institucional plenos poderes tanto para as diretrizes curriculares trienais (POFs), como para a escolha e avaliação de pessoal (professores e técnicos escolares) e para a gestão financeira. A situação dos professores na Itália, desde a suspensão de concursos públicos para cargos efetivos decorrente de um ajuste fiscal no país há mais de uma década, em todos os níveis de ensino, é bastante problemática, sendo um dos países da Comunidade Europeia com maiores quadros docentes da educação infantil à universidade formados por professores que não contam com estabilidade laboral, os ditos “precários”⁶⁵. A falta de professores nos quadros profissionais das escolas também é comum, como no Brasil, podemos afirmar.

Nas propostas didático-curriculares do documento que acaba de ser aprovado pela câmara e pelo senado (a despeito dos protestos de sindicatos e da classe docente e estudantil) há a presença no currículo nacional da história das artes visuais e da prática musical, ignorando todo o vasto universo que compõe o campo das artes, incluindo as diversas linguagens e áreas, suas abordagens, conteúdos e potencialidades prático-teórico-reflexivas. A área de arte, que havia sido abolida do ensino médio secundário, retorna, mas a partir de uma visão limitada daquilo que compõe o próprio campo.

Há forte crítica em relação à discrepância de um ensino teórico em artes visuais e prático em música, além da ausência de outras áreas como teatro, dança e cinema. A associação das atividades e conteúdos da dança com a área de educação física nos currículos obrigatórios também é duramente criticada. Retoma-se o discurso, por parte dos profissionais da dança, de que esta é uma forma de arte e campo de conhecimento, envolvendo dimensões simbólicas e estéticas que não seriam necessariamente abordadas se estivesse vinculada a um simples treinamento psicofísico dos alunos. Assim, concluímos que o campo da arte e da educação na Itália é conflituoso e repleto de intrincadas relações de poder, bem como no Brasil, ainda que as questões mais prementes sejam de natureza diversa nos dois países.

⁶⁵ Uma pesquisa na internet no site da Associação Nacional dos Professores Precários ou no site especializado em educação *Orizzonte Scuola* traz essas e muitas outras informações sobre a situação docente na Itália: <http://www.cipnazionale.it/zik/> e <http://www.orizzontescuola.it/>

Sigo comentando as possibilidades de formação em artes e humanidades ainda na educação básica (anterior à universidade ou à formação técnica em artes e ciências aplicadas), que é dividida na Itália em primária e secundária. Abro aqui um parêntese para a apresentação do organograma da educação na Itália, a fim de contextualizar o debate aqui posto.



Figura 3 - Organograma do sistema escolar italiano por anos de estudo. Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione della Italia.

No que tange à educação básica e às artes e humanidades, cabe salientar que o ensino secundário italiano conta com a organização do secundário superior, na qual os Liceus de Ensino oferecem formação direcionada (vocacional) aos campos do saber das artes, humanidades e ciências sociais⁶⁶. Entre as modalidades de liceus secundários, há diversos endereços (ou ênfases) artísticos, culturais e humanistas.

São modalidades de liceus previstos na legislação educacional de 2010, que regulamenta o ensino secundário italiano:

- liceu artístico (artes figurativas, arquitetura e ambiente, design, audiovisual, gráfica, cenografia);
- liceu clássico;
- liceu linguístico;
- liceu musical e corêutico;
- liceu científico e opção “ciências aplicadas”;
- liceu das ciências humanas e opção “econômico-social”⁶⁷.

O teatro e a dança são estudados em algumas destas ênfases dos liceus, ainda que transversalmente. Em sua dimensão teórica, histórica e dramática no liceu clássico e em termos práticos nas ênfases artísticas, musical e corêutica. Podemos depreender que a variedade e o

⁶⁶ Há também outras duas modalidades de ensino nessa etapa da educação básica: os Institutos Técnicos e os Institutos Profissionais.

⁶⁷ Fonte: Regolamento e Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento del Liceo Superiore/ Ministero della Pubblica Istruzione della Italia, 2010.

direcionamento humanístico e/ou artístico das ênfases do ensino secundário são fatores importantes para o ingresso de alunos nas carreiras (graduações) em artes e humanidades nos ateneus (universidades italianas), que costumam ater-se a uma formação teórica, mas que buscam abertura cada vez maior para a relação com as práticas artísticas em suas dimensões processuais e críticas.

Um exemplo desta aproximação das universidades com as práticas artísticas e os artistas é a programação artístico-acadêmica anual promovida pelo DAR (ex-DAMS) da UNIBO, La Soffitta⁶⁸, projeto que acolhe profissionais das artes em congressos, espetáculos, oficinas, palestras, aulas magnas, mesas redondas e demonstrações técnicas que se desenrolam ao longo do ano com a participação de alunos dos diversos níveis de ensino do *Ateneo* (*laurea* [graduação], *laurea magistrale o specialistica* [pós-graduação, especialização], *master* [mestrado profissionalizante] e *dottorato di ricerca* [doutorado]) e são em boa parte abertas à comunidade, unindo assim as dimensões de pesquisa, ensino e extensão.

Ao tratar especificamente da formação de professores, comentarei a organização do ensino superior e a formação técnica e pedagógica em artes, que se dá nas academias de artes visuais, dança e teatro e nos conservatórios de música.

Não tenho aqui a pretensão de esgotar o assunto, apenas de noticiá-lo no intento de problematizar a formação e a atuação de professores de teatro e dança no Brasil, a partir do ensino e da aprendizagem dessas disciplinas na educação básica, relacionando os diferentes modelos educacionais (italiano e brasileiro).

3.1.4 Metodologias no ensino de teatro e dança: processo x produto

“Processo x produto” nos modelos educacionais em artes cênicas na Itália e no Brasil é uma questão basilar (e já antiga) ao ensino e ao aprendizado na área, em sua inserção na educação formal e também ao seu desenvolvimento em oficinas e cursos livres (educação informal) e aponta a centralidade dos processos envolvidos, seja no processo criativo em si, seja na confecção de um produto final. De fato, aqui vemos dois modelos de educação que são aqueles que foram dominantes nas artes e na educação ocidental pelo menos ao longo de todo o século XX: a educação

⁶⁸ Informações sobre a programação de 2015: <http://www.dar.unibo.it/it/ricerca/centri/soffitta/2015/index.html>

conteudista, funcionalista ou produtivista e a escola nova, ou educação espontaneísta, traduzida nas artes como a livre expressão infantil.

Ao analisar a literatura disponível sobre o ensino de teatro e dança na Itália e em outros países europeus, percebe-se que essa dicotomia tenta ser superada em diversos espaços escolares, segundo autores como Perissinotto (1995) e Zagatti (2004). Se a livre expressão dominou as atividades das animações setentistas e os anos 80 trouxeram uma sequência de experiências de grupos que produzem teatro para infância e juventude nas escolas, criando o desejo da própria escola de desenvolver a prática cênica, nos anos 90 amplia-se o espectro da experiência de docentes e alunos como espectadores para aqueles de “fazedores de arte”.

Uma relação orgânica entre fazer e ver teatro e dança é aquilo que é considerado desejável tanto em termos metodológicos como de conteúdos a serem desenvolvidos no ensino de teatro e dança na Europa. Sendo que o momento em que os alunos se tornam, eles próprios, agentes criativos e comunicativos, ou seja, performers (atores, dançarinos), é assinalado como fundamental na dança e no teatro como procedimento formativo significativo.

Complementando o acima exposto, noto que as autoras da dança citadas na seção anterior apontam em seus escritos a necessidade da apresentação, da performance diante de um público, como culminância de um circuito que deve passar pela criação e pela aquisição dos elementos formais da dança, todas essas etapas também atravessadas pelos conhecimentos teóricos e pelas experiências como espectadores e suas avaliações.

Sobre o primado de uma prática por vezes descontextualizada, por outras não acompanhada de uma preocupação de formação estética ou crítica na linguagem, podemos supor que no Brasil isso possa ter ocorrido devido a forte influência de Viola Spolin e de Augusto Boal no campo do teatro e da educação, junto a Peter Slade e às brasileiras Olga Reverbel e Joana Lopes. No caso da pedagogia da dança e da expressão corporal com crianças e adolescentes, as argentinas Patricia Stokoe e Maria Fux influenciaram fortemente as experiências educacionais brasileiras.

Não culpabilizando as propostas dos autores citados, baluartes fundamentais da área, é importante contextualizar suas propostas artístico-pedagógicas salientando que todos esses autores baseiam suas pedagogias nas experiências práticas e na aquisição dos elementos e noções da linguagem cênica ou performática através do jogo e da experimentação (com diferentes graus de interferência docente, oscilando entre paradigmas da livre expressão escolanovista até princípios políticos, terapêuticos e funcionalistas das artes), do autoconhecimento corpóreo-vocal, da interação com o

outro no jogo da cena, sugerindo a possibilidade da performance dos alunos vir a público em alguns casos, mas nem sempre a um público exterior à própria classe ou grupo. A centralidade das ações pedagógicas, nesses casos, é focada nos processos e não nos produtos decorrentes.

Lembremos que tanto Spolin (2015), como Boal (1991, 1999), frisam com veemência a necessidade da presença dos espectadores (e da intervenção destes, diretamente no caso de Boal e através da voz do professor em Spolin), das análises e críticas dos exercícios feitas pelo grupo de participantes, para a efetivação da construção de conhecimentos em teatro. No entanto, não há a recomendação explícita de uma pedagogia do espectador nessas propostas pedagógicas.

Dito isso, concluo que, no Brasil, assistimos a uma espécie “dissociação radical” entre as práticas em arte e educação propostas por aqueles com formação em teatro e dança e aqueles professores ditos leigos (sem formação específica na área). Os professores com formação, no geral, apoiam-se em metodologias focadas nos processos e nos jogos, sem que a etapa da performance dos alunos, em muitos casos, seja considerada desejável ou necessária. Já os professores leigos, a exemplo das atividades historicamente em andamento nas escolas brasileiras desde os jesuítas, costumam focar suas experiências com os alunos nas apresentações em si, ou seja, nos teatrinhos com falas decoradas e nas coreografias aprendidas e reproduzidas pelas crianças através da repetição de modelos pré-estabelecidos pelos adultos.

Percebemos, portanto, que a discrepância entre experiências na educação básica brasileira é significativa, todas elas coexistindo, no imenso universo do qual tratamos. Em linhas gerais, podemos afirmar, através da observação empírica de décadas de convivência na área, que essas são as duas linhas extremas de atuação, sendo que no entremeio podemos encontrar professores desenvolvendo as mais nuançadas experiências pedagógicas tanto em teatro como em dança, tendo ainda a presença do circo e da performance-arte em algumas escolas do país.

De um lado, estão os professores leigos, pedagogos ou com formação em outras disciplinas, porém interessados em desenvolver atividades e projetos em artes cênicas nas escolas. Esse docente tem pouco ou nenhum acesso à formação prática na área, escassa bibliografia de cunho pedagógico formativo à disposição, raríssimas oportunidades de formação continuada em artes cênicas. A tendência é que reproduza o que está em vigor, ou seja, que monte com os alunos espetáculos didáticos sem grandes processos criativos envolvidos, focando sua atenção na existência de um produto, sem dominar as ferramentas artísticas e metodológicas que possibilitariam que os meios e o princípio fossem etapas de construção de conhecimento em artes da cena.

De outro lado, temos os egressos das licenciaturas em teatro e dança que, na esteira de uma formação artístico-pedagógica baseada no exercício do jogo teatral, do jogo dramático, da coreologia pessoal e da livre expressão corporal, contando geralmente com pouco incentivo e compreensão da natureza de seu trabalho no interior das instituições de ensino, geralmente trabalhando em condições desfavoráveis (espaços inadequados, tempo insuficiente, turmas com muitos alunos, falta de continuidade, poucos recursos didáticos, bibliografia desatualizada, acesso nulo à formação continuada etc.), acabam, por desânimo, negligência ou falta de incentivo, por não desenvolver ações pedagógicas que contemplem possíveis pedagogias do espectador e também experiências de performance dos alunos, atendo-se a aulas em que exercícios isolados e jogos são realizados sem uma proposta de avanço na construção de um produto e muitas vezes sem relacionar as distintas dimensões de conhecimento em arte.

Ao pensar os modelos mais presentes no ensino e aprendizado de dança e teatro, podemos contextualizar que o sistema de parceria francofona, é decorrente, em certa medida, do sistema de animações (belga, italiano, francês). O parceria seria um passo adiante na legitimação dos conhecimentos artísticos inseridos nas escolas e nos processos pedagógicos, posto em movimento através de ações conjuntas entre artistas e professores.

Perissinotto (2004, p.144) narra que, na fase culminante da animação teatral na Itália, uma forte tensão entre pedagogos e artistas acabava sendo gerada na condução das atividades de animação teatral, sendo o diálogo dificultado por uma forma de preservação de um saber-fazer e de um saber-poder de cada uma das partes. Ao finalizar o percurso de 40 anos de relação entre artes performativas e escola, a autora elenca possíveis modalidades e áreas de atuação do teatro-escola na Itália, conforme descrevemos abaixo.

- a) Expressiva ou do jogo em cena (oficinas lúdicas, de jogos dramáticos e de livre expressão corpóreo-vocal, de autoconhecimento, integração, etc.);
- b) Didática ou do aprendizado em cena (montagens didáticas, leituras dramatizadas de conteúdos disciplinares e assistência a espetáculos didáticos e seus desdobramentos em sala de aula);
- c) Histórico-literária ou do conhecimento em cena (encenações de conteúdos históricos e literários);

- d) Da comunicação teatral ou da encenação (processos criativos em artes cênicas que envolvam todas as etapas de produção de um produto, até sua apresentação, passando assim os alunos pela experiência da construção cênica).

Se em diversos países da Comunidade Europeia, como na Itália, as relações entre artistas da cena e escola não são institucionalizadas e tampouco há a figura do professor de teatro, dança ou performance com formação específica, por outro lado, na Inglaterra, vemos surgir uma corrente institucionalizada e marcada pela figura do professor de artes cênicas, o “*drama in education*”. Essa modalidade de ensino vai justamente inserir o teatro na escola como práticas formativas na linguagem e em conteúdos diversos a partir das vivências dos estudantes e da presença de um professor-personagem, entre outras propostas pedagógicas. Atividades de drama podem ser conhecidas através dos diversos trabalhos publicados por Beatriz Cabral e por Heloise Vidor⁶⁹, ambas professoras da licenciatura em teatro da UDESC, que desenvolvem experiências em drama nos moldes ingleses no Brasil.

A própria Perissinotto, autora que nos guia acerca do desenvolvimento da animação teatral e das suas relações com a escola, frisa que um dos debates surgidos nos anos 90 foi aquele concernente à possibilidade tanto da inserção do teatro como conteúdo e/ou disciplina obrigatória no ensino fundamental e médio, bem como a formação específica de um professor de teatro. Tal intento não demonstrou ser viável, segundo as justificativas da autora, pelo excesso de conteúdos já obrigatórios no currículo nacional unificado italiano, bem como não houve vislumbre de modificações nas formações universitárias superiores, no sentido de abrir cursos voltados à docência específica em teatro.

Já no Brasil podemos perceber um esforço conjunto, tanto da universidade como do meio artístico, ao fomento da formação artístico-pedagógica, com a inauguração de novos cursos de licenciatura em teatro e dança, a criação de associações de pesquisa na área⁷⁰, a abertura de linhas de pesquisa em pedagogia do teatro e pedagogia da dança em cursos de pós-graduação, novos cursos de especialização⁷¹, a organização da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e de algumas

⁶⁹ Cito aqui os dois livros que considero aqueles mais significativos publicados no Brasil sobre as relações entre drama e educação: VIDOR, Heloise. *Drama e teatralidade* – O ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010 e CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

⁷⁰ Existem hoje no Brasil a Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE), a Associação Nacional de Pesquisa em Dança (ANDA) e grupos de Arte e Educação em associações como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras.

⁷¹ Um exemplo é o curso de especialização em Pedagogia da Arte ofertado periodicamente pelo PPGEDU da UFRGS.

sucursais regionais, a luta política por espaço nos currículos da educação básica e no incentivo às ações pedagógico-culturais tanto do MEC quanto do MINC por sindicatos, artistas e professores. No entanto, todas essas iniciativas ainda não têm sido o suficiente para reverter o quadro da diminuta presença do teatro e da dança nos meios educacionais brasileiros, tornando-o plenamente legítimo e operativo. Se por um lado, avança-se cada vez mais nas leis (mesmo com os retrocessos propostos pelo atual governo federal para o ensino médio, com a exclusão das disciplinas de artes, sociologia, filosofia e educação física), por outro lado, continua-se muito distante de alcançar a totalidade de estudantes brasileiros na educação básica, que chega a quase 50 milhões de sujeitos. Voltando à Europa, percebemos que o modelo anglo-saxão também sofreu mudanças consideráveis no decorrer das últimas duas décadas do século XX, ao fazer com que o drama estivesse presente nas séries iniciais e o teatro no ensino médio, mas atrelados às aulas de línguas e literatura. Na Itália, assim como na França, a figura do animador teatral, operador cultural ou simplesmente o artista parceiro, esse profissional autônomo, é aquela mais presente até o início dos anos 2000 na promoção de atividades cênicas na escola (PERISSINOTTO, 2004, p. 148). Nos primeiros anos dos 2000, assiste-se a um movimento político por parte de pessoas tanto do teatro como da educação que busca institucionalizar e organizar a possibilidade da formação docente na linguagem cênica, a fim de que esta chegue às escolas e aos estudantes italianos.

Traçamos, com as considerações acima expostas, um paralelo entre a situação das artes cênicas e da educação no Brasil e na Itália. Sigamos comentando a formação de professores de teatro e dança nos dois países.

3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA: BRASIL E EUROPA

Mesmo que já tenhamos apontado alguns procedimentos de formação docente em artes cênicas na Europa e no Brasil, nesta seção esboçaremos comparativamente as diferenças entre a formação nos dois países alvo do comparativo, a fim de pensar na produtividade das estratégias formativas, em suas lacunas e em possibilidades de problematizar essa formação, quiçá. Sendo os sujeitos de pesquisa da tese professores de teatro e dança brasileiros, pensar na formação docente no Brasil e na Itália pode tanto ser um esforço contextualizador de nossos depoentes, como pode ser um exercício reflexivo sobre as escolhas que vêm sendo curricular, pedagógica e politicamente assumidas no âmbito das licenciaturas em teatro e dança no Brasil, se postas lado a lado com as formações docentes de outros países.

3.2.1 Formação de professores de teatro e dança na Itália

Na Itália a formação de professores é muito distinta daquela brasileira. Há cursos de formação de professores para a educação primária ou elementar (primeiro ao quinto anos) e infantil (três anos). Todos os outros graduados com uma especialização (*specialistica* ou *magistrale*) ou com diplomas superiores dos conservatórios, academias e institutos de formação técnica, podem se candidatar a serem professores temporários no chamado segundo ciclo de ensino, que compreende do quinto ao oitavo ano (escola secundária de primeiro grau) e depois os cinco anos de liceu ou escola técnica (escola secundária de segundo grau).

Para os contratos temporários, basta que a pessoa apresente os diplomas e currículos, que serão avaliados pelos dirigentes escolares de uma região específica. Já para que seja efetivado como professor de carreira (estável), deve ter a habilitação para tal, que se trata da aprovação em uma especialização de um ano ou um ano e meio, em que o candidato cumpre 1.500 horas de aulas de conhecimentos educacionais e práticas pedagógicas para então prestar um exame múltiplo que lhe conferirá a aptidão para o ingresso na carreira oficial do magistério nas escolas secundárias (*Tirocinio Formativo Attivo, TFA*). Posteriormente a essa etapa, está apto a prestar concurso público (concurso único federal, a distribuição entre regiões dos aprovados ocorre por classificação). Para lecionar na educação primária e infantil é necessário obter o diploma no curso de quatro ou cinco anos de ciências da educação ou pedagogia (a nomenclatura depende da instituição) e então prestar o concurso público federal.

O espectro de atuação de determinados diplomas e graduações é amplo. Por exemplo: alguém diplomado e com especialização em determinada disciplina específica estará apto a assumir um grupo amplo de disciplinas escolares na educação básica. Para cada disciplina a ser ministrada na educação básica também é exigido um número mínimo de créditos cursados em determinadas áreas na graduação ou especialização integralizada pelo candidato. Há, atualmente na Itália, uma pressão política para que egressos dos doutorados (*dottorato di ricerca*) obtenham a possibilidade de prestar concursos para o magistério básico, haja vista a falta de mercado de trabalho nas universidades italianas para esses sujeitos com alta formação, que acabam evadindo do país em busca de postos de trabalho com pesquisa e educação.

O processo para a admissão de um professor da educação básica na Itália é bastante complexo e determinado por diretrizes muito intrincadas. Fatores políticos e econômicos também influenciam na contratação docente (que pode ser temporária ou por tempo indeterminado, o que equivaleria à estabilidade e ao ápice da carreira docente). Como já foi citado, a precarização do trabalho docente através de concursos para professores temporários, sem estabilidade, é um problema grave em todos níveis de ensino na Itália, incluindo as universidades.

Há muita demanda também por formação continuada, que é uma exigência do governo italiano, sendo que cada docente de carreira deve cumprir um número mínimo de horas anuais de cursos de atualização, aperfeiçoamento e dar continuidade à sua formação docente de forma compulsória. O novo projeto educacional prevê que o governo conceda uma verba anual de quinhentos euros a cada docente italiano da educação básica, que deverá ser utilizada em sua formação continuada. Os professores são periodicamente avaliados pelos dirigentes e gestores escolares e há metas de produtividade docente a serem atingidas, conduta que tem sido questionada pelos sindicatos docentes italianos.

No caso do teatro e da dança, que não são disciplinas constantes nos currículos de nenhuma das etapas da educação básica, ainda que figurem como conteúdos curriculares (nas disciplinas de língua italiana ou estrangeira e educação física, respectivamente), percebe-se, pela literatura consultada, que as artes cênicas nas escolas regulares tendem a figurar nos Planos de Oferta Formativa (POFs) trienais, que preveem a oferta de atividades complementares ao currículo básico obrigatório.

Como já comentado, essas atividades são eletivas, ou seja, os alunos escolhem participar das aulas ou grupos de teatro ou dança, entre outras opções. A escolha pela inclusão dessas atividades no

POF trienal da instituição, em detrimento de outras, normalmente é feita pelo gestor escolar (a gama de possíveis atividades do POF é ampla, compreendendo TICs, esportes, jornalismo, serviço social, artes, artesanato, educação ambiental, culinária, hortas, etc.). Em ambas as disciplinas, teatro e dança, há projetos que se efetivam a longo prazo em determinadas instituições de ensino, como grupos de dança ou teatro que são já tradicionais nos educandários, e há também projetos pontuais, de atividades como *workshops* ou oficinas com começo, meio e fim determinados, que poderão repetir-se ou não no quadro de atividades formativas complementares ofertadas pela escola. A segunda opção, que recebe nesses casos o nome de “laboratórios de teatro ou dança”, é a mais frequente nas escolas italianas atualmente.

A partir de relatos de uma das professoras depoentes desta pesquisa, Regina Rossi, brasileira radicada na Alemanha, sabe-se que neste país projetos pontuais, com duração intensiva de uma semana ou duas, em que um docente-artista propõe uma atividade (ação educativa) em dança, teatro ou performance com um grupo limitado de crianças ou jovens (uma turma, geralmente) e ao final chega-se a um pequeno produto cênico ou performático, também é de uso corrente na educação básica do país vizinho, em que dança e teatro não configuram disciplinas obrigatória nos currículos.

Não necessariamente essas ações podem ser compreendidas como parceria, pois que em muitas situações o professor efetivo da classe ausenta-se para que o docente-artista conduza sozinho (ou com seu coletivo de artistas) as ações junto ao grupo de estudantes. Seriam “ações educativas especiais ou extraordinárias” promovidas no âmbito escolar, mas fora das disciplinas e períodos obrigatórios. Algumas ocupam uma turma durante uma semana inteira, podendo ocorrer no período de férias do currículo obrigatório. Projetos com esse caráter efêmero e intensivo também são observados no âmbito educacional no Brasil, principalmente nas redes privadas de ensino, no entanto com menor incidência que em países europeus.

Destarte, essa figura de um professor especializado em teatro ou em dança, que possui uma formação tanto pedagógica como na disciplina artística e que, metodologicamente, tenha recebido uma formação que propicie a condução de experiências de ensino-aprendizagem em artes, não é conhecida na Itália, se não muito pontualmente, em casos isolados até. No Brasil, esse professor com formação na área é exigido pela lei e incentivado pela estrutura educacional, mas não há egressos suficientes para a enorme demanda nacional, abrindo brechas para diversos outros

profissionais ocuparem os espaços de ensino de teatro e dança, conforme o exemplo acima das atividades complementares, entre outros.

Na Itália, podemos citar como exemplo de formação docente um curso de especialização em “pedagogia da dança” em um modelo de formação continuada, de uma escola particular de dança em Bolonha, que instrumentaliza professores na área, com conteúdos e currículo similares àqueles praticados nas licenciaturas em dança brasileiras. Trata-se do Centro Mousikè, que desde 1989 trabalha na interface entre dança e educação e que promove cursos de formação de “dança-educadores”⁷². O foco do curso, como explicou a mim a coordenadora Franca Zagatti (em entrevista concedida pessoalmente no mês de novembro de 2016), foi lentamente passando da dança na escola para a dança nos diferentes espaços sociais e comunitários (hospitais, asilos, prisões, centros sociais, etc.), sendo a escola considerada um lugar a mais para a relação entre dança e comunidade e não mais lócus único e privilegiado para o seu desenvolvimento.

Já na área de teatro, exemplifico a partir de duas iniciativas que contam com alguns anos de realização e com um histórico na formação de pedagogos para o ensino de teatro e de artistas para a pedagogia teatral. São elas um curso de alta formação (algo similar a uma pós-graduação *latu sensu* no Brasil) e um mestrado (similar a um mestrado profissionalizante brasileiro), ofertados pela Universidade Católica do Sagrado Coração (*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*). Os cursos chamam-se *Corso di Alta Formazione Teatro Sociale e Comunità – Tiramisù* (dentro da área de educação e trabalho social da universidade) e *Master in Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e l'educazione alla teatralità* (mestrado da Faculdade de Educação). A Universidade de Bolonha, junto a sua graduação em Educação Social, também oferece anualmente um *Corso di Alta Formazione Teatro per la comunità e l'inclusione sociale*, similar àquele ofertado pela Cattolica⁷³.

Contudo, como já foi dito, os exemplos acima tratam-se de casos raros na realidade italiana de formação docente em artes cênicas (ainda que outras universidades no país ofertem esse tipo de formação). É importante frisar que quem se ocupa da formação em teatro e educação são as faculdades de educação e de pedagogia e não os departamentos de arte das universidades italianas ou as academias de formação e artistas. Assim, na Itália, temos a seguinte divisão entre áreas

⁷² Informações sobre a escola e o curso: <http://www.mousike.it/> .

⁷³ Informações sobre os cursos: <http://milano.unicatt.it/master/azioni-e-interazioni-pedagogiche-attraverso-la-narrazione-e-l-educazione-alla-teatralita-2016> e <http://corsi.unibo.it/Laurea/EducatoreSocialeCulturaleBologna/Eventi/2016/06/corso-di-alta-formazione-teatro-per-la-comunit-e-linclusion-e-sociale.htm> .

estabelecidas: a teoria fica restrita aos departamentos de arte das universidades, a prática às academias e conservatórios e a relação entre arte e educação às faculdades de educação.

Conforme a literatura da área consultada, mesmo que os protocolos de 1995 e 1997 tenham sido firmados com o Ministério da Educação italiano, dispendo sobre a inserção das disciplinas do espetáculo (artes da cena) nos currículos básicos, as universidades e as instituições de formação prática e técnica (conservatórios e academias) não tomaram ainda para si a tarefa de formar profissionais aptos a exercer a docência em artes cênicas junto à educação básica escolar. Tampouco tomou para si de todo a função de formar na área que comumente é chamada na Itália de “educação social”, ou seja, processos educacionais que acontecem com grupos específicos formados por idosos, mulheres vítimas de violência, presidiários, refugiados, imigrantes, pessoas em reabilitação, doentes, pessoas com deficiências físicas ou mentais, entre outros.

A despeito de algumas iniciativas pontuais como os cursos de especialização citados, e algumas iniciativas privadas de grupos ou associações de teatro (festivals de teatro para crianças que ofertam oficinas e laboratórios pontuais para professores, por exemplo) ou escolas privadas, não há outros espaços formativos para o professor que queira trabalhar com teatro e dança ou para o artista que queira especializar-se na docência em arte na Itália.

É importante comentar que há a distinção de três figuras que conduziriam ações em arte e educação no contexto italiano e europeu: o artista (operador direto), o mediador (operador indireto) e o professor (educador teatral ou da dança). Ainda que não haja absoluta clareza das funções exatas de cada personagem, podemos dizer que a condução das práticas com os alunos (laboratórios, ensaios, oficinas, montagens) estaria ligada ao artista, ao mediador estaria destinada a função de promover uma possível pedagogia do espectador, mediando espetáculos através de atividades práticas e analíticas (cursos, oficinas, palestras, construção de materiais didáticos e para-textuais) e ao professor o desenvolvimento propriamente de conteúdos históricos e linguísticos das artes da cena. No entanto, na prática, essas funções se sobrepõem e atravessam, dependendo dos contextos e situações em que estão inseridas.

A apresentação desse modelo outro de inserção pedagógica do teatro e da dança na formação identitária e subjetiva dos cidadãos e nos processos educacionais, que por vezes passa ao largo da escola de educação formal, nos leva a duas situações identificáveis a Itália. A primeira acaba ficando muito mais ligada ao âmbito dos grupos e coletivos de arte e à formação técnica de artistas e não de professores de artes cênicas (figura essa quase desconhecida na Itália). Já a segunda estaria

relacionada àqueles professores da educação básica que por gosto e/ou afinidade decidem desenvolver trabalhos em artes da cena, seja com a parceria de artistas ou através de sua formação (autodidata ou paralela à sua formação pedagógica). Essas duas possibilidades podem ser significativas na problematização do modelo formativo adotado no Brasil.

3.2.2 Formação de professores de artes cênicas, teatro e dança no Brasil

O modelo brasileiro sofreu diversas modificações, a partir de implicações advindas das mudanças nas leis de diretrizes e bases educacionais. Não vou me ater a discutir todos os processos e as leis, que já foram extensamente problematizadas em trabalhos como aquele de Arão Paranaguá Sant'Anna (2010), de diversos trabalhos apresentados no GT Pesquisa em Dança da ABRACE, em recente artigo de Icle, Pereira e Souza (2015), entre outros.

No entanto, trago a esse espaço dados atualizados coletados em consulta na base de dados sobre o ensino superior do MEC, o sítio eletrônico E-MEC. Transpus esses dados para tabelas, que facilitarão a visualização, em números, dos cursos de formação superior (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) em artes cênicas, teatro e dança no Brasil. Como já foi citado, sabemos que o número de cursos cresceu exponencialmente nas últimas duas décadas, a partir de programas de incentivo governamental como REUNI, PARFOR, PROIES, UAB e PROUNI⁷⁴, entre outros. Houve também uma ampla readequação e reformulação curricular promovida a partir da LDB de 1996, que legisla sobre a necessidade da formação do professor de arte especialista em uma disciplina ou área artística específica e não mais como professor de artes generalista, conforme as licenciaturas em Educação Artística (promovidas a partir da LDB de 1971). Essa demanda acarretou a abertura de novos cursos de licenciatura. Processos de descentralização do eixo Rio-São Paulo e das regiões litorâneas e sul do Brasil também promoveram a criação e ampliação de diversas novas universidades federais, bem como graduações em instituições de ensino privadas.

⁷⁴ REUNI – Programa de reestruturação das universidades federais, PARFOR – Programa de formação de professores em atuação (primeira ou segunda licenciatura), PROIES – Programa de apoio às instituições de ensino superior através da concessão de empréstimos (bolsas) para acesso a estudantes carentes, UAB – Universidade Aberta do Brasil, programa de cursos de graduação na modalidade à distância e PROUNI – Programa de bolsas de estudos em universidades privadas a estudantes carentes. Todos programas estão devidamente registrados e explicados no sítio eletrônico do MEC.

Três palavras-chave foram utilizadas, cada uma em uma busca, na base de dados E-MEC⁷⁵: Artes Cênicas, Teatro e Dança. Assim, obtive três núcleos de dados sobre os cursos de graduação existentes em todo o território nacional que possuam uma dessas palavras-chave em sua nomenclatura.

No caso da Dança, foram encontrados 47 cursos de nível superior, divididos em três modalidades: licenciatura, bacharelado e tecnológico. Um dos cursos de bacharelado especifica na nomenclatura ser uma graduação em “teoria da dança”. Todos eles são presenciais, não sendo encontrados na modalidade “à distância”.

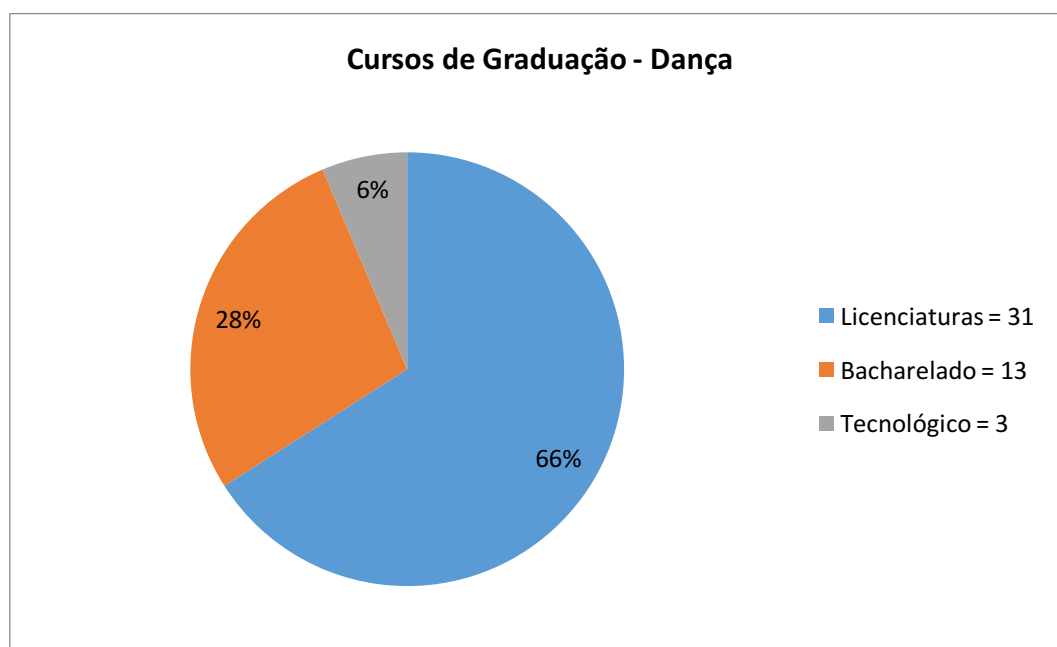


Gráfico 8 - Cursos de graduação em Dança no Brasil.

Com o buscador Teatro, coletamos o registro de 53 cursos de graduação que possuem essa palavra em sua nomenclatura, sendo que um deles especifica ser uma graduação em “teoria e estética do teatro”. Foram encontrados bacharelados e licenciaturas, não existindo registro de cursos tecnológicos e uma pequena parte das licenciaturas é ofertada na modalidade “à distância”, conforme podemos inferir através do gráfico abaixo. Note-se que esses cursos à distância possuem polos educacionais em diferentes cidades, mas, para efeito de cálculo, foi considerada somente a sede do curso, ligada à universidade mantenedora. Todos os bacharelados são presenciais.

⁷⁵ Data da coleta: 02 de setembro de 2015. Sítio eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>

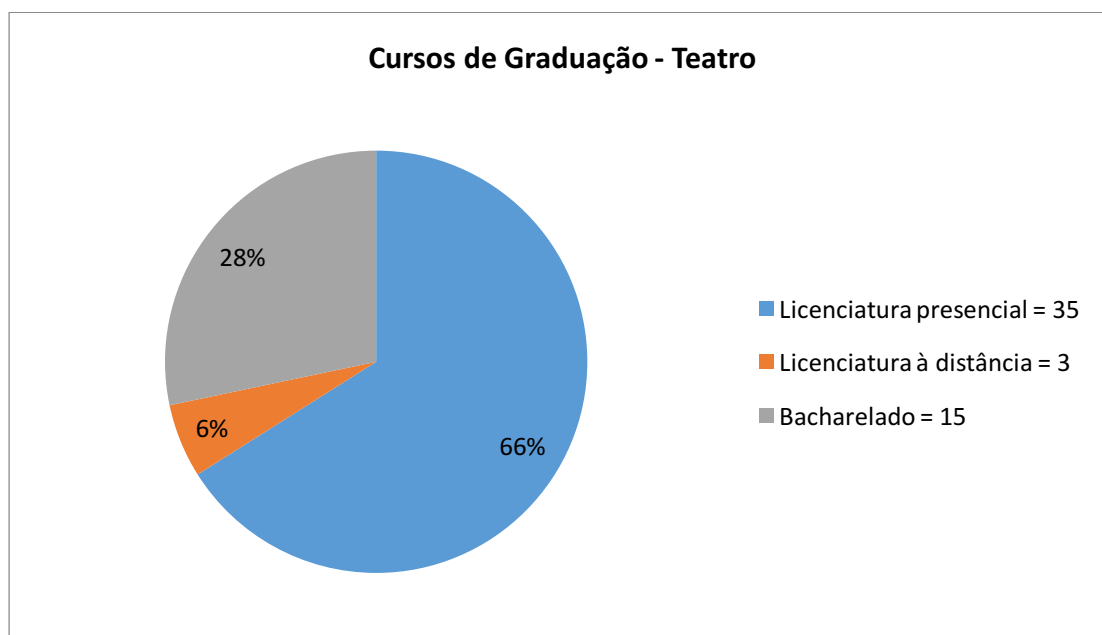


Gráfico 9 - Cursos de graduação em Teatro no Brasil.

Já com a nomenclatura de Artes Cênicas, encontramos o registro de 34 graduações, em sua maioria bacharelados. Foi considerado somente um bacharelado por instituição de ensino superior (IES), já que recentes exigências de modificações no cadastramento do E-MEC acarretaram que algumas instituições registrassem cada uma de suas ênfases ou habilitações como cursos de graduação distintos e outras não o tenham feito. Como recurso de padronização, contabilizamos um bacharelado por IES sob a nomenclatura Artes Cênicas.

Cumpramos notar que as principais ênfases (nova nomenclatura das antigas “habilitações”) encontradas nos cursos de Artes Cênicas são: interpretação teatral ou atuação, direção, cenografia, indumentária e teoria e estética. No geral, as graduações em Artes Cênicas no Brasil possuíam ou possuem currículos voltados primordialmente para o desenvolvimento de atividades cênicas teatrais. Somente um dos cursos, em sua nomenclatura, mantém o termo usado nas licenciaturas polivalentes, ou seja, intitula-se Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (USP). Uma licenciatura é ofertada na modalidade à distância e um curso na modalidade de formação tecnológico foi encontrado, conforme se pode aferir a partir do gráfico abaixo.

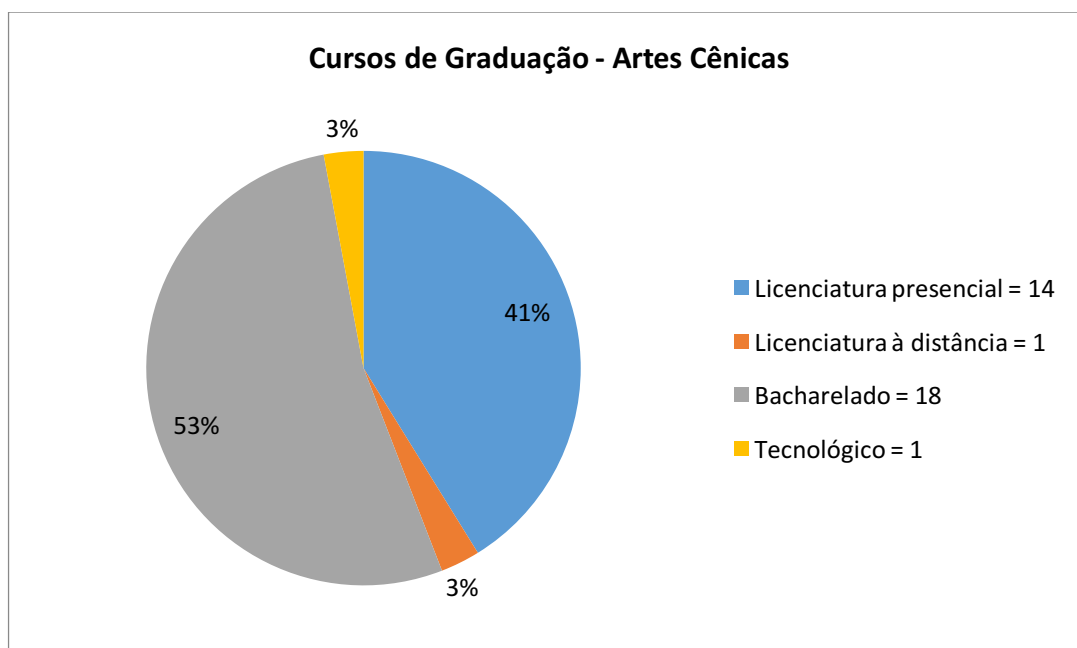


Gráfico 10 - Cursos de graduação em Artes Cênicas no Brasil.

A busca por palavras-chave foi realizada também em cada um dos estados da federação, a fim de averiguar quais possuíam cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro. A fim de não tornar exaustiva a análise de gráficos pelo leitor, apontamos que todos os 27 estados da federação possuem alguma graduação na área específica das artes da cena, com uma das três nomenclaturas pesquisadas, sendo a única exceção o estado de Roraima. A maior concentração de cursos está nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul e os mais jovens encontram-se nas regiões Norte e Centro-Oeste, ainda que novas licenciaturas e novos bacharelados tenham sido recentemente criados em todas as regiões do país.

A exemplo daquilo que acontece na Itália nos Planos de Ofertas Formativas (POFs), no Brasil, a partir de projetos do governo federal como o Mais Educação⁷⁶ e outros similares, que apontariam para uma educação integral (em dois turnos letivos), mas que notoriamente não se efetivam como tal, encontramos nas escolas atividades extracurriculares em teatro e dança. Ainda que o Censo do MEC de 2013 aponte as escolas que ofertam atividades extracurriculares como sendo escolas de educação integral, podemos afirmar que só pequena parte dos alunos atendidos pelas instituições frequentam o programa e que em nenhum momento os projetos político-pedagógicos da educação básica brasileira foram pensados a fim de levar adiante a educação em turno integral. No entanto,

⁷⁶ Sítio eletrônico do programa: <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>

o número de atividades formativas extracurriculares que acontecem nas escolas públicas brasileiras não pode ser ignorado, conforme nos mostra a tabela abaixo reproduzida, figurando a dança e o teatro entre as atividades de maior oferta.

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matrículas 2013	Δ% 2012/2013
Matemática	331.871	464.646	692.123	1.283.367	1.786.446	39,2
Letramento e alfabetização	198.214	283.534	476.225	1.030.573	1.506.515	46,2
Futebol e Futsal	168.744	226.953	337.387	693.928	1.210.702	74,5
Português	276.374	327.360	427.613	655.534	917.291	39,9
Danças	100.075	182.774	279.138	546.701	861.705	57,6
Brincadeiras, Jogos não estruturados, Recreação/Lazer Festas etc.	205.047	274.286	326.020	542.928	740.775	36,4
Banda Fanfarra, Percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	690.956	36,2
Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judo, karatê etc)	56.253	97.245	166.010	406.076	569.669	40,3
Leitura e Teatro	84.629	129.965	211.378	398.912	555.835	39,3
Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho gráfico, Mosaico etc	122.344	148.342	214.767	368.512	547.567	48,6
Voleibol, Basquetebol, Handebol, Basquete de rua, Natação.	118.297	145.491	185.157	311.519	491.445	57,8
Capoeira	35.886	68.192	120.753	277.595	441.835	59,2
Horta escolar e/ou comunitária	28.923	49.233	104.165	241.311	402.690	66,9
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	169.616	274.246	389.727	42,1
Canto coral	47.780	79.015	121.044	250.191	371.287	48,4
Informática e Tecnologia da Informação (Proinfo)	-	-	130.582	305.894	370.518	21,1
Outra categoria de Acompanhamento Pedagógico	107.280	125.719	136.826	185.628	320.879	72,9
Leitura e produção de texto	64.712	113.540	158.743	212.275	319.911	50,7
Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino), flauta doce, trompete etc.	-	-	81.347	165.840	291.411	75,7
Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual	44.370	72.875	107.845	214.615	286.346	33,4
Outra categoria de esporte e lazer	72.894	92.565	99.617	214.668	269.193	25,4

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Cursos que englobam 80% da matrícula de atividade complementar.

2) O mesmo aluno pode cursar mais de uma atividade complementar.

Tabela 2 - Atividades formativas complementares na educação básica brasileira. Fonte: Ministério da Educação do Brasil (MEC).

O teatro estranhamente aparece ligado à atividade de leitura, sob o título de “Leitura e Teatro”, demonstrando uma dimensão textocêntrica ultrapassada do campo e das potencialidades mesmas do ensino-aprendizagem na área. Podemos depreender que essas ações estariam vinculadas a exercícios de leitura em voz alta, leituras públicas, transposição cênica e dramatização de textos literários, de modo semelhante a como o teatro ainda é tratado no currículo da educação básica italiana. Ou ainda podemos imaginar o teatro seja compreendido pelas escolas, majoritariamente, como uma ferramenta útil para o aprendizado da língua e da literatura.

O termo “danças”, sem maiores especificações, aparece como a quinta atividade complementar promovida em números e a capoeira também é citada como atividade recorrente nas escolas. No entanto, não há maiores explicações no documento sobre a natureza dessas atividades, tampouco sobre seus ministrantes e os preceitos teórico-metodológicos que as regulamentam. Possivelmente os planos de aulas ficam a cargo dos ministrantes das oficinas ou atividades, sem nenhum tipo de diálogo com o currículo escolar e com a proposta político-pedagógico institucional, tratando-se mais

de uma ocupação do tempo livre das crianças e jovens do que de uma ação pensada com objetivos artísticos e formativos claros.

A pergunta que fica é: quem são as pessoas que estão ministrando essas atividades complementares nas escolas brasileiras? Professores com formação na área, professores leigos, artistas, alunos de graduação, estagiários? Sabemos que essa pesquisa ainda não foi feita e excede os limites da tese, mas podemos depreender, através de recente observação empírica, que tanto leigos bem-intencionados, como estagiários da área mal remunerados (não existe salário para essas atividades, o programa Mais Educação, por exemplo, oferta uma “ajuda de custo” aos ministrantes), como profissionais artistas, desportistas, mestres de culturas tradicionais, costumam ocupar esses espaços.

Voltamos aqui às definições e problemas apontados por Giacchè ao referir-se à figura do animador na Itália: também esses profissionais no Brasil carecem de estabilidade e formação pedagógica, acabando a mercê das oportunidades mínimas de inserção laboral, comprometendo assim a qualidade das relações de ensino-aprendizagem que acontecem nas ditas “atividades complementares” nas escolas públicas brasileiras. Não queremos generalizar a qualidade das atividades ofertadas, pois seguramente boas experiências estão sendo construídas, mas a escassa sistematização e organização das ações realizadas nas escolas via programa Mais Educação nos levam a ponderar sobre possíveis problemas, apontados acima.

Apresentei, nesta seção, um panorama dos meios de formação de artistas e docentes em nível superior (nas universidades, faculdades e institutos de educação) no Brasil, após a apresentação explanatória da situação dessa formação (ou carência desta) na Itália. Essa pesquisa não pretende a problematização aprofundada de currículos, mas em momento oportuno, discutirá a presença de ações, conteúdos e disciplinas vinculadas ao desenvolvimento de uma pedagogia do espectador na formação dos professores brasileiros sujeitos da pesquisa, justificando esse levantamento quantitativo inicial apresentado.

3.2.3 Artista-docente x artista + docente: modalidades de fazer lá e cá

Dando sequência, após a apresentação dos dados quantitativos sobre os cursos de formação superior em artes cênicas no Brasil, sigo com algumas reflexões qualitativas acerca de uma das características que atravessa diversos dos currículos de formação nas licenciaturas: pensar o artista

e o professor versus o professor-artista. Esse é um debate acirrado na área de artes e tem se configurado, no Brasil, favorável à formação de um docente-artista, de um profissional licenciado no decorrer dos quatro anos mínimos de uma graduação, capaz de compreender os elementos de determinada área de conhecimento (o teatro ou a dança, em nosso caso) e os conteúdos do campo das artes, capaz também de criar, performar e de desenvolver ou conduzir experiências práticas de caráter artístico. A nomenclatura “docente-artista”, portanto, já é comum nos escritos e reflexões sobre arte e educação e sobre formação de professores de arte no Brasil há pelo menos uma década. No entanto, na Itália e em outros países da Comunidade Europeia, as disciplinas do espetáculo ou das artes cênicas, por seu caráter não obrigatório nos currículos da educação básica, são ensinadas e aprendidas de modo bastante diverso e quando se trata de teatro e escola ou de dança e escola, o mais comum é lermos o quanto a definição entre os papéis do pedagogo (professor) e do artista (ator, diretor, bailarino, coreógrafo) devem ser bem definidos e distintos para o bom andamento do trabalho. Distinção essa que também é herdeira das relações de parceria, nas quais a tendência é haver a divisão clara das tarefas, obrigações e objetivos de cada parte envolvida (artista, professor, O pedagogo seria aquele capaz de articular as experiências práticas conduzidas por um artista tanto ao plano pedagógico da escola (já que os projetos costumam ser complementares, extracurriculares ou de formação eletiva dos alunos) como aos conhecimentos teóricos da área e/ou interdisciplinares. O professor ocupa-se de uma formação do aluno como espectador (função também do mediador cultural) e do conhecimento formal de elementos e conteúdos de caráter histórico, sociológico ou filosófico das artes. Os artistas seriam responsáveis pela vivência prática dos alunos nas artes.

No Brasil, pelo contrário, percebe-se a preconização do profissional específico, professor habilitado para lecionar cada espectro do conhecimento prático-teórico em artes. Na Itália e em quase toda a Europa, devido à inexistência de licenciaturas e da obrigatoriedade dos conteúdos ou disciplinas das artes cênicas na educação básica, nota-se a valorização de experiências pedagógicas que se desenrolam no extremo oposto, em que professor e artista, juntos, cada qual abrangendo um tipo de conhecimento e de saber a ser construído, levam a cabo, com os alunos, projetos em teatro ou dança. Em artigo sobre o egresso desejado nos projetos pedagógicos das licenciaturas em dança do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), salienta-se o fato dessa característica da formação de um “docente-artista” ser explorada como uma verdadeira “obsessão” nos currículos (ICLE, PEREIRA, SOUZA, 2015).

No caso específico da Itália, pode-se traçar uma espécie de gênese da relação entre teatro e escola, apresentando, ainda que resumidamente, que na década de 70 a relação teatro-escola é representada pela animação teatral, na década de 80 pelo fortalecimento da produção profissional de teatro para crianças e jovens e na década de 90 pelo teatro desenvolvido na e pela escola propriamente (PERISSINOTTO, 2001).

Os artistas que trabalham nas escolas são chamados de “operadores teatrais diretos”, nesses casos. Aqueles que facilitam, viabilizam, possibilitam o fazer teatral. No geral, são artistas com reconhecida atuação no meio artístico e formação em conservatórios ou cursos livres, além de notório saber na área. Podemos usar como exemplo, mais uma vez, o grupo *La Barraca – Testoni Ragazzi*, de Bologna, que há décadas trabalha com a produção e reflexão de teatro para a infância e a juventude e com atividades pedagógicas em teatro paralelas, voltadas para crianças, jovens, pais, gestores e professores.

Em relação à formação dos professores na Itália, há muitos questionamentos apresentados na bibliografia consultada, desde colocar em evidência a carência da formação dos professores como espectadores ou frequentadores de arte, até à ausência de ferramentas teóricas para ensinar arte, já que nem sempre em seus cursos superiores a área foi contemplada com maior afinco, principalmente as artes cênicas.

Como as artes visuais (a história da arte) e a música (principalmente prática instrumental) são conteúdos contemplados no currículo básico nacional, alguma relação com música e artes visuais necessariamente os docentes italianos tiveram em seus percursos formativos. No entanto, ao tratarmos de teatro, dança e até do cinema, não é a mesma situação que se apresenta. Assim, segundo Perissinotto “a formação [dos professores e operadores] permanece um nó crucial, não obstante os avanços alcançados” (2001, p. 10).

Para usar como exemplo uma universidade italiana, posso citar que a formação pedagógica complementar (Tirocínio Docente), no formato de *laurea magistrale* ou *specialistica*, é ofertada pela Universidade de Bolonha em diversas modalidades, sendo que várias na área de artes visuais e música, disciplinas de ensino obrigatório na educação básica italiana. Há formação para atuação nas disciplinas de música e de artes visuais, história da arte e estudos da imagem, tanto voltadas para o ensino fundamental (primário) como para o médio (secundário). Assim, alunos egressos das láureas (graduações iniciais) dos conservatórios, academias e cursos teóricos dos ateneus podem ingressar na especialização que permitirá a eles serem docentes.

O modelo 3+2 lembra muito aquele que foi veementemente combatido por especialistas em educação no Brasil, e figurava nas licenciaturas polivalentes ou complementares. O aluno de física, por exemplo, estudava três ou quatro anos no bacharelado em física e em um ano cumpria algumas disciplinas pedagógicas e estágios obrigatórios que o habilitavam como licenciado. A dissociação entre conteúdos pedagógicos e aqueles concernentes à matéria não tem se mostrado profícua na formação docente brasileira e a tendência curricular é que esses estejam imiscuídos uns nos outros ao longo de uma licenciatura de quatro anos de duração.

Na Itália, assim como em praticamente toda a Europa, com exceção da Espanha na área de Artes Visuais e da Inglaterra, podemos afirmar que as universidades não tomaram para si a tarefa da formação integral de professores em artes. No velho continente, formam-se, de um lado, professores e, do outro, teóricos das artes, deixando a cargo de academias e conservatórios a educação técnico-prática dos artistas profissionais. Assim, percebemos que nem o ensino técnico e nem o ensino universitário ocupam-se, na Itália, da formação de um docente-artista ou de um artista-docente, profissional que estaria apto a atuar na educação básica e na educação social. A educação superior é compartimentada em teoria e prática, que pode ser acrescida de uma especialização pedagógica posterior (isso no caso da música e das artes visuais, a dança e o teatro não possuem tais especializações pedagógicas).

3.2.4 A formação dos professores sujeitos da pesquisa

Nesta seção apresentarei, a partir de dados quantitativos e de respostas a questões abertas qualitativas, a formação educacional do grupo de sujeitos depoentes da pesquisa. A despeito da formação preconizada pelos documentos oficiais e pelas leis e diretrizes educacionais brasileiras, podemos notar que muitas experiências e colocações dos professores brasileiros de teatro e dança (todos em atuação, portanto formados ao longo das últimas quatro décadas) também mantêm pontos de contato com a problemática apresentada na Itália para a formação docente em artes cênicas.

Passemos aos dados, então. Inicio apresentando o gráfico com as porcentagens de formação acadêmica dos 95 professores de teatro e dança sujeitos da investigação empírica.

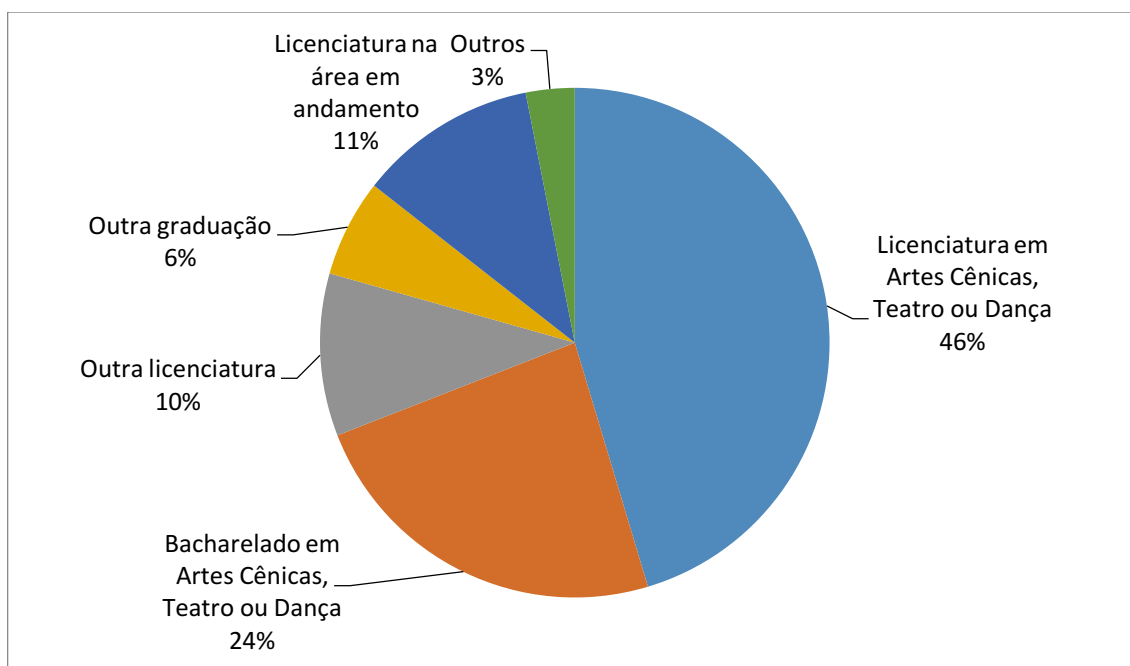


Gráfico 11 - Formação acadêmica central dos professores de teatro e dança.⁷⁷

A partir da análise deste gráfico, alguns elementos formativos do grupo de sujeitos docentes podem ser depreendidos: um número significativo dos professores possui licenciatura na área ou licenciatura em andamento, mais de 50% da amostragem. No entanto, 24% são bacharéis e atuam na pedagogia das artes da cena, o que aproximaria, em certa medida, 1/4 dos depoentes desta pesquisa da situação dos professores de teatro e dança na Itália e Europa (possuem formação artística, mas não pedagógica específica).

Praticamente 20% dos professores, ou seja, 1/5 dos depoentes, não possui formação acadêmica ou ensino superior na área e sim em outras áreas de conhecimento, estando entre as citadas:

⁷⁷ Observações sobre o gráfico:

1. Entendo aqui como “formação acadêmica central” a graduação do depoente mais próxima das áreas de artes cênicas e/ou educação.
2. Professores com outras licenciaturas completas e cursando a licenciatura em teatro ou dança foram contabilizados no item “outra licenciatura”.
3. Professores que possuem bacharelado e licenciatura em artes cênicas, teatro ou dança foram contabilizados no item “licenciatura em artes cênicas, teatro ou dança”.
4. No item “licenciatura na área em andamento” estão contabilizados os licenciandos que não possuem outra licenciatura e estavam cursando no momento das respostas ao questionário.
5. Em “outros” contabiliza-se dois depoentes que não possuem graduação (uma delas possui licenciatura em artes cênicas incompleta e trabalho desenvolvido há anos no setor e o outro não possui graduação, mas é artista profissional há muitas décadas) e um que só informou a especialização na área.

Comunicação, Administração, Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Artes Visuais. Esse índice pode apontar para a formação em outra área de conhecimento específico anterior à existência dos cursos de licenciatura e bacharelado em artes da cena em diversas regiões do país, lacuna que hoje praticamente não mais se identifica, haja vista a existência de cursos na área em todos os estados da federação brasileira, com exceção de Roraima.

No que tange à atuação de bacharéis como professores, ela está vinculada primordialmente às atividades eletivas complementares ofertadas pela rede privada, às escolas e cursos livres e à educação informal no geral. Isso se deve ao fato de que, de acordo com a lei brasileira, não poderão ser concursados profissionais não licenciados para o ensino básico regular (educação infantil, ensino fundamental e médio).

O segundo gráfico apresentado sobre a formação acadêmica e universitária dos professores é aquele relativo às formações complementares e títulos obtidos pelos professores de teatro e dança na área de atuação, para além das graduações. Nesse gráfico podemos observar que um número significativo de depoentes possui pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), o que está relacionado possivelmente ao fato de termos 41% de professores universitários entre aqueles depoentes desta pesquisa (professores da educação básica com estudos de pós-graduação não são uma regra no Brasil e sim uma exceção).

No entanto, pode-se perceber que o número de pós-graduados supera o número de professores no ensino superior, o que possivelmente se apresenta como fruto do crescimento exponencial das pós-graduações na área no país nos últimos vinte anos e dos incentivos do governo federal como aumento de oferta de bolsas de mestrado e doutorado. Muitas vezes, aqueles professores sem o título de licenciatura ou sem uma graduação na área de artes cênicas, acabavam por realizar seus estudos de pós-graduação na área. A tendência é que isso ocorra cada vez menos, com o crescimento do número de vagas nas graduações.

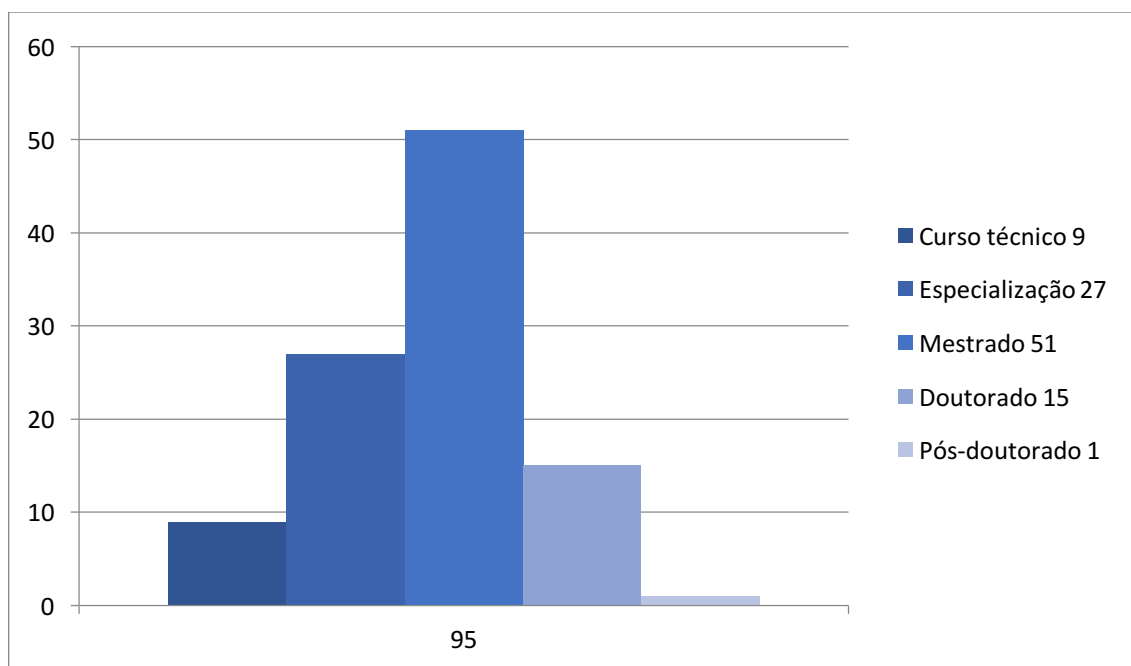


Gráfico 12 - Outras formações e títulos acadêmicos na área obtidos pelos professores.⁷⁸

Esses são os dados quantitativos iniciais do grupo, que nos apresentam, de modo sucinto, as formações centrais e continuadas desses sujeitos. Não contabilizamos aqui informações sobre oficinas, cursos livres, ateliers, escolas de atores ou de dança fora do âmbito acadêmico escolarizado. Sabemos que essas formações artístico-pedagógicas são fundamentais ao forjar-se um artista ou um pedagogo das artes, mas não era essa verificação foco central de análise da pesquisa. No que tange aos conteúdos relativos às pedagogias do espectador, diversas questões foram

⁷⁸ Observações sobre este gráfico:

1. Num total de 95 depoentes, estes são os números absolutos dos possuidores de outros títulos além da graduação (bacharelado ou licenciatura).
2. Muitos depoentes possuem mais de uma graduação, ou bacharelado e licenciatura na mesma área.
3. Muitos depoentes possuem mais de uma especialização, alguns possuem mais de um título de mestre. Cada título foi contabilizado somente uma vez para fins de representação gráfica.
4. Os títulos foram contabilizados cumulativamente, portanto, é importante notar que todos os doutores também são possuidores do título de mestre. No Brasil, é obrigatória a obtenção do título de mestre para o ingresso no curso de doutoramento, no entanto, não é necessário o título de especialista para que se ingresse no mestrado. Para tanto, basta, no geral, que o candidato possua o título de bacharel ou licenciado (que no Brasil são equivalentes, com a diferença de que o licenciado recebe formação para ser professor da área em que se licencia).
5. É importante salientar que um número significativo de depoentes está com mestrados ou doutorados em andamento. Estes não foram aqui contabilizados.

destinadas sobre esta temática, e a análise das respostas dar-se-á em momento posterior (ver última seção analítica do capítulo 5 da tese).

A apresentação dos sujeitos de pesquisa aqui relacionados às suas formações acadêmicas dialoga com o que expusemos nas seções anteriores deste capítulo sobre a formação de professores de teatro e dança no Brasil e na Itália. Podemos depreender, a partir destes dados, que mesmo que o Brasil tenha um sistema de formação acadêmica docente estabelecido, ainda temos muitos artistas trabalhando como professores sem necessariamente ter uma formação pedagógica e pessoas com outras formações trabalhando na área, como é possível identificar na realidade italiana. Portanto, concluímos que ambas as realidades relatadas coexistem no grupo de depoentes desta pesquisa.

3.3 CONCLUSÕES: MODELOS E POSSIBILIDADES ENTRE LÁ E CÁ

Segundo o relatório oficial da UNESCO (2006), redigido após conferências regionais e Conferência Mundial para a Educação Artística, entre os problemas apontados no interstício da arte e da educação, destacam-se 1) a falta de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem em artes, 2) a conseqüente não sistematização dos conhecimentos em arte e educação e 3) a precária formação de professores para tais fins. Esses fatores enfraquecem a área de artes perante às outras e acabam justificando por parte de gestores, escolas e governos, a minorização da educação na e para as artes no macro campo educacional. Segundo o mesmo documento, o enfrentamento dessas lacunas é concebido como central para a instituição de promoção de práticas eficazes em arte e educação, tanto no âmbito formal como informal.

Assim, justifica-se o esforço empreendido por esse capítulo da tese, que se relaciona à pesquisa empírica de recepção, que é foco central do estudo, abarcando uma problematização sobre os modelos de arte e educação em artes cênicas no Brasil e em países europeus, bem como a formação desses professores de artes cênicas e seus contextos de atuação. Sendo os professores de teatro e dança os sujeitos dessa pesquisa de recepção e as construções de suas identidades como espectadores o foco central, é importante que tenhamos uma dimensão bastante clara do contexto educacional (de formação inicial e continuada de professores de artes e também de seus espaços de atuação profissional) e dos modelos existentes de desenvolvimento curricular e pedagógico do ensino-aprendizado das artes cênicas.

Ao trazer à baila como objeto de comparação os modelos e o desenvolvimento da área em outros países e em outros contextos (focando principalmente no caso italiano), pretendo contribuir para as reflexões sobre nossas próprias práticas, discursos, referências e modelos educacionais em teatro e dança no Brasil. Ao sistematizarmos nossos processos comparativamente aos processos de outros, podemos, nos traços distintivos referenciais de distanciamento e aproximação, observar nossas próprias características e procedimentos, desnaturalizando-os, decompondo-os e pensando-os em um desenrolar histórico-cultural como uma (ou algumas) possibilidade de se ensinar e aprender as artes performativas, e não como a(s) única(s).

Qual a efetividade de nossas propostas? Qual seu alcance em termos quantitativos e qualitativos? É profícuo, nos dias de hoje e na atual situação da educação brasileira, falar em obrigatoriedade do ensino dos quatro componentes do campo das artes na educação básica (artes visuais, dança, música e teatro)? Qual a relação promovida entre artistas e escolas, artistas e crianças, artistas e jovens, artistas e famílias, artistas e professores? Há políticas públicas efetivas nesse sentido? De que nos servem parâmetros curriculares nacionais e leis que demonstram na prática serem de cumprimento impossível, devido às demandas locais, regionais e nacionais? Haveria, portanto, outros modos, modalidades e possibilidades de se pensar o ensino-aprendizagem em artes cênicas de maneira democrática e respeitando as conjunturas e necessidades específicas locais de um país continental como o Brasil? Essas são algumas perguntas surgidas na escrita do presente capítulo, que não serão aqui respondidas, embora a título retórico possam embalar outros voos sobre o tema das artes cênicas e da educação.

4 HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL E PRÁTICAS DE RECEPÇÃO – CONTEXTOS E SUJEITOS

Pretendo, nesse capítulo, através de uma leitura de três pesquisas diferentes sobre hábitos e práticas culturais, relacioná-las aos dados produzidos junto aos sujeitos desta pesquisa. Os resultados e comentários analíticos apresentados são provenientes de pesquisas de recepção (*surveys*) acerca do consumo e das práticas culturais de amostragens amplas e abertas de público, baseadas em especificidades topográficas (limitadas por critérios geográficos regionais): uma delas no âmbito brasileiro⁷⁹, outra no âmbito latino-americano⁸⁰ e uma terceira no âmbito europeu⁸¹. A saber: a pesquisa nacional brasileira abrange as cinco macrorregiões político-geográficas brasileiras (capitais e municípios do interior), a pesquisa latino-americana foi realizada com espectadores de 16 países e aquela da Comunidade Europeia com espectadores de 27 países membros. Todos os dados, incluindo os específicos da pesquisa doutoral, foram produzidos durante o ano de 2013.

A partir do panorama esboçado com a leitura de alguns dados das três investigações supracitadas, tenho como objetivo contextualizar o consumo cultural, hábitos e práticas relacionados à cultura e à arte, pensando no macro contexto (internacional, regional e nacional) em que se encontram os sujeitos da pesquisa que ora realizo. Pretendo, a partir dessa análise, a problematização dos contextos específicos dos depoentes, através de suas respostas ao questionário. Assim, esse capítulo da tese objetiva ser uma contextualização que vai do macro ao micro, em que dados diversos de territórios expandidos são balizados com aqueles dados específicos do consumo, dos hábitos e das práticas culturais do grupo de professores de teatro e dança brasileiros.

Portanto, parto de uma leitura dos dados e comentários de cada relatório e relaciono-os já diretamente aos dados obtidos junto aos professores depoentes, comparando, balizando, pensando sobre eles a partir das aproximações e distanciamentos que apresentam na relação com os dados de consumo cultural dos cidadãos em geral (sem distinção de formação, classe, profissão, entre

⁷⁹ “Pesquisa de Públicos de Cultura”, realizada pelo SESC e pela Fundação Perseu Abramo, disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/pesquisa/>>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

⁸⁰ “Encuesta Latinoamérica de Hábitos y Prácticas Culturales 2013”, realizada pela Organización dos Estados Ibero Americanos, disponível em: <http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=147>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

⁸¹ “Special Eurobarometer 2013 – 399: Cultural Access and Participation”, realizada pela European Commission, disponível em: <<http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1973/yearTo/2013/surveyKy/1115>>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

outros). Desenho, assim, os contextos nacional, regional continental e internacional. Características ditas supranacionais, ou seja, recorrentes nos diversos âmbitos, independente da nacionalidade em questão, também serão comentadas.

Entretanto, muitas informações sobre os contextos específicos dos professores nos escapam, devido às limitações do instrumento de coleta de dados, a saber, um questionário *online*. Ao estender o debate intentamos, portanto, relacionalmente construir sentidos mais ricos e complexos sobre os dados quantitativos simples fornecidos pelos professores investigados.

Justifico aqui a presença da pesquisa brasileira, investigação de Públicos de Cultura realizada pelo SESC⁸² e pela Fundação Perseu Abramo⁸³, pois os sujeitos dessa pesquisa são professores brasileiros de teatro e dança. Os dados latino-americanos servem para localizar o país em relação à sua macrorregião geográfica e cultural, ou seja, a América Latina (América do Sul, América Central e México). Já os dados da Comunidade Europeia justificam-se aqui porque um esforço comparativo entre as possibilidades das artes cênicas e educação no Brasil e em alguns países europeus (foco maior dado à Itália, por ser o país no qual se realiza a cotutela doutoral) foi realizado como estratégia metodológica para se pensar a realidade e as atuais condições das artes cênicas (na) e da educação no Brasil.

4.1 HÁBITOS E PRÁTICAS DE CONSUMO CULTURAL: IDENTIDADES

O Brasil é um país de dimensões continentais. O Brasil é um país multicultural. O Brasil são muitos brasis, sendo um só. Há traços que nos unem, há hábitos que nos unem, há uma língua que nos une e um sentimento de pertença (que era chamado de ufanismo outrora, mas que hoje ganha outras cores e dimensões menos cívicas ou militares). Não obstante, há tanto ou muito mais que nos separa, que nos individualiza, que nos constitui localmente, em micro conjunturas culturais e sociais específicas. Como tratar de “identidades de espectadores” sem esse preâmbulo? Como pensar na constituição de professores de teatro e dança como espectadores das artes vivas, das artes da cena,

⁸² Serviço Social do Comércio (SESC), associação privada que atua como promotora de ações nas áreas de lazer, educação, saúde e cultura em boa parte dos municípios do Brasil. Há unidades em todos os estados da federação e particularmente o SESC São Paulo tem atuado como grande promotor, incentivador e aparelho cultural no país. Maiores informações no sítio: <http://www.sesc.com.br/>

⁸³ A Fundação Perseu Abramo é uma agência de pesquisa, difusão de informações e fomento de produção de conhecimento ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), fundada em 1996. Maiores informações no sítio: <http://novo.fpabramo.org.br/>

sem considerar esse contexto brasileiro e essas fissuras que nos constituem muito mais do que a própria unidade preconizada pelos discursos sobre nação, raça e etnia?

Os jargões sobre o multiculturalismo no Brasil, podemos afirmar que qualquer brasileiro ou pessoa que tenha tido algum interesse sobre questões concernentes a este país já os leu, escutou ou mesmo constatou. Constatou? Sim, não podemos negar as afirmações contidas nas frases acima: somos um país imenso, com uma diversidade cultural impressionante e até mesmo desconhecida; falamos muitos sotaques e gírias diferentes em uma mesma língua. Somos negros, índios e brancos (e tudo que há entre isso e muito mais); crioulos, mestiços, cafuzos, mulatos, sararás, pardos, amarelos, uma infindável paleta de entretons. Temos cabelos lisos, encaracolados, ralos, volumosos, crespos, pixaim, somos carecas ou sequer temos cabelos. Cozinhamos de modos e com ingredientes diversos, nos alimentamos de muitas cores e sabores. Temos climas, biomas e formações geológicas dos mais distintos matizes. Há histórias diferentes que contam a nossa história, incluindo aquelas que foram silenciadas, geralmente ligadas às minorias sociais indígenas e afrodescendentes, às mulheres, às crianças, às classes economicamente desfavorecidas. Cantamos músicas e ouvimos sons que não são os mesmos de norte a sul, de leste a oeste. Somos um país laico no qual convivem centenas de religiões, contudo, somos o maior país católico do mundo e o maior país negro fora da África. Compomos uma nação múltipla, desigual e, muitas vezes, injusta e preconceituosa, para além da tolerância e da cordialidade preconizadas por estudos sociológicos clássicos da formação cultural do país.

Sobre as narrativas, as situações, os símbolos e as representações que compõem aquilo que denominamos culturas nacionais e que são determinantes na constituição das identidades nacionais, nos diz Hall:

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2002, p.51) grifos do autor

Retomando: por que trazê-los, os jargões, a esta escrita acadêmica? Porque, mesmo que a pesquisa ora proposta não se apresente como um levantamento de públicos das artes e dos artefatos culturais no país, contamos com uma amostragem de dados potencialmente produtiva acerca das preferências, hábitos e práticas artísticas e culturais em que estão envolvidos 95 professores de teatro e dança de 16 estados da federação, das cinco regiões do país. Dados estes por vezes de

cunho subjetivo, breves narrativas que poderíamos chamar de “autobiográficas” (ARFUCH, 2010) ou de “narrativas de si” (LARROSA, 1994), já que relatam práticas e experiências pessoais dos docentes como pedagogos, como artistas e como espectadores, construindo estas experiências no próprio ato de contá-las através da narrativa escrita. A leitura desses dados, portanto, não pretende generalizar um modo de ser espectador dos professores de teatro e dança, de todos os professores de teatro e dança, e sim almeja olhar para os diversos modos de ser espectador num país com tamanha diversidade, com suas alteridades latentes e pulsantes, com sua dimensão geográfico-cultural continental.

Retorno a Stuart Hall (2002): não podemos mais falar de uma alta Cultura, com C maiúsculo. É preciso tensionar as relações de poder que legitimam determinadas culturas e artefatos culturais em detrimento de outros. Não para maximizar o que era minorizado ou vice-versa, mas para que possamos, então, pensar em constituições identitárias múltiplas e cambiáveis, principalmente no que concerne ao espectro cultural dessas construções de nós mesmos e dos sujeitos que habitam esse mundo complexo, múltiplo e, contraditoriamente, sempre desejoso de uniformização, de identidades fixas, de empatias absolutas.

4.2 APRESENTANDO DADOS DE LÁ E CÁ: BRASIL, AMÉRICA LATINA E EUROPA

Os dados recentes apresentados pela pesquisa realizada no Brasil foram divulgados no mês de abril de 2014 nos meios de comunicação escrita do país (jornais impressos e sítios web). É uma pesquisa de cunho sociológico, alinhada com a produção e o pensamento bourdiano⁸⁴, tanto nas metodologias de construção de dados como nas análises realizadas por dois sociólogos e um crítico de teatro, que irei comentar também a seguir. Intitula-se “Pesquisa de Públicos de Cultura” e foi realizada em parceria pelo SESC e pela Fundação Perseu Abramo⁸⁵, com ampla amostragem de população adulta (maior de 16 anos), de áreas urbanas de 25 estados da nação. É uma pesquisa quantitativa (modelo *survey*) e apresenta um panorama da relação dos brasileiros com artefatos culturais variados como televisão, internet, cinema e literatura e com as artes propriamente, ou seja, espetáculos cênicos, música, exposições de artes visuais, entre outros.

⁸⁴ Conjunto de pesquisas sociológicas baseadas nos estudos conduzidos por Pierre Bourdieu (1930-2002) junto ao CNRS, França, ao logo da segunda metade do século XX. Há conceitos operativos seminais oriundos destas investigações como capital simbólico, competência cultural, *habitus* e campo, por exemplo; vários deles atravessarão estes escritos em diversos momentos.

⁸⁵ Disponível em <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/inicio/>

A pesquisa parte de pressupostos que diferenciam a Arte, ou seja, a Cultura com C maiúsculo, os “bens culturais”, daqueles artefatos “meramente de entretenimento” [sic]. Essas informações são proferidas pelo professor Gustavo Venturi (sociólogo, professor da USP e coordenador da Fundação Perseu Abramo e da pesquisa em questão) em análise preliminar dos dados apresentada em palestra disponível no sítio virtual do SESC⁸⁶. As análises de Venturi também são balizadas por categorias como “cultura popular”, “cultura erudita” e “alta, média ou baixa fruição”, que estariam diretamente ligadas uma a outra: nas palavras do analista fruir a alta cultura (erudita) é alta fruição e quanto mais nos encaminhamos à baixa cultura (popular) também a fruição é adjetivada como baixa. As variáveis têm a ver com renda, municípios de pequeno, médio e grande porte e a escolaridade (maior renda, maior município e maior escolaridade = mais alta fruição).

No mesmo seminário, o também professor da USP e sociólogo, Sergio Miceli, discorda da análise que diz que “houve um crescimento de renda, mas não um crescimento de acesso aos bens culturais” [sic], frisando que há muitas outras formas de acesso à cultura, principalmente aquelas ligadas ao consumo cultural vinculado à televisão e à internet, que se ampliaram com o crescimento socioeconômico do país.

Em relação aos dados dos professores depoentes (conforme o gráfico 13), pode-se constatar que o contato com artefatos culturais e artísticos através de mídias diversas como a internet e a televisão é frequente por parte dos professores de teatro e dança. Eles se declararam consumidores habituais de:

1. DVDs de filmes cinematográficos: 92%;
2. vídeos de trabalhos artísticos no *Youtube* e outras bases: 88,5%;
3. teledramaturgia (seriados e telenovelas): 76%;
4. música *online*: 73%;
5. programas televisivos de arte e cultura: 72%;
6. *sites* com trabalhos e portfólios de artistas: 69%.

⁸⁶ Disponível em <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/seminarios/>

Com quais dos seguintes artefatos culturais tu costumas te relacionar como receptor/a?

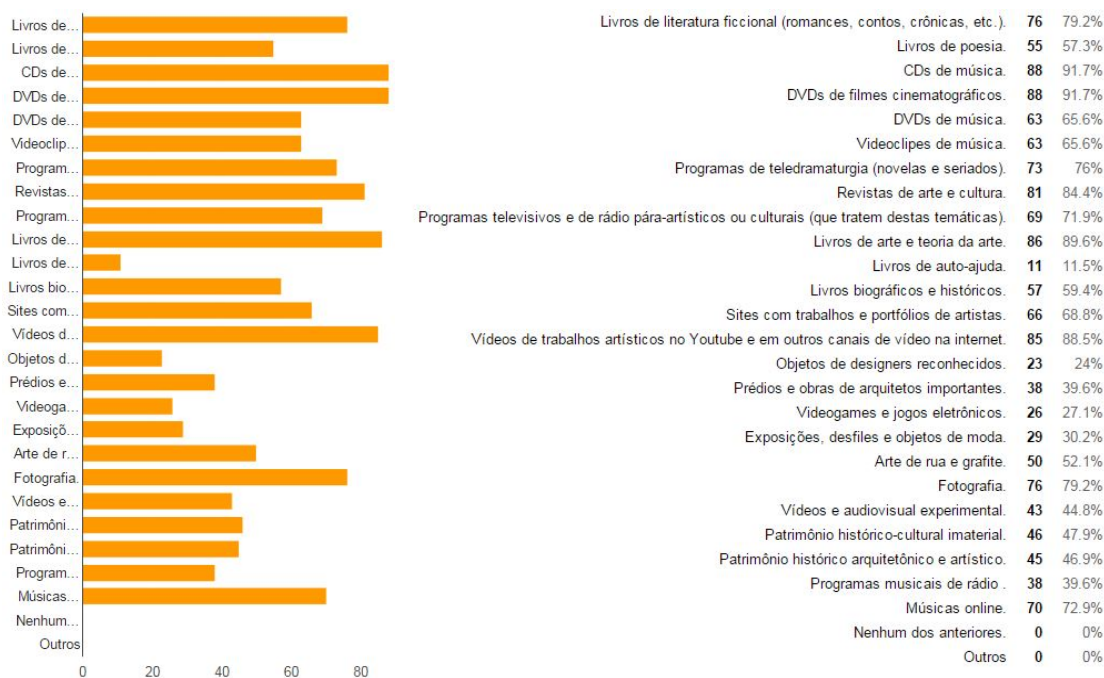


Gráfico 13 – Relação dos professores com artefatos culturais variados.

Ou seja: um número considerável de professores, além de frequentar espetáculos das artes da cena viva em seu formato presencial, contatam com artefatos culturais e artistas mediados pelas mídias televisiva, de vídeo e pela rede mundial de computadores. Isso faz com que esses modelos de apresentação das artes cênicas considerados parateatrais, pois que não dotados da característica essencial da performance cênica a priori, que seria o aqui e agora espaço-temporal, abram um leque muito maior de possibilidades de contato com a arte, incluindo o acesso àqueles professores que geograficamente encontram-se distantes dos grandes centros de produção artística e cultural em um vasto território como o brasileiro. O conhecimento e a relação com alguns artistas e obras, que há 20 anos seria impensável a não ser através de material especialadíssimo de rara circulação (livros e vídeos, no geral), hoje compõem uma ampla gama de oferta de, se não espetáculos, ao menos de informação artística e cultural especializada e referenciada.

Tornando à análise de Miceli da pesquisa nacional, este salienta que os equipamentos culturais específicos da dita “cultura legitimada”, ou “alta cultura”, ou “cultura erudita”, como prefere o outro comentarista, esses sim têm acesso restrito a uma pequena parcela da população brasileira (exemplifica comentando o público frequentador da Sala São Paulo, equipamento cultural e sala de concertos da OSESP). Dado este que se repete, segundo Miceli, em pesquisas similares realizadas com públicos estadunidenses e europeus.

Conforme o professor, os resultados são muito semelhantes àqueles obtidos no Brasil hoje, ou seja, um demonstrativo de não de baixo acesso, de baixo interesse em relação aos chamados bens culturais ou, especificando, em relação aos artefatos culturais ligados às artes, por grande parte da população⁸⁷. Não haveria diferenças significativas entre os dados brasileiros e de outros países considerados de “primeiro mundo” [sic].

A partir dessa afirmação, fui instigada a procurar os dados e as referências relacionadas ao consumo cultural europeu e latino-americano. Interessava-me saber se havia grandes discrepâncias de acesso e frequência desses artefatos e eventos culturais, se os números brasileiros se distinguem muito daqueles do restante da América Latina e como, exatamente, poderíamos nos enxergar em relação à Europa, continente em que realizei parte da pesquisa doutoral. Assim, trago aqui algumas observações comparativas advindas do acesso a esses documentos e pesquisas oficiais na América Latina e na Europa.

Considerando os dados apresentados pelo “Eurobarômetro 2013 – Acesso e participação na Cultura” e os dados da “Pesquisa de Práticas e Consumo Cultural na América Latina 2013”, podemos constatar que a afirmação de Miceli, pelo menos naquilo que se refere a uma média dos países membros da Comunidade Europeia (note-se que há grandes discrepâncias no acesso e participação entre os países da Comunidade Europeia, sendo que as taxas de frequência dos países da Europa do Norte, particularmente dos países escandinavos, é muito superior àquela da Europa do Sul e do Leste⁸⁸), não se confirma, podendo-se observar diferenças consideráveis nos números, ainda que não se observem as elevadíssimas taxas de frequência e consumo cultural que nós latino-americanos costumamos supor quando pensamos na Europa. No entanto, são nítidas as diferenças,

⁸⁷ No congresso da Internacional Federation of Theatre Research (IFTR), realizado no mês de julho de 2014 na Universidade de Warwick, na Inglaterra, tive a oportunidade de acompanhar diversos trabalhos sobre os públicos europeus, de diferentes países, como Inglaterra, Suécia, Holanda e Estônia. Na maior parte dos casos, os resultados da pesquisa apontavam índices de assiduidade e frequência realmente semelhantes àqueles apresentados pela pesquisa realizada pela FPA/SESC no Brasil, com exceção da pequena Estônia, país em que mais de 50% da população frequenta assiduamente as salas de teatro. Em países como a Holanda, a frequência aos teatros é alta, mas principalmente em espetáculos de entretenimento denominados como gênero *cabaret*, sendo o *spoken theatre* (ou teatro falado, denominação que diferencia espetáculos de teatro musicais de outros) e a dança bem menos frequentados, por exemplo.

⁸⁸ Respondents in northern European countries are the most engaged in a range of cultural activities; as an example, 90% of respondents in Sweden, 86% in the Netherlands and 82% in Denmark have read at least one book in the last year. By contrast, southern and eastern countries are often the least engaged in cultural activities: only 51% of respondents in Romania and 50% in Greece have read at least one book in the last year (compared with 68% in the EU as a whole). An index of cultural practice reflecting participation in a range of cultural activities reveals that northern European countries have the highest proportion of “Very high” and “High” participation indices, led by Sweden (43%), Denmark (36%) and the Netherlands (34%). By comparison, the lowest cultural index scores are measured in Greece (5%), Portugal, Cyprus (both 6%), Romania and Hungary (both 7%). (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p. 5)

bem como não o são quando se abordam os números latino-americanos, em que o Brasil apresenta diferenças ínfimas em relação às taxas apresentadas pelos outros países latino-americanos.

O relatório da pesquisa brasileira traz os seguintes dados:

Em termos gerais, é pequeno o leque de atividades culturais realizadas pelos pesquisados: 89% nunca foram a um concerto de ópera ou música clássica em sala de espetáculo e 83% em qualquer outro local; 75% nunca foram a espetáculos de dança ou balé no teatro; 71% nunca estiveram em exposições de pintura, escultura e outras artes em museus ou outros locais e 70% nunca foram a uma exposição de fotografia. Além disso, outras atividades, como ver uma peça de teatro em qualquer local (61%), ou uma peça no teatro (57%), ou um show de música em uma sala de espetáculo, foram outras atividades cuja maioria dos entrevistados afirmou nunca ter realizado. (SESC/ FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2014, sem página)

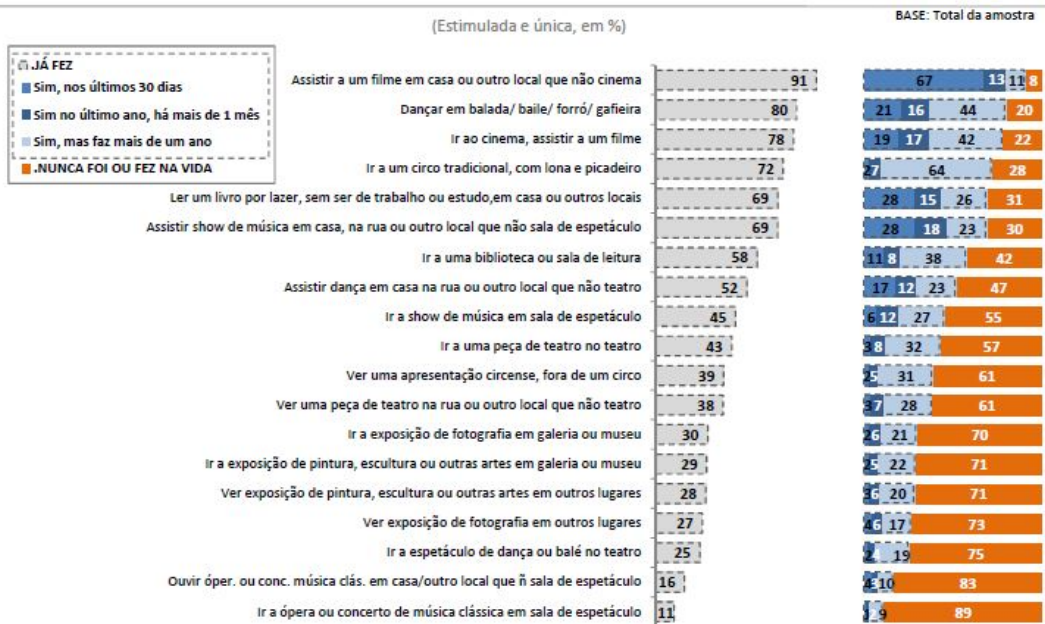
Na mesma linha, o relatório da pesquisa europeia comenta seus dados relativos à frequência no último ano:

Cidadãos da EU assinalaram que as atividades que mais realizaram foram assistir a TV, escutar rádio ou ler um livro; todas elas atividades relativamente baratas e que podem ser feitas em casa. A mais popular atividade foi assistir ou escutar um programa cultural na TV ou no rádio, já que 72% dos depoentes realizaram essa atividade pelo menos uma vez no último ano. Ler um livro foi quase tão popular quanto, já que 68% das pessoas o fizeram no último ano. Pouco mais da metade dos cidadãos EU também esteve no cinema (52%) e visitou um monumento ou lugar histórico (52%) ao menos uma vez no último ano. Menos da metade dos depoentes tomou parte em outra atividade cultural ou mais no último ano. Essas incluem: visitar um museu ou galeria (37%); ir a um concerto (35%); visitar uma biblioteca pública (31%); ir ao teatro (31%) e assistir ao balé, performance de dança ou ópera (13%)⁸⁹. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p. 7)

No que tange às taxas de frequência e consumo de bens, artefatos e eventos culturais no último ano, a pesquisa latino-americana traz os dados separados e comentados por categorias de consumo e frequência, que serão apresentados no comparativo geral que trago a seguir.

⁸⁹ EU citizens were most likely to have watched the TV, listened to the radio or read a book; all these are relatively inexpensive activities that can be done at home. The most popular activity was watching or listening to a cultural programme on the TV or radio, 72% of respondents having done so at least once in the last year. Reading a book was almost as popular, 68% having read a book at least once in the last year. Just over half of EU citizens had also been to the cinema (52%) and visited a historical monument or site (52%) at least once in the last year. Under half of respondents had undertaken a range of other cultural activities once or more in the last year. These included: visiting a museum or gallery (37%); attending a concert (35%); visiting a public library (31%); going to the theatre (28%) and seeing a ballet, dance performance or opera (18%). (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p. 7)

FREQÜÊNCIA A ATIVIDADES CULTURAIS



P13. Agora vou falar algumas atividades culturais e gostaria que você me dissesse quais você fez nos últimos 30 dias, ou nos últimos 12 meses, alguma vez na vida ou se nunca fez, conforme as respostas deste cartãoQuanto tempo faz que você foi ou fez?

Gráfico 14 - Frequência a atividades culturais no Brasil. Fonte: SESC/Perseu Abramo.

Retomando as ponderações, se considerarmos os dados da pesquisa brasileira, somando os que nunca frequentaram e os que não frequentaram no último ano determinado evento ou consumo de artefato cultural, temos os seguintes números, de acordo com a tabela fornecida pelo relatório de pesquisa SESC-Perseu Abramo e dos números das pesquisas europeia e latino-americana:

- 57% dos entrevistados brasileiros não leram nenhum livro por lazer, prazer ou ócio no ano passado, ao passo que 42% dos latino-americanos afirmam não lerem nunca ou quase nunca e 12% afirmam que não o fazem há mais de um ano, perfazendo um total de 54% de não-leitores, enquanto que somente 32% dos europeus não leram ao menos um livro no ano anterior à pesquisa, sendo que aqui encontramos as taxas de consumo cultural com maior diferença entre América Latina (Brasil) e Europa;
- 64% dos brasileiros não foram ao cinema no último ano, número que se mantém na média latino-americana, que é de 65% de não frequentação e apresenta uma nítida diferença em relação à taxa europeia, em que somente 48% dos entrevistados não foram ao cinema ao menos uma vez no último ano;

- c) em média 70% dos brasileiros não frequentaram no último ano ou nunca em suas vidas galerias e/ou museus de arte, número superior ao europeu, que cai para 63% de não frequência⁹⁰;
- d) a ida a concertos ou shows de música ao vivo em salas de espetáculo não esteve presente nas experiências como espectadores de 82% dos brasileiros, 70% dos latino-americanos e 65% dos europeus (no entanto, se focarmos no dado específico da pesquisa brasileira referente aos concertos e recitais e música clássica e ópera, esse número aumenta para 98% dos entrevistados, comprovando o baixíssimo acesso à música de concerto no país);
- e) no que se refere aos espetáculos teatrais em salas de espetáculo, 89% dos brasileiros não os frequentou no último ano ou nunca em suas vidas, ao lado de 85% entre os latino-americanos e de 72% dos europeus que não foram ao teatro nos últimos 12 meses;
- f) os dados referentes ao balé e performance de dança ou ópera trazem baixos números de frequência nas pesquisas: 94% dos brasileiros e 82% dos europeus não os frequentaram no último ano⁹¹.

O que nos dizem esses dados? De maneira direta, que a maior parte da população do Brasil vive alheia, ou apartada, dos artefatos culturais ligados às artes consideradas canônicas. Bem como que ainda há uma diferença considerável entre os números de frequência e acesso na Comunidade Europeia e na América Latina, sendo que os números brasileiros e latino-americanos se aproximam entre si, no geral, e a média europeia ficou em diversos quesitos com 10% a 15% a mais de frequência e consumo que na América Latina e Brasil.

Uma das questões que me ocorre é: essa distância de 10% ou 15% nas médias de frequência seria significativa, se pensarmos nas diferenças econômicas e políticas entre os países da América Latina e aqueles da Comunidade Europeia, que são, segundo Bourdieu, por exemplo, determinantes ao consumo e às práticas ditas culturais ligadas ao cânone? Tal pergunta é especulativa, mas devemos considerar que há diferenças intrínsecas nas constituições dos dois continentes, a começar pelo fato de que tratamos aqui do continente colonizador (Europa) e de um continente formado por suas colônias (América Latina), o que já apontaria para as desvantagens, defasagens e desigualdades históricas ligadas ao sistema de exploração mercantilista posto em prática pelos europeus a partir

⁹⁰ A pesquisa latino-americana foca seus esforços no patrimônio cultural material e imaterial compreendido de ponto de vista mais amplo, não tratando especificamente de galerias e museus de arte.

⁹¹ A pesquisa latino-americana não traz dados específicos sobre a dança e o balé.

do século XVI, responsável (não sem muitos embates e lutas por poder) pela formação dos estados políticos contemporâneos em praticamente todo o mundo.

O estado de bem-estar social alcançado por alguns países europeus, a exemplo da Europa Central e do Norte, em que há políticas culturais de criação, manutenção, acesso, consumo e circulação da arte e dos bens culturais que contam com algumas décadas de bons resultados, é também fruto de um sistema econômico e social em que a exploração dos recursos (naturais e humanos) dos países colonizados foi, em ampla escala, responsável pela manutenção de condições econômicas que propiciassem essa estrutura social, econômica e cultural das metrópoles modernas. Se o iluminismo do século XVIII conclamava ao acesso universal ao conhecimento, às artes, às ciências e às luzes, há que se pontuar que universal refere-se tão somente, nesse caso, aos estados europeus, já que se trata aqui de uma visão de mundo eurocêntrica, branca, masculina, de uma burguesia ascendente e, em boa parte, cristã.

Não se podem menosprezar os processos políticos ditatoriais ou neoliberais engendrados a partir da década de 60 e 90 na América Latina, respectivamente. Tampouco podemos subvalorizar a falta de políticas públicas bem-sucedidas nos setores das artes, da cultura e do patrimônio cultural em boa parte da América Latina. Contudo, também compreender esse déficit como uma dívida histórica que não é necessariamente do continente, mas de seus processos formadores colonialistas e de uma visão de conhecimento e valoração cultural profundamente arraigada ao eurocentrismo e ao antropocentrismo modernos, é premente.

Em contraponto às proposições que trago acima, o professor da UDESC e crítico de teatro Edécio Mostaço, um dos convidados a analisar os dados da pesquisa brasileira realizada pelo SESC e pela Fundação Perseu Abramo, em seu relatório aponta algumas constatações de cunho histórico e social para a compreensão dos dados apresentados, que seriam decorrentes dos processos políticos da ditadura militar no Brasil e das pobres ou inexistentes políticas públicas voltadas para o fomento e o desenvolvimento da cultura nos governos da redemocratização, que se seguiram à abertura política pós-79. Reproduzo aqui o comentário de Mostaço (2015), que radicaliza uma leitura de viés crítico:

[...] eu não hesito em avaliar a presente pesquisa sobre públicos da cultura como um nítido sintoma desse passado recente. São reconhecíveis sob os números que ela contém vários traços de tradicionalismo e apego a valores do passado, bem como a decisiva ação dos veículos de comunicação de massa forjando não apenas o gosto e as práticas desse público como, especialmente, suas recusas e as práticas que ele desconhece, não tem hábito de frequentar ou sequer valoriza como parte integrante de sua formação enquanto seres humanos. Se o *habitus* é constituído pelas preferências e necessidades de que ele é produto, estamos diante de uma massa

populacional com pouca ou nenhuma exigência de qualidade em relação àquilo que pratica enquanto cultura letrada ou formal. Seu gosto estético encontra-se inteiramente forjado pelas mídias e seu lazer adstrito ao âmbito familiar e de divertimento. As atividades culturais não são percebidas como capital simbólico nem servem para complementar a educação escolar, muito menos fomentar as atividades de pensamento ou questionamento do mundo em que vive. Se os estrategistas que forjaram as políticas culturais da ditadura ainda estão vivos, estão contemplando agora a eficácia de seus objetivos em conseguir cidadãos neutralizados, despolitizados, amorfos enquanto meros consumidores dos bens culturais, apegados às tradições que remetem a um Brasil fantasmático e gentil, a uma terra dadivosa que tudo provê a seus habitantes, fraternos integrantes de uma grande família que se orgulha de seu jeito de ser [...]. (MOSTAÇO, 2015, p. 4)

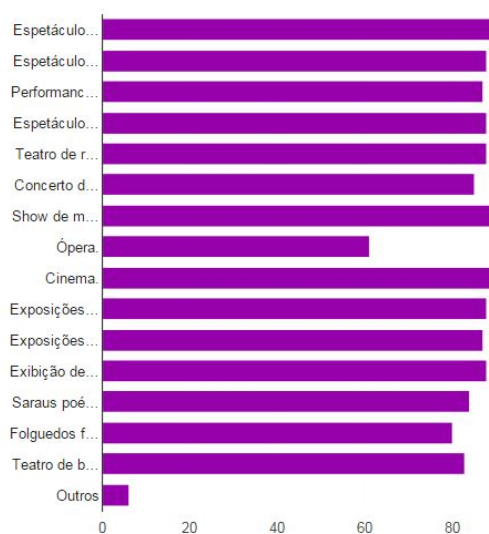
O que aqui se apresenta não é a concordância ou não com a postura do acadêmico supracitado e sim a necessidade de contextualização apresentada por esse capítulo da tese, ao qual essa visão vem somar outra perspectiva.

Cotejando os dados brasileiros, latino-americanos e europeus apresentados anteriormente com os dados que possuo dos professores de teatro e dança depoentes, percebemos que há uma significativa inversão nas porcentagens:

- a) 88,5% dos professores já frequentaram ao menos uma vez na vida concertos de orquestras ou recitais de música de câmara ou solistas;
- b) 92% já assistiram a espetáculos de dança em sala de espetáculo;
- c) 92% já frequentaram exposições de artes visuais e
- d) 93% já assistiram a espetáculo teatral em sala de espetáculo fechada⁹².

⁹² Porcentagens foram, como convenção, arredondadas para cima ou para baixo, a partir do decimal.

Tu já frequentaste, pelo menos UMA VEZ em tua vida, quais dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos?



Espetáculo teatral em sala de espetáculo.	89	92.7%
Espetáculo de dança em sala de espetáculo.	88	91.7%
Performance em espaço aberto ou fechado.	87	90.6%
Espetáculo circense.	88	91.7%
Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos	88	91.7%
Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.	85	88.5%
Show de música popular, rock e outros estilos musicais.	89	92.7%
Ópera.	61	63.5%
Cinema.	89	92.7%
Exposições de artes visuais em galerias.	88	91.7%
Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.	87	90.6%
Exibição de vídeos e audiovisual.	88	91.7%
Saraus poéticos e/ou literários.	84	87.5%
Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).	80	83.3%
Teatro de bonecos ou de formas animadas.	83	86.5%
Outros	6	6.3%

Gráfico 15 – Frequentação ao menos uma vez em evento cultural.

Os números do gráfico acima seguem a lógica de que, posto que os depoentes são professores de teatro e dança, atuantes ou em formação, são ou deveriam ser, espectadores privilegiados (em matéria de ferramentas de leitura e apreciação, de assiduidade e de acesso) das artes da cena.

Entretanto, talvez algum estranhamento seja possível, já que há profissionais (ou profissionais em formação) da área que afirmam nunca terem ido a um concerto, à ópera ou se relacionado com a cultura popular dos folguedos, com saraus poéticos, mesmo sendo um número bastante reduzido da amostragem (a ópera seria a exceção, com a mais baixa taxa de frequentação entre os professores).

Essa ausência de experiências, mesmo em um grupo que pode ser considerado privilegiado em relação ao acesso aos bens culturais, pode se justificar: a) pela pouquíssima oferta e tradição

operística no Brasil; b) pela segregação social ligada à música de concerto; c) pela baixa divulgação e circulação de poesia e literatura como evento ao vivo ou performance oral e d) pelo fato de que os professores de artes cênicas vivem e trabalham em urbes e os folguedos, em diversas regiões do país, acontecem ainda principalmente no interior e em zonas rurais, raramente nas capitais e cidades médias ou grandes. Contudo, essas são questões a serem debatidas em outras teses, aqui apontadas como indicadores com finalidade de contextualização.

Ficam as perguntas: é possível ser professor de teatro e dança sem frequentar os espaços (canônicos, populares, tradicionais, alternativos, etc.) espetaculares dessas artes com alguma assiduidade? Como os professores articulam essa falta em suas práticas pedagógicas em artes cênicas? Essas questões serão abordadas nas análises do último capítulo da tese.

Referindo-me à assiduidade supracitada, ou seja, ao hábito de ser espectador, um dado que me parece eloquente é que 84% dos professores entrevistados consideram que frequentam eventos e acontecimentos artísticos menos do que gostariam. Entre os motivos mais citados para a não frequência ou assiduidade às artes estão, em primeiro lugar, a “falta de tempo”, em segundo lugar “os preços dos ingressos” e em terceiro lugar “a falta de eventos na cidade de residência do professor”.

Destarte, podemos depreender que entre aqueles que ensinam artes cênicas, que são formadores na área, há um desconforto ou uma insatisfação em relação a suas práticas como espectadores, receptores, ouvintes e fruidores de arte, o que demonstra que existe a percepção, por parte dos professores, da necessidade dessas experiências em suas formações.

Ao comparar as razões pelas quais as pessoas justificam sua não frequência a eventos artísticos e ou culturais, podemos encontrar os comentários apresentados a seguir sobre a Europa e o Brasil.

O relatório da Comunidade Europeia apresenta que:

As duas principais razões para não participar ou para não participar mais de atividades culturais são a “falta de interesse” (a primeira razão dada para 5 das 9 atividades listadas) e a “falta de tempo” (a primeira razão dada para as outras 4 atividades listadas). Entretanto, os custos, representados pela resposta “muito caro”, são um obstáculo para muitos europeus, particularmente aqueles do Leste Europeu (Romênia, Bulgária e Hungria) e em alguns dos países mais afetados pela crise econômica (Espanha, Portugal e Grécia). “Escolha limitada ou baixa qualidade” não são tomados como um problema, exceto na Romênia⁹³. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.5)

⁹³ The two main reasons for not participating or not participating more in cultural activities are “lack of interest” (the first reason given for five out of the nine activities tested) and “lack of time” (the first reason given for the remaining four activities). However, cost, as measured by “too expensive” responses, is an obstacle for many Europeans, particularly in eastern European countries (Romania, Bulgaria and Hungary) and in some of the countries worst affected

O relatório da pesquisa de públicos de cultura no Brasil traz as seguintes ponderações:

Por sua vez, dentre as principais razões citadas para não realizarem as atividades, os motivos se equilibram entre não gostarem de determinadas atividades e não existirem algumas delas na cidade. Não é insignificante, contudo, a proporção de razões ligadas ao fato de não terem costume e/ou não acharem interessantes/importantes alguns desses tipos de atividades. (SESC - FPA, 2014, sem página)

Já o relatório latino-americano aponta sobre os motivos de não frequência do teatro:

Uma revisão das pesquisas de hábitos e práticas culturais realizadas em alguns países nos indicam que as principais razões para não ir ao teatro são "não tenho tempo" e "não me interessa", antes mesmo do preço dos ingressos⁹⁴. (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 30)

Entre os professores a "falta de interesse" não figura entre os impeditivos à frequência de espetáculos e ao consumo cultural, como na população em geral, o que confirma que são pessoas interessadas na área. Inferimos que o interesse estaria (ou deveria estar) na base das escolhas profissionais dos sujeitos. O preço das atividades, apontado em segundo lugar como fator determinante para a não frequência pelos professores, não figura como importante nas escolhas da média da população brasileira e europeia, sendo que mais significativos como fatores estão, além da falta de apreço e de interesse, o simples fato de não considerarem importantes tais atividades para suas vidas.

A falta de oportunidade para participar desses eventos na cidade ou na região em que vivem é citada tanto na pesquisa nacional brasileira como nas respostas dos professores, apontando para uma concentração de ações, eventos e acontecimentos artísticos e culturais em determinadas regiões ou cidades do país e a consequente carestia dessas ações em outras regiões ou municípios. No geral, a oferta cultural organizada está relacionada diretamente ao tamanho das cidades (cidades maiores = maior oferta cultural).

Dando sequência a uma leitura dos dados gerais, percebemos que, assim como acontece com os professores, a população reclama da falta de acesso aos eventos e acontecimentos culturais em

by the economic crisis (Greece, Portugal and Spain). "Limited choice or poor quality" is less of a problem, except in Romania. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.5)

⁹⁴ Una revisión de encuestas de hábitos y prácticas culturales realizadas en algunos países nos indican que las principales razones para no acudir al teatro son: "no tengo tiempo" y "no me interesa", por delante del precio de las entradas (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 30).

seus municípios. Podemos reafirmar que as ações culturais nos municípios de pequeno porte costumam ser de outra natureza, talvez mais vinculadas às culturas tradicionais e àquelas as quais se têm acesso através de mídias como a televisão, o rádio e a internet. A análise das respostas descritivas dos professores deverá trazer novas pistas sobre esta questão, já que boa parte dos depoentes são professores de teatro e dança em municípios do interior de estados brasileiros ou de capitais muito pequenas, cidades de médio a pequeno porte, como Palmas, capital do Tocantins, por exemplo. A falta de segurança das urbes também afeta a frequência a aparelhos culturais e a eventos culturais fora de casa (ou do bairro em que se vive) no Brasil, conforme nos assinalam alguns professores que responderam ao questionário.

Não temos dados anteriores que possam ser comparados àqueles de 2013 no referente ao Brasil. O relatório europeu, por exemplo, traça linhas comparativas entre o consumo cultural em 2007 e em 2013, apontando a crise econômica de 2008 como um dos motivos de diminuição na participação em eventos culturais e consumo de artefatos culturais, principalmente naqueles países mais afetados pela crise, como Espanha, Portugal, Grécia, etc., descartando-a como fator modificador dos dados em países afetados em menor escala por ela.

No que tange à conjuntura brasileira atual, assistimos nas últimas duas décadas a um crescimento exponencial das camadas de renda média da população e à abertura massiva de vagas (e bolsas de estudo) em cursos de graduação para estudantes em universidades públicas e privadas⁹⁵. De que modo esse acesso ao ensino superior transforma-se em acesso aos chamados bens culturais artísticos ou à chamada “alta cultura”? Segundo Bourdieu (2006), a aquisição de capital cultural estaria diretamente ligada à obtenção de títulos acadêmicos e à escolarização. Será que essa premissa sociológica do estudo dos gostos e hábitos culturais das populações pode ser aplicada no caso da expansão do acesso ao ensino superior no Brasil na última década?

Entramos em uma seara de debate que geraria muitas considerações a serem feitas, principalmente no que diz respeito ao caráter e perfil dos cursos de graduação no Brasil em nossos dias. As universidades cada vez mais investem em uma formação técnica ou tecnológica de seus estudantes, voltada prioritariamente para o mercado de trabalho, o que afastaria as disciplinas e projetos

⁹⁵ Dados e informações sobre a expansão da rede federal de ensino superior no Brasil podem ser acessados nos seguintes endereços: <http://portal.mec.gov.br/expansao/> e <http://reuni.mec.gov.br/>. Outros dados sobre o ensino superior no Brasil podem ser acessados através dos resultados do Censo do Ensino Superior realizado anualmente pelo INEP.

pedagógicos do desenvolvimento de uma formação artístico-humanista dos universitários brasileiros.

Muitos estudantes frequentam somente as aulas, não realizando outras atividades (de pesquisa, extensão, culturais ou artísticas) junto às instituições, ou por serem alunos trabalhadores ou por escassez de oferta. Faculdades particulares e grande parte dos cursos de graduação à distância não promovem atividades culturais, restringindo-se à dimensão do ensino, ficando relegadas as dimensões de pesquisa e extensão às universidades públicas, nas quais estudam as elites economicamente privilegiadas do país, ainda que o acesso das classes médias e baixas (oriundas das escolas públicas), bem como de negros e índios, tenha crescido exponencialmente nos últimos dez anos graças às ações afirmativas de ingresso nas universidades promovidas pelo governo federal⁹⁶. Uma mudança significativa aconteceu no panorama educacional brasileiro nas duas décadas precedentes e, atualmente, ser detentor de um diploma de ensino superior não necessariamente vincula o diplomado a uma aquisição de capital simbólico que estaria associado à situação, novamente conforme as pesquisas seminais de Bourdieu (2006), que vinculam o capital cultural e simbólico aos títulos escolares e acadêmicos conquistados.

Entretanto, é importante trazer a esse espaço um dado eloquente resultante das respostas ao questionário instrumento da pesquisa: 74 dos 95 professores, ou seja, 80%, consideram que a universidade foi uma das instituições que mais influenciou suas formações como espectadores, reafirmando, assim, os pressupostos de bourdianos.

Na outra esfera do circuito da cultura (produção, circulação e recepção), podemos afirmar que a produção cênica, audiovisual, musical, literária e artística no país tem crescido em consonância com o já citado crescimento econômico e social. A oferta cultural, de atividades e eventos artísticos e a oferta de atividades formativas na área de artes (oficinas, cursos, palestras, seminários, conferências) têm aumentado exponencialmente em quase todas as cidades de médio e grande porte. Uma averiguação simples do suplemento de cultura e/ou artes de qualquer periódico das capitais do Brasil, comparando as últimas três ou quatro décadas, demonstrará esta afirmação.

O sistema S (SESC, SESI, SENAC, SEST, entre outros) tem promovido a circulação de espetáculos, grupos e autores por todo o país, colaborando com uma mobilidade fértil aos artistas e à formação de públicos locais. Houve também uma retomada das funções da FUNARTE (que teve suas

⁹⁶ Dados e informações sobre as ações afirmativas promovidas podem ser conhecidos no endereço: <http://etnicoracial.mec.gov.br/index.php>

atividades cessadas por governos até o início dos anos 90) como órgão promotor das artes vinculado ao Ministério da Cultura, através de editais de fomento à produção e à circulação de produtos artísticos e bolsas destinadas aos artistas, jornalistas culturais e pesquisadores de cultura.

Novos cursos de graduação em dança, teatro, cinema, artes visuais, animação, produção cultural e música foram abertos em todas as regiões do Brasil, muitos deles licenciaturas, o que estende as práticas e o estudo das artes às escolas de educação básica, através de estágios, programas governamentais de incentivo à docência (PIBID, por exemplo), práticas extensionistas e de pesquisa⁹⁷.

No entanto, há um debate (já antigo e bastante desgastado) entre a classe artística e os pesquisadores, sobre o acesso real das populações a esses artefatos culturais. Outras frases feitas (e tomadas hoje como “verdades”) como “as salas de teatro estão esvaziadas”, “há falta de público”, “necessitamos de formação de plateias” permeiam os discursos da classe cênica há muitas décadas, pelo menos desde o advento da popularização da televisão no Brasil, o que aconteceu em meados da década de 60.

Sim: necessitamos de formação de plateias, necessitamos ensinar a linguagem e seus códigos para que os espectadores se relacionem com a arte. Sim: há salas vazias. Não: não necessitamos formar plateias, pois cada espectador irá se relacionar com os artefatos culturais a partir de suas experiências com as diversas linguagens. Não: há salas de teatros cheias, repletas de jovens, adultos, crianças e idosos. Ainda que antagônicas, nenhuma das afirmativas acima estaria incorreta, ao pensarmos o panorama cênico e artístico brasileiro. Explico a seguir.

Há algum tempo publiquei um artigo em que levanto a necessidade do letramento (mais do que da alfabetização) em artes como importante tarefa da escola (FERREIRA, 2012). No entanto, tensiono essa necessidade, demonstrando os diversos outros espaços de formação dos sujeitos como espectadores na contemporaneidade. As afirmações contraditórias do parágrafo anterior estão relacionadas com esta tensão. Se, por vezes, espetáculos de grupos teatrais pequenos, voltados à pesquisa de linguagem ou à arte contemporânea podem ter suas plateias esvaziadas, ou diminutas, outros espetáculos considerados mais acessíveis ou amenos (comédias de costume, pastelões ou até mesmo clássicos conhecidos do público, a exemplo de espetáculos baseados em textos de

⁹⁷ Salienta-se que muitas dessas conquistas e avanços nos setores da cultura e da educação superior correm sérios riscos com a complexa e grave crise política em que o Brasil submergiu no ano de 2016, culminando com a tomada de posse de um presidente não eleito democraticamente, em detrimento de um *impeachment* político sofrido pela presidenta eleita em 2014 (com mais de 50% dos votos nacionais válidos, note-se).

Shakespeare, que, independente da estética das encenações, lotam salas de espetáculos no Brasil nos últimos anos) costumam ter plateias repletas e, inclusive, filas de espera para reserva de ingressos (os musicais no Brasil têm cumprido este papel desde as revistas, passando pelas produções musicais de grandes atrizes como Bibi Ferreira e Marília Pêra na segunda metade do século XX, às recentes montagens locais de musicais famosos da *Broadway* e de *West End*).

Não podemos, portanto, generalizar este tipo de afirmação e nem subestimar os números, ainda que os dados das pesquisas que ora evoco demonstrem que somente uma pequena parcela da população costuma frequentar espetáculos em teatros. Se dimensionarmos, em cidades como São Paulo, um universo de 20 milhões de habitantes, 10% desta população é um número bastante significativo. Se pensarmos em regiões metropolitanas de importantes capitais como Porto Alegre e Salvador, cada qual com em torno de 4 milhões de habitantes, também teremos um acesso considerável de espectadores, dimensionadas a produção local e a oferta cultural disponível.

Assim como, se pensarmos em um pequeno município como São Fernando, no Sertão do Seridó (RN/Brasil), no qual estive por algumas semanas fazendo trabalho voluntário junto à população de 3.000 habitantes em 2011, mesmo que essa diminuta comunidade não entre nas estatísticas de frequência de salas de espetáculo (não há nenhuma na cidade), possuía grupos de quadrilhas e danças regionais, grupos de teatro vinculados à igreja, banda marcial de música (filarmônica) e outras atividades literárias e artísticas amadoras vinculadas à escola de ensino médio e a outras organizações comunitárias. Cumpre notar que as oficinas mais frequentadas das semanas de trabalho voluntário realizado pela universidade junto à comunidade local foram as de teatro e dança, somando em torno de 100 alunos, entre crianças, jovens e adultos⁹⁸.

Destarte, posso inferir que independente de sua frequência a aparelhos culturais instituídos, as pessoas continuam relacionando-se com atividades culturais diversas, ligadas à comunidade, às práticas religiosas, às tribos e grupos urbanos que frequentam, às culturais tradicionais regionais, à arte de rua, às festividades, entre outras. Não todas as pessoas, certamente essa seria uma afirmação temerária, no entanto, parte da população possui fortes vínculos com as culturas locais, se não com as artes canônicas. Não me parece profícuo ignorar esse outro (amplo) espectro de experiências com ações e atividades culturais.

Geralmente a dimensão cênica e espetacular afastada da arte institucionalizada fica relegada às pesquisas antropológicas ou vinculada à área de conhecimento em artes cênicas conhecida como

⁹⁸ Maiores informações aqui: <http://saofernandoprojetorondon.blogspot.com.br/>

etnocenologia, que tem se dedicado à diversidade de espetacularidade do cotidiano (e da vida) em diferentes culturas. Não podemos mensurar esse acesso e participação, nem é esse o objetivo dessa tese, embora pareça pertinente frisar o acesso às diferentes culturas em um país tão diverso como o Brasil e em um continente tão repleto de patrimônio material e imaterial das culturas originárias ameríndias e africanas, por exemplo.

Ao empreender esse esforço comparativo contextualizador dos hábitos e do consumo cultural dos sujeitos de pesquisa em relação a outros macro-contextos, ao menos uma pergunta é proveniente das provocações geradas pelos dados: em que medida a atuação de professores de teatro e dança pode ser definidora tanto dos dados apresentados como da modificação desses no cenário nacional? Possivelmente, para respondê-la, teríamos que articular as ações docentes às conjunturas e contextos.

4.3 OS PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA COMO ESPECTADORES DAS ARTES CÊNICAS

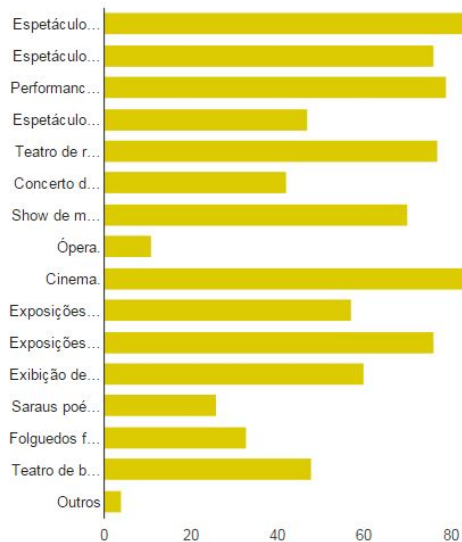
A última seção deste capítulo abordará dados construídos a partir das respostas dos professores depoentes de teatro e dança, no intuito de particularizar a contextualização do grupo de participantes desse estudo de recepção, fazendo referência direta aos dados relativos aos hábitos de frequência das artes da cena em suas variadas manifestações. Novamente os dados da pesquisa latino-americana e europeia serão problematizados conjuntamente.

Os hábitos e práticas culturais foram apontados por 95 professores depoentes da pesquisa em respostas a questões de múltipla escolha abertas, em que poderiam ser assinaladas quantas respostas fossem necessárias. As quatro primeiras questões são sobre a frequência e a assiduidade dos docentes a eventos e acontecimentos relacionados às artes cênicas ou performáticas. A última questão de múltipla escolha aberta refere-se ao consumo de diversos artefatos culturais e da frequência e assiduidade em eventos e espaços culturais, nas mais diferentes linguagens artísticas. Tais questões compunham o Bloco C do questionário.

O objetivo desse conjunto de perguntas era dimensionar quantitativamente preferências e hábitos dos professores em relação ao seu consumo de bens culturais, com foco nas atividades e eventos relacionados ao seu campo de atuação, ou seja, as artes cênicas. Teço algumas reflexões sobre esses resultados quantitativos, relacionando-as aos dados amplos da pesquisa nacional e das pesquisas sobre consumo cultural na América Latina e na Europa. Não o faço a título de um comparativo

estatístico, friso novamente, mas como instrumento de reflexão comparativa qualitativa. Esses apontamentos desenham também o contexto da formação desses professores como espectadores, pois que brasileiros e latino-americanos.

Tu costumás frequentar (como espectador/a e/ou ouvinte) quais dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos:



Espetáculo teatral em sala de espetáculo.	92	95.8%
Espetáculo de dança em sala de espetáculo.	76	79.2%
Performance em espaço aberto ou fechado.	79	82.3%
Espetáculo circense.	47	49%
Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos	77	80.2%
Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.	42	43.8%
Show de música popular, rock e outros estilos musicais.	70	72.9%
Ópera.	11	11.5%
Cinema.	91	94.8%
Exposições de artes visuais em galerias.	57	59.4%
Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.	76	79.2%
Exibição de vídeos e audiovisual.	60	62.5%
Saraus poéticos e/ou literários.	26	27.1%
Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).	33	34.4%
Teatro de bonecos ou de formas animadas.	48	50%
Outros	4	4.2%

Gráfico 16 – Frequentação habitual a eventos culturais.

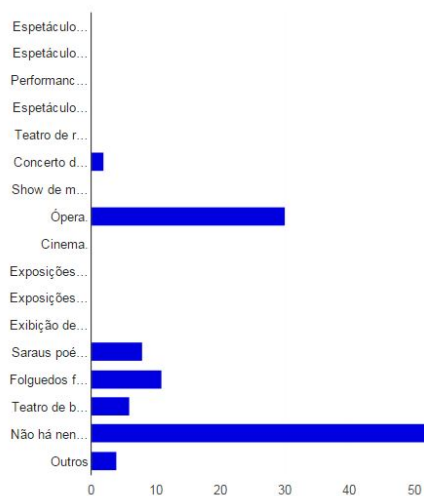
Tu costumás frequentar quais dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos MENSALMENTE?



Espetáculo teatral em sala de espetáculo	69	71.9%
Espetáculo de dança em sala de espetáculo	26	27.1%
Performance em espaço aberto ou fechado	26	27.1%
Espetáculo circense	2	2.1%
Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos	24	25%
Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas	8	8.3%
Show de música popular, rock e outros estilos musicais	23	24%
Ópera	0	0%
Cinema	71	74%
Exposições de artes visuais em galerias	16	16.7%
Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais	16	16.7%
Exibição de vídeos e audiovisual	16	16.7%
Saraus poéticos e/ou literários	2	2.1%
Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc)	2	2.1%
Teatro de bonecos ou de formas animadas	4	4.2%
Outros	5	5.2%

Gráfico 17 – Frequentação mensal a eventos culturais.

Assinala algum(ns) dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos, caso NUNCA os tenha frequentado (como espectador/a):



Espetáculo teatral em sala de espetáculo.	0	0%
Espetáculo de dança em sala de espetáculo.	0	0%
Performance em espaço aberto ou fechado.	0	0%
Espetáculo circense.	0	0%
Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos	0	0%
Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.	2	2.1%
Show de música popular, rock e outros estilos musicais.	0	0%
Ópera.	30	31.3%
Cinema.	0	0%
Exposições de artes visuais em galerias.	0	0%
Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.	0	0%
Exibição de vídeos e audiovisual.	0	0%
Saraus poéticos e/ou literários.	8	8.3%
Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).	11	11.5%
Teatro de bonecos ou de formas animadas.	6	6.3%
Não há nenhum destes eventos ou acontecimentos que nunca tenha frequentado.	53	55.2%
Outros	4	4.2%

Gráfico 18 – Eventos não frequentados.

Ao construir o instrumento de coleta de dados, pensei em avaliar a frequência com que os professores de teatro e dança frequentavam determinados eventos artísticos e culturais e se havia a incidência de não frequência a algum desses eventos associados às artes performativas. O exposto refere-se às questões 1, 2, 3 e 4 apresentadas aqui com seus resultados (gráficos 15, 16, 17 e 18). Primeiramente questionei se havia o costume, ou seja, o hábito de frequentar determinados eventos. Todas as alternativas poderiam ser assinaladas por todos os depoentes, o que faz com que tenhamos aqui um resultado de, sobre o total de depoentes, qual a porcentagem que se considera um “frequentador costumeiro” de determinado acontecimento cênico ou performativo, mas sem ter uma frequência exata especificada pela pergunta. Na sequência, questiono, a partir da mesma lista de eventos, quais são frequentados “mensalmente” pelos depoentes, quais foram

frequentados “pelo menos uma vez na vida” e quais “nunca” foram frequentados (gráficos 15, 16, 17 e 18, respectivamente). Cumpre notar algumas discrepâncias entre as respostas dadas à questão sobre frequência ao menos uma vez em suas vidas e aquela sobre nunca terem frequentado, já que alguns não assinalam ter frequentado ao menos uma vez na vida algum evento e tampouco assinalam nunca ter frequentado. Posso depreender que a diferença entre as duas questões possa não ter ficado clara aos depoentes, um problema de formulação. Mesmo assim, opto por apresentar, a seguir, os resultados obtidos com as respostas às duas questões.

As respostas às questões 3 e 4, sobre o contato, pelo menos uma vez ou nenhuma, com determinado artefato das artes cênicas ou do espetáculo, não são surpreendentes, sendo que dentre os eventos listados, como citado anteriormente, a ópera aparece em primeiro lugar, com 30% dos professores depoentes não a tendo frequentado ao longo de suas vidas, seguida dos folguedos folclóricos (11,5%), saraus poéticos (8,3%), teatro de bonecos ou formas animadas (6,3%) e concertos de câmara ou solistas (2,1%).

Tendo em vista que a produção operística no Brasil é escassa, esparsa e acontece somente nos grandes centros ou vinculada a festivais específicos (como aquele de Manaus⁹⁹, por exemplo), parece-me sintomático que um número considerável de pessoas não as tenha frequentado em suas vidas. Já em relação ao teatro de bonecos e formas animadas, podemos dizer que a linguagem está muito associada à produção cultural para a infância no Brasil, ainda que existam grupos e festivais realizando trabalhos significativos em teatro de formas animadas para todos os públicos (um bom exemplo é o Festival de Teatro de Bonecos de Canela¹⁰⁰). Já os folguedos, como já mencionado, com raras exceções (o maracatu realizado em Recife, grande capital brasileira, possivelmente seja a mais notória), acontecem em zonas rurais ou em pequenas comunidades do interior, não sendo sempre acessíveis, sem um deslocamento físico, àqueles que vivem nos grandes centros urbanos do Brasil, ou seja, metade da população nacional.

Parece-me que o mais eloquente gráfico resultado das questões sobre hábitos e costumes dos professores como espectadores diga respeito aos dados sobre a frequência mensal aos eventos e acontecimentos listados. Nesse gráfico podemos identificar que 74% dos depoentes declaram ir ao cinema pelo menos uma vez por mês, assim como 72% afirmam frequentar espetáculos teatrais

⁹⁹ Festival Amazonas de Ópera, informações em <http://www.cultura.am.gov.br/festival-amazonas-de-opera/>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

¹⁰⁰ Festival Internacional de Teatro de Bonecos de Canela: <http://bonecoscanela.com.br/>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

em salas fechadas pelo menos uma vez ao mês. Em terceiro lugar, com o mesmo percentual (27%) de frequência mensal, vêm os espetáculos de dança em sala e as performances em locais abertos ou fechados.

Podemos depreender que a oferta dos eventos de dança e performance é consideravelmente menor (ou mais elitizada, ligada à universidade, aos circuitos de alta cultura ou aos circuitos de arte experimental) no Brasil do que a oferta de espetáculos teatrais ou do que a existência de salas de cinema. Assim, esse dado não demonstra necessariamente que a dança e a performance sejam preteridas em relação ao cinema e ao teatro, mas que há um número menor de possibilidades de acesso, no geral, nas cidades brasileiras, principalmente naquelas de menor porte.

Na sequência, a frequência ao teatro de rua e aos shows de música popular são citados com 25% e 24% de depoentes frequentando-os mensalmente. Atividades diversas ligadas às artes visuais, exposições, mostras, museus, etc., apresentam 16,7% de frequência declarada.

Após a apresentação desses números, parece-me importante problematizar os tipos, gêneros e formas das artes cênicas que são privilegiados pelos professores de teatro e dança em suas experiências como espectadores (ou aos quais esses acabam necessariamente sendo expostos, seja pela oferta local, seja por outros fatores), pois demonstram ser eloquentes em relação a uma valoração que existe dentro do próprio campo das artes da cena na relação entre seus diversos formatos de manifestação e espetacularidade. Eu, como pesquisadora, também não fui neutra ao relacionar determinadas manifestações cênicas e outras não. Na impossibilidade de dar conta da totalidade dessas, optei por escolher entre aquelas que me pareciam mais frequentes no cotidiano e na realidade dos brasileiros em geral, guardadas as devidas proporções regionais.

Voltando-me aos dados referentes à frequência mensal desses professores de teatro e dança a eventos culturais e artísticos das artes performáticas, podemos depreender, pelos números, que espetáculos apresentados em espaços fechados (teatros, salas de espetáculo, casas de show, etc.) ainda são altamente privilegiados (pelos espectadores e pelos produtores), sendo que são quase três vezes mais frequentados mensalmente do que espetáculos de teatro na rua, por exemplo.

Já o circo, que aparece como uma das primeiras memórias como espectadores de diversos professores em suas narrativas, praticamente dilui-se quando tomado como um hábito, sendo que somente 2% dos professores afirmam frequentá-lo mensalmente. A taxa de frequência ao circo cresce exponencialmente quando tomamos a pergunta aberta sobre “quais eventos costumamos frequentar”, indo para 49%. Assim, podemos aferir que o espaço quase cotidiano que os circos

ocupavam em pequenas e grandes cidades brasileiras até a primeira metade do século passado foi transformado em extra-cotidiano: possui algum espaço nas experiências dos espectadores professores de artes cênicas, mas não está na sua lista de prioridades ou preferências, na média.

Podemos notar semelhança entre o que acontece com o circo na relação declarada pelos professores com o teatro de bonecos ou formas animadas: se apenas 4% frequentam mensalmente esses espetáculos, o número sobe para 50% quando tratamos da frequência geral, como hábito assumido pelos professores como espectadores.

A dita música de concerto (com 8% de frequência mensal), os saraus poéticos (2% de frequência mensal), os folguedos tradicionais (2% de frequência mensal) e a ópera (0% de frequência mensal) ocupam também alguns dos níveis mais baixos, conforme já comentado.

Com a leitura desses dados que se referem ao que seriam os hábitos (mensais ou frequentes) dos professores como espectadores das artes do espetáculo, pode-se inferir que modelos tradicionais ligados ao teatro canônico (teatro e dança em salas fechadas) ou às mídias audiovisuais (cinema) ainda são preferidos, sendo preteridos aqueles modelos cênicos que a princípio distanciam-se mais do cânone erudito ocidental das artes da cena (performance, circo, teatro de bonecos, folguedos populares, saraus, entre outros).

Seria esse afastamento dos professores como espectadores de formatos e gêneros que não correspondam necessariamente ao teatro textocêntrico e à dança clássica em espaços cênicos ditos convencionais (salas de espetáculos com palcos italianos) um sintoma também daquilo que valorizam os currículos de formação de professores de teatro e dança no Brasil? Estão esses gêneros e estilos vinculados à dita cultura popular contemplados pela universidade no que diz respeito à formação de novos professores? Ficam as perguntas para que pensemos sobre.

No caso da ópera, mesmo sendo ela um gênero fortemente ligado à alta cultura ocidental, assim como a música de concerto, sabemos que não goza de montagens e circulação suficientes no Brasil para colocar-se como um hábito, nem ao menos entre os professores de artes cênicas, que seriam um potencial público. No entanto, nossos alunos da educação básica devem contatar com esse gênero lírico e cênico? É importante que através da escola conheçam esse componente da cultura ocidental? Como os professores, que não têm tampouco eles acesso a essas obras, poderiam construir conhecimentos junto aos alunos, relacionando a ópera às suas realidades em termos líricos, musicais e cênicos? Apontamos aqui a urgência em problematizar os diversos suportes

disponíveis para as aulas de teatro e dança na contemporaneidade, como vídeos, filmes, gravações audiovisuais em geral, sítios web, discos, entre tantos outros.

Anteriormente, assinalamos alguns motivos que poderiam estar na base da falta de acesso, por exemplo, aos folguedos populares brinquedos tradicionais que pululam em todo o Brasil em forma de congadas, reisados, marujadas, maracatus, sambas-rurais, bumba-meu-boi, cavalo-marinho, rodas, pastoris, caboclos, mamulengos, entre tantos outros levantados, registrados e catalogados por Mario de Andrade e estudados com afinco por intelectuais e acadêmicos brasileiros e estrangeiros até os dias de hoje (principalmente no campo da antropologia e nas áreas da etnocologia e dos estudos da performance).

Porém, que lugar ocupam essas manifestações nas aulas de teatro e dança no Brasil? Como os professores, a partir de contato tão exíguo, conforme demonstram os dados, poderiam desenvolver pedagogias em artes cênicas que promovessem na educação básica e no ensino informal essas manifestações culturais ligadas às matrizes de formação indígena, negra e europeia do país? Diria que é preciso também olhar para o nosso quintal e ver nele as riquezas e possibilidades diversas de desenvolvimento de pedagogias em artes da cena e do espetáculo.

Assim, essas ponderações, que geram algumas questões, não buscam responder definitivamente à pergunta sobre as escolhas e o acesso dos professores de teatro e dança a determinados eventos, acontecimentos e artefatos artísticos e culturais, e sim problematizar como esses hábitos relatados estão coligados a fatores conjunturais de oferta cultural e também de processos formativos dos professores, atuando, em alguma medida, em suas práticas pedagógicas, conforme discutiremos mais detalhadamente no capítulo 5 da tese.

Os dados dos professores de teatro e dança comentados traçam um panorama daquilo que se apresenta como o amplo horizonte de expectativas desse grupo de docentes em relação às suas experiências como espectadores. Podemos cotejar essas respostas com as análises dos relatórios europeu e latino-americano da cultura, em que algumas constatações corroboram o pensamento de que a oferta influencia as taxas de frequência, mas que o interesse pessoal (ou seja, aquele que pode ser despertado, por exemplo, pelos processos educativos) é o fator definitivo para uma relação de hábito ou de frequência a determinado evento ou artefato.

Como exemplo, trago a colocação sobre as consideradas baixas taxas de frequência das artes performáticas ou da cena na América Latina, que confere especial importância aos processos educativos formais (institucionalizados) envolvidos na formação de plateias e na aquisição de

hábitos de consumo cultural, o que, em certa medida, colocaria os professores de teatro e dança como agentes privilegiados dessa mudança potencial ou desse desenvolvimento almejado.

Um maior interesse pelo teatro e uma maior assistência estão diretamente relacionados com um nível educativo mais elevado, como vimos anteriormente. Aumentar o número de salas ou a dotação de recursos aos criadores são condições necessárias, mas não suficientes para despertar o interesse dos latino-americanos em assistir esse tipo de representações. É preciso, para tanto, elevar o nível educacional dos jovens e potencializar a educação artística e as experiências teatrais no currículo da educação básica e secundária.¹⁰¹ (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 31)

A pesquisa sociológica de públicos de Gourdon (1982), realizada na França nos anos 70, que divulga e comenta resultados bastante detalhados, aponta para algo similar. Gourdon defende, a partir de dados específicos do teatro, que a competência cultural, ou seja, a aquisição dos códigos e da fluência necessárias ao relacionamento profícuo com determinada linguagem ou espetáculo, estaria diretamente relacionada à educação formal. Reafirma, assim, as proposições bourdianas.

Essa visão sociológica de certa inspiração determinista encontra sua razão de ser e não podemos negar que a escolarização e os processos educativos formais ou institucionalizados atuam de modo direto na formação de identidades de espectador. No entanto, é importante salientar que os pontos de vista que balizam essa tese estão associados também a uma visão culturalista que nos traz as pedagogias culturais como lugares privilegiados de aprendizagem, ou seja, os diversos espaços-tempo e instituições de aprendizado também da vida mundana e não-escolarizada, como imprescindíveis à compreensão da formação da identidade de espectador de um sujeito.

Gourdon areja em certa medida essa visão ao trazer o conceito de Bourdieu e Darbel (2003) em seu livro “O amor pela arte”, que é aquele de “ilusão carismática”, através do qual as classes dominantes transformam suas competências culturais de fruição estética em algo naturalizado, inato e não recebido como herança cultural da educação formal ou da família. Aqui convergimos com o pensamento de Gourdon, amparada nas teorias bourdianas, e abraçamos as possibilidades abertas de formação de uma identidade de espectador forjada não somente pelas instituições escola e

¹⁰¹ Un mayor interés por el teatro y una mayor asistencia están estrechamente relacionados con un nivel educativo más elevado, como hemos visto anteriormente. Aumentar el número de salas o la dotación de recursos a los creadores son condiciones necesarias pero no suficientes para despertar el interés de los latinoamericanos para asistir a este tipo de representaciones. Es preciso, por tanto, elevar el nivel educativo de los jóvenes y potenciar la educación artística y las experiencias teatrales en el currículo de la educación básica y secundaria. (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 31)

família, mas pelas diversas instâncias, mediações e atravessamentos da vida e das experiências de um sujeito.

Ainda segundo a pesquisa realizada por essa autora e sua equipe (GOURDON, 1982), deve-se salientar que os resultados obtidos apontam para uma percepção do valor educativo do teatro assinalada com maior frequência pelas classes socioeconomicamente mais baixas (portanto, menos escolarizadas) e o maior valor conferido à experiência estética em si e ao prazer estético presente entre os entrevistados de classes mais altas (e com maiores índices de escolarização).

Se cotejarmos esses apontamentos oriundos de uma amostragem exclusivamente francesa, tomada ao longo da década de 70, percebemos uma mudança em relação aos depoentes de 2013 que, em níveis diversos, assumem tanto a sua falta de interesse em determinados artefatos e eventos culturais como o teatro, como a sua não valorização de determinadas manifestações culturais (desinteresse esse fruto da falta de contato com tais manifestações). Tornamos à velha máxima de que não se pode amar aquilo que não se conhece. E tampouco desconstruir, seguindo as pistas derridianas do amor e da herança (DERRIDA, 2001, 2002). Conforme dados da pesquisa brasileira, por exemplo, uma porcentagem significativa dos entrevistados declara falta de interesse e não perceber que eventos culturais sejam importantes em seus cotidianos. O mesmo pode ser observado entre os depoentes europeus e latino-americanos.

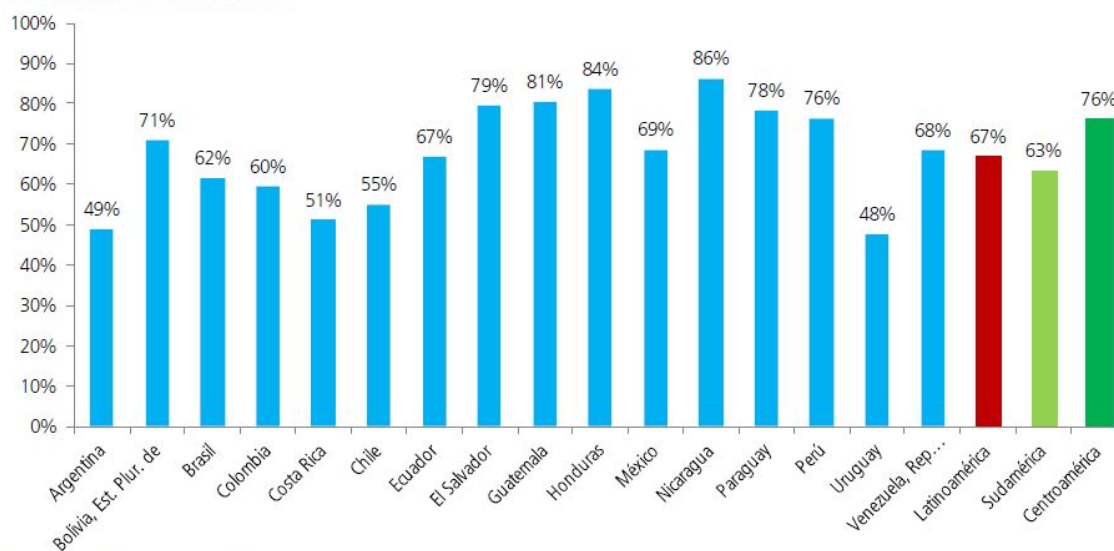
Seguindo a relação entre níveis de escolarização e ida ao teatro, na América Latina encontramos os dados comentados abaixo. Da mesma forma, o nível socioeconômico parece ser um fator determinante da frequência às salas de espetáculo.

A maior ou menor assistência ao teatro está fortemente ligada ao nível educativo. 84% da população com uma formação menor que a básica nunca assistiu a uma representação. Essa porcentagem se reduz a 71% para aqueles que contam com a formação básica, a 56% para os que têm formação média e 37% para as pessoas que alcançaram o ensino superior. Igualmente, a medida em que aumenta o nível de formação, aumenta a porcentagem de pessoas que assistem ao teatro, independente da periodicidade em que sejam questionadas.¹⁰² (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 29)

¹⁰² La mayor o menor asistencia al teatro está fuertemente ligada al nivel educativo. El 84% de la población con una formación menos que básica nunca ha asistido a una representación. Este porcentaje se reduce al 71% para aquellos que cuentan con formación básica, al 56% para los que tienen una formación media y al 37% para las personas que han alcanzado estudios superiores. De igual forma, a medida que aumenta el nivel de formación, aumenta el porcentaje de personas que asiste al teatro, independientemente de la periodicidad por la que se pregunte. (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 29)

Aberto esse parêntese em que trouxemos algumas proposições de Gourdon (1982) que se mostram operativas no contexto atual, gostaria de dar sequência apresentando outro dado pertinente trazido pelo relatório latino-americano, que diz respeito à frequência específica do teatro em sala de espetáculos pelos entrevistados na América Latina e na Europa: “a não assistência ao teatro na Europa alcança 72% da população e na América Latina 67%, e a não assistência a concertos se situa e 65% na Europa e em 68% na América Latina¹⁰³” (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 162). Podemos verificar que, assim como acontece na Europa, há uma discrepância na assistência ao teatro entre países distintos da América Latina: Uruguai, Argentina e Costa Rica, respectivamente, são os países com maiores taxas de frequência teatral, enquanto as menores taxas ficam com países pobres da América Central como Nicarágua, Honduras e Guatemala. O Brasil, segundo a pesquisa latina, possui 62% dos entrevistados que nunca foram ao teatro, número ligeiramente distinto daquele da pesquisa SESC – FPA, que diz que 57% dos brasileiros entrevistados declaram “nunca” terem ido ao teatro.

Porcentaje de personas que nunca ha asistido al teatro
Año 2013, datos por país



Fuente: Latinobarómetro 2013.

Pregunta: ¿Cuándo fue la última vez que usted fue al teatro o no ha ido Ud. nunca al teatro?

Gráfico 19 – Pessoas que nunca foram ao teatro na América Latina.

¹⁰³ La no asistencia al teatro en Europa alcanza al 72% de la población y en América Latina al 67%, y la no asistencia a conciertos se sitúa en un 65 % en Europa y un 68% en América Latina. (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2013, p. 162)

Sobre dados específicos de frequência de teatro e dança presentes na enquete europeia, os comentários tecidos pelos relatórios são os seguintes:

Os depoentes da Holanda foram os que assinalaram mais ter frequentado o teatro, com 53% de taxa de frequência de no mínimo uma vez nos últimos 12 meses e 6% dos frequentadores que frequentaram mais de 5 vezes o teatro no último período. 53% dos depoentes da Suécia estiveram também no teatro ao menos uma vez no ano anterior. Depoentes de Portugal foram os que menos visitaram o teatro: 87% disseram que não estiveram no teatro nos últimos 12 meses¹⁰⁴. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.13)

Os depoentes da Suécia foram os que mais estiveram no balé, e performances de dança ou na ópera, com 34 % deles tendo ido ao menos uma vez nos últimos doze meses. Cidadãos dos Balcãs também tiveram uma relativa frequência: 25% na Estônia, 24% na Letônia e 23% na Lituânia estiveram no balé, em alguma performance de dança ou na ópera ao menos uma vez durante o ano anterior. Somente 8% dos cidadãos de Portugal e 9% dos da Grécia e de Chipre o fizeram¹⁰⁵. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.14)

No caso da América Latina, da Europa e do Brasil, fatores como gênero e idade não chegam a ser determinantes de grande variabilidade de hábito e frequência, mas o nível de escolaridade e a classe social ou média de renda econômica familiar sim (aqui as proposições de Gourdon e de Bourdieu mais uma vez mostram-se pertinentes). No caso de nossos depoentes, os fatores acima não são analisados, já que não se trata de uma pesquisa de cunho sociológico estrito e sim de pesquisa qualitativa na área de artes cênicas e educação. Entretanto, contextualizar os índices relativos aos usos, hábitos e práticas culturais na América Latina e no Brasil, comparando-os com os índices europeus, pode romper uma importante crença, baseada menos em fatos concretos do que em suposições, de que o consumo cultural na Europa seria absolutamente mais expressivo do que na América Latina.

O que podemos depreender, a partir da leitura realizada tanto da pesquisa europeia como daquela latino-americana, é que os índices internacionais estão muito próximos, demonstram similaridade

¹⁰⁴ Respondents in the Netherlands were most likely to have been to the **theatre**, with 53% going at least once in the last 12 months and 6% going more than 5 times in that period. 53% of respondents in Sweden had also been to the theatre at least once in the previous year. Respondents in Portugal were least likely to have visited the theatre: 87% said they had not done so at all in the previous twelve months. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.13)

¹⁰⁵ Respondents in Sweden were most likely to have attended **a ballet, dance performance or opera**, with 34% doing so at least once in the last twelve months. Citizens in the Baltic States were also relatively likely to have done so: 25% in Estonia, 24% in Latvia and 23% in Lithuania had been to a ballet, dance performance or opera at least once in the previous year. Only 8% of citizens in Portugal and 9% in Greece and Cyprus had done so. (EUROPEAN COMMISSION, 2013, p.14)

em hábitos e práticas dos cidadãos contemporâneos nesses dois continentes, guardadas as devidas proporções de conjunturas econômicas, políticas e sociais, cabe salientar.

Sensivelmente há uma grande diferença entre o norte da Europa e o sul da Europa, em termos de consumo e práticas culturais, principalmente aquelas ligadas às artes cênicas, como teatro, dança, ópera e performance, o que nos faz perceber que os países nórdicos (Suécia, Finlândia, Dinamarca, Holanda) relacionam-se de modo muito mais expressivo e assíduo com essas linguagens e com artefatos cênicos, em uma média nacional, do que países com os quais o Brasil, por exemplo, costumeiramente realiza maiores trocas culturais, devido à tradição acadêmica ou aos processos de colonização e imigração, a saber: Portugal, Espanha, França, Itália e Alemanha.

No que tange aos dados dos professores depoentes da pesquisa, percebemos que os níveis de frequência e o contato com artefatos é consideravelmente superior à média nacional e às médias internacionais aqui apresentadas. Isso embora, mesmo com os altos números, haja um registro entre os professores de que estão insatisfeitos com o quanto frequentam atividades artísticas e culturais. Espontaneamente, nas respostas às questões qualitativas, houve a menção, por alguns docentes, de que assistir a espetáculos e contatar com obras de arte os “nutria” como professores, mas (significativamente mais citado), principalmente como artistas. Ou seja: mesmo para os professores de artes cênicas, a função de espectador está muito mais ligada às suas ambições e experimentações como artistas do que como docentes em determinada área das artes (teatro, dança, circo, performance).

Não sendo taxativa no sentido de compartimentar as funções (de artista, professor e espectador), pensando-as como complementares em um ciclo cultural produtivo para a existência da arte, o que podemos notar é que os próprios professores, em suas respostas, colocam seus trabalhos artísticos em um lugar que estaria mais intimamente ligado à necessidade de serem espectadores do que a docência. Há estudos que apontam, por exemplo, que os professores brasileiros leem muito pouco e que isso estaria na base de uma problemática nacional de fomento à leitura, já que, de um ponto de vista deveras romântico, podemos conjecturar, não se pode ensinar aquilo que não se ama (ou que não se conhece).

Rancière (2002) nos apresenta o mestre como aquele que ignora, portanto, poderíamos refutar essa afirmativa. No entanto, ainda que a filosofia de Rancière sirva de inspiração para que nos construamos como “mestres ignorantes”, abertos ao conhecimento do outro e do mundo e prontos a auxiliar os estudantes a traçar pontes, para que eles mesmos efetuem suas travessias únicas,

personais e intransferíveis no mundo do conhecimento e no mundo concreto, sabemos que há uma íntima relação entre ensino e desejo, entre o objeto qualquer e aquele que desperta desejo, que pode vir a transformar-se em amor, em um nível mais avançado, incluindo-se aí o amor incondicional, aquele do qual nos fala Derrida (2001, 2002, 2004), o amor incondicional necessário à desconstrução, ou seja, à criação do novo a partir da herança absoluta (e da traição).

5 ANÁLISES QUALITATIVAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COMO ESPECTADORES

Todos os capítulos precedentes são, em alguma medida, preparatórios ao empenho analítico qualitativo que será desenvolvido nesse capítulo final da tese. Eles contextualizam a pesquisadora em sua relação com a pesquisa, os percursos metodológicos, as teorias e estudos atuais em recepção cênica, a situação do teatro e da dança em sua relação com a educação e a formação de professores, os hábitos e práticas de consumo culturais amplos e dos professores sujeitos da pesquisa, até chegarmos, em um percurso não necessariamente linear, às análises vindouras. Posso justificar, portanto, os conteúdos desenvolvidos anteriormente como preparatórios para as discussões a serem aqui tecidas, ainda que tenham autonomia enquanto problematizações ligadas ao campo das artes cênicas e da educação.

Portanto, gostaria de começar retomando Rancière (2002), filósofo que inspira esses escritos com suas ideias e ideais de emancipação, da igualdade das inteligências, da vontade e da atenção como pressupostos para o exercício do conhecimento e da apreensão dos saberes, do comparativismo como método e meio para a aprendizagem. Rancière debate, sobretudo, as condições idênticas de inteligência em que se encontra um pobre de um rico, um operário de um professor universitário, um lavrador das grotas de um executivo da urbe. O princípio de que todos os sujeitos podem aprender e são possuidores de inteligência idêntica, de que a vontade e a atenção que se volta para a aquisição do saber seriam as linhas diferenciais, constrói sentidos múltiplos e profícuos às análises aqui empreendidas. Temos idênticas inteligências ao nos relacionar com um evento ou acontecimento performático e construirmos sentidos a partir da relação? Essa pergunta é norteadora das problematizações apresentadas.

Seguindo o pensamento de Rancière (2002), ao mestre explicador, o que dá a explicação porque detentor do saber, aumentando sempre as distâncias entre aquele que sabe e aquele que não sabe, caberia embrutecer. Ao mestre ignorante, aquele que nada sabe e que, portanto, nada explica, caberia instigar a vontade e a atenção e, por consequência, emancipar: diminuir distâncias pelos processos de aproximação e comparação (o que já sei, o que quero saber e o que saberei, por fim ou sem fim).

No entanto, ainda segundo Rancière (2002), não se pode emancipar outrem se não se emancipa a si próprio primeiramente. Um sujeito não se pode emancipar se não se coloca no lugar da igualdade

de inteligências, se não abre mão de ser o mestre explicador para ser o mestre ignorante. As proposições do filósofo suscitam algumas perguntas e a primeira delas seria: como ser um mestre ignorante de espectadores? Como dar abertura ao novo a partir do já conhecido? Como conduzir a atenção e estimular a vontade? É possível que o professor de teatro ou dança se coloque no lugar da igualdade absoluta de inteligências quando na relação de construção de conhecimentos espetatoriais com seus estudantes? Para tanto, como ele deve emancipar-se na relação com as obras e eventos cênicos com os quais se relaciona? Qual seria a natureza de aprendizado na relação dos professores como espectadores das artes da cena? Haveria um modo não embrutecedor e, finalmente, emancipador, de construção de identidades de espectadores na escola e na vida? É possível trazer a vida como mediadora da construção de conhecimentos na escola sobre, como e a partir de “ser espectador”?

Antes de tecer possíveis respostas a essas perguntas, cabe a mim, como pesquisadora, olhar para as palavras dos próprios professores sobre suas experiências e vivências de construir-se como espectadores das artes da cena. Como eles se veem? Como se narram como espectadores e no ato mesmo de narrar constituem-se? Os julgamentos sobre si e sobre suas experiências trazem traços embrutecedores ou emancipatórios de ensino-aprendizagem (tomando aqui a experiência estética e cultural como espectador enquanto um lugar de construção de conhecimentos e de identidades, de construção de si, do outro e do mundo)?

Outras questões deverão nortear as análises, ou pelo menos colocar-se como subjacentes a todas elas: há um espectador melhor que outro? Existe um espectador possuidor de melhores e mais apropriadas ferramentas de leitura, fruição e recepção? Aquele que assistiu a maior número de espetáculos assiste a espetáculos de modo mais justo que aqueles que nunca o fizeram? Ou melhor: quem estudou mais teatro e dança é um “espectador especialista”, um “espectador privilegiado” ou um “espectador profissional”? No que isso implicaria? Especialista em ser espectador ou especialista em artes da cena? Comentaremos a partir dos depoimentos de alguns professores, a seguir, suas visões sobre ser um “espectador especialista” e as implicações disso em suas experiências receptivas e de fruição estética.

Todavia, continuemos nossos percursos de perguntas, antes de nos lançarmos propriamente às colocações dos professores depoentes. Assim, questiono: seria o “espectador especialista” um privilegiado se tomássemos as inteligências, ou seja, as capacidades diversas de relação com um evento performático de cada sujeito, como iguais? Possivelmente não. Seria tão somente um “outro

espectador”, o outro do espectador “não especialista”, que por não ser especialista, poderia criar conexões, leituras e sentidos que estão aquém ou além daqueles criados e construídos pelo dito especialista, operar no desvio de Hall (2003), nas linhas de fuga, no que não é esperado. Posto isso, podemos considerar que um especialista, dotado de vasta experiência e conhecimentos, tem um amplo horizonte de expectativas em sua relação com a cena. Contudo, esse horizonte pode ser mais reduzido se se pensar em termos holísticos, que aquele dos que não têm referências técnicas e linguísticas e, portanto, construirão suas ligações e leituras e experiências a partir da diversidade absoluta de possibilidades. Mais um ponto a ser problematizado.

Destarte, chega outra pergunta: há diferença entre fazer, assistir e estudar algo? Aprende-se ao assistir teatro? O quê? Há como valorar e avaliar a experiência do espectador (de cada espectador), dimensionando-a em termos de péssima, ruim, mediana, boa ou excelente, a exemplo das avaliações escolares? O que é um bom espectador? Um espectador eficaz? O que é um espectador não tão bom? Um espectador débil ou desprovido das ferramentas ditas corretas? Estabelecidas quais as ferramentas corretas (ou incorretas) por quem? Quem define quais são as qualidades necessárias para a leitura eficaz do bom espectador? Chegamos aí ao currículo, aos conteúdos, às noções, à construção de conhecimentos nas artes da cena, às pedagogias do espectador. Não estou aqui minorizando a necessidade de estabelecimentos desses parâmetros educacionais na construção de currículos, de planos de aulas, de objetivos de ensino e aprendizagem. Simplesmente gostaria de lançar a pergunta: como pensar nisso tudo sem ser normativo? Como desenvolver pedagogias do espectador sem ensinar a ver/ouvir/sentir? Sem estabelecer como e o que ler e experienciar? Eis o desafio de nosso labor como professores de teatro e dança.

Conseqüentemente, se pensarmos na aula e na plateia, também na aula como performance¹⁰⁶, o que seriam muitos espectadores? Como são os muitos espectadores juntos? Há o sentido de comunidade no ato de espectral? A plateia, o público, a audiência: tampouco podemos facilmente defini-los nos dias atuais, de multiplicidades, alteridades e refrações infinitas nos coletivos. Enfim: o que é, então, “um” espectador colocado em relação aos “outros” espectadores em igualdade de inteligências?

Após a apresentação dos questionamentos acerca do objeto dessa pesquisa suscitados pela filosofia de Rancière, que mais do que ser um referencial teórico, aqui é uma fonte de instigações, é chegada

¹⁰⁶ Ver dossiê “Performance, performatividade e educação”, da edição mai/ago 2010 da revista Educação e Realidade (UFRGS) <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1081/showToc>> e o livro *Performance e educação* – (Des)territorializações pedagógicas, PEREIRA, M. A. (org.). Santa Maria: EDUFMS, 2013.

a hora de relacioná-lo a outro referencial já muito citado e presente nesse trabalho de pesquisa, e que, por vezes, apresenta-se como contraditório em relação às proposições do filósofo: trata-se de localizar a filosofia de Jacques Rancière no contato com a sociologia de Pierre Bourdieu.

Nota-se, portanto, que as proposições sociológicas bourdianas de relação intrínseca entre classe social, escolarização e aquisição de competências culturais e de capital simbólico, que foram bastante exploradas nessa tese até então, principalmente no capítulo anterior (no qual se problematizavam hábitos e práticas culturais a partir de um olhar sociológico mais amplo), aqui se diluem na construção de outros sentidos, que em certa medida opõem-se àqueles de Bourdieu (e de Gourdon, por consequência): se pensamos com Rancière, abrimos linhas de fuga infinitas às proposições bourdianas; não as invalidamos, contudo.

Tomamo-las como “complementares antagônicas” ou mesmo como “expansivas conflitivas”: opõem-se, ainda que não se contradigam, alargando as possibilidades de compreensão da ingerência dos sujeitos em relação aos gostos, ao consumo, às preferências, à aquisição de capital simbólico diversificado, enfim. Complementam-se no esforço mesmo de pensar um espectador em relação ao conjunto amplo de espectadores no país, no continente, no mundo.

É o próprio Rancière quem nos explica, com suas palavras, em uma entrevista, essa relação:

O coração da abordagem de Bourdieu é sempre para explicar que se as pessoas são dominadas, é também porque elas não sabem que elas são dominadas. Seus trabalhos com Jean-Claude Passeron sobre a escola explicam que se os trabalhadores são excluídos do ensino superior, é porque a escola os faz acreditar que eles são incluídos, quando na realidade lhes faltam as formas de ser que levam ao sucesso. Quando eles não obtêm o sucesso, eles pensam então que é porque eles não são bons e se auto excluem. Trata-se sempre de interpretar a sujeição em termos de ignorância, de desconhecimento. Em *La Distinction* (1979), Bourdieu explica assim que cada classe social tem os gostos e o modo de comportamento que correspondem a sua condição. Mas desde o século XVIII, as classes dominantes se inquietam de que existiam muitas pessoas que queriam ler, escrever, adotar os comportamentos que não eram adequados a sua classe. Eu coloco acento precisamente sobre a importância disso que nós poderíamos chamar uma revolução intelectual, e mesmo uma revolução estética, na emancipação trabalhadora. [...] Eu não nego absolutamente as determinações sociais. Eu digo simplesmente que não há forma de subversão que não seja uma luta contra esse destino. Nós o vemos todos os dias na transformação dos modos de pensar das pessoas que era suposto estarem fechadas em um modo de existência. [...] A questão é antes saber qual esperança racional nós podemos ter de mudar de vida e de construir um outro mundo. Aquilo que mantém a submissão não é tanto a ignorância do que a dúvida sobre sua capacidade de mudar as coisas. (RANCIÈRE E HALPERN, 2016, sem página)

Sigamos, assim, com as lentes abertas de Rancière no que diz respeito às idênticas inteligências entre os sujeitos, na potência do desejo e da vontade como instrumentos para o conhecer e o saber, a pensar em como as diferenças, alteridades e multiplicidades de olhares dos professores sobre suas

constituições subjetivas e identitárias como espectadores, e também como professores de teatro e dança, apontam pistas para respondermos às perguntas postas acima.

Afinal, o que É e o que PODE um espectador?

5.1 EXPERIÊNCIAS COMO ESPECTADORES: ARTICULAÇÕES ENTRE CORPO, LINGUAGEM E CULTURA

Existe [...] outro tipo de traço, mais fugidivo, mutável, difícil de analisar, que é o traço que um espetáculo deixa na memória e na experiência subjetiva de um espectador¹⁰⁷. (Sofia, 2013, p.24)

Dessa premissa trazida pela citação de Sofia, partem as análises que serão empreendidas aqui. Trabalhamos sobre terreno movediço e escorregadio, que tem sido por muito tempo negligenciado pelos estudos das artes da cena: aquele que diz respeito às experiências subjetivas e aos percursos formativos de identidades culturais dos espectadores de teatro, dança, performance, circo, ópera. No entanto, ao invés de me desestimular, nesse caso, como pesquisadora, pelos escassos referenciais e os raros momentos de interlocução acerca desta temática no campo das artes da cena, sinto-me desafiada pela característica lúdica de um jogo de montar e desmontar, através de pistas raras e incertas (os dados) em uma teia de relações (os contextos) que permita a construção de uma tese sobre como se constituem os professores brasileiros de teatro e dança como espectadores, quais suas experiências e o que estaria compondo essas suas possíveis identidades de espectadores.

Passemos agora às categorias analíticas: elas são filtros. A partir delas, organiza-se o trabalho de análise de dados. No entanto, de onde vêm estas categorias no trabalho de pesquisa? Em determinados trabalhos de inspiração positivista experimental, elas são pressupostos que devem ser atestados, portanto, precedem os dados em si, já que aquilo que se pretende observar a partir de determinado objeto já está posto como hipótese, sendo que essa deverá ser comprovada ou refutada. Já nas análises de cunho qualitativo, advindas das metodologias de matriz humanística, diz-se que os próprios dados deverão sugerir ao pesquisador determinadas categorias analíticas, seja por recorrência ou por excentricidade.

¹⁰⁷ Esiste poi un altro tipo di traccia, più sfuggente, mutevole, difficile da analizzare, che è la traccia che uno spettacolo lascia nella memoria e nell'esperienza soggettiva dello spettatore. (SOFIA, 2013, p. 24)

Outro modelo bastante comum é o uso de categorias analíticas caras a determinado campo do saber, como, por exemplo, as categorias sociais (classe, idade, religião, etnia, raça, nacionalidade, escolaridade, profissão, entre outras) tomadas como filtro analítico em parte significativa das pesquisas em humanidades, ou os índices usados como fatores determinantes nas pesquisas econômicas. Os referenciais bibliográficos que atravessam a constituição de um pesquisador e de sua pesquisa também são fornecedores de possíveis categorias analíticas, ao apresentar lentes que indicam um modo de olhar e ao induzir o olhar a determinado recorte de um tema, definindo, assim, aquilo que podemos nomear como tal.

É possível ilustrar como atuam as lentes em determinados campos do saber trazendo o exemplo dos estudos foucaultianos, que dentre uma gama ampla de interesses ou objetos de análise, voltam o olhar dos pesquisadores às práticas e discursos cotidianos (do passado e do presente, se pensarmos também nas arqueologias e genealogias que propôs o filósofo francês Foucault), tendo como filtros as relações de poder-saber que atuam nas epistemes e, conseqüentemente, constroem os sujeitos (seus corpos não dissociados de seus discursos).

Outro exemplo possível seria tomarmos os estudos culturais, interessados em problematizar contextualmente o quanto os artefatos e práticas culturais contemporâneos são uma chave de compreensão de modos de vida, de constituições de subjetividades e identidades (voláteis e cambiantes, ancoradas, no entanto, em discursos específicos), constituindo os sujeitos, amparando-se nas questões da virada linguística que toma a linguagem como constituidora daquilo que nomeia e não somente como nomeadora do pré-existente.

Após esse breve comentário introdutório sobre as categorias analíticas, sigamos às análises desta tese. O que tenho eu em mãos nesse momento, ao iniciar efetivamente a análise de dados da pesquisa? Posso dados que são documentos produzidos em esferas amplas do meu objeto de pesquisa (espectadores e professores) e possuo dados oriundos de um grupo de sujeitos de pesquisa (professores-espectadores). Como abordá-los? A leitura de um livro sobre empatia kinestésica (REASON e REYNOLDS, 2012), que não é centralmente meu objeto de estudo e sequer a lente teórica que predomina nas abordagens que apresento, deu-me algumas pistas. Leio o livro, pois, nos últimos anos, tenho realizado uma revisão teórica panorâmica de estudos ligados à recepção e aos espectadores no campo das artes da cena. Dentre as diversas abordagens, a da neurociência e das ciências cognitivas são aquelas que ganham maior espaço na academia europeia,

fornecendo-nos olhares e informações muito pertinentes para qualquer estudo relacionado ao tema.

Assim, mesmo sem ser a abordagem central deste trabalho, esses estudos respingam nele de alguma forma, reverberam nos percursos metodológicos desta investigação. E parece-me que a pista mais interessante que encontrei até o momento para determinar as análises que empreenderei vêm de uma citação do referido livro. Ao tratar de uma virada linguística (aquela dos anos 60/70), que em breve transformou-se numa virada cultural (no final dos anos 70), seguida por uma virada corporal (a partir da metade dos anos 90) - note-se que todas elas predominantemente empreendida nas ciências humanas - David Chaines faz um chamamento para “a exploração das intersecções entre corpo, linguagem, cultura e consciência” (CHAINES, 2002, p.03 apud REASON e REYNOLDS, 2012, p.21).

Corpo, linguagem, cultura e consciência: quatro palavras, que podem ser tomadas como conceitos de amplitude nababesca, são uma pista para o início de minhas análises. Se as pesquisas amplas de público e de dados sobre a educação, empreendidas nos capítulos anteriores da tese, fornecem o contexto aos dados construídos junto aos sujeitos de pesquisa, três desses conceitos a partir de então guiarão meu olhar sobre o material empírico de que disponho. Poderia trabalhar a partir dos quatro conceitos, todavia, ao entrar nos meandros da consciência, deveria explorar outros territórios teóricos que não caberão nessa investigação. Assim, a consciência aqui será tomada como atravessando as instâncias do corpo, da linguagem e da cultura nas respostas dos professores ao questionário. Depreendo, contudo, que responder a questões que envolvem memória e subjetividade é uma possibilidade de ativação de consciência em relação às experiências vividas e contadas, ou seja, (re)vivenciadas de alguma forma no atravessamento de uma consciência que as narra, reformulando-as nesse mesmo ato.

Destarte, as respostas serão analisadas a partir da incidência de reflexões dos professores sobre suas experiências espectatoriais e suas práticas docentes que envolvam essas dimensões, em um primeiro momento. As reflexões tecidas a partir das categorias analíticas propostas, potencializam (e são potencializadas) e colocam em movimento as diversas matrizes teóricas estudadas por mim até então, que são ligadas majoritariamente ao campo dos estudos de recepção cênica.

Corpo, linguagem e cultura estão intrinsicamente ligados e imiscuídos nos processos espectatoriais e a escolha por problematizar as três instâncias separadamente nesta tese é um procedimento metodológico escolhido a fim de tornar as análises operativas. Cabe também ressaltar de que lugar

eu falo em relação a esses três conceitos amplos e tão extensiva e longamente tratados no campo das artes da cena e das humanidades, levando em conta o último meio século de produção acadêmica ocidental. Não pretendo exaustivamente problematizá-los aqui, já que não é este o objetivo da tese, sendo que os conceitos em si atuam como operadores analíticos, filtros para a construção problematizadora da relação dos professores como espectadores. Assim, comento, a partir dos lugares de onde falo e dos atravessamentos teóricos e metodológicos que me constituem como pesquisadora, sobre minha compreensão de corpo, de linguagem e de cultura neste percurso investigativo, a partir dos referenciais teóricos que o amparam.

5.1.1 Espectador é corpo

Experiências sensoriais, corpóreas, sinestésicas, espaciais: como são dimensionadas nas respostas dos professores-espectadores?

De Marinis, ao tratar do espectador da cena contemporânea (entendido como aquele da segunda metade do século XX até nossos dias), propõe um novo paradigma estético que é apresentado pelos artistas e pedagogos da performance: “o paradigma rásico ou manducatório” (DE MARINIS, 2011, p.30), aquele que estaria ligado a uma efetiva, profunda e constante exploração das obras performáticas não somente na figura do “espectador como testemunha” ou como “participante ativo”, mas como receptor de estímulos plurissensoriais, fundamentados na corporeidade do espectador, na tatilidade, na cinestesia.

O corpo aqui não será jamais compreendido a partir de uma dicotomia cartesiana entre corpo e alma, entre pensamentos e sensações, entre raciocinar e agir. Corpo aqui compreende a inteireza, o sujeito em suas mais complexas relações com e no mundo, em interação, envolvido em processos concomitantes e indeléveis de fazer, pensar, sentir, agir e ser: *no* corpo e não *com* o corpo. A máxima de que não possuímos um corpo e sim de que *somos um corpo* (sempre em relação com o mundo e com o outros, constituindo-nos nessas relações com a alteridade, a diferença, a similitude, o conhecido e o desconhecido), guia meu olhar.

Poderia justificar essa premissa a partir dos estudos empreendidos nas fronteiras entre as artes da cena vivas, a neurociência e as ciências cognitivas. Não pretendo ser exaustiva, mas cabem aqui algumas ponderações sobre esses recentes estudos, a fim de contextualizar a compreensão não dicotômica entre corpo e mente, entre percepção e ação.

Sofia (2013) pondera acerca da relação intrínseca entre ação e percepção, sobre a necessidade de, nos estudos atuais sobre o espectador, superar essa contraposição que as colocaria, a percepção e a ação, em polos corpóreo-mentais distintos. Assim, nos diz esse autor que, entre o sensório e o motor, existem sistemas complexos, incidíveis, emergentes e seletivos:

Se, de fato, há uma conexão direta entre percepção e ação (intuição que será corroborada alguns anos depois [da *enaction*] com a descoberta dos mecanismos dos neurônios-espelho), cada percepção nossa do mundo é ao mesmo tempo uma ação sobre o mundo mesmo. O mundo do percebido não é, portanto, um mundo pré-determinado e sim um mundo que se modifica em relação às nossas ações¹⁰⁸. (SOFIA, 2013, p.40)

Em palavras mais diretas, podemos afirmar, a partir de Sofia, que a interação dos sujeitos com o mundo é a própria ação dos sujeitos no mundo. No caso dos citados neurônios-espelho, a capacidade de vivenciar corporalmente a ação que não se está executando fisicamente, mas que está sendo realizada por outrem. A relação de empatia kinestésica entre performers e espectadores passa pela ativação dos neurônios-espelho do espectador, pelo espelhamento neurológico da ação e das experiências do outro (performer), tomando a ação do outro como ação sua, produzindo aí experiências únicas a partir de uma vivência corpóreo-cinestésica do outro. Isso coloca a função do espectador para além e aquém tanto daquela função de tradução intelectual crítica brechtiniana, aproxima-se a um envolvimento participativo sensório completo e avassalador aurtaudiano, problematiza a empatia pela via da identificação aristotélica das emoções.

Voltando-nos à noção de percepção, citada por Sofia (2013), como não se opondo à ação (perceber e agir seriam concomitantes e indeláveis na relação dos sujeitos com o mundo), ressalto que em trabalhos cronologicamente anteriores àquele de Sofia e vinculados ao campo sociológico, como o de Gourdon (1982), são ofertadas definições de percepção que já assinalam, em certa medida, para processos indissociáveis entre experiências sensoriais (corporais) e aquilo que a sociologia bourdiana nomeou como julgamento estético (intelectual), ou seja, a valoração racional com base em estruturas socioculturais pré-existentes (condicionada, ainda que não inteiramente, pelo *habitus*, pelas competências culturais de classe e pela escolarização, entre outros fatores).

Gourdon, sobre a percepção em sua dimensão de corporeidade, conforme já alertamos, difere a dimensão corporal daquela do julgamento de gosto, que seria de outra natureza, racional e lógica

¹⁰⁸ Se, infatti, vi è una connessione diretta tra percezione e azione (intuizione che sarà corroborata qualche anno dopo con la scoperta del meccanismo specchio) ogni nostra percezione del mondo è allo stesso tempo un'azione sul mondo stesso. Il mondo percepito non è quindi un mondo predeterminato, bensì un mondo che se modifica in relazione alle nostre azioni. (SOFIA, 2013, p.40)

e não sensorial, um esforço a ser realizado a posteriori, ainda que com atravessamentos da memória das experiências passadas:

A percepção pode ser definida como o conhecimento de objetos exteriores por intermédio dos sentidos. Ela compreende dois atos que são, na realidade, confundidos. Um é a apreensão do objeto no meio dos receptores sensoriais e corresponde a uma excitação física per se, isso que chamamos de sensação. O estímulo sensorial, para ser eficaz, deve estar compreendido entre dois níveis, um mínimo, no limiar da sensibilidade, e outro máximo, no limiar da saturação. [...] Nós lembramos desse aspecto fisiológico da recepção, ainda que não seja nosso objeto de estudo, a fim de precisar que as estruturas que caracterizam as percepções são orientadas, a princípio, não somente pela intervenção das significações diversas adquiridas por cada indivíduo ao longo de sua história, mas igualmente pelos limites dos órgãos sensoriais.¹⁰⁹ (GOURDON, 1982, p.127-28)

O estudioso nórdico Sauter (2000), por sua vez, nos aponta para as diferenças de caráter epistemológico da compreensão de “percepção”, que estaria mais ligada aos estudos fenomenológicos, distinguindo-a da “recepção”, termo relacionado às análises culturalistas. Ainda segundo Sauter, “enquanto a percepção foca no processo comunicativo, a recepção descreve o resultado da comunicação¹¹⁰” (SAUTER, 2009, Kindle posição 113). Entretanto, ainda que os estudos empreendidos nessa tese estejam mais alinhados a uma visão dos estudos culturais e de análise dos resultados de processos de construção de identidades de espectador, não posso me furtar de comentar as questões relativas à percepção ao tratar das memórias dos corpos desses espectadores em relação com as artes da cena.

Há também, antes dessa virada corporal supracitada, que se mencionar o quanto o corpo do espectador foi apagado e silenciado nas relações cênicas, nas construções artísticas, ao longo do curso da história das artes performáticas. O quanto o é até hoje, seja por opções de linguagem da obra, seja pelas tradições e hábitos culturais de consumo específicos. Mervant-Roux (2006) problematiza essa questão em seu livro mais recente.

¹⁰⁹ La perception peut être définie comme la connaissance des objets extérieurs par l’intermédiaire des sens. Elle comprend deux actes qui sont dans la réalité confondus. L’un est l’appréhension de l’objet au moyen des récepteurs sensoriels et correspond à une excitation physique de ceux-ci, ce qu’on appelle la sensation. Le stimulus sensoriel, pour être efficace, doit être compris entre deux niveaux, l’un minimum ou seuil de sensibilité, l’autre maximum ou seuil de saturation. [...] Nous rappelons cet aspect physiologique de la réception, bien que ce ne soit pas l’objet précis de notre recherche, afin de préciser que les structurations qui caractérisent les perceptions sont orientées au départ, non seulement par l’intervention des significations diverses acquises par chaque individu au cours de son histoire, mais également par les limites des organes sensoriels. (GOURDON, 1982, p.127-28)

¹¹⁰ While perception focuses on the communicative process, reception describes the result of communication. (SAUTER, 2000, Kindle position 113)

Não me refiro, no parágrafo anterior, àquilo que pode ser denominado como “performance participativa”, nas quais os espectadores são convidados ou impelidos a participar com algum tipo de engajamento corporal e, conseqüentemente, político e ético, por exemplo. Refiro-me aos modelos mais tradicionais do teatro e da dança espetaculares ocidentais, indelevelmente ligados ao espaço cênico do teatro de ópera e do palco italiano.

Ao questionar esse modelo padrão de espectador que foi vigente a menos do Renascimento até o século XIX, impondo-se como preferencial nas artes da cena do Ocidente, cabe ressaltar aqui os dois modelos contemporâneos de espectador postulados mais uma vez nos escritos recentes de De Marinis (2011), que tomariam parte da cena no decorrer da segunda metade do século XX, principalmente: o “espectador participante” e o “espectador testemunha”. Enquanto o segundo modelo de espectador estaria relacionado ao teatro de pesquisa e às proposições grotowskianas dos anos 60 e 70, o primeiro seria explorado ao longo do século XX partindo de dadaístas e futuristas das primeiras décadas, passando pelas proposições de Artaud, Meierhold, Eisenstein, até o Living Theater e o próprio Grotowski, citando somente exemplos dados pelo autor.

Destarte, afirma De Marinis sobre as modalidades às quais a cena performática do século XX recorreria para fazer do espectador um espectador adjetivado como “participante”:

São dois os instrumentos ou modalidades principais aos quais se recorre na busca de fazer do espectador um participante, no limite de até anulá-lo como público: a) o envolvimento material e dramaturgico; b) a ativação plurissensorial com atenção particular em recuperar os sentidos ditos baixos e talvez, por vezes, da práxis motora¹¹¹. (DE MARINIS, 2011, p. 27)

Eliana Diéguez (2013), acadêmica latino-americana, traz importantes ponderações sobre essa temática da performance participativa nas artes da cena em artigo de sua autoria, defendendo o lugar implicado do espectador na arte contemporânea. Essa invisibilidade do espectador, quer seja nos discursos dos artistas, quer seja na produção teórica ou acadêmica ao longo da história do campo, ou mesmo a invisibilidade física em que a estrutura do palco italiano renascentista (que segue sendo espaço cênico privilegiado no ocidente) colocou o espectador, corroboram com esses processos de silenciamento, imobilização e invisibilização.

¹¹¹ Sono due gli strumenti-modalità principali su cui si ricorre per cercare di fare dello spettatore un partecipante, al limite fino ad annullarlo come pubblico: a) il coinvolgimento materiale e drammaturgico; b) l’attivazione plurissensoriale con particolare attenzione al recupero dei sensi cosiddetti bassi e anche, a volte, della prassia motoria. (DE MARINIS, 2011, p. 27)

Partamos para as colocações dos professores que abordam a dimensão corporal da recepção cênica e nos portam pistas para pensar o corpo em seus processos de recepção. Trago as colocações de dois depoentes que apontam para aquilo que De Marinis nomeia como o “espectador participante”: as falas a seguir denotam que os dois professores se sentem à vontade e preferem esse tipo de relação estética de envolvimento físico e de não dissociação física entre palco e plateia.

A pergunta que gerou as respostas seguintes foi “qual a experiência mais marcante como espectador em tua vida? “

Uma vez que estava fazendo formação em Dança Terapia Método Maria Fux e fomos ao teatro juntos. O teatro estava reservado só para nós por uma tarde inteira. A equipe que estava promovendo a formação dançou por muito tempo junto com um piano que tocava ao vivo e nós assistimos da plateia e começamos a dançar nas cadeiras e nos corredores até estarmos todos em cima do palco dançando juntos. Me arrepio até hoje de me lembrar. (Sara Massignan)

Para mim foi o espetáculo Força Bruta. Pela interação que a plateia tem com o espetáculo. Me senti fazendo parte dele o tempo todo. Saí de lá muito excitado! Queria mais e mais! Foi algo que ficará marcado na minha memória para sempre. Simplesmente amei! (Diego Ebling)

No primeiro caso a professora Sara narra uma experiência pedagógica e estética, que a exemplo de um *happening*, chamava a plateia a tomar parte da cena dançando. Já a fala do professor Diego refere-se ao famoso espetáculo-evento argentino “*Fuerza Bruta*”, que se apresentou em mais de 50 cidades de diversos países do mundo e desde 2005 alcançou números altos para um espetáculo cênico, angariando milhões de espectadores. O espetáculo acontece no formato festivo de uma *rave*, em que o público (no geral jovem), dança ao som de música eletrônica manejada ao vivo por um DJ enquanto acompanha uma sequência de cenas de grande impacto visual, motor e de grande esforço físico e acrobático dos atores em cena.

Amparados tanto nas colocações dos professores-espectadores, como nos atuais estudos teóricos, tanto aqueles vinculados à neurociência (SOFIA, 2013; DEE e REYNOLDS, 2009), como aqueles com olhar intercultural (DE MARINIS, 2011), bem como os que promulgam novas estéticas performativas (FISCHER-LICHTE, 2015) ou dão ouvidos a uma sonoridade própria dos espectadores (MERVANT-ROUX, 2013), podemos inferir que está em curso a desconstrução da velha relação do espectador mudo, imóvel, sentado no breu da sala de espetáculo sem ser visto ou ouvido. O corpo do espectador volta à baila e coloca-se imperativamente como um corpo que constrói e faz o acontecimento performático, seja com atividade corporal visível efetivada, seja através das ações

dos neurônios-espelho, seja na construção de sentidos a partir de bagagens, códigos e vivências culturais específicos.

O corpo do espectador, ou seja, o espectador, em sua relação espacial e física com o evento cênico, tem sido tema tangencial de debate entre artistas e teóricos de todo o mundo, historicamente, embora nem sempre tenha sido foco central das proposições práticas e teóricas. Todas as mudanças propiciadas pelo advento da centralidade das encenações na segunda metade do século XX, em detrimento do textocentrismo e do uso da frontalidade do palco italiano, vigente desde o século XVI como aquela preferencial na cena ocidental, que imperou até meados do século XX, portam questionamentos em relação ao lugar físico ocupado pelo espectador na encenação, a relação palco-plateia, definidora, por senso comum entre artistas e teóricos, da qualidade e da natureza das experiências cênicas. Essa é também uma das questões chave para a *performance art*, por exemplo¹¹².

Alguns depoimentos dos professores, ao serem questionados sobre o que preferiam assistir, mencionam justamente essa relação de seus corpos de espectadores para com o evento cênico, a disposição entre o espaço cênico e o público: seus lugares físicos como espectadores, para além dos espaços simbólicos a serem explorados.

Aqui três depoentes colocam suas preferências como espectadores (respondendo à pergunta “qual teu gênero ou estilo ou estética cênica preferido?”), balizando-as pela espacialidade do corpo do espectador em relação ao espaço cênico:

[Prefiro] Teatro em espaços fechados, devido à comodidade de acesso e ao conforto.
(William Molina)

[Prefiro] Espetáculo teatral de sala. As condições de concentração que o ambiente impõe, somado ao hábito pela recorrência, tornam a experiência mais natural.
(Rodrigo Ruiz)

[Prefiro] Aqueles que acontecem em espaços tradicionais de teatro, como o próprio edifício teatral - palco italiano. (Murilo Furlan)

William, Rodrigo e Murilo, em suas falas, trazem referências às salas de espetáculos fechadas, ao palco italiano, à tradição espacial do teatro ocidental: estar nesses espaços fruindo uma experiência estética seria reconfortante tanto pela comodidade, pelo conforto e pelo hábito, como pelas “condições de concentração” levantadas por Rodrigo especificamente.

¹¹² Ver o livro *Performance como linguagem* – Criação de um tempo-espço de experimentação, COHEN, R. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, um panorama introdutório sobre o tema da *performance art* no Brasil e no mundo.

Possivelmente, em uma leitura primeva, poder-se-ia depreender que preferências ligadas a espaços cênicos tradicionais estariam ligadas a professores mais velhos, que tenham tido experiências como espectadores primordialmente em salas fechadas e na relação palco-plateia proposta pelo palco italiano. No entanto, nesse caso, William, Rodrigo e Murilo são jovens adultos, tendo idades entre 20 e 40 anos, o que denotaria que, no Brasil, essas experiências com o dito teatro em sala de espetáculo de palco italiano ainda é marcadamente presente. Veremos mais adiante que outros professores depoentes manifestam em suas preferências anseios como espectadores que vão no sentido contrário daqueles manifestos pelos professores acima. No entanto, sigamos com as questões relacionadas a essa determinação palco-plateia e seu imbricamento com a concentração, conforme relata Rodrigo.

A atenção (que derivaria em concentração) é levantada por diversos autores como necessária para que se crie e se mantenha o interesse na performance cênica. Contudo, a surpresa como elemento cênico seria uma fonte geradora da atenção do espectador, contrapondo-se ao hábito, à recorrência e ao conforto também citados. De Marinis (2005) já levanta essa característica em alguns de seus escritos, que serão corroborados pela tese de Sofia (2013) sobre este aspecto da recepção da cena viva.

A atenção, para Sofia, estaria ligada a quatro diferentes níveis e processos: a) ação/percepção e mundo, b) antecipação/intenção, c) imaginação e d) emoção. Assim, “a atenção, mais do que uma seleção perceptiva, é um mecanismo de antecipação e hipótese sobre o mundo” (SOFIA, 2013, p.126), já que essa se constitui não somente a partir dos elementos lançados pela performance e pelo performer, mas também pela cultura teatral ou cênica e pelos interesses subjetivos de cada espectador. Assim, “a atenção não se refere somente à percepção consciente dos estímulos reais, as chamadas ‘pequenas percepções’, mas pode utilizar a imaginação” (BERTHOZ apud SOFIA, 2013, p.126).

Assim, ao evocar o espaço do palco italiano, em que o palco e a plateia são dispostos frontalmente, a caixa cênica iluminada e o público permanece no breu durante a apresentação, os depoentes afirmam também uma noção de tradição bastante disseminada no Ocidente, a despeito do teatro, da dança e da performance que desde as vanguardas do início do século passado promulgavam outros espaços e outras relações espaciais, por vezes interativas do espectador com o objeto ou evento artístico.

Por minha experiência e pelos depoimentos recolhidos, posso depreender que a dita tradição europeia do palco italiano, de frontalidade em teatros no formato de caixa-preta, nos quais o espectador senta-se e confortavelmente imiscui-se na escuridão da sala de espetáculo, ainda prepondera no Brasil. Há também uma relação de facilitação da fruição e da experiência estética pela inação corporal, dimensionada a partir das condições de espectral e do lugar do espectador como corpo nessa relação.

Contrapondo-se ao desejo de uma atenção promulgada pelo suposto conforto da sala de espetáculo tradicional ocidental, trago as proposições de duas professoras, que se sentem instigadas pelo contrário, ou seja, pelo interativo e pelos espaços não convencionais. Ainda assim, também elas colocam o espectador como corpo no centro de suas falas.

[Prefiro assistir ao teatro] De rua, principalmente se for em uma praça. Perfeito para um passeio e assistir ao ar livre. (Elaine Regina)

[Prefiro assistir a] Os interativos, porque me tiram da passividade. (Cinthia Nepomuceno)

Cinthia traz a questão da interação, do espectador participante (DE MARINIS, 2011; DIÉGUEZ, 2013) da passividade da qual quer ser retirada enquanto espectadora, da ação que deseja executar junto com os atores em cena. Já Elaine coloca o corpo do espectador no espaço aberto, associando o prazer da experiência estética a outros prazeres interativos corporais e sensitivos (plurissensoriais, portanto), como um passeio no parque, ao ar livre. Diferentes interações são eleitas pelas depoentes, mas ambas colocam o corpo em relação, o corpo que quer ser desperto e estimulado, como centrais às suas expectativas como espectadoras.

Assim, seus esforços de atenção, à maneira de Sofia (2013), estariam voltados a essa relação outra, diametralmente oposta àquela colocada pelos colegas professores nos depoimentos anteriores. Essas duas professoras demandam um outro tipo de atenção que, para além daquela concentração racional que pode advir dos desejos anteriores do espectador pela interação com a cena, ou pela surpresa sensorial propiciada pelos elementos da encenação, aqui a “atenção não é mais somente um filtro, mas uma expressão da intenção radicada na ação” (BERTHOZ, apud SOFIA, 2013, p. 126). Ou seja: o espaço cênico co-constituído ou co-dividido entre atores e espectadores não se dá pelo espaço em si, mas as experiências do espectador se dão através das ações do ator nesse espaço (SOFIA, 2013, p.142).

Essa “atenção conjunta”, entre atores e espectadores, colocada como importante a partir de como seus corpos são inseridos em interação com a cena ou percebidos como corpos expectantes atentos

pelos professores depoentes, seria o mecanismo que torna possível a intersubjetividade da relação ator-espectador. Ela estaria calcada no espaço-tempo. Ainda segundo Sofia:

O ator e o espectador estão sempre envolvidos em um tipo de *atenção conjunta* “dilatada” no tempo. A continuidade no tempo e a manutenção da atenção conjunta pela duração interna do espetáculo representam o verdadeiro e próprio desafio do ator¹¹³. (SOFIA, 2013, p. 130) grifos do autor

Uma das questões abordadas pela relação de ativação dos neurônios-espelho seria aquela da experiência corporal efetiva anterior dos espectadores com determinada linguagem expressiva ou técnica corporal complexa, como as diversas modalidades de dança e/ou a corporeidade dos atores em cena, em estados extra-cotidianos de energia e presença.

Aqui temos depoimentos de professores que corroboram para esse entendimento, na medida em que eles próprios determinam que suas vivências práticas como bailarinos ou atores os torna propensos a apreciar, fruir e relacionar-se com determinado gênero ou estilo cênico, por exemplo. Ao serem questionados sobre seus gêneros e ou estilos cênicos preferidos, respondem:

Dança, teatro e circo. Tenho experiências corporais nessas áreas e isso me motiva como espectador. (Diego Ebling)

Trabalhos de dança que se aproximam das abordagens somáticas do movimento, porque me identifico com as estéticas decorrentes e alimentam minha pesquisa artística. (Heloísa Gravina)

As pesquisas com os neurônios-espelho a partir de espectadores em relação real com teatro e dança, detalhadas em Sofia (2013), apontam para a relação entre a experiência corporal anterior vivida pelo espectador e a ativação dos seus neurônios-espelho quando no lugar de espectadores. Os neurônios-espelho, mesmo daqueles espectadores, por exemplo, que nunca dançaram balé, podem ser ativados na relação cênica. No entanto, a recorrência e a eficiência da ativação seriam proporcionalmente maiores quanto maiores são as experiências anteriores (práticas anteriores ou repertório anterior) dos espectadores com determinada linguagem, estilo ou gênero performático. Na contramão dessa relação de ativação empática entre experiência vivida como artista e experiência experimentada como espectador na relação teatral *in loco*, há uma recorrência entre os ditos “espectadores especialistas”, ou seja, aqueles com ampla experiência e formação teórica na área ou linguagem, profissionais das diversas áreas das artes da cena (artísticas, técnicas,

¹¹³ L'attore e lo spettatore sono sempre coinvolti in una sorta di *attenzione congiunta* 'dilatata' nel tempo. La continuità nel tempo e il mantenimento dell'attenzione congiunta per la intera durata dello spettacolo rappresentano delle vere e proprie sfide per l'attore. (SOFIA, 2013, p.130)

teóricas, pedagógicas): a dificuldade de colocar em curso uma fruição estética sensorialmente desprovida de uma valoração intelectual e lógica excessiva, que tolheria, de alguma forma, a possibilidade de um gozo estético ou de uma experiência desinteressada, no sentido de menos avaliativa em termos de forma e conteúdo e de sua articulação e mais aberta às impressões, sensações e construções de sentidos e significados possíveis.

Teatro, dança e cinema. O teatro faz parte da minha trajetória profissional e pessoal, no entanto, em geral é difícil ser espectador sem analisar a cena. Do contrário, na dança e no cinema consigo melhor me colocar no papel de fruidor, vivenciar sensorialmente a proposta. (Robson Rosseto)

O professor Robson (que trabalha na UNESPAR e também pesquisa recepção, cumpre notar), citado acima, aponta para a questão que está presente por vezes nas vivências estéticas dos ditos especialistas: a dificuldade de descolar-se de uma análise extremamente técnica e racional e de deixar-se relacionar de um modo mais intuitivo e sensitivo com as obras, independente do que proponham em cena os performers. É importante assinalar que o depoente contrapõe justamente o verbo “analisar” ao verbo “fruir”, esse acompanhado de “sensorialmente”. Ou seja: a análise crítica e técnica da cena, que inevitavelmente atravessa, se não sempre, pelo menos em determinados momentos, as experiências dos profissionais das artes cênicas quando espectadores, impediria que a nível sensorio, corporal, físico e cinestésico e, por consequência, emotivo e subjetivo, houvesse uma relação mais aberta e menos direcionada de recepção estética.

Nesse momento do debate abro um pequeno parêntese nas questões relativas ao corpo do espectador para trazer como exemplo o depoimento da professora Celina, que, ao ser questionada sobre qual seria a experiência mais marcante que teve como espectadora, justifica seu desejo de não fazer essa escolha a partir do ponto de vista de um “espectador privilegiado”. Outros professores assinalaram que a pergunta era “difícil”, “muito ampla” ou que simplesmente era uma tarefa impossível, devido à amplitude de suas experiências como espectadores e que, sendo assim, preferiam não trazer nenhuma experiência específica como “a mais marcante”.

Depois de tudo que vi, não saberia dizer qual a experiência mais marcante. Tenho muitas marcas e me sinto uma espectadora privilegiada por tudo que vi e senti nestas relações. (Celina Alcântara)

Voltamos, aqui, a questões colocadas já anteriormente nesta tese: seria o professor de teatro e dança um espectador-especialista ou um espectador-privilegiado, como problematizam Robson e Celina? E seriam, portanto, as experiências desses espectadores especialistas e/ou privilegiados, não somente diferentes como superiores àquelas do espectador leigo?

A essa altura, após tantas perguntas lançadas, posso dizer que a tese que sustento diz-me que *não*. Existe na diferença de leituras o pressuposto da igualdade das inteligências, conforme postula Rancière (2002). Sabemos muitas coisas, temos todos nós inúmeras experiências e um repertório daquilo que nos foi significativo e que, portanto, tende a ser trazido pela memória em nossas narrativas, assim como possuímos o repertório do silêncio: daquilo que não é dito, mas que nem por isso deixa de ter existido e quiçá de ainda existir, nas reverberações do que somos ou estamos. Certamente cada repertório gerará relações, construções de sentidos e de significados distintos, para cada espectador. No entanto, não é esse lugar comum dos estudos de recepção que me interessa nesse momento: interessa-me pensar que a valoração de um espectador pelo quanto esse está relacionado com determinada linguagem, estética ou artefato cultural não pode ser mensurada quantitativamente ou adjetivada como melhor, pior, mais forte ou mais fraca.

A metáfora da dramaturgia curta do autor sueco August Strindbergh, não por acaso intitulada “A mais forte” (STRINDBERGH, 1976), é eloquente. Eloquente na sua absoluta mudez: ela não fala e seu silenciar contém a força, é a força. A personagem que monologa ao longo de intermináveis minutos, junto à mesa de um café em uma véspera de Natal, essa demonstra a debilidade de seu excesso de explicações desnecessárias, de verbalização vazia.

Não seria essa uma metáfora justa para se pensar o “espectador especialista” e o “espectador leigo”? Não haveria, na ânsia do dizer, escrever, relatar experiências que acomete as pessoas ditas da área, ou os acadêmicos, uma extrema debilidade em frente ao radical silêncio daquele espectador que não sabe e não quer narrar a experiência, porque possivelmente não domine as ferramentas teórico-conceituais para tal ou porque simplesmente não possui o desejo de sair da sala de espetáculo falando, comentando ou de chegar em casa e relatar suas impressões em um blog ou nas redes sociais? Quem disse que a pessoa leiga não se relacionou de maneira intensa (a seu modo), não construiu sentidos e significados potentes (a seu modo), não aprendeu (a seu modo), não gozou (a seu modo), não refletiu (a seu modo), não se fez espectador (mais uma vez a seu modo)?

Quando o professor Robson declara que há uma barreira para sua fruição sensorial (note-se que usa o adjetivo sensorial), demonstra que é no corpo que algo deixaria de acontecer quando a relação com um evento ou acontecimento performático é conduzida por análises de partes, análises de elementos, análises do todo. Desta feita, são os sentidos que são embotados. Não se vive se se analisa a priori, grosso modo. Não se experimenta se não há a abertura desinteressada daqueles

que não estão (muito) certos do que virá pela frente, ainda que na base da relação estejam as expectativas, aquelas que geram a atenção, sobre as quais já comentamos anteriormente. Abertura, expectativas, atenção, interesse, concentração, relação. Na sequência pensaremos também na possibilidade “do vagar e da vagabundagem” (VOLLI, 1989), ou seja, do permitir-se desinteressar-se como ato radical de autonomia do espectador, num viés que contrapõe e complementa a argumentação aqui tecida.

Façamos agora um salto espacial, literalmente, e pensemos, a partir do corpo, em como corpo e espaço cênico na história do teatro e nas histórias dos professores como espectadores, estão indelevelmente intrincados. Seguindo as análises, pensando agora na relação espacial palco-plateia como ponto crucial de potência para a manutenção de atenção e surpresa, trago a fala de Jacqueline:

Foi assistir à Oresteia, de Andrei Serban, no SESC Pompeia, em 1991. Foram três espetáculos em um dia, em três configurações diferentes de plateia, gerando três diferentes experiências sensoriais. Para mim, é até hoje inesquecível. (Jacqueline Pinzon)

Pontualmente referindo-se às percepções envolvidas em diferentes conformações espaciais palco-plateia, a depoente Jacqueline, ao trazer uma experiência considerada por ela das mais significativas que vivenciou como espectadora, rememora e classifica como “inesquecível” assistir a um espetáculo dirigido pelo diretor romeno Andrei Serban há praticamente 25 anos. Uma justificativa para a impressão, que permanece com tamanha potência até hoje nas memórias de espectadora da professora e atriz, é a configuração espacial dos três espetáculos, conforme ela mesma explicita em sua fala.

Posso depreender que outros elementos que marcaram como experiência esse evento cênico (e a relação entre Jacqueline e o acontecimento) possam ter sido silenciados. Contudo, é eloquente que a espacialidade, ou seja, que a relação em que o corpo colocou-se no evento, diversamente em cada uma das performances, seja apontada como fator determinante para que a experiência decorrente da relação cênica seja classificada como altamente significativa para a constituição identitária da depoente como espectadora, suscitando memórias e afetos, adjetivado como “aquilo que não poderia ser esquecido”, o “inesquecível”.

Aqui, a função do “espectador testemunha” promulgada por Grotowski faz-se presente. Podemos aproveitar a deixa da experiência narrada pela professora Jacqueline e citá-lo, ao comentar seu desejo de relação com um tipo específico de espectador, que é caro aos estudos das artes cênicas do século XX e determinou muitas relações cênicas entre performers e público, além de diversos

processos de grupos de pesquisa do trabalho do ator pelo mundo afora (temos no Lume, grupo brasileiro de Campinas, somente um exemplo de trabalho guiado em determinada medida por anseios similares àqueles desenvolvidos pelo *Workcenter Jerzy Grotowski and Thomas Richards* em Pontedera, Itália).

A vocação do espectador é ser observador, mas, sobretudo, ser testemunha. [...] A testemunha se mantém um pouco a parte, não quer se intrometer, deseja ser consciente, guardar aquilo que acontece do início ao fim e conservá-lo na memória. [...] *Respicio*, o verbo latino que indica respeito pelas coisas, eis a função da testemunha real. Não se intrometer com o próprio mísero papel, com a inoportuna demonstração de “eu também”, mas ser testemunha, ou seja, não esquecer, não esquecer a qualquer custo¹¹⁴. (GROTOWSKI, 1968, apud DE MARINIS, 2011, p.29)

Passemos agora a outro testemunho, que afetou os sentidos de uma jovem espectadora, uma menina de 7 ou 8 anos de idade, e que permanece nas narrativas de uma professora de dança como suas primeiras memórias em relação com o acontecimento cênico e com o edifício teatral. Desse modo, no tocante aos sentidos, às percepções corporais e sensoriais que emergem nas memórias dos professores, escolho citar a memória de Rejanete que, ao trazer suas lembranças mais longínquas como espectadora, narra que o traço que permaneceu presente como uma lembrança efetiva e potente está relacionado ao odor do espaço teatral que frequentou pela primeira vez com a escola primária na qual estudava então. Rejanete cita “o cheiro do teatro” e também o quanto a impressionou o primeiro contato com a visualização de um palco, a proximidade física com esse espaço outro que não o cotidiano. O espetáculo em si é citado pela depoente como algo secundário às fortes impressões deixadas pela corporeidade da relação direta com o espaço do edifício teatral.

Uma peça de teatro infantil, na cidade de Rio Grande. Fui acompanhando a escola onde estudava, Bibiano de Almeida. Não lembro o título da peça, mas tenho na memória o cheiro do teatro, o cheiro de toda a expectativa de estar assistindo, ao vivo, atores em cena. Como já faz algum tempo, eu deveria ter uns 7 ou 8 anos de idade, não lembro da estória, mas tenho lembranças de algumas cenas e da impressão que me causou ver um palco de perto. (Rejanete Vieira)

Posso inferir que, mesmo que um espetáculo não tenha intenções estéticas vinculadas aos estímulos plurissensoriais (tato, olfato, paladar, por exemplo) e atenha-se tão somente a explorar recursos de impressão sonora, visual, cinestésica e de presença cênica, esses na base da constituição da linguagem cênica em geral, há traços de estímulos sensoriais, inclusive parateatrais, ou seja, que

¹¹⁴ La vocazione dello spettatore è essere osservatore, ma soprattutto essere testimone. [...] Il testimone se tiene un po' in disparte, non vuole intromettersi, desidera essere cosciente, guardare ciò che avviene dall'inizio alla fine e conservarlo nella memoria. [...] *Respicio*, questo verbo latino che indica il rispetto per le cose, ecco la funzione del testimone reale; non intromettersi con il proprio misero ruolo, con l'importuna dimostrazione 'anch'io', ma essere testimone, ossia non dimenticare, non dimenticare a nessun costo. (GROTOWSKI, 1968 apud DE MARINIS, 2011, p. 29)

não estão dentro do acontecimento performático em si, mas que fazem parte do conjunto de elementos que circundam uma ida ao teatro ou a relação com uma performance cênica em qualquer espaço, que afetivamente constituem as memórias do espectadores e, a priori, suas experiências. Assim, conseqüentemente, estariam também presentes em suas narrativas de si como espectadores e na construção de sentidos e significados atualizados sobre a cena, a performance, o evento e a relação. Não podemos nos furtar a esse coletivo de impressões extra, que seriam fracas, pois não vinculadas à fruição estética ou à obra necessariamente, mas que demonstram persistirem na relação afetiva dos espectadores com suas vivências e as memórias construídas a partir delas, como demonstra-nos Rejanete em seu depoimento.

Seguindo as pistas parateatrais, do entorno do evento cênico, podemos nos deparar com o “espectador vagabundo” de Volli, que flana os olhos pelas luminárias, pelos outros espectadores ou pelo edifício teatral, distanciando-se do espetáculo, não para refletir criticamente à maneira brechtiana, mas simples e puramente porque pode. Porque tem o direito sobre si, a autonomia para fazê-lo, e desejou fazê-lo. Escolheu a linha de fuga, por um átimo ou por boa parte do evento cênico. Seria esse um espectador irresponsável? Ou seria esse o espectador responsável por si, *per se*, autônomo?

Ao problematizar a questão da presença e do corpo do espectador na relação teatral, Giacchè (1991) traz uma instigante citação do semiólogo italiano Ugo Volli, que coloca como função do espectador uma linha de fuga da atenção. Esse autor apresenta o trabalho do espectador também como aquele da liberdade do olhar, da fixação (ou não) da atenção em determinado elemento, conferindo-lhe assim uma autonomia que pode ser associada àquela da vontade de saber e de conhecer proposta por Rancière (2002). Cabe aqui a longa citação, já que instigante dessa possibilidade outra de compreensão da tarefa do espectador no acontecimento performático, a partir do corpo imóvel promulgado ao longo da história pela cena ocidental.

Passear no teatro, mover-se, agir, trocar o ponto de vista, é fisicamente quase sempre impossível, proibido. Se pode então tentar fazê-lo mentalmente: o que quer dizer procurar algo que não existe, perder-se numa vagabundagem psíquica, ler, fantasiar, contar os camarotes ou os refletores, olhar para o público ao invés de olhar para a cena: reivindicar e praticar o direito de distrair-se, de sair das respostas estáveis e do comportamento prescrito mesmo sem se mover, de criar uma diferença entre si e a ausência obrigatória de consciência autônoma imposta pelo teatro, construir uma estratégia da presença para si mesmo, não renunciar a administração do próprio tempo. Mas acima de tudo, isso leva a si mesmo a um certo descontentamento, a um certo mal-estar indeterminado mas pulsante e cansativo [...] É aborrecer-se. [...] É, ao fim, um sofrimento do viajante aprisionado em uma

poltrona, um mal-estar específico da passividade, que, no entanto, é o sinal de uma “autonomia possível”¹¹⁵. (VOLLI, 1989, p. 23) grifos do autor

Com essa fuga do corpo no próprio corpo, que também se apresenta como uma possibilidade plausível ao espectador, sigo para as considerações sobre a interação dos professores espectadores com os elementos constituintes da linguagem performática e cênica.

5.1.2 Espectar (na e com) a linguagem

Nessa subseção especulo sobre como os elementos concernentes à linguagem cênica e performática se fazem presentes nos âmbitos de experiências espectatoriais e docentes dos professores depoentes. Primeiramente, introduzo a dimensão de linguagem aqui abordada amparada em teóricos do campo e, a seguir, parto para as análises qualitativas dos depoimentos.

Ao trazer à baila a complexa questão da linguagem, é necessário abordar o lugar de onde se fala. O teatro, a dança, o circo, a performance, a ópera, os folguedos folclóricos, podem ser considerados tanto como portadores de uma língua comum como de traços diferenciais, de modos de dizer com similitudes, aproximações e distanciamentos, embora sempre com pontos de contato que os tornam parte de um conjunto que compreendemos como as artes da cena (cênicas), as artes da performance (performáticas ou performativas), as artes do espetáculo (espetaculares), as artes vivas (*arts vivants*), entre outras nomenclaturas.

Cumprir notar que esses modos de dizer aqui ocorrem *com e nos* corpos, partindo da máxima dos atos de linguagem (ou de fala) do filósofo estadunidense John L. Austin (1990), onde “dizer é fazer”, onde palavra é ação, onde discurso é performance, “dizer-fazer encarnado”, o encarnado à maneira das ciências cognitivas, corpo e mundo em interação, ação e percepção sem dissociação (NOE, 2000).

¹¹⁵ Passeggiare nel teatro, muoversi, agire, cambiare punto di vista è fisicamente quasi sempre impossibile, proibito. Si Può allora tentare di farlo mentalmente: il che può voler dire cercare qualcosa che non c'è, perdersi in un vagabondaggio psichico, leggere, fantasticare, contare i palchi o i riflettori, guarderei il pubblico invece della scena: rivendicare e soprattutto praticerei il diritto a distrarsi, a uscire dalle risposte stabilite e dal comportamento prescritto anche senza muoversi, creare un scarto fra sé e l'assenza obbligatoria di coscienza autonoma imposta dal teatro, costruire una strategia della presenza a se stessi, non rinunciare all'amministrazione del proprio tempo. Per lo più tutto ciò porta con sé un qualche disagio, un malessere indeterminato ma pulsante e fastidioso [...] Insomma vuol dire annoiarsi. [...] È insomma una sofferenza del viandante imprigionato in poltrona, uno specifico malessere della passività, che però è il segno di una autonomia possibile. (VOLLI, 1989, p.23)

Há códigos e signos que através de modos específicos de comunicação (entre corpos) entram em contato com o público e podem ser abordados como diferentes gêneros discursivos (para a linguística) ou diferentes gêneros, estilos ou modalidades cênicas (para as artes do espetáculo). Não nos ateremos aqui a debater a teoria dos gêneros (nem aqueles discursivos da linguística, tampouco a teoria dos gêneros literários), mas podemos afirmar que todos os artefatos que nomeamos como pertencentes a alguma das manifestações cênicas citadas contêm traços comuns entre si, bem como traços distintivos, ou seja, são intertextuais e híbridos, mas passíveis de reconhecimento dentro do campo das artes da cena a partir de suas características intrínsecas. Supomos, por conseguinte, que o traço comum que mencionamos seria a materialidade da presença cênica do ator-bailarino-performer, em co-presença com o espectador, em um espaço de construção estética ou interação simbólica entre as duas partes (o acontecimento cênico em si).

Há problematizações recentes do campo que admitem contemporaneamente um “teatro sem ator” ou um “teatro sem co-presença ator-espectador”, bem como a área denominada de “estudos da presença” tem sido explorada pelo campo das artes da cena na última década¹¹⁶. O foco analítico da tese não é propriamente essa problematização, ainda que seja necessário frisar a existência e a importância desses estudos e dessas performances cênicas, que têm ampliado a compreensão do campo nas últimas duas décadas. Contudo, partamos para nosso ponto central de pesquisa: a formação dos professores como espectadores, os espectadores reais em relação com a linguagem cênica em suas diversas formas, os espectadores em “situação de presença”.

Tendo em vista o anteriormente exposto, iniciaremos os comentários sobre as falas dos depoentes trazendo o exemplo de um depoimento no qual a professora, ao ser questionada sobre se há algum “gênero, estilo ou estética de sua preferência como espectadora”, levanta a possibilidade de espetáculos *sem* a presença (viva) de atores, vinculados à estética do teatro contemporâneo *stricto-sensu* e que recebem ainda denominações diversas:

[Minha preferência é o] teatro contemporâneo, não é um gênero e sim uma estética, claro. Mas gosto especialmente de espetáculos que apresentem uma conjunção da cena com as novas tecnologias e mídias, bem como me atraem espetáculos de teatro-documentário ou auto-espetáculos sem atores, nos quais o espectador é o foco e o elemento detonador da narrativa. (Jacqueline Pinzon)

¹¹⁶ Como podemos comprovar observando os estudos recentes da pesquisadora canadense Josette Féral e dossiês como aquele que inaugura a Revista Brasileira de Estudos da Presença (2011), disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/issue/view/1424/showToc>.

Jacqueline, ao apresentar suas preferências ligadas às novas tecnologias da encenação, às possibilidades do teatro sem a presença do ator (por vezes há vídeos, filmagens, gravações das vozes dos atores, por vezes somente mecanismos disparadores de sentidos), coloca sob rasura o estatuto mesmo das artes da cena como sendo aquelas da presença, conforme vínhamos argumentando. Apresentar a fala dessa professora é afirmar o quanto são movediças e flutuantes nossas concepções e definições tanto do campo como daquilo que seriam suas propriedades básicas ou elementos reconhecidos como seus constituintes (BOURDIEU, 2007).

Empreendemos aqui escolhas, portanto. Que não são arbitrárias, já que fruto de reflexão teórica e empírica; alertamos, todavia, para as múltiplas possibilidades existentes na pesquisa e na construção de conhecimento nas artes do espetáculo, alargando assim nosso campo de visão sobre o objeto mesmo do estudo, ou seja, a constituição de professores como espectadores das artes da cena.

Em confronto com a colocação de Jacqueline, trazemos a afirmação da professora Pauline, que aponta para a visão que se oporia a essas outras possibilidades de compreensão das artes da cena, para além da própria presença:

A linguagem teatral é a que mais me interessa, afinal é a linguagem que escolhi para me profissionalizar. Além disso, é uma das únicas artes que exigem a presença do público e do artista em tempo real e ao vivo para ocorrer. (Pauline Mingroni)

Ou seja: para Pauline, a presença é, além de necessária, um traço diferencial digno de ser citado ao referir-se à linguagem teatral, sendo argumento para a escolha de sua predileção pela área. Já para Jacqueline, a presença poderia estar ou não entre os traços linguísticos que a ligariam às artes da cena como espectadora. Dois pontos de vista distintos ao justificar preferências, gostos e hábitos como espectadoras teatrais.

A partir das ponderações das duas professoras, bem como do cabedal teórico que ampara o presente estudo, a questão da linguagem aqui será considerada de forma abrangente, entendida, pois, como a possibilidade de construção de relações a) entre um espectador e um performer ou b) entre um (ou vários) espectador(es) e um espetáculo, evento ou acontecimento cênico.

Linguagem envolve, no entanto, as estratégias e modos de fazer para que ocorra a relação, nas quais estão contidos elementos (materiais e simbólicos) múltiplos, diversos e complexos, sobrepostos, concomitantes, paralelos, bem como nos ensina a semiótica do teatro, que tem em autores europeus como Anne Ubersfeld (1996), Erika Fischer-Lichte (1993), Marco de Marinis (1982) e no latino-americano Fernando De Toro (1987) importantes referenciais de uma “semiologia do teatro”.

Alguns desses pesquisadores, no decorrer de suas carreiras acadêmicas, lançam outros voos teóricos, em busca de compreensão e de abordagem menos diretiva, mais pragmática e contextualizada das relações entre espectador e evento cênico, entre os diferentes públicos e a materialidade da cena, menos determinada pelos textos e por seus signos do que por uma série intrincada de fatores culturais e linguísticos. É o caso de De Marinis (2012) ao traçar percursos “interculturais e transculturais” de análise e de Fischer-Lichte (2015), ao voltar-se para as relações entre espectadores e performances contemporâneas, na construção daquilo que a autora denomina de uma “estética do performativo”.

Entretanto, não podemos desconsiderar a relação dos professores-espectadores com os elementos próprios das linguagens cênicas, sejam quais forem, e tampouco podemos nos furtar de dimensionar como as experiências estéticas relatadas por esses professores apontam pistas específicas para suas relações com a própria linguagem cênica, o que a princípio não poderia ser diferente, ao levar-se em conta que esses elementos estão na base de suas formações profissionais. Entretanto, os elementos se fazem presentes em medida talvez um pouco desigual, se pensarmos que nem sempre as questões estéticas são necessariamente abordadas nas aulas de teatro e dança na educação básica e em oficinas livres (espaços de atuação preferenciais dos professores brasileiros de artes cênicas). Esse tópico será debatido na última subseção analítica da tese, que problematizará as práticas pedagógicas atravessadas pelas experiências espectatoriais e estéticas dos professores, bem como na subseção seguinte a essa serão abordadas as relações entre os depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa e a(s) cultura(s), compreendida aqui em amplo sentido.

Dando continuidade à problematização da questão da linguagem nas artes da cena ou performáticas, trago a esse texto alguns apontamentos de Ubersfeld (1996). Essa autora afirma que o trabalho do espectador seria a) dar uma *resposta linguística* ao espetáculo ou performance, responder discursivamente ao espetáculo ou, b) construir de fato *o sentido* a partir do espetáculo (grifos meus). Assim, conclama a uma aprendizagem necessária, a uma “escola do espectador”, na qual se aprenderiam fórmulas, modelos e ferramentas que possibilitassem otimizar esse trabalho do espectador.

De outra parte, o espectador é produtor também porque é nele, e somente nele, que o sentido se faz. Esse sentido, é ele quem o produz. Todos os outros fazem proposições de sentidos, mas é do espectador somente a função de fechar o evento sob um sentido: dessa responsabilidade incumbida a ele, nós compreendemos, portanto, porque ele deve ser educado e como se pode falar de uma escola do espectador. Essa fórmula ambiciosa é também ambígua: o espectador aprende pelo

teatro ou para o teatro? Ambos, devemos crer. E nós não temos a pretensão de ensinar ao espectador, mas de que ele aprenda a aprender, de lhe mostrar os caminhos dessa aprendizagem, de lhe preparar, se assim for possível, o mapa para sua viagem, os itinerários de olhar e de escuta¹¹⁷. (UBERSFELD, 1996, p.255)

“Itinerários de olhar e escuta, caminhos de aprendizagem, mapas de viagem.” A pergunta que me ocorre é: seria necessária essa escola tão direcionadora de caminhos e olhares? Dar-se-iam os processos de aprendizagem de forma praticamente vertical e unívoca como propõe Ubersfeld (1996)? A escola proposta pela acadêmica francesa teria algum elo com a emancipação proposta pelo mestre ignorante de Rancière (2002) ou estaria totalmente ligada a uma tradição europeia iluminista de educação embrutecedora, através da explicação e da distância entre as inteligências do sábio e do aprendiz? A pensar. A ponderar. Alerta que se faz quando se propõem pedagogias do espectador: estar atento a não embrutecer. No entanto, como emancipar?

Dando continuidade a algumas colocações sobre a relação do espectador com o acontecimento cênico como linguagem, ou seja, como proposição, organização e leitura de signos, apreensão de significados e construção de sentidos, é ainda Ubersfeld (1996) quem coloca que a semiótica pode funcionar como semântica na leitura do espetáculo, em que o esforço do espectador seria analisar as partes componentes do espetáculo como um texto, a cena como tessitura de signos.

Essa visão da autora francesa foi ampliada e até refutada no campo das artes da cena ao longo das últimas décadas, já que se compreende que a complexidade da relação teatral (DE MARINIS, 2005) e dos meandros do evento teatral (SAUTER, 2000), excederem em muito um processo de leitura linear e descontextualizado, como apresenta por vezes a semiologia teatral. A citação de Sauter a seguir assinala essa impossibilidade inerente à área em questão:

O campo da semiótica, que está muito em voga nestes tempos, não é muito útil aos estudos empíricos de recepção: espectadores não percebem “signos” que são descritos e interpretados por acadêmicos, eles percebem “significados” – e eles se divertem! A semiótica não tem como mensurar o prazer e o gozo que os espectadores experienciam no teatro¹¹⁸. (SAUTER, 2000, Kindle posição 74) grifos do autor

¹¹⁷ D’autre part, le spectateur est producteur aussi parce que c’est en lui et en lui seul, que le sens se fait. Ce sens, c’est lui qui le fabrique. Tous les autres font des propositions de sens, le spectateur seul a la tâche de close l’événement sur le sens : cette responsabilité lui incombé on comprend alors pourquoi il faut qu’il s’éduque et en quel sens on peut parler d’une école du spectateur. Cette formule ambitieuse est aussi ambiguë : le spectateur apprend-il pour le théâtre ou par le théâtre ? L’un et l’autre, il faut le croire. Et nous n’avons pas la prétention d’enseigner le spectateur, mais de lui apprendre à apprendre, de lui montre les chemins de cette apprentissage, de dresser, si faire si peu, la carte de son voyage, les itinéraires du regard e de l’écoute. (UBERSFELD, 1996, p.255)

¹¹⁸ The field of semiotics, which was in vogue at the time, was not very useful in empirical reception studies: spectators do not perceive “signs” which they describe and interpret for a scholar; they perceive “meaning” – and they have fun!

A propositiva de Sauter (2000) nos abre ainda uma frente importantíssima de análise: onde está o prazer? O que gera prazer nos espectadores? Seriam, ainda nos dias de hoje, os prazeres sensoriais e imensuráveis da estética, o fim mesmo do acontecimento cênico? Haveria lugar para a tomada de consciência do espectador crítico de Brecht, para o espectador arrebatado total e completamente pelos sentidos de Artaud, para o espectador-testemunha responsável de Grotowski? Como problematizam suas próprias experiências estéticas de prazer e desprazer os professores espectadores dessa pesquisa? Ao que estão ligados o seu prazer e o seu desprazer: ao acontecimento, ao ritual, à troca, à aprendizagem, à tomada de consciência, à diversão pura e desinteressada, ao despertar sensorial, ao estímulo emotivo? Retomaremos a seguir, nas análises das falas dos depoentes, algumas das questões surgidas dos apontamentos de Sauter.

Dando prosseguimento às ponderações acerca da cena como linguagem, a teórica alemã Fischer-Lichte (1993) apresenta, há pelo menos duas décadas, em seus escritos, a necessidade de uma abordagem complexa no que se refere a uma compreensão linguística dos processos de recepção cênicos atuais. Segundo a autora, nas performances cênicas contemporâneas, ao menos quatro níveis estariam presentes nas experiências estéticas: nível sintático (organização formal e estrutural das partes constitutivas da obra), o nível metassemiótico (mudanças de paradigmas constitutivos das obras), o nível semântico (de construção de significados através da organização das partes) e o nível pragmático (relações contextuais). Intentaremos, nas análises, problematizar como esses níveis de relação apresentam-se nos depoimentos dos professores-espectadores.

Partamos, agora, seguindo esses pensadores do campo sobre linguagem e espectadores, às percepções e construções discursivas enredadas às memórias dos nossos depoentes. Uma curiosa incidência nas respostas dadas pelos professores a duas questões relacionadas às suas preferências de frequência de espetáculos (sendo elas: 1) “Qual o tipo de espetáculo, evento ou manifestação artística que costumas frequentar com maior assiduidade? Por quê?” e 2) “De todas as situações, eventos e acontecimentos artísticos que frequentas, quais os de tua preferência? Por quê?”) foi a referência às suas preferências vinculadas às dimensões e características linguísticas e estéticas de determinado evento e a uma suposta retroalimentação de suas próprias produções artísticas ou de seu trabalho pedagógico. Vejamos alguns exemplos.

Semiotics had no way of accounting for the pleasure and the enjoyment which spectators experience in the theatre. (SAUTER, 2000, Kindle position 74)

Bianca, jovem professora recém-graduada em teatro, aponta para a função quase didática, em seu entender, de contatar com diferentes estéticas relacionadas à linguagem teatral:

Espectáculos de teatro - por ser formada em teatro esses são os que mais me despertam interesse. Além disso, em Porto Alegre costumam circular vários espetáculos de teatro com diferentes estéticas. Como busco coisas diferentes, que venham somar ainda mais a minha formação, acabo frequentando mais espetáculos teatrais. (Bianca Barbosa)

Marcia, por sua vez, assinala a preferência por estéticas e pela linguagem na qual ela mesma desenvolve trabalho como atriz, bem como a professora Regina responde à questão de modo similar à colega:

Espectáculos de teatro ou dança, ou performances que utilizam a linguagem da dança (contato improvisação, por exemplo). Acredito dar preferência a estes pois são os que mais me agradam, e aos quais mais me aproximo em minha prática como atriz. (Marcia Berselli)

Espectáculos de dança contemporânea, performances e espetáculos de teatro "pós-dramático", pois além de conhecer os colegas, são inspiração para meu próprio trabalho. (Regina Rossi)

Para essas duas professoras, ambas com formação e atuação tanto na área de dança como na área de teatro, que realizam trabalhos como docentes principalmente em oficinas livres e atuam frequentemente como artistas, a atividade como espectadoras seria uma forma de “combustível”, “inspiração” nas palavras de Regina, estaria coligada a um trabalho artístico indelévelmente relacionado a suas atuações docentes e a suas percepções de si como espectadoras. Se Bianca levanta o caráter “pedagógico e didático” do ato de espectral em sua constituição como espectadora, Marcia e Regina, por sua vez, frisam esse caráter relacionando-o mais com suas práticas artísticas do que com aquelas docentes.

Nesse ponto da análise, é preciso salientar uma especificidade própria do campo das artes da cena no Brasil: uma quase inexistente distinção entre funções docentes, artísticas e de pesquisa na área. Esclarecendo: é frequente que um artista no Brasil exerça atividades docentes ou que um docente desenvolva atividades artísticas, bem como é ainda relativamente comum que as pessoas ligadas às atividades de investigação, construção de reflexão e teoria no campo também possuam vínculos estreitos com a prática, anteriores no geral aos vínculos acadêmicos com o campo teatral ou da dança, que, por vezes, retroalimentam as respectivas pesquisas. Assim, essa visão de “professor-artista-pesquisador”, que tem sua culminância nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura

em teatro e dança concebidos nos primeiros quinze anos do século XXI¹¹⁹, pode ser considerada a dominante na formação acadêmica de artistas, de professores de artes e de pesquisadores e teóricos atuantes na área. Essa questão já foi desenvolvida no capítulo 4 desta tese, que aborda a formação docente em teatro e dança no Brasil em relação à formação docente em outros países, como a Itália.

E o que significaria essa figura múltipla e complexa, dotada de tamanhas capacidades conceituais e operativas, que é nomeada “professor-artista-pesquisador” ou “docente-artista”¹²⁰? As propostas dos currículos e projetos pedagógicos, no geral, são resultantes de uma necessidade de que os egressos das licenciaturas tenham experiências práticas no exercício da linguagem cênica: atuando, dirigindo, coreografando, dançando, desenvolvendo projetos em dramaturgia, cenografia, figurinos, sonoplastia, etc. Isso se explica pelo fato da escassa presença de aulas regulares de teatro e dança na educação básica nacional, ainda que, de acordo com a lei, todos os estudantes brasileiros tenham direito a essas experiências educacionais.

A lacuna supracitada acarreta que muitos alunos cheguem às graduações em dança e teatro com poucas ou superficiais experiências anteriores com a linguagem cênica e com os eventos cênicos. Sem experiências anteriores tanto na prática como na recepção de espetáculos ou performances culturais, cabe aos currículos universitários suprir de algum modo essa ausência. Suas experiências anteriores como espectadores, em média, são poucas, ligadas ao teatro escolar ou mesmo inexistentes. Raros são os ingressantes em uma graduação em teatro ou dança no Brasil que possuem uma experiência anterior mais aprofundada (note-se que a idade média de ingresso no ensino superior, segundo as grades da educação básica, seria 18 anos), ainda que casos de ingressantes com sólidas experiências anteriores possam ser constatados, obviamente não sendo uma regra.

A dimensão de formação artística acontece, em termos curriculares, nas graduações em teatro e dança, paralela a formações teórica, pedagógica e artístico-teórica, decorrente do crescimento dos cursos de pós-graduação em artes, das bolsas de iniciação científica, dos projetos e grupos de pesquisa em artes cênicas, da consolidação de duas associações de pesquisa nacionais (ABRACE e ANDA) nas últimas duas décadas, do aumento do número de graduações em todas as regiões do

¹¹⁹ Ver análise dos projetos político-pedagógicos de licenciaturas em Dança no RS realizada por SOUZA, PEREIRA e ICLE, 2015 e ver análise dos projetos político-pedagógicos de licenciaturas em Teatro no RS realizada FERREIRA, 2010a.

¹²⁰ Ambos os termos têm significados semelhantes e podem ser encontrados problematizados tanto em trabalhos acadêmicos como nos referidos projetos político-pedagógicos de licenciaturas em teatro e dança.

país decorrentes de políticas públicas federais na área de educação nos últimos quinze anos, entre outras iniciativas relacionadas às políticas públicas em educação e arte.

Podemos depreender, pelas narrativas anteriores das duas professoras, Regina e Marcia, que a dimensão de intersecção entre ser artista, pedagoga das artes e espectadora estão intimamente ligadas, sendo que essas declarações podem ser consideradas também o resultado de projetos políticos em curso nos espaços formativos em arte no Brasil. Ambas, curiosamente, são egressas da mesma universidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo que uma possui formação em licenciatura e outra em bacharelado.

Passemos agora a mais uma recorrência evidenciada nos depoimentos dos professores: a questão da utilização de espaços cênicos diversos e as diferenciadas possibilidades de construções de estéticas vinculadas a espaços públicos ou a determinado modelo histórico de conformação da cena. Salas de espetáculo com palco italiano, espaços fechados, teatro de rua, performances em lugares inusitados, esses são alguns exemplos citados nas falas dos professores. A seguir depoimentos que pontuam essa preocupação dos professores de artes cênicas com o espaço cênico como espectadores. Sobre suas preferências e interesses, afirmam:

Performances e exposições em espaços "alternativos". Porque me interessa pela desestabilização da instituição arquitetônica da arte. (Bernardo Stumpf)

Espectáculos teatrais em casa de espetáculo. São os mais próximos ao tipo de trabalho que desenvolvo. (Sandra Loureiro)

Teatro - em diferentes espaços. Por paixão e pelas possibilidades de diálogo e inspiração no meu trabalho. (Paulo Merisio)

Trabalhos de teatro, dança e performance com uma estética mais atual, processos que se utilizem do jogo como princípio criativo, cena menos naturalista. Trabalhos que dialoguem com imagem e que ocorram em múltiplos espaços. (Celida Salume)

Propostas que se assemelhem à performance, pelo espaço do inusitado, imprevisto, momento presente. (Luciana Tondo)

Espectáculo de teatro de rua ou abertos ao público. Espectáculos nos vãos de SESC, SESI que permitem os transeuntes observar a obra, pois agregam pessoas de diferentes lugares, promovendo um encontro na cidade que não é restrito a uma classe teatral ou social específica. (Pauline Mingroni)

Há uma variedade considerável nas respostas, em muitas delas está presente a palavra “espaço”, com diferentes conotações de sentido: desde aquele que clama por inovações associando-as ao uso de espaços cênicos diferenciados, que “quebrem com o estatuto arquitetônico da arte”, como afirma Bernardo ou “inusitados”, segundo Luciana, até a exploração da “multiplicidade de espaços”

conclamada por Celida e Paulo ou “a rua e os espaços públicos democráticos de amplo acesso”, segundo Pauline.

Na seção anterior havíamos contatado com discursos de professores que declaravam, ao contrário, sua predileção por espaços teatrais fechados e com palco italiano, pelo conforto, comodidade e hábito, pela promoção da concentração na cena que proporcionariam. Ou seja: não há consenso nas preferências, mas há essa incidência no mínimo instigante sobre o tema “performance e espaço cênico”, configurando-se como uma preocupação marcadamente presente nos depoimentos dos professores, em suas memórias e constituição de identidades de espectadores.

A pergunta que levanto aqui é: por que a relação com a espacialidade da cena, mais do que, por exemplo, a relação com os atores, bailarinos ou performers ou com a sonoridade ou visualidade da cena, por exemplo, são levantadas em um número mais expressivo de respostas a diversas questões da pesquisa? Será nossa formação acadêmica ainda fundamentalmente baseada na classificação das estéticas e do uso da linguagem cênica de um ponto de vista da espacialidade? Será a espacialidade um dos elementos efetivamente mais relevantes na constituição das relações cênicas? Seria essa uma preocupação datada, de nossos tempos, ou uma preocupação relacionada ao Brasil necessariamente? Ou, indo além: seria uma especificidade dos professores como espectadores?

Sauter (2000), para citar um exemplo de pesquisa empírica realizada com público escandinavo diversificado (jovens, adultos, etc.), frisa, a partir de seus estudos empíricos, o quanto, para aqueles grupos específicos de espectadores suecos nas décadas de 80 e 90, o fundamental, o alicerce e a “pedra de toque” relacional no evento cênico, era a performance dos atores. A fim de ilustração e comparação com nossos resultados, vale a longa citação que explica os procedimentos metodológicos e os resultados das pesquisas empíricas de Sauter com espectadores de teatro:

Um dos resultados desses estudos de recepção tornou-se o ângulo preferencial para o aprofundamento dos aspectos teóricos da [teoria da] comunicação teatral. Tentando descobrir em que níveis a performance era apreciada ou não, nós testamos todos os julgamentos de vários detalhes da performance em confronto com os julgamentos gerais expressados por cada pessoa. Isso nos mostrou que a avaliação de cada performance está fortemente e sempre ligada à apreciação da atuação, mesmo se outros aspectos da apresentação (a dramaturgia, a direção, o cenário, os figurinos, etc.) fossem bem ou mal avaliados. Isso aproxima a relação entre a apreciação da atuação e a avaliação geral da performance, que podem ser independentes do nível social do espectador e também independente do tipo de performance. Além disso, nós observamos que uma avaliação menor da atuação já quase que automaticamente não permite ao espectador engajar-se com o conteúdo

da performance. Em outras palavras, se um espectador não gosta dos atores, a performance torna-se “sem sentido”¹²¹. (SAUTER, 2000, posição 84 Kindle)

Essa descoberta trazida pelos resultados de pesquisa de Sauter, da centralidade da avaliação do trabalho do ator ou bailarino (do performer) na constituição da relação entre espectador e espetáculo, também está presente nos depoimentos dos professores espectadores sujeitos da pesquisa, ainda que não possa ser considerada uma prerrogativa proposta na maioria das narrativas.

Vimos emergir nos depoimentos com mais força questões sobre uma possível “dramaturgia do corpo” e de “teatro-físico” ou de “dança como a linguagem do corpo expressivo”. Certamente todas elas estão ligadas às funções do ator ou do bailarino, no entanto as percebemos com presença incisiva quando a pergunta realizada se refere a “qual o espetáculo mais marcante que vivenciaste como espectador em tua vida”, mais do que sobre suas preferências ou práticas de consumo culturais. Ou seja: ao tratar de experiências marcantes, fortes, as memórias tornam ao performer. Podemos verificar, nos dois exemplos a seguir, a relação dos professores com a atuação dos performers em cena.

Relata a professora Rose Gonçalves sobre suas experiências marcantes como espectadora:

Artaud, com Rubens Corrêa, pela intensidade da entrega do ator ao papel. A Nova Velha História, do Antunes Filho, pela qualidade estética da cena (plasticidade do cenário, trabalho de ator, musicalidade, etc.). Vau do Sarapalha, da companhia do Luís Carlos Vasconcelos, pelo ritmo e qualidade do trabalho de ator. Romeu e Julieta, do Teatro Galpão, pelo impacto popular e qualidade estética, visual e musical. Hysteria - Cia XIX, pela temática e intensidade da entrega das atrizes. Trabalhos do Olodum, qualquer um deles, porque são impactantes e transmitem energia para a plateia. O Homem que Falava Português (Cia. Burlantins), opereta infantil, meu filho viu duas vezes, com lapso de mais de quatro anos entre as duas e adorou do mesmo jeito, comunica muito com públicos diversos, adulto e infantil, é cômico, tem ritmo e muita musicalidade. Les Éphémères - Théâtre du Soleil - pelo acolhimento

¹²¹ One of the results of these reception studies became the cornerstone for the further development of the theoretical aspects of theatrical communication. Trying to find out on what grounds a performance is appreciated or not, we tested all judgments of the various details of a performance against the overall judgment a person had expressed. This showed that the evaluation of the performance as such always correlates with the appreciation of the acting, even if other aspects of the show (the drama, the directing, the set, the costumes, etc.) were estimated higher or lower. This close relationship between the appreciation of the acting and the overall evaluation of the performance proved to be independent of the social background of the spectator and also independent of the type of performance. Furthermore, we observed that a lack of appreciation for the acting almost automatically prevented the spectator from engaging in the content of the performance. In other words, if a spectator does not like the actors, the performance becomes "meaningless." (SAUTER, 2000, posição 84 Kindle).

carinhoso do Soleil, que cria um evento teatral e nos inclui. Esse é melhor do que o segundo [espetáculo] que vi, mas a qualidade do Soleil é sempre incrível, desde o trabalho da técnica à relação proposta com seu público carinhosamente cativado. (Rose Gonçalves)

Rose não somente aponta o “trabalho de ator” ao referir-se a vários dos espetáculos marcantes, como justifica em dois deles a qualidade de envolvimento e comunicação com o público (que necessariamente passaria pelo trabalho dos performers) e a “inclusão” do público no espetáculo. Ao usar termos como “carinhoso” e “carinhosamente”, percebemos uma dimensão afetiva desenvolvida na relação entre performer e espectadora, o que para a professora configura-se como uma memória potente e presente.

O professor Robson, por sua vez, é sintético ao citar somente um espetáculo extremamente marcante em sua vida, justificando os motivos que o levam a tal escolha. Dentre eles, a forte experiência vivenciada com o trabalho da atriz na relação com a direção de cena:

Um bonde chamado desejo de Tennessee Williams, direção de Cibele Forjaz. Lembro que a atuação de Leona Cavalli no papel de Blanche Dubois foi marcante, na verdade, toda a encenação. A intensidade das interpretações em conjunto com um cenário pouco realista me arrebatou. É difícil colocar em palavras os motivos do impacto, mas lembro que foi difícil dormir naquela noite [risos]. (Robson Rosseto)

O desejo pela imprevisibilidade e pela novidade, a inovação técnica e as novas propostas de linguagem estão presentes nas respostas. Se pensarmos na teoria da recepção literária, seria considerado previsível que as pessoas ligadas às artes profissionalmente sejam aquelas que pretendam a expansão de um “horizonte de expectativas” como espectadores. Ou seja: há uma série de constantes que são desejadas, relacionadas aos vínculos que determinada obra artística ou linguagem mantem com seu tempo e com a comunidade, na conjuntura em que se desenvolve. No entanto, há o desejo do novo, da superação, do desconhecido.

Tratando-se nesse caso das artes da cena no Brasil e no mundo, podemos depreender que parte dos professores reconhecem que a expansão de seus horizontes de expectativas, a relação com o inesperado, com o novo, com o decorrente de pesquisa e/ou experimentalismo e portanto, não necessariamente, da tradição cênica, os marque e os faça procurar determinados espetáculos, grupos e ou estéticas que podemos chamar de não-comerciais na constituição de suas vivências como espectadores. Promulgando, portanto, a possibilidade das ditas “leituras não-preferenciais ou leituras de ruptura”, propostas pela teoria da codificação e da decodificação de Stuart Hall (2003). É a estudiosa brasileira da literatura Regina Zilberman (2008) quem nos auxilia a compreender o ponto de vista da teoria da recepção literária, ao tratar das obras como parte de circuitos de

produção, circulação, legitimação e consumo que são atravessados por historicidades e hábitos pré-estabelecidos socialmente na relação com os elementos constitutivos (poéticos e estéticos) de uma obra. Em minha análise, faltaria à teoria da recepção literária lidar com as “linhas de fuga”, ou seja, aquelas trazidas por Hall (2003) em sua já citada teoria da codificação e da decodificação, associadas aos estudos culturais, na qual existiriam espaços de ingerência subjetiva e identitária que constituem sentidos desviantes daqueles considerados normais ou preferenciais. Todavia, ao trazer o conceito de horizonte de expectativas, cumpre notar que:

O leitor, portanto, coincide com o horizonte de recepção ou acolhimento de uma obra. Essa, por sua vez, destaca-se quando não se equipara a esse horizonte, pois, se o fizesse, nem seria notada. Com efeito, cada obra procura se particularizar diante do universo para o qual se apresenta, particularização que se evidencia quando ela rompe com os códigos e as normas predominantes. Assim, ela estabelece um intervalo entre o que se espera e o que se realiza, a que Jauss denomina "distância estética". (ZILBERMAN, 2008, s/p) grifos do autor

Parece-me que nossos professores se referem, ao comentar quais seriam suas preferências como espectadores, mesmo que sem usar necessariamente o conceito de Jauss em seus depoimentos, a um desejo da “distância estética”:

Eu tenho preferência por espetáculos que cruzem fronteiras, que não se apeguem às linguagens, espetáculos que se arriscam. (Tháise Nardim)

Aqueles espetáculos que propõem algum tipo de "salto", seja conceitual, seja operacional, na forma como se pensa, produz e distribui matéria sensível. (Bernardo Stumpf)

Espetáculos experimentais com inovação da linguagem e uso de novas tecnologias. Porque normalmente fogem do comum e previsível. (Mônica Mesquita)

Performances artísticas, devido a possibilidade de diálogos com o espaço, a sociedade, na promoção e mobilização de novos modos de ver e perceber a criação cênica. (Carolina Teixeira)

Teatro experimental. Pelo modo como o grupo se envolve neste tipo de trabalho que exige um aprofundamento dentro da linguagem teatral, ao ponto de questionar inúmeras questões inquestionáveis da própria linguagem, ou da arte em si. (Elias Pintanel)

Os jovens professores citados desenvolvem trabalhos cênicos, além de suas funções docentes, ligados na maior parte das vezes às estéticas que julgam interessantes como espectadores. Tháise é performer, professora universitária e pesquisadora da arte da performance, bem como Carolina trabalha com arte e inclusão e pesquisa dança e deficiência física. Mônica é professora de teatro em um instituto tecnológico federal e dirige espetáculos. Elias é um jovem professor de teatro que foi bolsista junto a um grupo de pesquisa e teatro experimental na universidade, já Bernardo é bailarino

e atua esporadicamente como professor em cursos livres. Todos eles possuem práticas artísticas em suas carreiras, ligadas de algum modo a estéticas contemporâneas, que buscam o alargamento do horizonte de expectativas, que trabalham no registro do experimental, do não instituído, o que poderia ser entendido como um fator determinante para suas escolhas e preferências como espectadores. Assim, mais uma vez, a intrincada relação que se estabelece no campo das artes da cena no Brasil entre prática artística e docência também está presente quando tratamos de estudos de recepção.

Dando fechamento à problematização sobre a relação dos professores como espectadores com as linguagens cênicas, podemos depreender que há um desejo pelo novo, pelo experimental, pela surpresa, pelo resultado de processos que tragam ao horizonte de expectativas desses espectadores novas possibilidades, ou uma “distância estética” instigante. No entanto, a relação com o conforto do conhecido e com as estéticas por eles mesmos desenvolvidas como artistas também são importantes ao referenciar uma preferência como espectadores.

Artistas gostam de assistir somente àquilo que se assemelha ao que fazem ou fariam? Não necessariamente, mas há uma notável coincidência entre fruição estética e poéticas pessoais nas falas de diversos depoentes, que julgo pertinente comentar e relacionar nessa análise. O “outro” da arte, ou seja, aquele que não opera nos registros que me são bem-quistos ou desejados, não me interessa? A tendência, mesmo ao se tratarem de professores de teatro e dança, muitos ou quase todos eles também artistas, é aproximar-se do “mesmo”? De fato, a alteridade não parece presente de modo assíduo nas afirmações dos professores. Há sim aqueles que se declaram “eccléticos” e “abertos” a diversas e diferenciadas experiências como espectadores, não declarando preferências. No entanto, a proximidade com seus trabalhos artísticos ou com suas práticas é um fator desejado em suas constituições como espectadores, como se pode perceber em vários dos depoimentos reproduzidos até então, pendendo a balança dos desejos como espectadores mais para o lado da similitude que da alteridade.

5.1.3 Cultura espectral é processo¹²²

Processo: acontecimento no tempo-espaço dilatado, vir-a-ser, (re)construção constante, mudança, antes/durante/depois. Quando falamos de cultura, tratamos de processos que não são estanques, nem imutáveis e nem transcendentais. São, sobremaneira, contextuais, fugidios e cambiantes. Há atravessamentos anteriores vinculados às histórias de vida e às conjunturas experienciadas pelos sujeitos, há um durante, que é aquilo que os estudiosos da recepção cênica como De Marinis denominam de “relação” e há um após, há a vida em eco, em sequência, em reelaboração e ressignificação ao longo de um tempo estendido horizontalmente, o que outra estudiosa da recepção cênica, Mervant-Roux, denomina de “ressonador”.

O evento cênico é processo, a construção de uma cultura espectral, no sentido de aprender a ser espectador, de construir uma identidade de espectador, é processo. Processo aberto, mutável, instável, relacional e ressonante.

No entanto, podemos problematizar algumas constantes tanto na formação docente como nas pedagogias do espectador. Repertórios anteriores, aqueles que nos constituem, são sempre instigantes. A família como provedora de experiências, de culturas e, portanto, de repertórios, gostos e hábitos, como mediação e comunidade de apropriação de sentidos e significados, deve ser discutida, bem como a escola, decerto. O debate posto nesta tese está vinculado aos processos formativos dos professores em ambientes exteriores àquele doméstico, portanto, faz-se pertinente abordar, em um brevíssimo estudo de dois casos, o envolvimento da família nos processos de construção de culturas espectrais.

Destarte, a presente subseção da tese intende ligar a problematização entre as três categorias analíticas propostas como primeira abordagem nas análises qualitativas, a saber, corpo, linguagem e cultura, às ponderações que seguirão na seção posterior, concernentes à constituição de identidades de espectador e às memórias, tema caro a diversos estudiosos da recepção em artes cênicas, e também em estudos de recepção de outros campos do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a literatura, a linguística, a medicina, a educação, entre outros.

Referências a hábitos, usos e costumes de artefatos culturais, estilos, vivências familiares, sociais ou grupais, às classes sociais, aos grupos de idade, religiosos ou étnicos, a experiências

¹²² Parte do texto desta subseção foi publicada como artigo na Revista aSPAs (USP, 2016), em dossiê sobre o teatro e o espectador contemporâneo.

comunitárias: diversas dessas foram apontadas ou levantadas pelos depoentes em suas respostas às perguntas do questionário. No entanto, metodologicamente, escolho relatar dois casos: processos de constituição de identidades de espectador diretamente vinculados às famílias dos professores, aqui representados por uma professora de dança e por um professor de teatro.

Antes de dar prosseguimento, é importante ressaltar que cultura nessa pesquisa é conceito abrangente, entendido não como a alta Cultura (com C maiúsculo) e sim como aS culturaS (no plural), ou seja: vivências, práticas e discursos, concretos e/ou simbólicos, múltiplos e variados, que atravessam as constituições identitárias dos sujeitos e das comunidades. O conceito de cultura de nossa abordagem filia-se àquele trazido pelos estudos culturais de origem britânica, principalmente às problematizações realizadas pelo jamaicano Stuart Hall (2002, 2003), ao longo de sua militância acadêmica desde a década de 60.

Nessa subseção da tese, portanto, abordarei a constituição da cultura espectral de professores de teatro e dança através de dois exemplos ou casos pontuais, escolhidos entre os depoentes. A partir das histórias de vida de Eleonora Santos e Álvaro Rosacosta e dos processos intrincados de constituição de si como espectadores atravessados por fortes experiências familiares, pensaremos na construção de uma “cultura de espectador” como um processo horizontal ao longo das vidas, aberto e inacabado, em fluxo constante, em readequação, em transformação, sempre em movimento. Contudo, mediado e atravessado por linhas precisas como aquelas exercidas pelas experiências e histórias familiares.

Assim, cumpre também ressaltar que o conceito de identidade a partir do qual pensamos em identidades de espectador nessa tese está baseado na noção de identidades culturais pós-modernas de Stuart Hall (2002), para o qual a identidade do sujeito não é mais inata, pré-existente e ou transcendente como aquela do Iluminismo, tampouco é aquela identidade vista do ponto de vista estritamente sociológico, no qual a predeterminação do exterior sobre o sujeito o marcaria de forma indelével e imutável. Identidades são múltiplas, são complexas, são variáveis, são movediças, transformam-se e realocam-se de acordo com diversos atravessamentos e mediações, horizontalmente ao longo da vida cronológica de um sujeito. Identidades atravessadas por questões de gênero, de etnia, de raça, de nação, de religião, de classe social, mas não definidas de modo a não haver espaço para os atravessamentos das subjetividades únicas dos sujeitos em suas constituições (de processos de identificação coletivos, portanto).

Assim, mesmo que a abordagem bourdiana esteja fortemente nessa pesquisa, fugimos de determinismos e buscamos as identidades culturais híbridas e móveis dos estudos culturais como ponto de referência, num processo de complementariedade teórica, não de exclusão de uma em detrimento de outra.

A análise a seguir foi tecida a partir das respostas a uma questão que pode nos remeter diretamente à articulação entre formação de espectadores, escola, família e experiências, mediações estas já apontadas em pesquisas anteriores realizadas (FERREIRA, 2010). As respostas que serão analisadas foram dadas à pergunta: “Qual a primeira lembrança (ou mais remota) que tens de ti como espectador/a? Quando e onde foi? Qual a situação? Quem estava contigo? O que foi assistido?”. Emerge com veemência a família com mediadora das relações dos professores como espectadores em suas primeiras memórias.

Conforme pesquisa anterior (FERREIRA, 2010), um estudo de recepção com crianças espectadoras, três foram as mediações preferenciais a atravessar as relações construídas por um grupo de crianças de classe média, entre os cinco e os onze anos de idade, meninos e meninas, com o teatro: 1) a escola, 2) a mídia e 3) a família. Se pensarmos na intensidade com que estas mediações estiveram presentes naquele escopo analítico, a presença da mídia sobrepõe-se à da escola nas narrativas que envolvem construções de significados e sentidos acerca da linguagem e do acontecimento teatrais. No entanto, a escola aparece como cenário e comunidade de apropriação primeva do teatro. A família também se apresenta como comunidade de interpretação, contudo, nesse caso, de modo menos incisivo do que as outras duas mediações citadas. Ao analisar respostas dos professores que remetem, no geral, à infância ou à juventude dos sujeitos, podemos traçar relações com a pesquisa empírica realizada junto ao público de crianças em 2003¹²³.

Comentarei, a partir da análise das falas de Eleonora e Álvaro, lembranças das primeiras experiências de recepção narradas por eles que evocaram a mediação familiar, ou seja, escolhidas pela construção das memórias pessoais destes sujeitos relacionadas às suas famílias. Justifico esse comentário também pela necessidade de explorar espaços de aprendizagem e apropriação cultural outros para além da educação formal recebida pelas instituições de ensino (escola, academias de arte, universidade)¹²⁴.

¹²³ A coleta de dados com as crianças espectadoras aconteceu durante o ano de 2003. Já as publicações decorrentes desta pesquisa são posteriores a esta data e podem ser consultadas em: <https://ufpel.academia.edu/Ta%C3%ADsFerreira> ou em <http://www.slideshare.net/plateroeuu>.

¹²⁴ Para maiores informações sobre estudos das pedagogias culturais, ver o recente livro CAMOZZATO, V. C. et al (org.). *Pedagogias Culturais – A arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

Levando-se em conta a importância conferida à família nas narrativas infantis sobre suas relações com a linguagem cênica, inicio a olhar para o material construído pelos professores me apropriando também das lentes de Bourdieu (2007) e pensando na importância da família nas escolhas e construções identitárias dos professores de teatro e dança como espectadores. A presença da família como mediadora é uma constante que aparece em grande parte das respostas e que parece ter muita força naquilo que são as primeiras memórias dos depoentes como espectadores. Conforme já mencionado, ao cotejar com as respostas das crianças, por exemplo, vemos que no grupo de professores de teatro e dança, a família é uma mediação de maior importância.

Se os estudos culturais latino-americanos apresentam a família como uma das mediações possíveis às relações dos sujeitos com os artefatos culturais e suas possíveis constituições identitárias, o peso conferido por Bourdieu à família em suas investigações sociológicas sobrepor-se-ia até àquele conferido pelos estudos culturais, no sentido de que a família seria o núcleo primário da constituição de um *habitus* ao qual o sujeito, sua visão de mundo, seus valores, hábitos e seu capital simbólico estariam associados. Cumpre notar que o conceito de *habitus* não confere supremacia nem às estruturas sociais sobre os sujeitos e tampouco dos sujeitos sobre as estruturas, e sim trabalha no registro das trocas e aquisições de capital simbólico associado às práticas da vida cotidiana, dos contextos que atravessam os sujeitos e por eles são atravessados.

Considerando o capital simbólico e o *habitus* nas constituições dos professores, levantamos os dois casos específicos em que parentes próximos dos depoentes estavam diretamente envolvidos com espetáculos das artes cênicas: para Álvaro Rosacosta e Eleonora Santos, a presença das artes cênicas em suas vidas relacionava-se tanto ao cotidiano como ao círculo de convivência familiar, como às escolas (de educação infantil e de dança, respectivamente) que frequentavam.

Bourdieu, no seminal estudo sociológico intitulado *A distinção – crítica social do julgamento* (2007), relaciona a aquisição de competência cultural, ou seja, de ferramentas para relacionar-se com determinado artefato da cultura (seja ele artístico ou não), à fusão de conhecimentos e experiências adquiridos conjuntamente em duas instâncias: na família (em primeiro lugar) e na escola (em seguida). Ainda que todas as conclusões que Bourdieu apresenta apontem para a categoria classe social como a maior definidora do gosto como elemento de distinção justamente classista, há indícios que aqui nos são caros (ao apresentarem a mobilidade de aquisição de competência cultural associada também à educação formal), para além da aquisição determinante de conhecimentos, práticas e experiências de capital simbólico propiciadas pela família.

A citação abaixo justifica esta intrincada relação, antes de procedermos às análises dos relatos:

Conhecendo a relação que, pelo fato da lógica da transmissão do capital cultural e do funcionamento do sistema escolar, estabelece-se entre o capital cultural herdado da família e o capital escolar, seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar [...] a forte correlação observada entre a competência em matéria de música ou pintura [...] e o capital escolar: de fato este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). (BOURDIEU, 2007, p.27)

Sigamos, agora, com as narrativas dos docentes-artistas. A professora de dança Eleonora Santos comenta sua primeira lembrança como espectadora ligada à mãe, que auxiliava nos bastidores de um espetáculo encenado por uma escola de dança:

Foi assistindo o espetáculo *La fille mal gardée*, montado pela escola de balé Dicléa Ferreira de Souza, em Rio Grande. Fui acompanhando minha mãe que foi ajudar nos bastidores do espetáculo. (Eleonora Santos)

Eleonora estudou balé clássico desde a infância, foi professora em escolas particulares, em escolas técnicas de dança e hoje é professora na Licenciatura em Dança da UFPel. Sua lembrança mais remota como espectadora está ligada a um percurso profissional construído ao longo da vida como bailarina e professora de balé clássico. Na fotografia abaixo, Eleonora é a jovem professora de uma turma infantil da mesma escola que menciona em sua primeira lembrança como espectadora, da qual também foi aluna por muitos anos.



Figura 4 - Turma da Escola de Balé Dicléa, em Pelotas, 1992¹²⁵.

¹²⁵ As fotografias apresentadas na seção são pertencentes ao arquivo pessoal dos depoentes e seu uso foi autorizado pelos mesmos na pesquisa.

Assim, a primeira lembrança de si como espectadora está aliada aos laços afetivos e profissionais da professora com uma escola de dança específica, uma determinada modalidade de dança (o balé clássico) e à ligação íntima também de sua mãe com o universo da dança clássica ocidental. A memória de Eleonora reconstrói uma situação (a apresentação de *Fille mal gardée* na cidade de Rio Grande, RS) que tem um elo direto com suas escolhas profissionais e a presença da família. Possivelmente outras experiências façam parte do escopo do “esquecimento”, também tratado por Izquierdo (2013), por não terem reverberado de tal modo na constituição identitária e subjetiva da entrevistada.



Figura 5 - Eleonora no camarim do espetáculo *Sylvia*, com a filha Beatriz. A montagem aconteceu no ano de 2012, pela Escola de Balé Dicléia Ferreira, em Pelotas.



Figura 6 - Beatriz, Eleonora e Zulce, em 2014: três gerações participam do Festival de Dança de Joinville.

Em depoimento a mim¹²⁶, Eleonora comenta que a mãe Zulce Motta foi aluna da primeira turma de balé da escola e que a acompanhou, a ela e à filha, mais de uma vez ao Festival de Dança de Joinville¹²⁷, uma prática na qual a família está há anos envolvida.

Da primeira vez que fui a Joinville, em 1987 (eu tinha 10 anos), minha mãe foi naquela função de acompanhar e tudo mais... depois, no décimo festival, eu fui e ela foi novamente... e agora lá foi ela me ajudar com a Bia e aproveitar também. (Eleonora Santos)

Eleonora comenta o interesse que Beatriz, a filha, demonstrou nos debates sobre dança de rua, que foi a temática do seminário do festival no referido ano e do espanto positivo da mãe, Zulce, ao deparar-se com as falas de críticos, profissionais e acadêmicos sobre dança, que ela considerou muito mais aprofundadas que no passado. O interesse de Beatriz pela dança de rua, narrado pela mãe Eleonora, demonstra que a competência cultural herdada da família, levantada pelas teorias bourdianas, também confere a possibilidade da menina de 11 anos de interessar-se por outras modalidades de dança que não o balé clássico, tão presente em suas relações familiares e permeando a história de vida das mulheres da família.

À maneira de Eleonora, o ator, músico e professor Álvaro Rosacosta, remete-nos à sua tenra infância e a um emaranhado de relações entre escolarização, arte e família. Ele nos conta sobre quando assistia a trechos de espetáculos com os pais no tradicional Theatro São Pedro de Porto Alegre, no qual membros da sua família trabalhavam e onde viviam, ao relatar sua lembrança mais remota como espectador. Neste caso, a família é altamente significativa, tanto naquilo que é evocado pela memória, como na relação direta com a profissionalização e constituição do sujeito, ou seja, com seu capital cultural e simbólico.

Álvaro, ao relatar sua mais remota lembrança como espectador, nos traz referências afetivas e espaciais concretas: um menino muito pequeno, o palco e a plateia de um teatro, o aconchego do colo dos pais. A cena é terna e demonstra a relação de hábito, de costume, de intimidade da criança pequena e de sua família com o acontecimento cênico e com o edifício teatral. O teatro acolhe os pais, permite ao menino circular e brincar e contém o conforto do carinho dos pais. Esse teatro que para tantos é tão somente um aparelho cultural, um imponente edifício histórico, para Álvaro é a

¹²⁶ Procurei Eleonora Santos por meio de uma rede social para solicitar maiores informações e mantivemos uma conversa através do *chat* da rede, que foi posteriormente gravada com a permissão da depoente. Já Álvaro Rosacosta foi procurado por mim através da mesma rede social e mantivemos contato através de e-mail e do *chat* da rede. Ambos autorizaram o uso das fotografias de seus arquivos pessoais e das conversas complementares na pesquisa.

¹²⁷ Um dos mais importantes festivais de dança do país, que acontece anualmente na cidade de Joinville, SC.

memória do afeto, do jogo, da família e da criança que foi. Nos conta Álvaro acerca de sua lembrança mais remota como espectador:

Eu descendo do palco do Teatro São Pedro (onde eu morava) e indo para o colo de meus pais ver o final da encenação. (Álvaro Rosacosta)

Álvaro é ator e musicista, embora tenha se graduado em Artes Visuais na UFRGS (começou a estudar artes plásticas na Escolinha de Arte implantada dentro do Teatro São Pedro). É um dos nomes significativos do teatro gaúcho de sua geração, participou de muitos elencos de montagens com diferentes grupos e com os principais diretores de Porto Alegre, sendo um dos mais atuantes artistas na Companhia Teatro Novo, conhecida pelas suas encenações voltadas para crianças há mais de 40 anos. É também compositor de diversas trilhas sonoras de espetáculos.

O trabalho pedagógico desenvolvido por Álvaro é como instrutor de oficinas e *workshops*. É importante frisar que este artista porto-alegrense descende de uma linhagem de trabalhadores ligados às artes: seu avô foi funcionário do Teatro São Pedro, no qual sua família habitou, ele nasceu e cresceu. A trajetória deste artista foi atravessada por inúmeras experiências vivenciadas dentro do principal aparelho cultural e casa de espetáculos do estado do Rio Grande do Sul.

Na narrativa abaixo, Álvaro relaciona jocosamente as lembranças do teatro, da família e da escola. Mais uma vez casa, conforto e intimidade estão presentes nas memórias do ator com o teatro.

Só sei que a minha história no palco já começou mal! [risos]. Meu jardim de infância resolveu montar um auto de Natal e apresentar no Teatro São Pedro! Durante os ensaios eu fugia e ia para "casa". Claro que na estreia, eu era o Rei Mago negro (Baltazar?), eu vi os meus pais na plateia e não tive dúvidas: desci pelo meio do palco (naquele tempo existia uma passarela dividindo a plateia) e fui sentar no colo do meu pai para assistir o resto da confusão. [risos]. Minha quase estreia foi em "casa"! [risos]. (Álvaro Rosacosta)

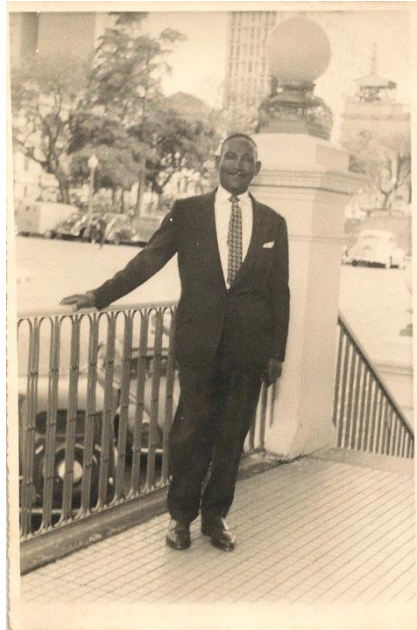


Figura 7 - O avô de Álvaro, Manuel, zelador do Theatro São Pedro a partir de 1949, posa em frente ao teatro.

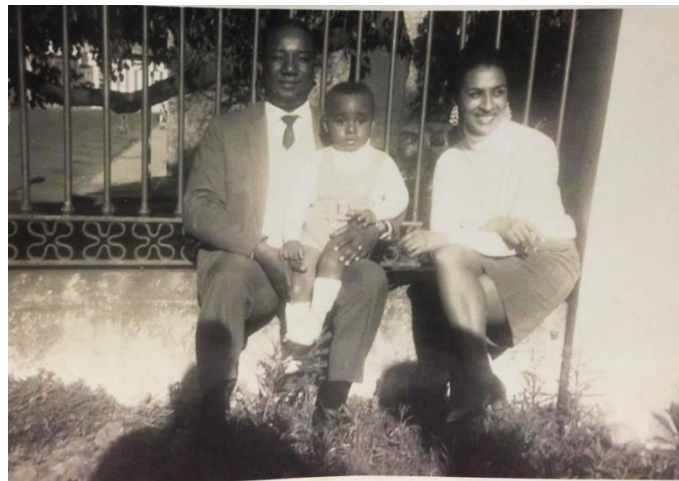


Figura 8 - Álvaro criança com os pais, no pátio do Theatro São Pedro, onde ficava a casa da família.

Podemos depreender que as memórias evocadas estão diretamente ligadas a um círculo produtivo relacionado ao presente de cada um desses professores de artes cênicas e reconhecer que a emergência das memórias familiares ressignifica o vivido no passado em família nas construções identitárias do presente dos docentes. Os depoimentos de Eleonora e Álvaro, apesar de sucintos, são contundentes sobre como as práticas artísticas promovidas pela família e os contextos familiares podem atravessar a escolha por determinado campo profissional, a aquisição de capital simbólico, os atravessamentos constitutivos por um *habitus* específico, uma cultura espectral, enfim.

Todavia, cumpre notar que são comuns os relatos de artistas ou professores de artes em formação que não foram apoiados por suas famílias ao escolherem uma carreira mercadológica e socialmente desvalorizada relacionada aos campos da educação e da arte, ambos profissionalmente desvalorizados no Brasil. Há as duas faces do atravessamento familiar nas escolhas e nas formações identitárias dos docentes-artistas: se por um lado podemos relatar os percursos afetivos e familiares de Eleonora e Álvaro em suas relações com a dança e o teatro, por outro sabemos que há preconceitos e dificuldades enfrentadas tanto pelos que escolhem a carreira artística como pelos que escolhem a carreira docente. Ambas as profissões no país sofrem com baixa remuneração, falta de reconhecimento e instabilidade profissional.

É importante dimensionar como as primeiras lembranças de professores de teatro e dança como espectadores estão fortemente vinculadas às suas famílias, demonstrando, possivelmente, que contataram com pessoas interessadas de alguma forma nas artes da cena, que propiciaram a eles quando crianças e jovens vivenciarem determinadas experiências como espectadores.

Dentre os 95 depoentes da pesquisa, posso afirmar que 50% cita a família em geral ou algum familiar específico (pai, mãe, avós, madrinha, irmãos, tios, sobrinhos) como presentes em suas primeiras experiências como espectadores, naquilo que suas memórias nos trazem como “a mais remota lembrança”. Esse número é eloquente.

Relacionamos esses dados e a leitura feita a partir deles ao conceito de capital cultural de Bourdieu. A aquisição de capital cultural (e de competência para adquirir este capital) dar-se-ia basicamente por duas formas: através da herança familiar e do *habitus* vivenciado pelos sujeitos e através da instituição promotora do acesso universal e democrático aos conhecimentos e valores, ou seja, a escola. No entanto, o autor traça diferenciações concretas (através de longa exposição de dados empíricos), acerca de como estas constituições de capital cultural e simbólico se dão na sociedade capitalista de modo diferente uma da outra e como detonam lutas simbólicas pela aquisição deste capital, que acaba sendo o grande legitimador das classes.

Não nos interessa aqui propriamente a discussão de caráter classista empreendida por Bourdieu e que atravessa a base de toda sua obra. Contudo, interessa-nos pensar em como, de modo significativo, podemos traçar relações entre um capital simbólico vinculado à herança familiar e as narrativas de constituição como espectadores dos professores, isso em um momento sócio-histórico de amplas e irreversíveis transformações, principalmente naquilo que concerne ao acesso a esses bens simbólicos.

Depreendo, por conseguinte, que no caso das artes da cena, por mais que tenhamos na mídia inúmeras demonstrações de possíveis leituras e vivências desses artefatos, é através da família e da escola que o acesso se efetiva e através dessas instâncias acontece a aquisição de capital e competência culturais de parte dos professores no campo das artes da cena.

Gostaria de finalizar essas considerações sobre processos de constituição de uma cultura espectral assinalando a necessidade de práticas na formação docente em artes cênicas que envolvam a construção mnemônica dos professores de teatro e dança como espectadores. Ao narrar as suas memórias, ao evocar determinadas lembranças e silenciar outras, os professores, através de suas escolhas, também constroem suas identidades de espectadores. Problematizar as construções de identidades de espectador (a começar pelas suas próprias) poderia estar na base de uma formação docente em artes cênicas também voltada, de modo consciente e crítico, às pedagogias do espectador, tantas vezes silenciadas em nossos currículos, projetos pedagógicos e planejamentos de aulas de teatro, dança, performance, ópera, circo.

Portanto, levando em consideração os aspectos abordados que relacionam memória, família e identidade docente, proponho que as memórias dos professores como espectadores, em suas mais diversas facetas, sejam exploradas nos percursos de formação docente na universidade, tanto nas licenciaturas, como nos cursos de especialização docente, de pós-graduação e nas ações de extensão vinculadas à formação continuada de professores, sejam eles professores específicos de teatro e dança, sejam eles professores pedagogos ou de outras áreas¹²⁸.

Consequentemente, produzir narrativas (orais, visuais, sonoras, cinestésicas, corporais, lúdicas) vinculadas às nossas memórias como espectadores colocar-se-ia como um instigante ponto de partida para a construção de (im)possíveis e (des)necessárias pedagogias do espectador nas salas de aula universitárias e também naquelas da educação básica e dos cursos livres. Rememoremos, enfim, para, quiçá, sermos.

Sigo, agora, os percursos da memória nos depoimentos dos professores espectadores, dando continuidade às análises e aprofundando, a partir de outras leituras e propostas, à questão da constituição de identidades de espectadores.

¹²⁸ Como no caso da pesquisa *Identities Musicais de Alunas de Pedagogia – Músicas, memória e mídia* (TORRES, 2003), que foi desenvolvida com alunas da Pedagogia sobre suas memórias musicais na constituição de suas identidades docentes.

5.2 IDENTIDADES DE PROFESSORES ESPECTADORES: MEMÓRIAS, REPERTÓRIOS E APRENDIZAGENS

*O que, então, traz com mais força a recordação, a imagem da coisa ausente ou a afecção presente? Os fatos ou suas marcas na experiência – individual, coletiva – passada e atual?*¹²⁹ (ARFUCH, 2012, p.402)

Memórias. Lembranças. Construções identitárias e subjetivas a partir de um antes constituído como repertório e de um depois que atua como ressonador: processos. Ao trazer a esse espaço as memórias dos professores como espectadores (ainda que brevemente referenciadas em respostas a um questionário), abraçamos uma dimensão da recepção que tem se mostrado bastante pertinente à reflexão sobre os espectadores contemporâneos e suas constituições identitárias para quem e, principalmente, para além do tempo-espaço do aqui-agora da relação cênica. Processos em expansão, em devir, em constante vir-a-ser, se nos deixarmos envolver pelo vocabulário das filosofias da diferença.

Tomamos a questão da identidade como referencial, em detrimento, por exemplo, da questão da subjetividade, por operarmos em um registro teórico que busca pensar as relações de cada professor consigo, com os contextos e com o outro de um ponto de vista cultural, ou seja, sempre em sua indelével ação no mundo (atravessado por este mesmo mundo). Assim, ainda que subjetividade e identidade imbriquem-se, seguiremos em busca dos processos de constituição identitária dos professores como espectadores. No entanto, não deixaremos de comentar as questões de cunho subjetivo que emergem nos depoimentos, buscando uma reflexão a partir do intercâmbio entre sujeito, mundo e as artes da cena vivas. E, conforme o antropólogo Giacchè, “referir-se à identidade do espectador responde, portanto, à necessidade de focar na autonomia do sujeito/espectador no interior da relação teatral” (GIACCHÈ, 1991, p.91).

Até o momento, as análises apresentadas estiveram intrinsecamente ligadas a uma conjunção das lentes dos estudos culturais, da sociologia, da educação e também dos estudos do campo das artes da cena. Leio as falas dos depoentes e problematizo determinadas questões a partir de meu olhar, que está indelevelmente atravessado por essas áreas específicas de estudos, que foram as que me

¹²⁹ ¿Que es entonces lo que *trae* con más fuerza el recuerdo, la imagen de la cosa ausente o la afección presente? ¿ Los hechos o su impronta en la experiencia – individual, colectiva – pasada y actual? (ARFUCH, 2012, p.402)

constituíram como professora e pesquisadora nos últimos quinze anos de minha carreira no campo teatral.

Nesse ponto da tese é importante uma ressalva: o empenho a partir de agora será em um terreno mais movediço e incerto, que é aquele das memórias associadas às experiências estéticas, àquelas experiências que, segundo Larrosa (2002), nos atravessam, deixam marcas, sulcos, rastros; constituem-nos, portanto. Se, até então, como a exemplo da subseção anterior, as memórias foram associadas preferencialmente a fatores culturais, linguísticos e corporais e determinantes sociológicas como idade, gênero, classe social, família, escolaridade, entre outros, foram marcadamente presentes, agora seguiremos rumo distinto. Se a questão da nacionalidade e das regionalidades foi crucial para as análises comparativas empreendidas nos capítulos 3 e 4 da tese, partamos agora para análises vinculadas às memórias como espaço de ressonância, de construção de sentidos subjetivos e identitários que constituem esses professores contemporaneamente.

Cabe aqui a citação apresentada por Mervant-Roux (2006) extraída dos anais de um colóquio sobre o espectador contemporâneo que aconteceu em Rouen (1995)¹³⁰, na qual o espectador é compreendido, de meu ponto de vista muito acertadamente, como uma “alteridade encarnada”:

O espectador [...] é, a princípio, uma potencialidade, uma virtualidade - um puro devir. Eis o motivo pelo qual não se deve limitar a questão do espectador aos problemas de recepção e nem somente às suas apostas semiológicas ou sociológicas, mas, sobretudo, abrir-se para sua dimensão profundamente simbólica, ou seja, criativa, ao mesmo tempo que ao seu caráter de teste de realidade.¹³¹ (apud MERVANT-ROUX, 1996, p. 62)

Se De Marinis (2005) postulava a necessidade de olhar para os espectadores em relação, ou seja, nos atos relacionais que constroem com os artefatos e eventos cênicos, se Sauter (2000) e Reason (2010) propõem metodologias para compreender, a partir da construção de dados com espectadores reais, como se dá essa relação dos sujeitos com o evento teatral, se Gourdon (1982), Ubersfeld (1996) e Giacchè (1991) já traziam a questão da memória como relevante para pensar a construção de identidades de espectadores a partir das perspectivas sociológica, semiológica e antropológica, respectivamente, é Mervant-Roux (2006, 2013), dentre esses significativos

¹³⁰ “La position de spectateur [aujourd’hui dans la société e dans le théâtre]”, in “du théâtre”, hors série no 5, resp. Philippe Ripoll, avec la collaboration de Christina Seghezzi, Paris, mars 1996.

¹³¹ Le spectateur [...] est d’abord une potentialité, une virtualité – un pur devenir. C’est pourquoi il ne faut pas cantonner la question du spectateur à des problèmes de réception ni à de seuls enjeux sémiologiques, mais plutôt l’ouvrir à sa dimension profondément symbolique, c’est-à-dire créative, en même temps qu’à son caractère d’épreuve de réalité. (apud MERVANT-ROUX, 2006, p.62)

pesquisadores que têm o espectador contemporâneo no campo das artes da cena como objeto e sujeito de estudo, quem nos traz uma das proposições mais instigantes para a compreensão dos processos receptivos, redimensionando a recepção cênica como processo expandido (para além do evento e da relação do aqui e agora).

Assim, o conceito de “espectador-ressonador” de Mervant-Roux (2006) mostra-se profícuo ao engendrar as análises qualitativas das memórias dos professores. Para essa autora, o estudo do espectador e de seus processos de recepção se daria no seguinte registro:

Trata-se para nós, de acima de tudo, de não dissociar a assistência da experiência, nem o espetáculo dos ecos que o sucederão bem depois dele mesmo. Entendido sob essa perspectiva, o espectador é menos aquele que assiste a um espetáculo do que aquele que, muito mais tarde, terá assistido; ele é uma figura feita de estratos de memória.¹³² (MERVANT-ROUX, 2006, p. 30)

Seguindo os rastros e estratos da memória, conforme o neurocientista Iván Izquierdo, em palestra proferida sobre o tema, “o aspecto mais saliente da memória é o esquecimento” (IZQUIERDO, p.18, 2013). Destarte, posso depreender que aquilo que foi colocado em evidência nas respostas dos professores é o resultado do esquecimento (ou do silenciamento) de tantas e tantas outras situações, acontecimentos e experiências. “O que me lembro da tarde de ontem? Muito pouco. O que me lembro da minha infância? Coisas que eu posso relatar em poucas horas” (IZQUIERDO, 2013, p.17).

Não podemos deixar de perceber que aquilo que é contado pelos depoentes na pesquisa faz emergir linhas diretas de conexão com o presente desses professores-artistas, com suas realidades atuais como profissionais das artes e da educação, conforme evoca a citação da pesquisadora argentina Leonor Arfuch (2012) que abre essa subseção. É na tênue linha entre primeiras memórias dos depoentes como espectadores apresentadas a mim e suas identidades contemporâneas de professores, artistas e espectadores, que a análise encontrar-se-á nesse momento.

Ubersfeld também levanta em seu trabalho a potência da memória, para além das lembranças em um nível mais singelo, na construção das relações do espectador com o que ela denomina uma “cultura teatral”, baseada em seus pressupostos de aquisição de competências culturais específicas necessárias para a apreensão e leitura de obras da linguagem cênica, em consonância com aquilo

¹³² Il s’agit pour nous de ne pas du tout dissociar l’assistance de l’expérience, ni le spectacle des échos qui e parviendront bien après. Dans cette perspective étendue, le spectateur est moins celui qui regarde un spectacle que celui qui, beaucoup plus tard, y aura assisté, il est une figure faite de strates de mémoire. (MERVANT-ROUX, 2006, p.30)

que expusemos através das análises dos depoimentos dos professores Álvaro e Eleonora na subseção anterior a essa.

Na efemeridade da representação teatral, o trabalho da memória assegura um tipo de permanência, para além dos *flashes* descontínuos do recordar (um gesto, uma imagem, uma entonação) e do prazer relacionado à lembrança. A memória do espectador é um exercício que permite a relação com as outras representações e a construção de uma cultura teatral¹³³. (UBERSFELD, 1996, p. 268)

A memória, portanto, é tomada aqui como uma (re)configuração das experiências dos sujeitos, com vistas a uma ação futura ou a engendramentos de sentidos que se constroem no ato mesmo de rememorar. Para além de lembranças, que seriam pontuais e não necessariamente articuladas a uma rede de significados, a memória é compreendida como instrumento produtor de discursos, de significados, de sentidos, como matéria de uma tessitura a ser desençada no intuito de debater a formação dos professores como espectadores.

Dando sequência a essas ponderações, as palavras de Giacchè novamente cabem como esclarecimento da função da memória nos depoimentos dos professores:

Portanto, antes de existir um exercício frutivo aplicado à ocasião espetacular, existe a sua [do espectador] capacidade de imaginar, de criar mentalmente um espetáculo; equivale a uma forma precedente da mesma experiência de ir ao teatro, remete e rememora um teatro antes do teatro do qual o espectador sempre foi o proprietário, uma cena virtual da qual sempre foi o ator potencial¹³⁴. (GIACCHÈ, 1991, p.94)

Ao abordar as memórias, contamos com um cabedal de respostas ligadas ao Bloco D do questionário, que é aquele composto de questões abertas de respostas descritivas sobre as experiências dos professores como espectadores. Como algumas respostas a determinadas questões já foram comentadas ao longo da tese, escolho aqui, por opção metodológica, já que seria impossível manejar todas as respostas descritivas dos professores, analisar e destacar algumas delas dadas a duas questões específicas que, conforme minha observação, suscitaram exercícios narrativos profícuos das memórias dos professores como espectadores.

¹³³ Dans l'éphémère de la représentation théâtrale, le travail de la mémoire assure une sorte de permanence, au-delà des flashes discontinus du souvenir (un geste, une image, une intonation) et du plaisir confus de la souvenance. La mémoire du spectateur est un exercice qui permet leur apport aux autres représentations e la construction d'une culture théâtrale. (UBERSFELD, 1996, p. 268)

¹³⁴ Dunque prima di essere un esercizio frutivo applicato all'occasione spettacolare, è la sua stessa capacità d'immaginare, dia creare mentalmente uno spettacolo; equivale a una forma precedente la stessa esperienza dell'andare a teatro, riguarda e ricorda un teatro prima del teatro di cui lo spettatore è sempre stato proprietario, una scena virtuale di cui è sempre stato potenziale attore. (GIACCHÈ, 1991, p. 94)

As duas questões nesse caso eram muito similares, ainda que encerrassem cada qual um objetivo específico ao serem realizadas. A primeira é: “Cita, por favor, quais os espetáculos ou performances mais marcantes a que assististe ao longo de tua vida e justifica tua escolha”. E a segunda é: “Qual a experiência mais marcante que tiveste como espectador/a em tua vida?”

A primeira referia-se especificamente a espetáculos (cênicos ou não) e a performances, a segunda daria abertura a qualquer manifestação em que uma pessoa se reconhece no lugar de espectador. Efetivamente, ainda que boa parte dos professores tenha repetido a mesma resposta nas duas questões, vinculando sua experiência mais marcante aos espetáculos cênicos, alguns professores demonstraram uma compreensão mais aberta e fluida da concepção de ser espectador, como poderemos observar na resposta, a seguir, da professora Pauline:

Assistir uma narração de um ancião indígena em uma aldeia, narrando uma história, da qual não entendi nada, mas entendi tudo ao mesmo tempo. Outros muitos estavam comigo ouvindo, e isso deu a medida de tudo.
(Pauline Mingroni)

A partir desse depoimento, podemos depreender que a professora vincula seu lugar de espectadora a uma concepção de teatralidade e de espetacularidade afiliada aos conceitos amplos das teorias da performance¹³⁵, que concebem como cênicas ou teatrais as ações humanamente organizadas de modo a serem vistas (ou escutadas) pelos outros (espetaculares, portanto), a fim de possibilitar a comunicação e a construção de sentidos. Assim, a experiência mais marcante que Pauline declara ter tido como espectadora foi uma contação de história, realizada por um ancião indígena, que, possivelmente, pelas suas experiências de vida e com a narração das histórias daquela comunidade, era legitimado a fazê-lo, dispondo de recursos performáticos, tanto discursivos como corporais, que tornaram altamente significativa uma experiência na qual os espectadores não entendiam o significado da língua que era falada pelo contador. Aqui a força da mediação contextual na experiência da professora como espectadora também pode ser assinalada.

“Não entender nada e entender tudo” nos dá a dimensão das variadas e amplas possibilidades de relação que um espectador tem com um evento cênico, seja ele de que natureza for. Não saber a língua e não dominar a linguagem não quer dizer que não possa haver relação. Temos aqui quase

¹³⁵ No Brasil, no campo das artes da cena ou performáticas, há três referências principais que se alternam, dependendo do grupo de trabalho e das afiliações de origem francófona ou anglófila dos acadêmicos: os *Performance Studies* de Richard Sechner, a Etnocnologia de Jean Marie Pradier e a Antropologia da Performance de Victor Turner. Não nos aprofundaremos nas distinções entre as três correntes, pois aqui basta-nos demarcar que a visão ampla da performance para além dos espetáculos cênicos de dança ou teatro concebidos como tais, que abarca manifestações culturais diversas, variadas e até a espetacularidade do cotidiano.

um modelo exemplar das relações de ensino e aprendizagem propostas pelo mestre ignorante de Rancière (2002), no qual desconhecer algo é sempre mediado pelo desejo de transpor a distância entre aquilo que não se sabe e que se sabe, partindo exatamente do já conhecido. Outro ponto a ser ressaltado: importância do constituir-se espectador enquanto experiência coletiva, comunal e compartilhada também é colocada na curta narrativa da professora Pauline, pois “a medida de tudo” foi dada também pelo convívio e pela presença do outro, como nos alerta Dubatti (2003, 2007), pelo contexto e pela situação partilhada comunalmente.

O exemplo trazido acima, da resposta de Pauline, serve como ilustração de possibilidades mais amplas de compreensão do espaço de constituição de identidades de espectadores pelos professores. Partamos agora para uma análise panorâmica desses lugares de espectador, para, em seguida, nos atermos às análises qualitativas de respostas individuais.

Dando prosseguimento aos comentários, trago dados obtidos com uma questão de múltipla escolha, que tinha como objetivo introduzir o “reconhecer-se espectador”, ou melhor, perceber-se como determinado tipo espectador, ao solicitar aos professores que escolhessem adjetivos que os qualificassem em uma lista de múltipla escolha. Reconhecer-se, perceber-se, afiliar-se: identificar-se; discutimos nesse momento processos de identificação de espectadores enquanto tais.

5.2.1 Que espectador sou eu?

Qualificar-se para identificar-se: ao escolher um ou mais adjetivos que os qualifiquem como espectadores, os professores nos dão um rápido panorama sobre suas identidades de espectadores observadas no grupo total de depoentes. Julgo pertinente começar por essa espécie de jogo de “quem eu sou?” (à maneira dos jogos teatrais de SPOLIN, 2015) para abrir as análises desse capítulo. Cumpre notar nesse momento que, segundo o modelo actancial de análise dramática proposto pela semiologia do teatro (UBERSFELD, 1977), um personagem é um conjunto de traços diferenciais na relação com os outros, em um emaranhado de qualidades e de verbos de ação (ações subentendidas em suas falas e ações físicas concretas) no contexto do drama. Reconhecemos um ou outro personagem pelos traços distintivos ou adjetivos que os distinguem e particularizam. Aqui seguimos um pensamento similar, tentando reconhecer quem são esses professores espectadores através dos adjetivos com os quais escolhem qualificar-se.

Se trouxermos as questões de identidade e diferença propostas pelos estudos culturais (SILVA, 2000), também estaremos refletindo a partir de um registro em que aproximação e distanciamento constroem posições de sujeito culturalmente localizadas, investimentos dos sujeitos na afiliação a determinadas identidades e não em outras, em um jogo repleto de tensão e de contradições.

Uma das questões de múltipla escolha presentes no questionário tinha como objetivo, a partir da auto-declaração, levantar algumas características daquele que a respondesse. Propunha-se, quase que de maneira lúdica, como um jogo. Dezessete adjetivos ligados à frequência de espetáculos das artes cênicas foram lançados e foi solicitado aos depoentes que assinalassem (no máximo três opções) aqueles que os definiriam de forma mais aproximada.

As respostas apontam algumas pistas que nos interessam acerca do modo como os professores percebem a si mesmos como espectadores, ou seja, com que características (dentre aquelas apresentadas pela pesquisadora), identificam-se. Os processos de construção de identidades de espectador, postos em movimento e comentados já nas seções anteriores a partir do corpo, da linguagem, da cultura, aqui se concretizam em adjetivos pontuais, demonstrando que tipo de espectador pensam ser os professores, ou mesmo os espectadores que gostariam de ser, projetando uma identidade desejada. Vejamos abaixo o gráfico com os resultados das respostas à questão.

Se tivesses que te definir como espectador/a das artes cênicas, qual(is) o(s) adjetivo(s) que melhor te definiria(m)?

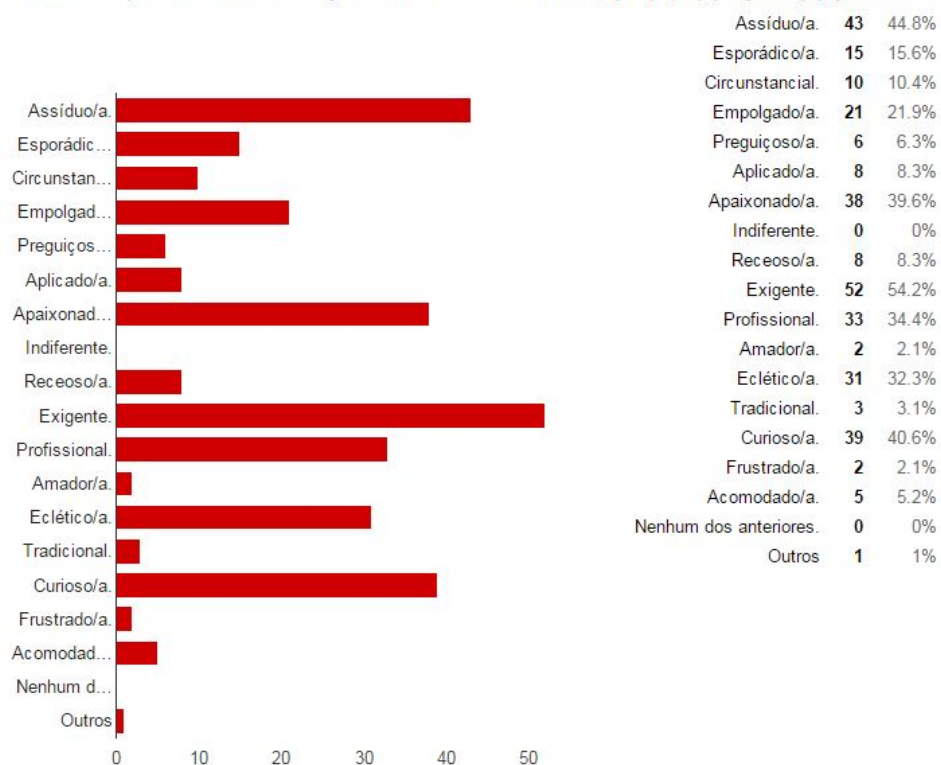


Gráfico 20 – Auto-definição como espectador.

Em minha chave de leitura, entre os adjetivos propostos, alguns podem ser considerados em um espectro positivo (ou desejável) e outros podem ser considerados em um espectro negativo (ou indesejado) de uma postura de espectador. “Empolgado, apaixonado, curioso”: adjetivos dotados de positividade e de pró-atividade. Há aqueles que teriam uma relação mais direta com a profissionalização (professor-espectador-profissional ou especialista, termos já discutidos ao longo da tese), entre eles “assíduo, aplicado, exigente e profissional”. Outros teriam aspecto notadamente negativo: “frustrado, preguiçoso, acomodado”.

Analisemos agora as respostas. Os adjetivos assinalados com maior frequência pelos professores foram: 1) exigente (54,2%), 2) assíduo (44,8%), 3) curioso (40,6%), 4) apaixonado (39,6%), 5) profissional (34,4%) e 6) eclético (32,3%). Os adjetivos menos assinalados foram: 1) indiferente (0%), 2) amador (2,1%), 3) frustrado (2,1%), 4) tradicional (3,1%), 5) acomodado (5,2%) e 6) preguiçoso (6,3%). Uma leitura qualitativa desses dados demonstra que uma identidade de “espectador-profissional ou especialista” é auto reconhecida ou declarada pelos professores. Assiduidade, aliada a um olhar exigente e profissional estão entre os mais citados adjetivos, bem como a curiosidade, o ecletismo e a paixão são fortemente assinalados como identificação de si como espectadores.

Os discursos que mesclam paixão e profissionalização no campo das artes da cena são muito comuns: a profissionalização costuma ser um árduo percurso, já que tanto a profissão de artista como aquela de professor são ambas desvalorizadas em termos sociais e conjunturais no Brasil, no geral mal remuneradas e, no caso dos artistas, com nenhuma ou pouquíssima estabilidade profissional. Artistas geralmente são autônomos, profissionais liberais, integrantes de coletivos, grupos ou cooperativas e raramente profissionais que gozam de direitos laborais resguardados pela lei trabalhista, principalmente se operam no âmbito da produção cênica teatral ou de dança *stricto-sensu*¹³⁶.

Cabe aqui um breve comentário sobre a atual situação política do Brasil, a fim de contextualizar nossa análise. Recentemente vivemos a extinção sumária do Ministério da Cultura pelo governo interino que assumiu a presidência do país (em 12 de maio de 2016), transformando-o em uma simples secretaria acoplada ao já repleto de atribuições Ministério da Educação, o que corrobora incisivamente para a desqualificação da área e da profissão.

Um ministério que, após os trinta anos de ditadura militar e os anos de depauperação das políticas públicas para a cultura do governo de Fernando Collor de Mello, cumpria papel fundamental na reestruturação democrática do Brasil, no incentivo às minorias sociais e raciais, na promoção das alteridades e do respeito às diferenças em um país continental, múltiplo e desigual como o Brasil, ser sumariamente extinto, pode ser considerado um grande retrocesso na profissionalização em arte, na preservação do patrimônio cultural material e imaterial e na produção artística e cultural do país.

Entre os meses de maio e junho de 2016, trinta prédios do Ministério da Cultura espalhados pelos diversos estados e regiões do país foram ocupados pela classe artística, em sinal de resistência à ação do governo interino contra os trabalhadores da cultura e de contraposição dos artistas à legitimidade dessa governança. No final de junho de 2016, após intensos protestos e mobilizações da classe artística brasileira, o governo interino decide revogar a decisão de extinção do Ministério da Cultura. Os artistas, no entanto, mantêm algumas das ocupações, a fim de reivindicar melhores políticas públicas para a área.

Fechado esse parêntese sobre a atual conjuntura política brasileira, podemos depreender, a partir das respostas dos professores, que seria a paixão o motor para a profissionalização em condições

¹³⁶ Aqueles profissionais que trabalham na televisão, no cinema e na publicidade tendem a ter alguns direitos garantidos, ainda que muitos protestos de sindicatos e associações de artistas e dificuldades existam no país.

laborais e sociais não favoráveis. Esse dispositivo discursivo ligado à paixão é muito presente nos discursos sobre as profissões docente e artística no Brasil e apresenta-se como uma imposição (que pode ser considerada cruel) que basicamente diria: quem escolhe profissionalizar-se em algo que lhe dá prazer, que está vinculado a uma crença ou paixão em determinada atividade e sua importância no mundo, deve “pagar o preço”, ou seja, aceitar a desvalorização, a falta de condições laborais, de estrutura para desenvolvimento adequado do trabalho.

Portanto, percebemos esse discurso socialmente aceito (e inclusive reproduzido por nós, profissionais da arte e da educação), do sofrimento decorrente de um prazer anterior (nesse caso o da escolha de uma profissão ligada ao desejo), de punição e aceitação do sofrimento como algo inerente a determinadas escolhas. Eu ousaria dizer que é chegada a hora (possivelmente já seja inclusive uma hora tardia) de deslocarmos essa discursividade que coloca artistas e professores no lugar de “mártires” e tentarmos nos colocar lado a lado com a importância sociocultural relacionada às nossas profissões.

As colocações acima, não gostaria que soassem como uma propositiva moralista no sentido de restringir uma visão coligada ao amor, à paixão, àquilo que nos instiga na arte e na educação. Porém, parece-me premente problematizar esse regime discursivo que tomamos por vezes como uma verdade acerca de nossas vidas e de nossos campos de atuação e que nem sempre nos move no sentido de agirmos em prol de um deslocamento dessas verdades na construção de outras verdades, de outras situações, de outros modos de vida. A mobilização massiva da classe artística no Brasil na atual conjuntura política e social demonstra um deslocamento desse comportamento de vitimização para uma práxis combativa e criativa, que tem dado visibilidade, inclusive na mídia internacional, ao movimento¹³⁷.

Retomando, podemos observar que, embora nas respostas qualitativas as preferências estejam intimamente coligadas às práticas artísticas dos professores, como demonstramos anteriormente, a curiosidade e o ecletismo são considerados adjetivos desejáveis na construção de uma identidade de espectador. A curiosidade seria um adjetivo que faz referência direta ao que seria a natureza indelével do trabalho com arte: ir em direção ao novo, a relação com o imprevisível. O ecletismo seria um adjetivo ligado aos discursos da multiplicidade, da interdisciplinaridade, da alteridade: há esforços nas relações de ensino e aprendizagem nas humanidades e nas artes no Brasil, ao menos

¹³⁷ Citamos aqui somente um exemplo, entre tantos. Matéria do jornal estadunidense Los Angeles Times: <http://www.latimes.com/world/mexico-americas/la-fg-brazil-artists-20160525-snap-story.html>

há uma década, para a reconfiguração das relações interpessoais e sociais, da compreensão tanto teórica como vivencial da relação com “o outro”, com as diferenças e alteridades que nos constituem. Assim, ser “ecclético” seria um pressuposto para uma abertura ao outro que não aparece sempre nas respostas qualitativas, conforme já salientei aqui. No entanto, para os professores, assinalar-se como ecclético é importante, tanto como ser curioso, predicado necessário tanto à arte como ao “aprender a aprender” freireano¹³⁸ que permeia já há algumas décadas discursos e (mais raramente) práticas educacionais brasileiras. Esse ser curioso também estaria associado ao aprendiz desejante de Rancière (2002).

Mesmo que as análises aqui realizadas não se pretendam estatísticas, observar os números e relacioná-los às breves narrativas dos professores sobre si mesmos e sobre suas experiências e preferências como espectadores tem demonstrado ser, desde os primeiros capítulos desse trabalho investigativo, instigante. Isso na medida em que as observações fazem emergir determinadas questões que estão intimamente ligadas aos discursos e às práticas em artes cênicas e educação no Brasil, o que nos interessa sobremaneira problematizar nesse espaço de pesquisa.

São pertinentes também as linhas que podem ser traçadas partindo da observação daqueles adjetivos que não foram escolhidos pelos professores ao identificarem a si próprios como espectadores, ou seja, aqueles adjetivos tomados como não-desejáveis e ou longínquos das identidades de espectadores dos professores depoentes.

Ser um espectador “indiferente, amador, frustrado, tradicional, acomodado e preguiçoso” não é considerado desejável pelos professores. Indiferente, frustrado, acomodado e preguiçoso são adjetivos com conotação abertamente negativas no Brasil, justifica-se assim que não tenham sido escolhidos. Mas o que dizer sobre os predicados “amador” e “tradicional”? Muito brevemente, gostaria de assinalar pesquisa realizada por mim, sobre teatro amador no Rio Grande do Sul, na qual problematizo a conotação pejorativa que o termo “amador” recebe no campo das artes da cena no Brasil (FERREIRA, 2014). Assim, amador não é visto como aquele que ama, e sim como aquele que é diletante, não-educado e/ou incapaz.

Já através do adjetivo “tradicional”, podemos depreender, pelas respostas descritivas comentadas anteriormente e também por aquelas que serão comentadas a seguir, como as questões de inovação estética e de linguagem são um ponto sempre referenciado pelos professores em suas

¹³⁸ Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, um dos pedagogos mais reconhecidos no mundo, proponente da Pedagogia do Oprimido, entre outras.

relações como espectadores. Consequentemente, o adjetivo “tradicional” se oporia à positividade do novo, do experimental, do contemporâneo. Talvez ainda vivamos na ode ao futuro e à inovação constante dos manifestos das vanguardas do início do século XX ou ainda estejamos tão vinculados, no Brasil, aos discursos futuristas de Marinetti, quanto àqueles antropofágicos de Mario de Andrade. Mais um ponto que emerge aqui a ser problematizado em outro espaço de discussão, já que requer que se entre em outras searas teórico-metodológicas para seu desenvolvimento.

Sigamos, agora, para as análises dos depoimentos dos professores: narrativas de si engendradas através da memória (re)organizando identidades passadas, presentes e futuras.

5.2.2 Silenciar, chorar, aprender: narrativas e identidades de espectador

Declinado na dimensão temporal, cada elemento do espetáculo entra em ressonância com todas as experiências do espectador, realizando a cada instante um duplo movimento de reorganização da memória passada e do reendereçamento das escolhas futuras¹³⁹. (SOFIA, 2013, p. 111)

Sofia, na citação acima, está se referindo ao trabalho específico do espectador e de suas memórias no ato mesmo de especular, em relação, no evento. Podemos nos apropriar de sua afirmação para dizer que nessa pesquisa o duplo movimento, “de reorganização da memória e de reendereçamento de escolhas futuras”, atua. Os professores se constituem espectadores ao narrar suas experiências, ao comentar suas lembranças, ao tecer memórias através de narrativas, ao escolher silenciar ou escrever sobre determinada vivência, ao relacioná-las com suas práticas contemporâneas docentes e artísticas. Partamos, então, para os depoimentos e suas análises.

A metrópole, o teatro e a menina: o rito iniciático de uma espectadora

O cenário: a maior cidade da América do Sul, 20 milhões de habitantes distribuídos por um mar de concreto e de arranha-céus encobertos pela garoa e pela poluição, uma das grandes metrópoles do mundo. Personagem principal: uma jovem adolescente. A trama: a garota, munida de desejo e curiosidade juvenis, atravessa a cidade noturna em linhas de metrô para desembarcar em um

¹³⁹ Declinato nella dimensione temporale, ogni elemento dello spettacolo entra in risonanza con tutte le esperienze dello spettatore realizzando in ogni istante un doppio movimento di riorganizzazione della memoria passata e di reindirizzamento delle scelte future [...] (SOFIA, 2013, p. 111)

presídio e assistir a um espetáculo teatral inspirado em narrativas bíblicas e na cultura contemporânea; travestis, bandidos, sexo, AIDS, dor, fogo, sangue, escracho, ironia, tragédia, grades, celas, corredores, morte e vida, realidade e ficção.

No longo depoimento de Paola, reproduzido integralmente abaixo, a jovem professora de 28 anos conta sobre a menina de 14 anos que outrora fora e que vai ao teatro pela primeira vez: memória, narrativa e constituição de identidade de espectador se entrelaçam.

O espetáculo citado por Paola, ao responder à questão sobre qual a experiência mais marcante como espectadora em sua vida, é considerado por diversos especialistas nas artes da cena altamente significativo no panorama do teatro brasileiro das últimas duas décadas: “Apocalipse 1,11”¹⁴⁰, terceira parte da trilogia bíblica de um dos mais produtivos grupos teatrais do Brasil desde os anos 90, o Teatro da Vertigem¹⁴¹, dirigido por Antônio Araújo. Junto com “Paraíso Perdido” e “O Livro de Jó”, “Apocalipse 1,11” figura como um dos espetáculos do grupo com a proposta de imbricar a realidade urbana brasileira e a mitologia bíblica, entre outras temáticas e estéticas vinculadas ao contemporâneo.

Todavia, a experiência narrada por Paola excede em muito o espetáculo, localizando um antes e um depois deveras eloquentes. Todo o percurso e os obstáculos atravessados para chegar ao teatro podem ser lidos como uma metáfora dos caminhos percorridos pela menina até a profissionalização, de espectadora leiga à professora de teatro. E não somente excede: ressona e se articula com o presente da depoente; as memórias provêm, nesse caso, de uma complexa articulação de referências anteriores marcadamente presentes na constituição identitária de Paola como espectadora. Leiamos sua narrativa, para em seguida tecer mais alguns comentários sobre a constituição de identidade de espectadora nesse caso específico.

Apocalipse1,1

O lugar onde acontecia a peça era longe, porém, próximo ao metrô, então a distância parecia ser um obstáculo possível de ser superado. Um pouco mais difícil era o fato de eu ter apenas 14 anos e a peça ser para maiores de idade. O máximo que poderia acontecer era eu precisar voltar do bairro do Bresser para o Taboão da Serra sem assistir ao espetáculo – pensei antes de sair de casa –, ou chegar lá e os ingressos estarem esgotados, já que eram poucos lugares. Depois de sair de casa, ainda mais cedo para não encarar a real distância entre a Zona Sul e a Zona Leste da cidade em vão – essa possibilidade não existia mais na minha cabeça. O roteiro de argumentos positivos que me levariam a assistir ao espetáculo estava

¹⁴⁰ O volume 1 de 2001 da Revista Sala Preta, da USP, dedica um inteiro dossiê a análises do espetáculo tecidas por diversos teóricos e acadêmicos brasileiros. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4682/showToc>

¹⁴¹ Para maiores informações, ver o livro NESTROVSKI, Arthur (ed.). *Teatro da Vertigem*: trilogia bíblica. São Paulo: Publifolha, 2002.

pronto na minha cabeça. Desci nervosa do metrô, e o medo de chegar à noite num bairro escuro foi substituído pelo receio de ser flagrada como menor de idade. Respirei fundo e caminhei até a bilheteria, com uma nota de cinco reais em mãos, e pedi o meu ingresso. Como em um milagre ele foi carimbado, destacado e entregue em menos de um minuto. No auge da minha cara de adolescente e minha baixa estatura desconsiderei a hipótese de a pessoa não imaginar que eu era menor de idade. Ela deve ter lido na minha testa os 14 anos que estavam escritos lá. Apostei internamente que ela ficou com dó de deixar uma menina voltar para casa sozinha sem experimentar só um pouquinho daquilo que ela deveria saber que aconteceria em breve.

E assim, sozinha, quando abriram as grades para o público entrar, dei-me conta que estava num presídio. A primeira cena concentrava todos os espectadores em um lugar bastante estreito para ver uma menina que aparecia regando um vaso de planta no telhado. Mas como poderia haver uma menina numa peça permitida apenas para maiores de 18 anos? Como os pais dela deixaram-na fazer isso? Na época não entendi o fato desta personagem ser feita por uma mulher, uma atriz, que parecia ser uma menina.

Esta mesma menina, segundos depois após receber o público, colocava fogo no mesmo vaso que a princípio ela regava. O espetáculo começava a me esquentar. Depois da menina, um carteiro, uma noiva e outras figuras conduziam o público por lugares inóspitos do presídio que estão cravados na minha memória fotográfica. Uma pequena sala com janelas de vidro com uma iluminação verde musgo que se confundia com paredes mofadas, um salão maior com paredes cobertas por um tecido vinho que se misturava a um pó branco cheirado pelos atores. (Será que era cocaína de verdade? Como eles conseguiam fazer uma peça cheirando cocaína? Era cenográfico, será?). Não havia tempo para pensar muito. Muitas, e fortes, eram as imagens. Em pouco tempo um ator conseguia transformar o próprio pênis (sim, ele estava com o pau para fora e eu queria achar tudo aquilo muito natural) em uma milagrosa vagina. E da forma mais rápida e inesperada um show de sexo explícito acontecia na minha frente. Foi tudo muito impactante. Mas sem tempo para parada. O descolamento era constante. Entre corredores estreitos, entre uma cena e outra, recordava-me que estava em um presídio. Ao ver corpos nus passando pelas celas, como os presos que já houvera ali. Sim, a prisão ao longo da peça crescia aos olhos dos espectadores. Do meio para o final do espetáculo, num espaço maior, com mais celas e um pátio, a plateia recebia, então, ovos para serem atirados em um julgamento. Não era uma atmosfera confortável, havia muita tensão no ar, não era previsível o que poderia acontecer. Não era previsível para os meus ouvidos ouvir da boca de uma das atrizes que ela estava com AIDS. Muito menos o fogo que toma e queima, cenicamente, tudo que está ao seu redor de João, o fio condutor da peça, um personagem malvestido com um terno marrom, cigarro na boca e uma maleta na mão. Ao final do espetáculo João caminha em direção à porta de saída do presídio e fica paralisado na Rua do Hipódromo. O vazio que toma a todos da plateia é muito evidente. Não dá vontade de voltar para trás, mas também não há fôlego para seguir adiante. Não é viável nem aplaudir muito. E melhor ir embora antes que não tenha mais metrô para voltar para casa. Ir embora num silêncio absoluto. (Paola Lopes Zamariola)

Assim, repertório anterior e ressonâncias da memória, dois fatores (ou conceitos) citados diversas vezes nessa tese, se fazem presentes em uma narrativa curta (conto) que beira o modelar, se pensarmos na morfologia dos contos maravilhosos proposta pelo russo Vladimir Propp (2001): há uma heroína (a menina de 14 anos), que tem diante de si uma série de desafios (chegar ao teatro,

conseguir entrar no espetáculo sendo menor de idade, acompanhar o espetáculo, fruí-lo, voltar para casa), provida do auxílio do objeto mágico (o bilhete do teatro) e do auxílio de personagens secundários (a bilheteira conivente, os atores, etc.). Ela atravessa esses percalços e consegue realizar seu feito heroico (chegar ao teatro, assistir a peça e retornar salva a casa), saindo modificada da experiência vivida (aprendizado do herói). A menina que retorna da vivência solitária (a saga) e comunitária (o evento cênico em si) na noite paulistana não é mais a menina que decidiu tomar uma condução para ir ao teatro, está transformada e modificada, indelevelmente marcada pela experiência vivida.

A narrativa de Paola nos conduz a visualizar a saga da jovem espectadora. Após acompanharmos suas expectativas e medos concretos de atravessar uma metrópole perigosa sozinha, à noite, e chegar a um bairro desconhecido, seguimos uma série de perguntas que a espectadora inexperiente na linguagem cênica fazia a si mesma no momento da relação cênica: realidade ou ficção? Personagem ou ator? Espaço cênico ou espaço real? Verdade ou mentira? O impacto causado pela experiência vivida pela jovem é notório na narrativa acima, seja pela temática, seja pelo espaço cênico, seja pelos atores como pela ação dramática ou pela linguagem cênica em si.

A concepção da encenação do espetáculo lida o tempo todo com os limites entre a ficção e a realidade, no sentido de concretamente passar-se em um presídio abandonado, de concretamente trazer à cena atores que vivenciam mazelas, agruras e até doenças reais. Não nos aprofundaremos na discussão da análise estética desse espetáculo, mas podemos especular que traços do teatro pós-dramático de Lehmann (2007) e das estéticas performativas de Fischer-Lichte (2015), que afirmam as linhas tênues entre ação fictícia e ação real, entre espaços, discursos e atores no âmbito da ficcionalidade mesclados de maneira a borrar as fronteiras entre o que consideramos atual ou real e o que acontece no nível simbólico ficcional, estão presentes e são operativas nos processos de *poiésis* do Teatro da Vertigem e de fruição do espetáculo, por consequência.



Figura 9 - Apocalipse 1.11 (Teatro da Vertigem): o público e a cena no espaço do presídio abandonado¹⁴².

Entretanto, mesmo levando em consideração a estética do espetáculo e as escolhas da encenação e da atuação, as perguntas da menina espectadora (podemos comparar a partir de experiências de pesquisa anteriores) são pontos que são frequentemente levantados por crianças e adolescentes em investigações de recepção cênica (REASON, 2010; GAGLIARDI, 2007; FERREIRA, 2006): verossimilhança, aproximação e distanciamento do real, o jogo de encarar a duplicidade do real, ou seja, a realidade material da cena tendo como referente o real, constituindo-se como mundo simbólico (fictício, portanto, não real, ainda que verdadeiro e concreto).

Retomemos aqui as palavras de Ubersfeld (1996, p. 262), que nos diz da dupla, simultânea e contraditória função do espectador em relação a um signo teatral: o objeto percebido é real, no entanto, esse real não pertence à vida cotidiana, não faz parte do tecido da realidade. Uma das tarefas levadas a sério pelo teatro contemporâneo tem sido jogar com essa premissa, portando a vida real e atual para a cena, através de não-atores, de depoimentos, de espetáculos biográficos ou documentários, de recursos de encenação reais, do uso de espaços e de objetos tais quais encontram-se no mundo, da presença de corpos que agem ao invés de interpretar, em situações por vezes de risco, de violência (recurso ligado fortemente à corporeidade da linguagem da performance), de vivências coletivas performáticas, entre tantas outras possibilidades narrativas, de encenação e de atuação.

¹⁴² Todas as fotografias dos espetáculos reproduzidas nessa seção da tese foram coletadas em sítios de divulgação dos mesmos na internet.

A tarefa do espectador é uma complexa operação simbólica que aprendemos a realizar sem ensinamentos prévios, mas através da experiência: escutando, assistindo e contando histórias, contatando desde a infância com a ficção e, no caso das artes cênicas, lidando com os signos e elementos materiais de som e imagem, de presença e de movimento, que nos suscitam prazer ou desprazer, ou mesmo que não nos suscitam sentimentos ou construções de sentidos que julgamos muito significativos. A seu modo, esse processo de constituição de si como espectador está apresentado, ainda que indiretamente, na narrativa da professora.

Paola narra sua experiência marcante como um “rito iniciático”, a maneira da observação antropológica: um rito de passagem, no qual a jovem (antes criança), torna-se adulta ao enfrentar determinados desafios. É transformada por uma relação estética e sociológica, é outra ao sair do teatro, tanto por aquilo que presenciou como espectadora durante o acontecimento teatral, na relação teatral, como pelo significado do conjunto de ações concretas que empreendeu antes e depois do acontecimento, ao ultrapassar limites físicos, emocionais e psíquicos, ao demonstrar coragem e desejo. Assim, a menina vive durante a apresentação e a ida ao teatro um estado liminal: não é mais criança, tampouco será adulta até que acabem os rituais e suas etapas. Paola sai do presídio (espaço cênico), volta para a rua e já é outra: é uma “espectadora iniciada”. Estão abertas as portas para o mundo dos adultos e para o mundo do teatro, para “a dor e a delícia de ser o que é”, como canta Caetano Veloso¹⁴³.

Silêncios (eloquente, atento, extático, digestivo, impactado) e construção de sentidos

O silêncio, nas culturas ocidentais contemporâneas, está relacionado por vezes à reverência e à solenidade, à reflexividade e à religiosidade por outras. Há poucos efetivos espaços de silêncio na vida atual. O silêncio em uma conversação é tido, por muitos, como constrangimento. O calar-se sobre determinado argumento é tomado como desconhecimento. Possivelmente a relação das culturas orientais com o silêncio seja outra muito diversa daquela que temos, nós ocidentais. Conforme Larrosa (2002), em seu conhecido texto sobre a experiência, o excesso de opiniões da vida contemporânea faz-nos rarear exatamente este: o silêncio. O silêncio pleno de sentidos. O silêncio que possibilita a construção dos sentidos.

¹⁴³ Verso da canção *Dom de Iludir*, de Caetano Veloso. Álbum *Totalmente Demais*, de 1986.

E o silêncio, aqui o compreenderemos não como falta, não como buraco, não como escassez e sim, a maneira de Orlandi (2002), como “silêncio fundador”, aquele que atua todo o tempo na produção de sentidos. Sentidos esses que não são exatos, e sim que são derivas da polissemia da linguagem, daquela que atua, ao lado do silêncio, na construção de linhas de fuga, de deslocamentos. A polissemia da linguagem e dos discursos, associada aos silêncios (que também podem ser múltiplos), produzem essa tensão que gera sentidos. Eles nunca serão unívocos, fechados, os silêncios, e sim contextualmente localizados, subjetivamente produzidos.

Mervant-Roux (2013) em suas recentes pesquisas, por exemplo, tem trabalhado com as sonoridades do espectador, com os ruídos que constituem o espaço físico e simbólico do evento cênico. No entanto, o que vimos emergir intensamente nas narrativas dos professores sobre suas experiências como espectadores são os silêncios eloquentes, que dão espaço à produção de significados, que dão tempo para que a busca de sentidos se processe.

No longo depoimento de Paola, reproduzido anteriormente aqui, a história de iniciação da espectadora, o rito de passagem que a jovem cumpre ao ultrapassar obstáculos e viver a experiência teatral chega, em seu desfecho final, ao silêncio. O silêncio que é eloquente ao manifestar uma intensa produção de sentidos, de significados, de experiências que marcam a espectadora-aprendiz em seu rito iniciático. “Não é viável nem aplaudir muito. E melhor ir embora antes que não tenha mais metrô para voltar para casa. Ir embora num silêncio absoluto”. A partida narrada por Paola é embebida em um silêncio fundador, em um silêncio eloquente, em atividade na construção de sentidos.

Para além da constituição inicial como espectadora narrada pela professora Paola, esses silêncios eloquentes citados pelos professores são significativos em suas construções de sentidos sobre ser espectador, ser profissional do teatro e ser professor, como podemos observar nas colocações que seguem.

Como ator, passei a buscar envolver o espectador a ponto de atingir esse "silêncio diferente", esse "silêncio atento" que vi na plateia de Bailei na Curva, em 1984. (Marcelo Almeida) grifos do depoente

Marcelo, professor de teatro, cita um “silêncio diferente”, um “silêncio atento”. Possivelmente o diferente aqui faça referência às acepções negativas comumente conferidas ao silêncio, que comentamos alguns parágrafos acima, na medida em que traz à baila a manifestação da atenção, o silêncio como a efetivação do pacto entre ator e espectador, entre palco e plateia, o estabelecimento da atenção privilegiada sobre a qual já discorreremos anteriormente na tese. O

silêncio como manifestação concreta da atenção dilatada do espectador, de uma presumida comunhão entre as partes componentes do evento cênico, a efetivação da presença. Marcelo cita ainda que, como ator, persegue desde então em sua vida profissional essa qualidade única e até especial de silêncio: o “silêncio atento”.

Situando a fala do professor, “Bailei na Curva” é um clássico do teatro gaúcho, escrito e dirigido por Júlio Conte, que está em cartaz há mais de 30 anos. O espetáculo tem gerações de fãs e trata dos processos de transformação de crianças em jovens e depois em adultos, tendo como pano de fundo a ditadura militar brasileira. Foi concebido a partir de improvisações do grupo original de atores e marca a história de muitos espectadores no Sul do país, por vezes com audiências barulhentas compostas por grupos de adolescentes, por outras com esse silêncio atento que a ação dramática, a temática e a música podem gerar na plateia.



Figura 10 - Bailei na Curva: cena da montagem original, de 1983.

Seguindo os depoimentos sobre o silêncio, trazemos a fala da professora de dança Jussara, ao comentar o impacto de dois espetáculos em sua constituição como espectadora, ambos assistidos na década de 80, encenados por significativos artistas (o grupo mineiro Corpo, referência da dança contemporânea brasileira e a atriz Denise Stoklos, responsável por performances solo muito aclamadas nas décadas de 80 e 90).

Fiquei marcada por dois espetáculos na década de 1980: - "Missa do Orfanato" com o Grupo Corpo (até onde sei esta foi a única vez que vieram a Florianópolis), foi uma experiência que transformou meu modo de ver dança; - Um espetáculo solo que não lembro o nome com a Denise Stoklos. Lembro que nos dois casos sai do teatro em silêncio, fiquei em êxtase. (Jussara Xavier)

Jussara relaciona o silêncio ao êxtase. O êxtase que, sentido, faz desaparecerem as palavras ou a possibilidade de externalizá-las; o êxtase que excede a capacidade discursiva. Êxtase que pode ser associado à espiritualidade e aos rituais religiosos, aos prazeres carnais da gastronomia e da sexualidade e à fruição estética. Êxtase sensorial: sentidos a postos, aflorados, estimulados ao extremo, paradigma “rásico ou manducatório”, segundo De Marinis (2012).

Não esqueçamos o escritor francês Stendhal e seu êxtase com a beleza da arte na Itália em suas viagens no século XIX, que gerava, além da catatonia e do mal-estar da taquicardia, a impossibilidade de exprimir discursivamente as sensações experienciadas com a exposição constante, prolongada e excessiva a obras de arte potentes. Essa superexposição ao belo geraria a “doença do espectador”, uma espécie de overdose de fruição estética que é denominada de Síndrome de Stendhal nos dias de hoje.

O depoimento da professora Tharyn é exemplar nesse sentido, ao narrar experiência estética potente e plena de encantamento, que, segundo a depoente, foi única em sua história de vida:

Foi uma instalação artístico performática chamada "Coração dos Outros - saravá Mário de Andrade!", no ano de 1999, na cidade de SP, promovida pelo SESC. Ficou marcada porque durante a visita tive uma epifania, uma experiência estética singular que jamais se repetiu. (Tharyn Stazak de Freitas)

Outro depoimento nos traz a dimensão extra ou suprarracional, aquela que não cabe dentro da análise cartesiana, lógica e iluminista da experiência estética, indo ao encontro da estupefação stendhaliana, é aquele de Celi.

É muito difícil responder a essa pergunta; foram muitas experiências e muito diversas. Talvez ao assistir o Vau da Sarapalha. Fiquei muito impactada. Não consegui "entender" muita coisa e nem explicar para as pessoas porque eu tinha gostado tanto. Mas foi importante perceber que existem outras formas de relação com o espetáculo que não a do entendimento racional e digestivo. (Celi Palácios)

Fechado o parêntese sobre o êxtase de Stendhal, tornemos ao silêncio: estupefatos, maravilhados, em êxtase, nos resta silenciar. “O resto é silêncio”, nos diz Hamlet antes de seu último suspiro em vida. Para o mais famoso personagem shakespeariano, o silêncio seria o fim. Aqui, o silêncio pode ser percebido como somente o princípio, pode ser percebido como potência de construção de sentidos, como devir. O “silêncio extático” é somente uma das possibilidades de silêncio apresentada pelos professores. Trouxemos aqui a fala de Jussara como exemplo, mas em tantas

outras respostas essa reação é relatada pelos depoentes da pesquisa como significativa e marcante em suas constituições como espectadores.

Sigamos com o depoimento de Rose, que também se encaminha no sentido do encantamento estético. Nesse caso específico a professora de teatro cita experiências com o cinema e com a literatura, que julgamos pertinentes trazer ao debate, já que a questão dava abertura a comentários sobre diferentes artefatos, eventos ou linguagens.

Rose fala de um filme e da leitura de Hamlet, tragédia de William Shakespeare, o mesmo que cita o silêncio em suas derradeiras palavras. A potência da leitura de uma obra seminal à história do teatro como Hamlet, talvez o mais notório clássico dramaturgico, provoca sensação similar, o que podemos nomear aqui, a partir das palavras da professora, como “silêncio digestivo ou metabólico”, ou seja, um silêncio que abre espaço para a produção de energias e substratos outros a partir de uma relação estética e de recepção. Silêncio produtor, que lentamente transforma uma matéria em outra, que transforma sensações em sentidos, a digestão como metáfora.

O filme 1984 me causou um impacto muito grande e estranho: ao sair do cinema, eu sentia que me faltava o chão, não conseguia pisar direito. Em silêncio total, precisei abraçar meu namorado por alguns minutos até começar a retomar a consciência. Acho que tive uma queda de pressão e fui retomando aos poucos. Fiquei lacônica por um dia inteiro. A leitura do Hamlet de Shakespeare me causou impacto semelhante, também precisei passar um ou dois dias em silêncio e com a sensibilidade muito aguçada, chorando pelos cantos e digerindo o que absorvi da obra. Tenho relação semelhante, mas em nível menor, com a leitura de Dom Quixote (Cervantes), Cem anos de Solidão (Gabriel Garcia Marques) e O Nome da Rosa (Umberto Eco). Nenhuma montagem dessas obras me causou o impacto semelhante ao da leitura. (Rose Gonçalves)

Rose termina seu depoimento relatando que assistiu a montagens cênicas dos romances citados e de Hamlet e que nenhuma dessas provocou nela o impacto das leituras, a forte reação, primeiramente corporal, ao impacto estético sensorial (“queda de pressão”, “sensibilidade aguçada”, “choro”, entre outros) e em seguida reflexiva (“digerindo”). Podemos também depreender que, além da descrição sensorial bastante precisa de reações, a relação de constituição identitária como espectadora de Rose está profundamente coligada a suas experiências como leitora, já que a questão emerge em suas respostas.

Observamos outros depoimentos que se direcionam a esse caminho, relacionando leituras realizadas com encenações assistidas. Cabe refletir sobre a possibilidade de que, para os professores brasileiros, o teatro ainda esteja indelevelmente vinculado ao texto, à palavra escrita, à dramaturgia e as suas possíveis adaptações dramaturgicas. Notemos que o “silêncio digestivo” de Rose em sua

relação com a literatura não é um silêncio que a cena tem produzido em sua vida, segundo a professora.

Partamos para o último comentário sobre os silêncios e os professores como espectadores. Rodrigo descreve em seu depoimento o “silêncio impactado”, o silêncio em que o êxtase vem do “soco no estômago”, ou seja, a digestão é impossibilitada pela dor causada pelo golpe, pelo mal-estar que se assemelha em certa medida ao mal-estar do êxtase stendhaliano de Jussara. Ou seja: o silêncio pode ser resultado do maravilhamento, do encantamento e também do impacto, da violência, da agressividade do experienciado na relação. E o teatro contemporâneo tem se mostrado profícuo ao trazer à cena a violência da atualidade, das relações, do homem no mundo, do mundo sobre o homem. Leiamos a fala de Rodrigo e retomemos, depois, a narrativa de Paola, que fala de um silêncio impactado também ela, conforme podemos deduzir a partir de sua descrição do espetáculo assistido em sua pequena saga.

Ao assistir *La Douleur*, o silêncio profundo da plateia ao terminar o espetáculo e simplesmente não se autorizar a aplaudir devido ao "soco no estômago" que o final a peça produziu. Lembro que só depois ao rememorar a peça compreendi a escolha da direção pelo estilo brechtiano, algo que nunca tinha visto com tanta clareza como daquela vez. (Rodrigo Ruiz) grifos do depoente

Rodrigo refere-se aqui à encenação de *“La Douleur”*, texto de Margherite Duras, realizada pelo diretor francês Patrice Chéreau e com atuação da atriz (também francesa) Dominique Blanc. O silêncio ao fim da apresentação seria resultado do impacto causado pela peça. Rememorar, ou seja, reatualizar a experiência, reconstruí-la a partir do silêncio do “após espetáculo”, propicia a Rodrigo associações com o conhecimento teatral adquirido como ator, diretor e professor de teatro. Ele cita, especificamente, neste caso, as pontes que ligavam a cena e seu impacto sobre o espectador a modelos brechtianos (dialéticos ou não-aristotélicos) de encenação, reconhecidos e aprendidos por Rodrigo ao longo de seus estudos e de sua carreira.



Figura 11 - *La Doleur*: a atriz Dominique Blanc em cena.

Assim, podemos depreender que o processo de rememorar as sensações (nesse caso tendo como resultado o silêncio) decorrente da relação espectral, que provocadas aguçaram sentidos relacionados ao conhecimento teórico-prático do ator, professor e diretor teatral, promoveu a construção durante e após a relação, em que passado, presente e projeções futuras ecoam fertilmente na construção identitárias de Rodrigo como artista, educador e espectador. Aqui, o espectador ressonador, compreendido como eco no devir e no presente daquilo que foi experienciado na relação cênica, como nos propõe Mervant-Roux (2012), pode ser observado ao analisar-se o depoimento.

Subjetividade de atriz, identidade de espectadora

Os complexos processos de subjetividade e identidade na constituição dos sujeitos contemporâneos têm sido largamente explorados pelas ciências humanas, com atenção especial pelos campos da psicologia, da antropologia, da sociologia, da filosofia e da educação, entre outros. As artes nas últimas décadas se voltam para essas temáticas, que constituem alicerces do debate sobre o sujeito contemporâneo e as conjunturas globais, supranacionais e locais que experienciamos e buscamos significar.

Há um cabedal de estudos profícuo sobre os imbricamentos entre subjetividade e identidade na pós-modernidade ou na modernidade tardia. Portanto, é necessário, como recurso metodológico-

analítico da tese, exercitar recortes e escolhas. O livro seminal traduzido e organizado por Tomás Tadeu da Silva no Brasil “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais” (2000), no qual constam três significativos textos para o debate sobre o tema, respectivamente de autoria do próprio Tomaz Tadeu, de Stuart Hall e de Katryn Woodward, será o alicerce para o debate sobre a construção identitária nesse caso específico, em que subjetividade e identidade estão indelevelmente relacionadas. Essa escolha se deve a minha trajetória como pesquisadora marcada pelos estudos culturais há mais de uma década.

Segundo Woodward (2000), a subjetividade e a identidade são muitas vezes confundidas e sobrepostas. De fato, em nossas constituições pessoais, em nossos processos de constituirmo-nos sujeitos, ambas são dimensões complementares. A subjetividade estaria ligada às emoções, aos sentimentos e pensamentos pessoais, íntimos, individuais e intransferíveis, consciente e inconscientemente. No entanto, esse conjunto de traços atuaria efetivamente no momento das escolhas de nossas afiliações identitárias, dos lugares aos quais pertencemos culturalmente, na sociedade, nos grupos concretos e simbólicos em que tomamos parte. “Quem nós somos”, portanto, estaria localizado num intermitente devir, num processo sempre inacabado e contraditório de micro e macro escolhas e definições. Nossas identidades estão ligadas às percepções sociais e culturais do lugar que ocupamos em relação a determinado tema, assunto ou dimensão da vida e dos contextos aos quais pertencemos.

Assim, o exercício realizado aqui pelos professores de rememorar, de narrar e, conseqüentemente, de constituir-se como espectadores, já que um exercício de posicionamento, de escolhas, de seleção, de colagem e de autoconstrução de si, está atravessado pelas dimensões subjetivas, para aquém e além daquelas identitárias.

Ainda seguindo as ponderações de Woodward, “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu”, e mais: “o conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção de identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade” (WOODWARD, 2000, p.55-6).

Isso posto, partamos para a narrativa de Elisa, que relaciona sua carreira profissional a uma experiência como espectadora que a remeteu a sua própria história de vida: imbricamento entre subjetividade e identidade, investimento em determinada posição identitária francamente relacionado, a partir da leitura das palavras da depoente, às questões subjetivas da vida da professora.

Essa história começa no Porto Alegre em Cena, no ano de 2001. Foi quando assisti ao espetáculo Anjo Duro, monólogo, com texto e direção do paulista Luiz Valcazaras, e interpretação da excelente atriz Berta Zemel. No espetáculo, a atriz se desdobrava em vários personagens para contar a história da vida de Nise da Silveira, primeira aluna mulher da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, médica psiquiatra, que enfrentou a tortura durante a ditadura brasileira e criou a arte-terapia no Brasil. As escolhas, sutilezas e êxitos da dramaturgia e direção, onde no final do espetáculo a atriz interpretava ninguém mais, ninguém menos que Antonin Artaud, fizeram com que Valcazaras passasse a ser uma referência em meu trabalho de atriz e dramaturga. Essa é a parte séria e acadêmica da história. Até hoje estudo Valcazaras. A parte emocional é que depois que vi aquela peça, quando a atriz sentava em um banquinho e dizia (simplesmente), após um suspiro: -Ah, que saudade do meu pai!, lembrei da minha mãe com saudade do pai dela que morreu e percebi que eu nunca havia chorado por meu pai, que morreu quando eu ainda era bebê. A partir dessa lembrança da memória comecei a chorar na peça e chorei por dois dias. Acho que o teatro tem esse poder, de remover camadas ocultas em nós. O teatro me ensina, me aprende, me doma, me enlouquece, me cura e me sana. (Elisa Lucas)

Há um jogo de “recrutamento de determinadas posições sociais e identitárias” e de “investimento simbólico nessas posições e identidades para as quais fomos recrutados” que é assinalado por Woodward (2000) e que pode ser percebido em diferentes esferas sociais e também no depoimento de Elisa. É importante salientar que a ingerência de escolha que temos sobre as posições nas quais investiremos nossos esforços ao longo de nossas vidas, a fim de ocupar determinados espaços e constituir certas identidades, não é socialmente determinada de modo a não haver possibilidade de linhas de fuga, bem como não existe livre arbítrio absoluto. Há recrutamento e atravessamentos socioculturais, porém, há sempre possibilidades de leituras desviantes, a maneira de Hall (2000). Nesse jogo repleto de tensões e de contradições, nos constituímos e somos constituídos culturalmente.

A fala de Elisa expõe, de modo quase exemplar, esse movimento entre o subjetivo e o identitário, as idas e vindas e as escolhas provenientes de posições de sujeito, anteriores e posteriores ao indivíduo social. O sujeito e suas marcas únicas, seus traços distintivos concretos e as escolhas provenientes disso e da relação com e no mundo. Nesse caso, o mundo complexo apresentado por um espetáculo teatral.

Toda a fala de Elisa tem um tom de desabafo, um forte componente emotivo e psicológico envolvido, que remete aos sentimentos da mãe, à perda do pai precocemente, ao luto não vivido, às dores obscuras que vêm à tona em momentos de forte exposição a certas situações ficcionais, nesse caso com referente concreto na realidade, já que a personagem principal é baseada em uma mulher que existiu e em fatos referenciados historicamente, como a brutal ditadura militar no Brasil e a luta antimanicomial.

Em termos estéticos e relacionais, posso afirmar (também por ter assistido ao espetáculo na mesma ocasião em que Elisa, coincidentemente) que o espetáculo é potente na construção de afetos e de empatia emocional. O monólogo protagonizado pela então já veterana atriz Berta Zemel (que tem uma força e uma presença cênicas surpreendentes no palco) narra, de forma não linear, a vida da psiquiatra brasileira Nise da Silveira, sua luta pelos direitos humanos nas relações manicomiais. A peça aborda também Antonin Artaud, grande propositos teatral francês e visionário das artes da cena da primeira metade do século XX, que passou boa parte de sua vida internado em instituições psiquiátricas e foi indelevelmente marcado pelo estigma da loucura. A encenação é pontuada por recursos de distanciamento e de aproximação, geradores de reflexão crítica e empatia emotiva, concomitantemente. Por exemplo: a atriz atua em um palco quase nu, com elementos simples, e conduz os diversos personagens apresentados (como uma coringa de BOAL, 1991) em um jogo de relação direta com a plateia que impressiona pela força de seu olhar direto ao espectador.



Figura 12 - Anjo Duro: o olhar de Berta Zemel em cena.

O espetáculo “detonador” de uma construção de identidade de espectadora para Elisa, a partir de relações subjetivas que ela traça com sua própria história de vida e de sua família, fazem com que ela assuma determinadas posições, invista em determinados temas e proposições em sua carreira profissional e reconheça de modo bastante objetivo, ainda que a narrativa seja permeada de forte componente emocional, essa experiência como espectadora como determinante e marcante em seus processos de constituição de si como artista e professora. Na narrativa de Elisa, a experiência como espectadora atravessa a formação do sujeito, em termos pessoais e profissionais.

Lágrimas: entre imagens, palavras e silêncios

Dando prosseguimento à análise do depoimento de Elisa e entrando em novo aspecto a ser explorado, partamos para o choro na recepção cênica. A depoente termina a narrativa de sua forte experiência emocional com o espetáculo sobre a médica psiquiatra Nise da Silveira relatando que “chorou por dois dias”. Em seguida, afirma “o teatro me ensina, me aprende, me doma, me enlouquece, me cura e me sana”, em uma visão catártica da cena, de uma catarse médica, mais do que estética, a catarse que purga os males e, conseqüentemente, cura o espectador.

Ao buscar leituras sobre o choro e sobre as lágrimas, muitas delas estavam associadas aos estudos psicanalíticos, psicopatológicos e à discursividade médica. A medicina lança mão da filosofia, da teologia e da psicanálise para explicar o choro e as lágrimas, pelo menos em dimensão culturalmente contextualizada. Como o objetivo da tese não é o debate médico ou psicanalítico sobre as emoções e os discursos que as cercam, e sim as questões estéticas e éticas envolvidas em processos de recepção determinados (casos específicos de sujeitos professores), não estendo esses estudos. Contudo, trago a esse espaço algumas ponderações oriundas das leituras efetuadas.

Podemos depreender, historicamente, uma modificação do estatuto do choro. Choro esse que era objetivo final dos melodramas do século XVIII e meados do século XIX, quando uma representação não era considerada de sucesso se não arrancasse literalmente “rios de lágrimas” de seu público.

O uso demonstrativo das lágrimas caracteriza o comportamento dos espectadores de teatro no século XVIII, sinal interpretado pelos dramaturgos como assentimento da obra pela plateia. Este aspecto público das lágrimas contrasta com a experiência íntima do choro, que se desenvolve ao longo do século XIX. (MENEZES, 2011, p. 147)

No decorrer do século XIX, portanto, o choro burguês migra para a esfera da intimidade, aos homens não é mais conferido o direito às lágrimas (ao menos não às lágrimas públicas), ficando associado o ato de chorar à fragilidade da natureza feminina e infantil, que estaria mais próxima do “bom selvagem rousseauiano”.

Segundo o apanhado de Menezes (2011) sobre o estatuto das lágrimas na contemporaneidade, hoje o choro, a despeito de uma ligação extrema ainda com diferenciação de gêneros, é novamente dotado do estatuto da legitimidade, assim como o fora nos séculos XVII e XVIII: em nossos dias a emergência do choro como resultado da emoção estaria associada a um vínculo maior com valores morais humanitários, sensíveis e empáticos.

As mudanças radicais ao longo dos últimos séculos no ocidente na expressão pública do choro, principalmente do choro como resultado de uma experiência estética (e ética) com a arte, emerge nas falas dos nossos depoentes. Dos excertos selecionados em que o choro e as lágrimas marcam experiências profundas e significativas, dois são proferidos por homens, os professores Álvaro e Marcelo. O deslocamento de uma visão sexista das lágrimas como pertencentes à esfera do frágil e do feminino aqui se faz presente. Todavia, ainda segundo a pesquisadora da área médica, “nos séculos XX e nesta primeira década do XXI observam-se a continuidade e a complexificação do processo de transformação das sensibilidades, dos papéis de gênero e, sobretudo, a profunda dissolução dos limites entre a esfera pública e a privada” (MENEZES, 2011, p. 148).

Álvaro e Marcelo são enfáticos ao relatar suas vivências: expressões como “não conseguia parar de chorar” e “saí aos prantos” demonstram, nos dois casos, as lágrimas dos dois docentes-artistas como legitimadoras de suas comoções profundas, de suas experiências marcantes, dos traços que permaneceriam em suas memórias a partir do acontecimento teatral. Ei-los, os depoimentos:

Novamente, 1337. Depois que a peça acabou, tive de permanecer na sala por cerca de 20 minutos, pois não conseguia parar de chorar. Quando consegui erguer a cabeça, percebi eu a sala estava ainda cheia, todos na mesma situação. Voltei no dia seguinte, e constatei que umas 30 pessoas que haviam assistido comigo haviam feito o mesmo (por sorte, todos conseguiram lugar, [risos]). (Marcelo Almeida)

Assistir "Um fax de Denise Stocklos para Cristovão Colombo", e sair aos prantos do teatro! Depois fui ler o texto e não reconheci uma palavra do que ouvira em cena! (Alvaro Rosacosta)

A professora e atriz Claudia, por sua vez, é veemente ao demarcar que, em sua valoração, “o parâmetro mais significativo”, aquele que usa para avaliar suas experiências como espectadora, é o choro.

"Palermo, Palermo" de Pina Bausch. Assisti em 1991 e foi a primeira vez que chorei vendo um espetáculo. Para mim esse é o parâmetro mais significativo. Até então só o cinema que fazia chorar. Outros espetáculos da Pina Bausch me marcaram muito, como "Cravos" e outro que não sei o nome, no qual havia 3 grandes aquários em cena e as cenas aconteciam ali dentro. A Trilogia Kafka de Gerald Thomas também foi marcante, no início dos anos 90 ou fim dos 80. Teatro de imagens, de texturas, me encantou o tipo de atuação distanciada, a intensidade dos atores e seus corpos dilatados, a iluminação e os cenários grandiosos de Daniela Thomas. "Les Efeméres" do *Théâtre du Soleil* assisti em Porto Alegre e quando terminou eu estava tão emocionava que chorava compulsivamente numa mistura de êxtase, de tristeza, de prazer, aquelas histórias, a atuação tão delicada e cuidadosa, as crianças em cena, tudo me tocou muito. "Os naufragos da boa esperança" é outro espetáculo desse grupo que adorei, a magia do teatro, o encantamento na frente do espectador, os truques explícitos e, no entanto, nos fazia viajar na ficção. Apreciava o desenho dos atores em cena, a maneira como seus corpos compunham com o cenário e adereços. (Claudia Sachs)



Figura 13 - Um processo, da Trilogia Kafka, Companhia de Ópera Seca.

Chorar, nesse caso, significa perceber mobilizadas as emoções, os afetos, através da percepção, da empatia, de fruição sensorial e estética, conforme ela mesma define ao relatar, por exemplo, características estéticas precisas da trilogia do encenador Gerald Thomas, que tanto a marcou como espectadora.

Claudia cita ainda duas encenadoras-chave para a compreensão da cena do século XX: a alemã Pina Bausch e a francesa Arianne Mnouchkine, baluartes daquilo que se convencionou chamar de trabalho a partir das vivências e trocas reais entre atores e bailarinos na construção cênica e dramaturgic. Vida e arte entremeadas em processos criativos coletivos, grupais, liderados por mulheres e geradores de espetáculos significativos para a elaboração das estéticas contemporâneas interculturais: ei-las.

O primeiro choro de Claudia como espectadora (ou seja, seu primeiro impacto estético digno de ser mencionado na resposta) se dá a partir de um espetáculo do *Tanztheater Wuppertal* de Pina Bausch. Ela fecha seu depoimento narrando o “choro compulsivo” provocado pela encenação hiperrealista de Arianne Manouchkine e seu *Théâtre du Soleil*. O choro mediando a relação da professora com encenações contemporâneas relatadas, estudadas e analisadas à exaustão pelo campo, já que marcos emblemáticos na história das artes da cena.

Seguindo a análise do eloquente depoimento de Claudia sobre as lágrimas e suas memórias como espectadora de teatro e dança, notamos que ela narra um “choro compulsivo”, misto de dor e prazer, de tristeza e de êxtase, que está na base das especulações filosóficas, teológicas e médicas

da primeira modernidade, em que *pathos* e *logos* são analisados como motivo e fim do ato de chorar: “entre silêncio e palavras, correm as lágrimas” (SILVA e CAVALCANTE, 2010, p.284).

Assim como comentamos anteriormente, a partir dos depoimentos dos professores sobre os silêncios fundadores, a partir do jogo entre *pathos* e *logos*, entre emoção e razão, entre palavra e silêncio, o choro e as lágrimas também são eloquentes, discursivos e polissêmicos.

Um lugar-comum [...] refere-se às lágrimas como legítima linguagem da alma. Elas rompem do íntimo para dizer o que a boca calou. Por outro lado, retomando-se a pluralidade de interpretações a respeito do significado das lágrimas, pode-se afirmar que, se elas falam algo, no mínimo, elas são polissêmicas. [...]. Seriam, portanto, lágrimas e palavras intercambiáveis? (SILVA e CAVALCANTE, 2010, p.291)

A pergunta que fecha a citação acima está intrinsicamente ligada aos processos de reconstituição mnemônica dos professores depoentes da pesquisa, na medida em que ao relatar através de palavras suas memórias, reconstróem as experiências e julgam necessário narrar as lágrimas, o choro, o resultado do impacto dessa relação psicofísica potente que experimentaram como espectadores de determinados eventos cênicos. Constroem-se sentidos e significados diversos a partir do choro compulsivo, do silêncio que antecede ou sucede as lágrimas. As lágrimas falam, narram e legitimam a experiência, principalmente levando-se em consideração afirmações como a de Claudia, em que o choro é compreendido como o instrumento de valoração da experiência.

A aula como espetáculo, o professor como performer e o aluno-espectador

A aula como performance e o professor como performer, ou seja, a performance presente nas relações pedagógicas e nos espaços escolares, não é uma temática recente, ainda que não seja recorrentemente explorada nas pesquisas acadêmicas. Questões sobre corpo, presença, atos de palavra, energia, comunhão, que são caras à teoria das artes da cena, passam a ser exploradas na intersecção com a educação, nesse caso.

Contudo, podemos afirmar que na última década vimos surgir no Brasil, na área do teatro e da educação, um interesse crescente pelo tema¹⁴⁴. Discutiremos depoimentos de professores sobre experiências significativas como espectadores que fazem referência direta a situações ocorridas em aula ou à atuação dos professores como performers.

¹⁴⁴ Manifesto em obras como a coletânea de textos intitulada *Performance e educação – (des)territorializações pedagógicas* (PEREIRA, 2013) e a tese *Professor-performer, estudante-performer: notas para pensar a escola* (BONATTO, 2015).

No ano de 2011, na disciplina de Montagem de Espetáculo, éramos poucas alunas na disciplina. Teve um dia que a professora Maria nos disse que havia sonhado com o espetáculo, mas não sabia dizer com palavras. Aí... ela dançou! Eu fiquei estática, uma colega chorava compulsivamente, a outra rodopiava pelo ginásio. E assim compreendi o que é presença cênica! (Gessi Kozgen)

As aulas da prof.^a Graça Nunes, que magnetizavam a mim e muitos outros. No segundo semestre de aula com ela, percebi que não éramos alunos diante de uma professora, mas que exercíamos a função de espectadores diante de uma atriz que sabia utilizar-se do corpo, da voz e do espaço para nos envolver. (Marcelo Almeida)

Nos depoimentos apresentados, Marcelo e Gessi levantam o modo de ensinar de duas professoras (a saber: Graça Nunes, professora de teoria e história do teatro no Departamento de Arte Dramática da UFRGS, hoje aposentada, e Maria Falkembach, professora da licenciatura em dança da UFPel) em um imbricamento entre metodologia de ensino e performance destas como educadoras e como artistas, uma atuação profissional na qual as fronteiras entre ser artista e ser docente, entre ser docente em arte e exercer a arte da docência, encontram-se borradas, gerando uma relação de consciência de si como espectador, ainda que espectador da aula (ou aula-performance). E, ousado dizer, o mais interessante: tomada de consciência de si como um espectador-aluno ativo, que atua junto com a professora-performer, em um jogo de troca e de construção mútua.

Destarte, a pergunta que gostaria de lançar tem respostas delineadas nas narrativas de Marcelo e Gessi: quais seriam as características de um professor-performer? É possível a experiência estética convivial em uma aula? O que (e como) se aprende ao compreender a aula como espetáculo, o professor como performer, o aluno como performer-espectador? Perguntas complexas, porém profícuas, em meu ponto de vista, para mobilizar noções e saberes na formação tanto de professores como de espectadores na contemporaneidade.

Seriam a performance encarnada, o corpo expressivo, a espetacularidade da presença dessas duas professoras, características vinculadas às artes da cena e às suas experiências anteriores ou características que podem se manifestar e estar presentes em diferentes modalidades de aulas e espaços de ensino e aprendizagem?

Na esteira das questões suscitadas pelos depoimentos de Marcelo e Gessi, cito novamente o depoimento de Sarah, que foi comentado em capítulo anterior, cabendo, contudo, mais uma vez nesse momento analítico. A professora narra uma experiência que se assemelha a um *happening*: uma aula-espetáculo, uma demonstração de bailarinos que se transforma em um evento participativo, em que se dissolvem as fronteiras entre palco e plateia, em que aqueles que assistem passam a agir, vinculando-se a um paradigma já comentado, aquele do “espectador participante”,

o que toma parte na ação espetacular para além das relações de fruição estética e de percepção ou vivência cinestésica ativada pelos neurônios-espelho.

Nesse caso, espectadores literalmente tornam-se atores. No entanto, devemos considerar que o evento possuiu ainda outra camada: era uma aula, era uma atividade com cunho pedagógico, em que uma metodologia primeiramente de demonstração e observação transformou-se em observação participante até chegarmos a uma performance coletiva na qual alunos e mestres, todos performando em aula, mobilizam um conhecimento encarnado em um processo de ensino-aprendizado empírico e experimental.

Uma vez que estava fazendo formação em Dança-terapia Método Maria Fux e fomos ao teatro juntos. O teatro estava reservado só para nós por uma tarde inteira. A equipe que estava promovendo a formação dançou por muito tempo, junto com um piano que tocava ao vivo e nós assistimos da plateia e começamos a dançar nas cadeiras e nos corredores até estarmos todos em cima do palco dançando juntos. Me arrepio até hoje de me lembrar. (Sarah Massignan)

Podemos afirmar que as artes da cena e, principalmente, o campo da dança, têm investido em modalidades de *practice as research*, ou seja, de prática como pesquisa, que extrapolam as fronteiras daquilo que poderiam ser metodologias tanto de pesquisa como de aulas baseadas na imitação, na reprodução ou na exposição verbal simples e pura. O corpo toma parte dos processos como um lugar de construção de conhecimento em si.

Memórias de espectador e percursos artístico-docentes profissionais

Nos depoimentos que seguem, dos professores de teatro Mariana e Heinz, verificamos uma relação direta traçada por ambos entre suas experiências marcantes como espectadores no passado e a escolha profissional pelo teatro. Essa dimensão já havia sido apontada em outras narrativas aqui apresentadas, mas nestes dois casos podemos claramente notar o percurso de memória chegando até a justificativa da profissionalização de ambos.

Heinz, no momento da coleta de dados, é ator e professor no Rio Grande do Sul, em consolidada carreira artística. Mariana é diretora teatral e professora do Colégio de Aplicação da UERJ, no Rio de Janeiro. Ambos possuem vidas dedicadas ao teatro, tanto à produção artística como à docência e no caso de Mariana também à pesquisa (ela é doutora pela UNIRIO). Ou seja: são profissionais reconhecidos e atuantes em seus meios laborais. Vejamos as narrativas:

Os seguintes espetáculos teatrais: "Bugiaria", direção de Moacir Chaves; "O que disse Moleiro", direção de Aderbal Freire Filho; "Pequenos trabalhos para velhos

palhaços" (não me lembro de quem era a direção. Lembro-me de dois dos atores: Augusto Madeira e Claudio Mendes); "Fitz Jam" (2008, com Marina Vianna no elenco); "A descoberta das Américas", direção de Alessandra Vannucci, com o ator premiado Julio Adrião. Esses espetáculos foram marcantes pela linguagem muito teatralizada. Especialmente o trabalho da direção parece ter tido peso nesse sentido. Há muitos outros que poderia citar. "Tribobó City", de Maria Clara Machado, no Tablado. Esse espetáculo, ao lado de alguns outros, marcou minha infância. Esse marcou-me especialmente por tê-lo assistido no Teatro Tablado, onde eu estudaria anos depois. "Confissões de adolescente" marcou-me durante a adolescência, pela temática, pela atuação e, especialmente, pela realização num momento em que eu começava a fazer aulas de teatro, com desejo de profissionalização. Outro espetáculo marcante desse período foi "Capitães de areia". (Mariana Oliveira)

Mariana traça um percurso como espectadora, assinalando da infância à adolescência, até chegar à vida adulta, experiências significativas e espetáculos marcantes. Um espetáculo infantil de Maria Clara Machado em O Tablado, onde viria a estudar como aluna de oficinas de teatro em sua tradicional escola, dois espetáculos voltados para o público adolescente, entre eles um marco desse tipo de produção no Brasil: "Confissões de Adolescente", dirigido por Domingos de Oliveira, baseado nos diários de sua filha, a atriz Maria Mariana, que além de espetáculo que levou milhares de jovens nos anos 90 aos teatros, transformou-se em aclamada série televisiva da TV Cultura. Outros espetáculos assinalados por Mariana fazem parte de sua formação como jovem adulta, já nos anos 2000, e são também espetáculos bastante comentados na história do teatro brasileiro, como "Bugiaria", "O que diz moleiro" e "O descobrimento das Américas", sobre os quais Mariana destaca a teatralidade e as direções, ambas dimensões que viriam a marcar a carreira da profissional.



Figura 14 - Confissões de adolescente: as atrizes Patrícia Perrone, Maria Mariana, Carol Machado e Ingrid Guimaraens em cena, dirigidas por Domingos de Oliveira.

Na sequência, apresentamos o depoimento de Heinz. Na mesma medida em que Mariana cita espetáculos importantes no circuito teatral carioca, e que circularam pelo Brasil em festivais e eventos da área, Heinz cita espetáculos significativos para a história do teatro gaúcho nos anos 80 e 90, seus ditos anos de formação. Heinz é artista autodidata, com formação prática na área através de oficinas, cursos e *workshops* e uma ampla e sólida carreira teatral no sul do país (ainda que seja cearense do Crato, estava no momento da coleta de dados radicado há algumas décadas na capital gaúcha). Ele demarca seu amor pelo teatro e o desejo de profissionalização no campo através das experiências significativas como espectador, vivenciadas em sua primeira juventude.

A história do soldado - direção Luciano Alabarse, Tempestades de Paixão - direção Angela Gonzaga, O Parturião - direção Néstor Monasterio, O Estranho Sr. Paulo - direção Camilo de Lélis e Decameron - direção de Luís Henrique Palesi. Todos esses espetáculos tinham algo que me fizeram amar mais o teatro e despertar em mim uma grande vontade de estar em cena. (Heinz Limaverde)

A última frase do depoimento de Heinz é constantemente evocada pelas pessoas das artes da cena: assistir a um espetáculo e comentar com os pares que gostaria de fazer parte da encenação, de estar na montagem, de que fosse um trabalho seu, costuma ser um grande elogio e denotar um forte sentimento de identificação com a encenação, de empatia com o trabalho dos atores e de satisfação com o acontecimento cênico, de filiação a determinada obra, estética ou artista. É, sem dúvida, um dos maiores elogios que uma pessoa de teatro pode fazer a um colega. Segundo o ator e professor, essas experiências despertaram nele a vontade de estar em cena, estimulando-o a uma carreira profissional no campo. Traça-se, desta forma, um percurso entre uma identidade de espectador e uma identidade profissional em teatro.

Não é estranho que pessoas ligadas às artes da cena profissionalmente, como Heinz, Mariana e todos os outros depoentes da pesquisa, apontem experiências como espectadores como definitivas para suas escolhas profissionais, ou ao menos como estímulos para tal. No entanto, sabemos que o mais comum é que profissionais da área de artes comentem suas experiências práticas como atores ou bailarinos ou em diferentes funções espetaculares como significativas em suas trajetórias profissionais. Portanto, marcar aqui as experiências espectatoriais como significativas nas escolhas e nos percursos até a profissionalização parece ser, para além de um lugar comum, eloquente ao tratarmos da construção das identidades desses professores como espectadores, artistas e docentes das artes cênicas.

Podemos também afirmar que essa dimensão da trajetória como espectador, como basilar à formação profissional, não foi ainda abordada na formação de professores e de profissionais das

artes da cena no Brasil, abrindo várias frentes a serem investigadas. Essa pesquisa propõe-se tão somente a abordar as identidades de espectadores de professores de teatro e dança e seus atravessamentos em suas carreiras docentes e práticas pedagógicas, mas urge também um estudo que aborde a questão das identidades de espectadores de artistas profissionais, sejam eles docentes ou não.

Dando sequência às questões sobre profissionalização e espetatorialidade, entre desejo e fazer cênico, notamos que a dimensão da experiência estética e da recepção cênica com a aprendizagem foi um dos pontos nevrálgicos levantados pelos professores em suas memórias como espectadores. A partir de diversos depoimentos que dão conta da dimensão pedagógica na formação de suas identidades de espectador, podemos depreender que os professores depoentes da pesquisa, em grande parte, apropriam-se de compreensão próxima àquela das pedagogias culturais, de que se aprende em diversos espaços e instâncias para além e aquém dos muros escolares. A escola seria, portanto, somente mais um lugar de aprendizagem. Nossas identidades e subjetividades, nossos modos de ser e estar no mundo, nossas afiliações e aquilo com o qual nos desalinhamos, tudo isso aprendemos em diferentes espaços-tempos que não necessariamente estão ligados aos conteúdos e vivências escolares. Há muitos, diversos, variados e até inóspitos espaços-tempo para se aprender a ser espectador, e essa, certamente, é uma das conclusões desta tese de doutoramento, que pode ser confirmada pelo depoimento vindouro.

Que difícil essa questão! Escolho os trabalhos que estão sempre presentes em minha memória: no ano de 1989 assisti a "ZYDrina", do grupo PROTEU, com direção de Nitis Jacon (esse espetáculo me motivou a fazer teatro profissionalmente). Em 1992 assisti a "Trono de Sangue", do CPT-SESC, com direção de Antunes (esse espetáculo me fez pensar na qualidade técnica da encenação). Em 1995 assisti a "Dona Doida", com Fernanda Montenegro (esse espetáculo me fez pensar em simplicidade e no quanto gosto de ver atores trabalhando com técnica e paixão). Também em 1995 assisti "As Bacantes" no Teatro Oficina, direção de Zé Celso (esse espetáculo me fez pensar em meu início no teatro, a diversão, o prazer de atuar). Em 1998 assisti ao "Mythos", do Odin Teatret, com direção de Eugênio Barba (esse espetáculo me leva a pensar sempre no teatro como um ritual).
(Adriano Moraes)

Adriano pontua, de modo gradual e especificado, ao responder à pergunta sobre experiências espetatoriais que marcaram sua vida, alguns espetáculos e o que cada um deles despertou em sua formação identitária como artista, como professor-artista, como espectador. Assim, percebe-se um espectador que aprende com o teatro, a cena compreendida em sua dimensão de aprendizado. Não a cena como didática, mas a relação do espectador com a performance como formativa. Cumpre

notar que esse mesmo espectador-aprendiz torna-se, ao longo de sua trajetória espectral, um docente-artista.

Assim, os percursos de aprendizagem de Adriano, incluindo aí a inspiração para se profissionalizar e a tomada de consciência como espectador, são definidos por palavras-chave: “profissionalização, técnica de encenação, trabalho de ator, prazer e ritual”; observamos no depoimento um exercício de síntese subjetiva e identitária muito eloquente. Friso que Adriano é há mais de uma década professor universitário (atua na UFPel), trabalhando com formação de professores de teatro e também com montagem e direção teatral, além de conduzir treinamentos de grupos de jovens atores.

Nos casos abordados (Mariana, Heinz e Adriano), a identidade de professor-artista está indelevelmente atravessada pela identidade de professor-espectador, em um movimento cíclico: podemos falar de uma identidade de “professor-artista-espectador”, nesse caso, coerentemente apresentada nas respostas, relacionando passado e presente, experiência docente e artística com experiência espectral. Assim, ainda que a escola e a universidade sejam mediações potentes na formação dos professores como espectadores (tendo sido assinalados 1) a escola regular por 27% dos depoentes, 2) cursos e oficinas livres por 50% e 3) a universidade por 77% deles como “as instituições que mais influenciaram suas formações como espectadores”), a dimensão da espectralidade como evento e relação na base de suas constituições identitárias, ou seja, o constituir-se espectador a partir das experiências de vida como espectadores mesmos, está marcadamente presente nas repostas, como pudemos constatar nos depoimentos acima.

5.3 ATRAVESSAMENTOS DAS IDENTIDADES DE ESPECTADORES NA PRÁTICA DOCENTE

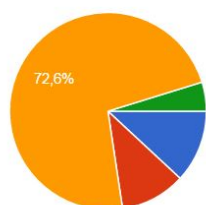
Início essa subseção analítica ponderando, a partir de alguns gráficos resultantes das respostas dos professores a um bloco específico de perguntas, sobre a presença, em suas formações acadêmica, livre e continuada, de temáticas e disciplinas relativas às pedagogias do espectador, à mediação cultural ou aos estudos de recepção.

São questões presentes no Bloco C do questionário, referentes à formação docente dos depoentes. Justifico começar por essa análise de dados pontuais que se relacionam a questões curriculares e de oferta educacional e formativa pois, a partir de suas experiências educacionais em recepção e pedagogias do espectador, pensaremos em como esses mesmos professores abordam essas

temáticas em suas práticas docentes em teatro e dança no Brasil. Como constroem suas próprias experiências docentes, com seus estudantes do ensino formal e informal, em termos das temáticas supracitadas (estudos de recepção, pedagogias do espectador ou mediação cultural, termos problematizados no capítulo 2 da tese, teórico-metodológico, em sua última subseção 2.2.11).

Apresento três gráficos resultantes das respostas a questões sobre formação superior e continuada dos professores de teatro e dança.

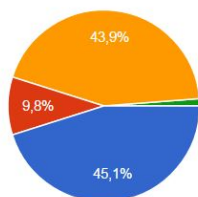
Caso sejas licenciado/a ou bacharel em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística, no currículo de teu curso de graduação existiam disciplinas específicas voltadas aos estudos de recepção cênica, às práticas de mediação cênica ou às pedagogias do espectador?



Sim, uma ou mais disciplinas.	10	11.9%
Sim, somente uma disciplina.	9	10.7%
Não, não havia nenhuma disciplina voltada especificamente para estes conteúdos.	61	72.6%
Outros	4	4.8%

Gráfico 21 – Disciplinas sobre recepção no currículo da graduação.

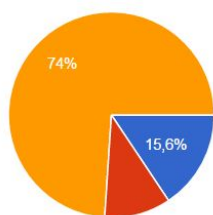
Caso sejas licenciado/a ou bacharel em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística, no currículo de teu curso de graduação os estudos de recepção cênica, as práticas de mediação cênica ou as pedagogias do espectador eram conteúdos desenvolvidos em alguma disciplina (ainda que não fossem o foco central na disciplina)?



Sim, uma ou mais disciplinas.	37	45.1%
Sim, somente uma disciplina.	8	9.8%
Não, nenhuma disciplina tratava destes conteúdos.	36	43.9%
Outros	1	1.2%

Gráfico 22 – Disciplinas que abordaram conteúdo de recepção transversalmente na graduação.

Tu já participaste de algum tipo de formação continuada (curso, oficina, seminário, etc.) em que as temáticas centrais desenvolvidas fossem a recepção cênica e a formação de espectadores?



Sim, uma vez.	15	15,6%
Sim, mais de uma vez.	10	10,4%
Não.	71	74%
Outros	0	0%

Gráfico 23 – Formação continuada em recepção.

A partir dos gráficos acima, podemos chegar a alguns apontamentos acerca da presença e da ausência de conteúdos e noções relativos à recepção teatral, às pedagogias do espectador e à mediação cultural na formação universitária e continuada dos professores de teatro e dança depoentes da pesquisa. Partindo do fato de que temos uma amostragem consideravelmente ampla de professores no que tange a suas faixa etárias e regiões de proveniência no Brasil (dados explicitados através de gráficos na introdução da tese), podemos depreender da leitura desses dados algumas características dos currículos acadêmicos para formação de professores de teatro e dança no Brasil nas últimas quatro décadas, levando em conta o fato de que nossos depoentes têm entre 20 e 60 anos, tendo realizado seus cursos superiores entre 1970 e 2010, em média.

Uma das constatações, a partir da leitura do primeiro gráfico apresentado nesse conjunto, é a de que a presença de disciplinas exclusivamente voltadas a esses conteúdos é rara, estando restrita àqueles jovens com formação nos últimos 10 anos. Os dados demonstram que 72,6% dos depoentes nunca tiveram em suas grades curriculares componentes ou disciplinas que reconheçam como diretamente ligados aos conteúdos de recepção cênica e de pedagogias do espectador. Cumpre notar que, nesse caso, foram 84 os professores que responderam à questão, já que nem todos depoentes possuem diploma universitário na área de teatro ou dança, mesmo que atuem como docentes na área. Aqueles que dizem que essas disciplinas existiram em suas formações, fazem referência a diversas nomenclaturas: Estética, Ação Cultural, Mediação Cultural, Análise de Espetáculos, Semiologia, Recepção Teatral na Escola, Crítica teatral, entre outras.

Enquanto oferecer disciplinas voltadas em sua centralidade aos conteúdos de recepção não é usual, desenvolvê-los pontualmente ao longo de outras disciplinas é mais comum, dado que, de acordo com o segundo gráfico do conjunto apresentado, 55% dos professores declaram ter experienciado esses conteúdos em alguma disciplina ou componente curricular, sendo que 45% o fizeram em mais de uma atividade ao longo da graduação. Aqui, os nomes das disciplinas citadas pelos depoentes,

nas quais haveriam trabalhado esses conteúdos, é absolutamente variável, indo desde disciplinas práticas como Encenação, Improvisação e Interpretação, até disciplinas de Teoria, História, Educação, Produção e Metodologia, isso de acordo com suas respostas espontâneas. Estágios docentes obrigatórios também foram citados. Nós podemos falar dos estudos de recepção como um conteúdo transversal, ao abordar a situação comentada nesse parágrafo. É importante notar que em diversas disciplinas os professores universitários tomaram a decisão de desenvolver estudos e práticas pedagógicas concernentes ao espectador contemporâneo e à relação entre performers e público, mesmo sem ser esse o foco central das mesmas.

Podemos observar nas graduações em artes cênicas, teatro e dança no Brasil, de forma marcada, a presença de uma tradição em estudos semiológicos, hermenêuticos e críticos, análises de performances não situadas, mais interessadas na pura linguagem do que nos contextos sociais ou em uma abordagem culturalista. Isso possivelmente seja proveniente de um currículo europeu tradicional, dado que estes dão preferência à uma educação teórica (histórica e crítica) nas universidades. A Itália é um bom exemplo, onde artistas recebem sua formação em conservatórios e a universidade é focada em estudos teóricos. Esse assunto já foi abordado no capítulo 3 da tese, no qual compara-se a organização do ensino de artes no Brasil e na Europa, com foco privilegiado na Itália e no Brasil, países nos quais a pesquisa doutoral foi realizada.

Se pensarmos que as graduações em teatro e dança no Brasil, no geral, não possuem uma ênfase formativa somente em teoria e estudos críticos, sendo o mais comum a formação de artistas (nos bacharelados) e de professores (nas licenciaturas), o foco na teoria (naquilo que concerne aos estudos de recepção) pode causar algum estranhamento. Cabe ressaltar, inclusive, que temos vivido sob uma forte influência dos estudos franceses no campo das artes cênicas no Brasil, a despeito de uma relação mais próxima com os modelos curriculares universitários do sistema educacional estadunidense, por exemplo. Teóricos e teorias francófonos permeiam nossa academia há mais de meio século.

Quando observamos o último gráfico desse conjunto, relativo à educação continuada, ou seja, à participação dos professores em cursos, eventos, palestras, congressos, oficinas e atividades diversas voltadas ao ensino e aprendizagem na área dos estudos de recepção e pedagogias do espectador, mais uma vez observamos uma participação pequena, que, por consequência, seja decorrente da falta de oferta de ações na área no Brasil. Três quartos dos professores depoentes (74%) nunca participaram de alguma formação continuada na área, um número significativo da

carência de iniciativas e que demarca a necessidade de ações educativas e culturais voltadas para os professores nessas temáticas de estudo.

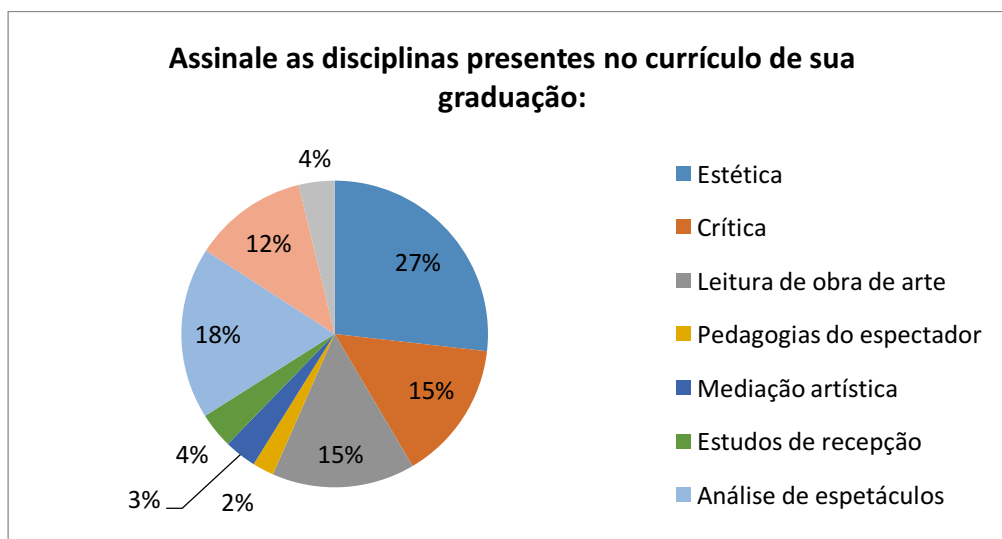
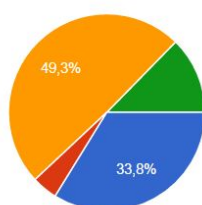


Gráfico 24 – Nomenclatura das disciplinas.

A partir do gráfico acima (gráfico 24), podemos observar uma tendência curricular o Brasil nos últimos 40 anos: as disciplinas sobre nosso tema de estudo têm uma natureza, no geral, bastante teórica. De fato, se olharmos para os números das possíveis disciplinas que têm um caráter mais prático e aplicado (como mediação artística, pedagogias do espectador e estudos de recepção), elas foram assinaladas como presentes nos cursos de graduação de apenas 9% das respostas; ao contrário, temas mais teóricos (como estética, crítica, leitura de obra de arte, semiótica e análise de espetáculo) têm 87% das respostas. Portanto, os conteúdos que poderiam ser compreendidos como pedagogias do espectador estão ainda ligados à teoria, quase que exclusivamente.

Já no gráfico abaixo (gráfico 25), averiguamos que praticamente 50% dos professores com formação em licenciatura em artes cênicas, teatro ou dança, ou seja, aqueles que tiveram estágios docentes obrigatórios em seus currículos universitários (hoje a lei brasileira estipula 400 horas de estágios curriculares obrigatórios e mais 400 horas de práticas pedagógicas obrigatórias nos currículos de todas as licenciaturas do país, como mínimo), não desenvolveram nenhuma atividade sobre um dos mais importantes vértices do ensino de artes, a saber, a recepção cênica.

Quando realizaste os estágios obrigatórios da licenciatura em Teatro, Dança ou Artes Cênicas, em teus planos de aula havia conteúdos e experiências práticas com a recepção cênica?



Sim, em mais de uma aula.	24	33,8%
Sim, somente em uma aula.	3	4,2%
Não.	35	49,3%
Outros	9	12,7%

Gráfico 25 - Recepção como conteúdo de estágios obrigatórios.

Esses dados, do meu ponto de vista, devem ser amplamente problematizados no âmbito das licenciaturas em artes da cena, já que denotam uma considerável carência de atenção e de desenvolvimento desses conteúdos e noções tanto nas disciplinas curriculares das áreas de teoria e prática, como naquelas pedagógicas. Temos aqui uma grave lacuna a ser sanada e debatida no âmbito dos colegiados de curso e das comissões de (re)estruturação curriculares na área. Não se pode exigir que professores desenvolvam pedagogias do espectador em suas práticas docentes se, na universidade, locus por excelência de aprendizado docente e de formação continuada, não se confere a devida importância a temas e conteúdos relevantes como a recepção, a fruição e a formação do espectador.

Após analisar a presença de disciplinas e conteúdos relativos à mediação, recepção e pedagogias do espectador na formação dos professores depoentes e de apontar para a escassez da formação continuada na área no Brasil, parto agora para análise dos gráficos resultantes das respostas ao Bloco E do questionário, que se refere aos percursos de formação dos professores como espectadores imbricados a suas práticas docentes. Problematizo, a seguir, os resultados obtidos nas questões diretas e de múltipla escolha.

5.3.1 Identidades de espectador x identidades de professor: há pedagogias do espectador nas aulas de teatro e dança brasileiras?

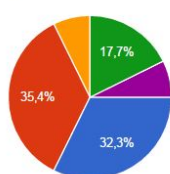
Na seção final da tese, apresento a análise de uma série de gráficos resultantes das respostas ao penúltimo bloco do questionário (Bloco E), em que perguntas relativas às práticas pedagógicas dos professores foram realizadas no intuito de perceber como (e se) conteúdos e noções relacionados às pedagogias do espectador e à recepção cênica vêm sendo desenvolvidos pelos professores de teatro e dança brasileiros em suas práticas pedagógicas.

Gostaria de iniciar a abordagem dessa temática apresentando os dados sobre o conhecimento e desconhecimento, dentro deste grupo específico de professores (apresentado através de dados de atuação e características pessoais na introdução da tese), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da abordagem triangular para o ensino das artes nele contida.

Justifico as duas questões a partir do seguinte ponto de vista: primeiramente, é preciso dizer que são raros os documentos que normatizam e organizam curricularmente o teatro e a dança no sistema educacional brasileiro. Alguns estados da federação possuem ou possuíam parâmetros ou orientações curriculares pedagógicas próprias, mas os PCNs para a educação básica fundamental e média (1997, 2000) (bem como as Orientações Pedagógicas Curriculares para a Educação Infantil) constituem-se como o conjunto preferencial de documentos que propõem uma organização em termos de conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos pela área de artes na educação brasileira.

Portanto, os PCNs operaram e operam na construção curricular das licenciaturas em teatro e dança no Brasil há duas décadas, bem como são documentos de ampla circulação e acesso em todas as escolas do país, nas diversas redes de ensino, e deveriam, a princípio, ser impulso para o debate e a construção curricular político-pedagógica de toda e qualquer escola brasileira. Contudo, não é o que podemos observar a partir dos resultados obtidos nos gráficos abaixo.

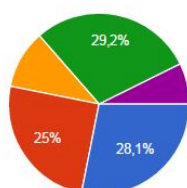
Conheces os conteúdos e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (artes visuais, música, dança e teatro)?



Sim, utilizo sempre em minha prática docente.	31	32.3%
Sim, utilizo eventualmente em minha prática docente.	34	35.4%
Sim, mas não utilizo em minha prática docente.	7	7.3%
Não.	17	17.7%
Outros	7	7.3%

Gráfico 26 - Conhecimento sobre PCNs.

Conheces a abordagem triangular para o ensino das artes?



Sim, utilizo sempre em minha prática docente.	27	28.1%
Sim, utilizo eventualmente em minha prática docente.	24	25%
Sim, mas não utilizo em minha prática docente.	10	10.4%
Não.	28	29.2%
Outros	7	7.3%

Gráfico 27 - Conhecimento sobre abordagem triangular.

Praticamente 18% dos professores que responderam ao questionário desconhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo depois de vinte anos de sua ampla circulação e debate no Brasil, tanto nas universidades como nas escolas. Todavia, dentro deste número devemos considerar que muitos dos depoentes não trabalham no ensino formal de teatro e dança, o que não propiciaria conhecimento desses documentos voltados à educação básica regular no Brasil. Entretanto, dentre aqueles que conhecem os parâmetros e seus conteúdos, 68% declaram utilizá-los sempre ou esporadicamente em seus planejamentos de aulas, um número expressivo.

Como já sabemos e conforme desenvolvido em diversos trabalhos acadêmicos na área da pedagogia das artes no Brasil, a abordagem triangular para o ensino das artes (inspirada no sistema estadunidense e adaptada no Brasil por Ana Mae Barbosa) foi base para a elaboração dos PCNs em arte. É significativo que quase 30% dos professores tenham respondido que desconhecem a abordagem triangular.

Ponderemos: as discussões sobre arte e educação realizadas nos programas de pós-graduação e eventos acadêmicos, por exemplo, está chegando à base das licenciaturas (ou seja, aos estudantes) e aos professores atuantes nas escolas brasileiras? Retomamos aí a questão da carência em formação continuada docente no Brasil, por exemplo. E os diálogos entre escola e universidade e entre pesquisa e ensino dentro da academia estão se efetivando? Os dados dos dois gráficos anteriores (gráficos 26 e 27) são eloquentes no sentido de mostrar-nos que ainda é necessária uma articulação mais efetiva e esforços maiores para que se realize esse intuito.

Como já assinalamos no capítulo 3, a educação brasileira vive um turbulento processo de construção de uma Base Nacional Curricular Comum, com proposta inicial redigida por comissão de especialistas e amplo debate com a sociedade através de consulta pública aberta a representantes de escolas e de associações de ensino diversas.

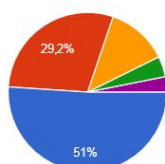
No entanto, a mudança abrupta do Ministério da Educação (com o governo interino que assumiu a presidência em maio de 2016 e em setembro de 2016 tomou o poder, em uma manobra política de destituição do cargo da presidenta anterior, eleita democraticamente) sofrida ao longo do ano de 2016 coloca em risco esse processo, que já não vinha acontecendo sem tensões e lutas de poder, como toda e qualquer elaboração curricular, segundo o estudioso dos currículos Tomaz Tadeu da Silva (2007). Cumpre notar novamente que o atual governo impingiu a instauração de uma Medida Provisória que modifica toda a estruturação do ensino médio brasileiro, sem a consulta prévia de especialistas da área de educação, sem o diálogo com a comunidade escolar e sem as devidas

precauções pedagógicas necessárias a uma alteração desse porte (em um sistema de ensino que conta com mais de 2 milhões de professores e uma média anual de 50 milhões de estudantes matriculados). Essa medida, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, já foi aprovada pela câmara e pelo senado federais e tem sido veementemente rechaçada por estudantes (em movimentos de ocupações de escolas e universidades que se espalham por todo o Brasil), professores e especialistas do campo educacional. Em nome de uma suposta formação técnica, extinguem-se do currículo disciplinas como artes, filosofia, sociologia e educação física, entre outras medidas altamente contestáveis. Aparta-se o corpo, o sensível e o cultural das escolas médias brasileiras.

Até o fechamento da tese não havia posição definitiva sobre essas questões, mas é importante assinalar que os processos relatados estão em curso. Sendo nossa investigação fruto de dados construídos em sua totalidade no ano de 2013, não havia então a discussão efetiva sobre o novo documento da base nacional curricular comum, portanto, os PCNs foram tomados como documento oficial preferencial para definição de conteúdos e propostas metodológicas na área. A pergunta que mantemos aqui é: qual o lugar da arte nessas novas proposições político-pedagógico-curriculares para a educação básica nacional? Aparentemente, corre-se o risco de sofrer retrocessos históricos sem precedentes.

Nos três gráficos seguintes, a partir da abordagem triangular e de seus eixos (aqui denominados por mim 1) fruição ou recepção estética, 2) contextualização, história ou teoria das artes cênicas e 3) práticas em teatro e dança), intentamos, através das perguntas, perceber quais seriam os pontos privilegiados nas aulas de teatro e dança nos diversos níveis de ensino (fundamental, médio, técnico, superior, ensino formal e informal), a fim de estabelecer um panorama da frequência dos conteúdos. Os resultados obtidos foram os seguintes:

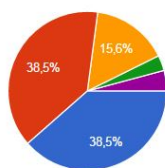
Costumas trabalhar com conteúdos concernentes à história, à teoria, à filosofia e à sociologia das artes cênicas nas tuas aulas?



Sim, sempre.	49	51%
Sim, às vezes.	28	29,2%
Raramente.	12	12,5%
Nunca.	4	4,2%
Outros	3	3,1%

Gráfico 28 - Trabalho com teoria em aula.

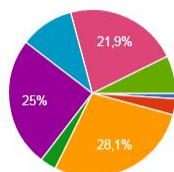
Costumas realizar trabalhos de recepção, leitura e fruição de obras cênicas com teus alunos como conteúdo das aulas de teatro ou dança?



Sim, sempre.	37	38,5%
Sim, às vezes.	37	38,5%
Raramente.	15	15,6%
Nunca.	3	3,1%
Outros	4	4,2%

Gráfico 29 - Trabalho com recepção em aula.

Nas ações pedagógicas em teatro e dança que desenvolves em tuas aulas, os conteúdos e metodologias mais presentes (assíduos) se relacionam a:



Fruição ou recepção cênica.	1	1%
Contextualização, história e teoria das artes cênicas.	3	3,1%
Práticas em teatro e dança.	27	28,1%
Fruição ou recepção cênica e contextualização, história e teoria das artes cênicas.	3	3,1%
Práticas em teatro e dança e contextualização, história e teoria das artes cênicas.	24	25%
Práticas em teatro e dança e fruição ou recepção cênica.	10	10,4%
Fruição ou recepção cênica, contextualização, história e teoria das artes cênicas e práticas em teatro e dança, igualmente.	21	21,9%
Outros	7	7,3%

Gráfico 30 - Trabalho desenvolvido em aula, quadro geral.

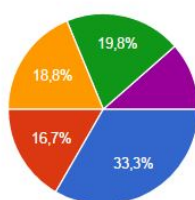
Assim, a partir da leitura dos gráficos 28, 29 e 30, percebemos a supremacia das práticas em teatro e dança nas aulas de artes cênicas, em detrimento dos conteúdos de teoria e de recepção. Mesmo que 51% dos professores afirmem sempre realizar trabalhos a partir da teoria e da história e que 38,5% afirmem sempre desenvolver conteúdos relativos à recepção e fruição, números que podem ser considerados significativos globalmente, quando chegamos à última questão, que diz respeito aos conteúdos efetivamente presentes e assíduos nas aulas, percebemos que a prática ganha uma proporção consideravelmente maior do que a teoria e a recepção, configurando-se, as outras duas dimensões, como complementares no conjunto global das pedagogias e conteúdos desenvolvidos em classe com os alunos.

Não faço apologia ou ode à teoria ou à recepção, tampouco retiro o valor e a absoluta necessidade das práticas para a compreensão, apreensão e construção de conhecimento em artes cênicas. Entretanto, é meu papel como pesquisadora assinalar essa disparidade e problematizar suas consequências na formação de professores na área e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas empreendidas no ensino-aprendizado de jovens e crianças no Brasil. Mais uma vez, gostaria de

assinalar a urgência do debate acerca da inserção desses conteúdos em uma base curricular comum educacional, em currículos específicos das graduações em teatro e dança e na construção de projetos político-pedagógicos de escolas regulares e cursos livres.

Dando sequência às análises dos gráficos, podemos observar os resultados das respostas a quatro perguntas feitas aos professores no sentido de mensurar a presença efetiva de práticas pedagógicas voltadas para a formação do espectador, para a recepção cênica e mapeamento de possíveis metodologias e práticas colocadas em ação.

Costumas assistir com teus alunos a espetáculos cênicos?



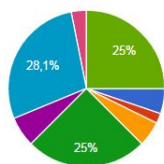
Sim, sempre que possível (frequentemente).	32	33,3%
Sim, pelo menos uma vez por ano.	16	16,7%
Sim, pelo menos uma vez por semestre.	18	18,8%
Não.	19	19,8%
Outros	11	11,5%

Gráfico 31 - Hábito de assistir a espetáculos com alunos.

Os números do gráfico 31 surpreendem positivamente, dadas as conhecidas dificuldades de acesso a espetáculos cênicos pelos professores e suas classes no Brasil, principalmente nas redes públicas educacionais. Não é uma tarefa logisticamente fácil deslocar alunos até teatros e salas de espetáculo ou contratar espetáculos para que venham às escolas. Embora 19,8% dos professores afirmem não frequentarem espetáculos com seus alunos, o que é um número relativamente elevado (se levarmos em conta que se tratam de aulas de teatro e dança), 33,3% afirma que o fazem com frequência, sempre que possível. Já 16,7% dizem frequentar ao menos uma vez por ano e 18,8% ao menos uma vez por semestre. Em resumo, o saldo de frequência nesse caso é positivo.

Se levarmos em conta, no âmbito do ensino regular, que as aulas de teatro e dança geralmente não estão presentes em todos os anos da seriação escolar e que a carga-horária é diminuta (indo de uma a duas horas-aula semanais, na maior parte dos casos), depreendemos que há uma taxa de frequência relativamente satisfatória. Por outro lado, se pensarmos que a escola costuma ser a única forma de acesso ao teatro e à dança espetaculares para boa parte dos estudantes brasileiros, esse número pode ser já considerado bem menos satisfatório.

Se respondeste "sim" à questão anterior, por quem é feita a escolha dos espetáculos a serem assistidos?



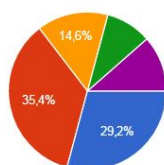
Pela direção ou coordenação pedagógica da escola.	5	5.2%
Pelo coletivo de professores.	2	2.1%
Não é feita escolha, assiste-se a espetáculos ofertados gratuitamente.	5	5.2%
Pelo professor da disciplina de Arte (Teatro ou Dança).	24	25%
Pelos professores em conjunto com a direção ou coordenação pedagógica.	6	6.3%
Pelo professor em conjunto com os estudantes.	27	28.1%
Pelos estudantes.	3	3.1%
Outros	24	25%

Gráfico 32 - Escolha dos espetáculos.

No quesito escolha os espetáculos (gráfico 32), outra grande problemática da relação entre escolas e as artes da cena, percebemos que 25% dos professores declaram que “os professores de teatro e dança de seus locais de trabalho escolhem aos espetáculos” e, em um número ainda mais significativo de casos, 28,8% professores realizam essa escolha “em conjunto com os estudantes”. Vemos aqui esboçada uma mudança nos hábitos das escolas, nas quais comumente direções e coordenações cumpriam esse papel ou simplesmente eram ofertados aos alunos os espetáculos nos quais se poderia ter acesso gratuito. Poucos professores assinalaram essas respostas, bem como a de que os estudantes sozinhos fariam essa escolha. Possivelmente alguns paradigmas muito presentes nas últimas décadas do século XX na escolarização do teatro estejam começando a ser desestabilizados, e esse parece ser um deles.

Partamos agora para o desenvolvimento de pedagogias do espectador em sala de aula em uma abordagem mais direta. Tomando os dados que apontam positivamente para a frequência de espetáculos com os estudantes, os professores realizam atividades e ações voltadas a um trabalho prévio ou posterior de leitura e análise dos espetáculos assistidos? Nos gráficos 33 e 34, abaixo apresentados, as respostas obtidas.

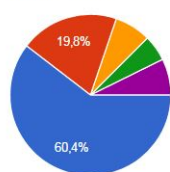
Quando os estudantes assistem a espetáculos cênicos, realizas com eles um trabalho prévio (anterior) à ida ao teatro em sala de aula?



Sim, sempre.	28	29.2%
Sim, às vezes.	34	35.4%
Raramente.	14	14.6%
Nunca.	9	9.4%
Outros	11	11.5%

Gráfico 33 - Trabalho prévio à ida ao teatro.

Quando os estudantes assistem a espetáculos cênicos, realizas com eles um trabalho de leitura e/ou recepção (posterior) à ida ao teatro em sala de aula?



Sim, sempre.	58	60,4%
Sim, às vezes.	19	19,8%
Raramente.	7	7,3%
Nunca.	5	5,2%
Outros	7	7,3%

Gráfico 34 - Trabalho posterior à ida ao teatro.

Nas duas questões sobre atividades que seriam as mais recorrentes nas pedagogias do espectador, ou seja, desenvolver antes e a partir da assistência a um espetáculo atividades específicas com os estudantes coligadas ou voltadas a recepção e à fruição, percebemos que número significativo (60,4% dos professores) declara sempre realizar atividades após a assistência, enquanto um número expressivamente menor (29,2% dos professores) declara fazê-lo antes dos espetáculos. As faixas que responderam realizar “às vezes” ou “raramente” atividades antes ou depois dos espetáculos assistidos são expressivas, sendo que na primeira questão somam 50% do escore total.

Nesse momento analítico, cabe salientar a lacuna abissal na oferta de materiais pedagógicos e didáticos em teatro e dança no Brasil. Nem precisamos nos comparar a outras disciplinas do currículo estabelecidas tradicionalmente como as ciências, a matemática ou a história, para constatar a quase absoluta inexistência de materiais didáticos que amparem, auxiliem e colaborem com o trabalho docente em teatro e dança. Os livros didáticos na área de artes raramente chegam até as escolas, no entanto, por questionável que seja a adoção de um livro didático nas aulas de teatro e dança, materiais suplementares poderiam ser de grande auxílio. Na área de artes visuais o Brasil conta já com uma produção bibliográfica paradidática e didática muito mais expressiva que aquela que concerne às artes da cena, espelhando a supremacia da presença das artes visuais no âmbito escolar.

Tampouco contamos com publicações voltadas especificamente ao público de professores de teatro e dança¹⁴⁵, sendo raras aquelas coleções que dedicam volumes a estes dois componentes curriculares das artes. Assim, vimos que a carência de material, de publicações, de *sites web* especializados, entre outros, bem como a ausência de formação continuada e a parca abordagem dos conteúdos relativos às pedagogias do espectador nos currículos das licenciaturas, não propiciam aos professores e futuros professores de teatro e dança que desenvolvam práticas pedagógicas mais

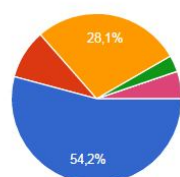
¹⁴⁵ Lembro aqui de duas coleções que possuem títulos na área: “Coleção Educação & Arte”, da Editora Mediação (Porto Alegre, RS), coordenada pelas professoras Susana Rangel e Vera Bertoni (UFRGS), e a série “Pedagogia do Teatro”, da HUCITEC (Campinas, SP), coordenada pelo professor Flávio Desgranges (USP).

elaboradas ou frequentes em formação do espectador, ainda que possamos contar com muitos exemplos frutíferos mesmo entre os professores depoentes da pesquisa.

Nas respostas espontâneas, os professores narram diversas atividades e ações que costumam propor aos alunos ou que propuseram com sucesso em algum momento específico de suas práticas docentes. Não cabe aqui mencioná-las todas, algumas descrições pontuais e breves, outras esmiuçados planos de aula. O que nos interessa nesse momento é que pedagogias do espectador estão sendo desenvolvidas, ainda que não com a intensidade e a regularidade desejadas para uma formação de espectador que possamos considerar gradual, continuada, sistematizada e consistente, o que seria o almejado. Pretende-se, em posterior oportunidade investigativa, dar sequência a esse tópico da pesquisa ora realizada, abordando as experiências, práticas e atividades particulares aqui narradas e compartilhadas pelos professores depoentes.

Nos últimos três gráficos, a partir das perguntas colocadas, intentamos averiguar qual a relação entre hábitos ou experiências dos professores como espectadores e suas aulas, suas práticas pedagógicas e sua relação com os estudantes de teatro e dança. Nas primeiras duas (gráficos 35 e 36), busca-se perceber se há incidência direta de compartilhamento com os estudantes de experiências dos docentes como espectadores nas aulas de teatro e dança. Já na derradeira pergunta (gráfico 37), a intenção é a de que os professores declarem se consideram, a partir de suas percepções pessoais, que suas experiências espectatoriais atravessam suas práticas pedagógicas. Vejamos os gráficos, para em seguida problematizar as respostas.

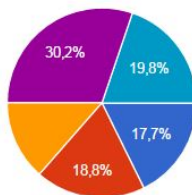
Tens como hábito fazer comentários com os alunos em aula sobre espetáculos a que assististe?



Sim, sempre.	52	54.2%
Sim, quando foram impactantes para mim como espectador/a.	9	9.4%
Sim, quando estão relacionados à temática da aula.	27	28.1%
Sim, esporádica e aleatoriamente.	3	3.1%
Raramente.	0	0%
Nunca.	0	0%
Outros	5	5.2%

Gráfico 35 - Comentários sobre espetáculos com alunos.

Já levaste teus alunos a assistir a algum espetáculo ao qual já tenhas assistido?



Sim, sempre assisto antes aos espetáculos aos quais levo os alunos.	17	17.7%
Sim, procuro levar meus alunos a espetáculos dos quais gosto.	18	18.8%
Sim, por acaso.	13	13.5%
Não, pois não considero os espetáculos de minha preferência adequados aos alunos.	0	0%
Não, pois logisticamente sempre foi impossível.	29	30.2%
Outros	19	19.8%

Gráfico 36 - Espetáculos assistidos com alunos.

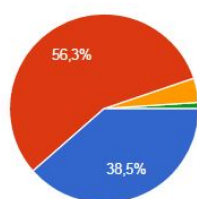
A partir desses resultados, podemos pensar em como o que é assistido e vivido pelos professores atravessa o lócus da sala de aula, da oficina, do *workshop* de teatro e dança: 54% dos professores têm o hábito de comentar os espetáculos a que assistem com os estudantes, 9,4% declaram que o fazem somente se foi um espetáculo ou experiência que os impactaram, enquanto 28% declaram que tecem comentários com os alunos sobre espetáculos aos quais assistiram relacionando-os aos conteúdos e temáticas das aulas em questão. Esses dados são eloquentes da presença concreta das experiências espectatoriais dos docentes em suas relações com os alunos de teatro e dança.

Já a leitura do gráfico 36 demonstra que, ainda que haja o desejo dos professores de compartilhar com os estudantes espetáculos que conheçam e apreciem, logisticamente isso se mostra inviável dentro da estrutura educacional brasileira: 30% dos professores depoentes alegam ser esse o motivo que os impede de levar os alunos a espetáculos que já tenham assistido. Observamos que, diferentemente de diversos países e sistemas de ensino pelo mundo, a ida ao teatro com a escola no Brasil ou caracteriza-se como evento esporádico, ou como resultado dos esforços individuais de alguns professores e coordenadores interessados, ou simplesmente não acontecem.

Em alguns países europeus, como Inglaterra, Itália e França, por exemplo, a frequência a espetáculos é difundida em quase todas as escolas, nos diversos níveis de educação, com periodicidade elevada para os parâmetros brasileiros de ida ao teatro das escolas.

Compreendemos, então, porque a justificativa dos professores de não levarem seus estudantes a espetáculos que já conheçam procede, ainda que exceda seu desejo de compartilhamento, que é expresso através dos mais de 35% de depoentes que dizem realizar esse compartilhamento sempre que possível (através de conversas, explicações, comparações com conteúdos estudados, etc.).

Tu consideras que tuas experiências como espectador/a influenciam a tua prática docente?



Sim, de modo indireto.	37	38,5%
Sim, de modo direto.	54	56,3%
Não, de nenhuma forma.	4	4,2%
Outros	1	1%

Gráfico 37 - Experiências como espectador na prática docente.

Dando fechamento à última seção analítica da tese, trazemos a auto-declaração dos professores depoentes sobre a importância de suas práticas espectatoriais, de suas constituições de identidades de espectador, de suas experiências como espectadores em suas práticas docentes. Assim, podemos afirmar que a quase totalidade dos professores reconhece a importância e o peso da experiência espectatorial na prática docente em teatro e dança. Os números são expressivos no gráfico 37: somente 5% dos professores consideram que suas identidades de espectador não atravessam ou influenciam suas práticas docentes. Portanto, 95% dos depoentes considera que direta ou indiretamente, as práticas espectatoriais influenciam aquelas docentes, demarcando fortemente um reconhecimento por parte dos professores da absoluta necessidade e relevância da formação de espectador, da prática de recepção cênica tanto em suas formações subjetivo-identitárias (identidade de espectador) como naquelas profissional-identitárias (identidade docente).

Gostaria, mais uma vez, de frisar que os dados supracitados não tem valor estatístico e sim são estopim para o comentário acerca de características e pontos nevrálgicos para um mapeamento do “estado da arte” do ensino das artes da cena no Brasil, da formação de professores como espectadores, das práticas pedagógicas em teatro e dança voltadas à formação de espectador (seja das artes da cena, seja das artes em geral, seja das mídias ou das diversas linguagens e artefatos que nos interpelam cotidianamente). É premente essa necessidade nas relações de ensino-aprendizagem em artes da cena e da performance e, através dos dados apresentados na tese, intentamos dar início a um chamamento real à discussão sobre essa temática, ou seja, aquela da recepção, da fruição e das identidades de espectador, nas relações educacionais em teatro e dança no Brasil, tanto na educação básica como no ensino informal, chegando até a universidade e a formação de artistas, professores e pesquisadores em artes cênicas.

Portanto, depreendemos, a partir das respostas do grupo de professores depoentes, que, ainda que esses considerem suas experiências como espectadores significativas em suas construções identitárias como docentes (mesmo que os próprios professores reconheçam, em suas respostas, o imbricamento entre suas identidades de espectadores e suas identidades de professores, os atravessamentos e mediações presentes em ambas), as condições de trabalho no campo educacional, na maior parte das vezes, impedem a concretização de ações nos sentido de estender essa relação entre ser espectador e ser professor para a sala de aula.

Em intensidade semelhante, a formação inicial dos professores na universidade deixa muito a desejar no desenvolvimento de atividades, ações e conteúdos relativos às pedagogias do espectador. Quando chegamos à educação continuada, encontramos uma lacuna a ser quase que totalmente preenchida, devido à inexistência de ações de formação docente na área no Brasil.

No que se refere ao desenvolvimento de determinadas temáticas e abordagens no ensino de teatro e dança, percebemos a supremacia das aulas voltadas às práticas, tendo como entremeio a teoria e a história das artes da cena e, tangenciando as ações pedagógicas anteriores, o desenvolvimento de atividades voltadas à recepção cênica e às pedagogias do espectador.

Finalmente, podemos concluir dizendo que há propriocepção dos professores de teatro e dança acerca da relação de suas identidades docentes com suas identidades de espectadores, reconhecimento esse explicitado tanto através das análises qualitativas das respostas às questões descritivas da seção anterior como na análise dos dados quantitativos da presente seção. Contudo, afirma-se a necessidade premente de expansão, ampliação e aprofundamento de ações curriculares, pedagógicas e didáticas na formação de professores (inicial e continuada) e na construção de materiais e de metodologias específicas que auxiliem os professores na tarefa de desenvolver pedagogias do espectador nas aulas de teatro e dança no Brasil.

6 CONCLUSÕES – Seis propostas para pensar e fazer pedagogias do espectador na formação de professores

Algumas das perguntas que nortearam essa pesquisa, sempre pensando na formação de docentes-artistas, foram: 1) que lugar o “tornar-se espectador” ocuparia na constituição das identidades de professores das artes cênicas no Brasil? 2) Quais experiências atravessam a constituição deles como espectadores no mundo contemporâneo, para que tenham tanto o desejo como os subsídios e as ferramentas conceituais e práticas para desenvolver processos educacionais naquilo que denominamos pedagogias do espectador? 3) Afinal, é preciso ensinar a ser espectador? 4) Quais os diversos lugares das culturas contemporâneas onde aprendemos a ser espectadores das culturas visuais, audiovisuais, espetaculares, performativas e cênicas (todas elas relacionadas entre si)? 5) E por fim: como se constituem as identidades de espectadores de professores de teatro e dança no Brasil?

As perguntas acima abrem essa conclusão, pois atravessaram toda a tessitura da tese e das reflexões e problematizações nela contidas. Foram respondidas? Não em sua totalidade, não com respostas absolutas ou definitivas. Elas foram guia, roteiro de viagem, companheiras de percurso. Foram indutores criativos, foram impulso.

A questão concernente ao conceito de identidade aqui é central, pois, ao levarmos em conta processos horizontais de experiências narradas pelos professores como espectadores ao longo de suas vidas, de seus percursos formativos em teatro e dança e suas carreiras profissionais (docente e artística), trazemos à baila procedimentos de filiação atravessados por mediações culturais como o *habitus*, os contextos (geoculturais), a família, a escolaridade, o meio artístico local, as relações comunitárias, as experiências com objetos variados da cultura, a faixa etária, entre outros.

Cumpramos notar que os procedimentos de identificação (e de desidentificação), atravessados sempre pelas subjetividades únicas de cada depoente, constituem sujeitos que são, por sua vez, constituídos e constituidores de um campo específico, aquele que concerne às artes da cena e à educação no Brasil. Nesse trânsito entre professores que aprenderam (e aprendem) a ser espectador e que ensinam a ser espectador (mesmo que seja essa uma “educação desnecessária”, como já demonstramos anteriormente), localizam-se as ponderações finais.

Retomando o mestre ignorante de Rancière (2002): o nosso professor-espectador ideal, munido de sua identidade de espectador, que atravessa sua identidade docente, ele não ensina a ser

espectador; ele faz perguntas que suscitam ao aprendiz a reconhecer-se como espectador, a tomar consciência de seus processos de fruição e de relação com obras de arte, a atravessar espaços entre aquilo que não sabemos ainda e aquilo que poderemos vir a saber. Ou seja: a estimular a curiosidade pela experiência e pelo conhecimento em seus estudantes. E isso ele faz a partir de si próprio: de suas expectativas, desejos, histórias, memórias e experiências como espectador.

Assim, podemos depreender que, se os processos de constituição identitária docente atravessam as práticas pedagógicas em teatro e dança nas escolas e espaços educacionais informais das artes da performance, é significativo que os analisemos, com a pretensão de problematizar seus desdobramentos no desenvolvimento do campo. Ainda como demonstramos no último capítulo da tese, essa é uma percepção dos próprios professores, para além de ser um dos motes centrais da tese aqui defendida: as identidades de espectador atravessam as identidades de professor de teatro e dança.

Portanto, como poderíamos concluir esses escritos de uma maneira propositiva positiva? Diversos entraves à efetivação das relações entre as identidades de espectador e aquelas de professores de nossos sujeitos de pesquisa foram levantados ao longo da tese. Há diversos fatores que não colaboram ou desestimulam a efetivação de boas práticas docentes em pedagogias do espectador, indo da problemática da formação docente até a falta de material didático disponível, passando pela desvalorização da profissão até a precariedade das estruturas e condições de trabalho atuais nas escolas brasileiras.

No entanto, não gostaria de dar fechamento a esse trabalho investigativo, tão repleto de questões, sem apresentar algumas propostas que apontassem para o devir do teatro, da dança e da educação no Brasil. Mais uma vez, repito, não propostas definitivas, fechadas, normativas ou doutrinantes. O intuito aqui é apontar possibilidades de desdobramentos que incitem à continuidade profícua do trabalho com artes cênicas e educação aqui comentado, que já vem sendo desenvolvido pelos profissionais da área. Partir da formação dos professores como espectadores parece ser um ponto crucial para a compreensão dos processos pedagógicos que entremeiam prática, teoria e recepção, sempre atravessados pelas dimensões reflexiva e problematizadora que uma educação (pós)crítica pode suscitar em sala de aula (e fora dela).

As propostas aqui expostas não são de cunho normativo pedagógico ou metodológico para aulas de teatro e dança e sim proposições que visam a implementação de procedimentos concretos na formação de professores de teatro e dança no Brasil. Entretanto, pode-se perguntar o leitor, por

que terminar com essas propostas? Retomo aqui a localização da profissional que sou, responsável por essa pesquisa: ao desenvolver trabalho docente de formação de professores junto à universidade pública brasileira há 12 anos, meu ponto central de interesse tem sido as possibilidades de expandirmos nossas reflexões e proposições acerca dessa formação.

Buscar compreender os processos constitutivos das identidades de espectadores dos professores é proveniente de uma necessidade: aquela de suprir uma lacuna nos estudos e nas práticas de formação de professores de artes cênicas junto às licenciaturas brasileiras. Não temos como pretensão dar conta de preencher essa escassez de estudos referentes à recepção cênica e às pedagogias do espectador: nosso desejo é mitigar o silêncio, dando voz a essa área de conhecimento, que é, por sua vez, atrelada não só ao campo das artes cênicas como àquele da educação.

Finalizo, portanto, ainda que provisoriamente, a pesquisa aqui apresentada, parodiando Calvino¹⁴⁶. Ao invés de “seis propostas para o próximo milênio” (sic), elenco, a partir dos estudos empreendidos ao longo da tese, **seis propostas para os próximos professores de teatro e dança brasileiros:**

Proposta 1 – Problematizar sempre a questão do espectador no mundo contemporâneo.

Vivemos em um mundo que nos leva a uma existência imersa em sons e imagens. Esse é um dos lugares comuns das análises culturais contemporâneas. Nossas vivências ao atravessar esse mundo e por ele nos fazer atravessar nos munem de determinados conhecimentos empíricos, adquiridos de modo não formal, que nos possibilitam compreender diversos artefatos culturais contemporâneos, diferenciar uma revista em quadrinhos de uma carta de amor, ou mesmo escrever uma carta de amor em forma de revista em quadrinhos. Os diversos gêneros discursivos e textuais, que produzem os inúmeros artefatos aos quais somos expostos, são aprendidos em nossas práticas cotidianas.

No caso das artes da cena, mesmo que essas não façam parte do cotidiano de boa parte da população (como se pode constatar nas análises do capítulo 4 da tese), quando nos deparamos com o teatro, as danças espetaculares, a performance, o circo, a ópera, o cinema, o concerto musical, os espetáculos da cena vivos e aqueles de caráter audiovisual, já chegamos munidos de uma ampla bagagem de relações audiovisuais com o mundo e com artefatos e espetáculos diversos. Somos

¹⁴⁶ CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

espectadores tanto na celebração de uma missa como ao acompanhar *B-boys* dançando em uma praça em um centro urbano. Somos espectadores de *outdoors*, de folgedos, de filmes, de performances cotidianas em uma feira livre, entre infinitas outras possibilidades.

Assim, ao chegarmos a estar frente a frente com espetáculos formalmente organizados de dança, de teatro ou com performances cênicas variadas, já sabemos ser espectadores. Já o somos de diversas maneiras, ainda que não dominemos os códigos e as filigranas das artes da cena, somos algum (um) espectador. E aqui retomo, mais uma vez, o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002): a distância entre o que já sabemos (pois todos sabem algo) e aquilo que não sabemos ainda, deve ser percorrida incitada pelo desejo.

Portanto, debater, discutir, conversar, perceber, avaliar, comentar, problematizar, questionar, elencar e mais uma série de outras ações podem vir a ser um útil exercício de estímulo do desejo do espectador emancipado (para continuar pensando com RANCIÈRE, 2010). Ao nos darmos conta de que sabemos muito e muito mais podemos saber, de que conhecemos tanto que somos capazes de conhecer ainda muito, esse pode caracterizar-se como um exercício de tomada de consciência e de aprendizado sobre si. Do que eu gosto, por que gosto, o que desgosto, onde me localizo? Ao que tive acesso e ao que gostaria de ter? Por que não me interesso por A, se não o conheço? O que A pode me proporcionar que é diferente de B? Pode vir a ser de meu interesse tudo aquilo que nos circunda no mundo contemporâneo e que deve ser lido, que envolve processos de significação de construção de sentido, de aquisição de gosto e hábito, de escolha, de análise, de reflexão e, sobretudo, de prazer.

Proposta 2 – Desde os jogos iniciais de improvisação e de iniciação teatral, provocar os jogadores a perceberem o papel do espectador no jogo (e nas artes da cena).

Se, na base da formação do ator, está o jogo, por que este não estaria na base da formação do espectador? De que forma, portanto, o jogo teatral, o jogo dramático, o jogo livre e a brincadeira podem ser potentes aliados na construção de uma identidade de espectador? Viola Spolin (2015) e Augusto Boal (1999), por exemplo, dois dos teatrólogos mais frequentemente utilizados como referência pedagógica em teatro no Brasil, são muito claros sobre a função fundadora do olhar em suas práticas com jogos teatrais para atores e não-atores.

Em Spolin (2015), é a análise da cena pelo professor e pelos colegas que reconstrói o jogo, que determina o que funciona e o que pode ser melhor desenvolvido, aquilo que teatralmente necessita-se praticar para, através de um saber-fazer adquirido, constituir-se como conhecimento em teatro. As noções de fazer e ver são muito presentes em toda a pedagogia dos jogos teatrais de Viola Spolin. O debate a partir do que foi concretamente realizado em cena é também um dos procedimentos constituintes do aprendizado: olhar, analisar, compreender através do olhar, através do ser espectador, é imprescindível para o aprendizado ativo em teatro.

Já Boal (1999) é ainda mais explícito: o espectador pode e deve mesmo intervir concretamente na cena, em diversos jogos é ele quem tem a possibilidade de resolver aquilo que a cena apresenta como problema. E o jogador em cena é convidado, por vezes, a sair da cena, distanciar-se, olhar para ela, analisá-la formalmente do ponto de vista do espectador, para então retomar (retornar ao) o jogo e transformá-lo ativamente como ator. Espect-ator.

Assim, depreendemos que, na base da pedagogia teatral desenvolvida no Brasil, fundamentada principalmente nos jogos, está a função de um espectador que também é jogador, que assume, direta ou indiretamente, um papel ativo na constituição da relação teatral. Como podemos potencializar a consciência de nossos estudantes futuros professores da importância dessa função do jogador-espectador? Essa pergunta talvez devesse permear as práticas lúdicas e improvisacionais empreendidas nos processos formativos das licenciaturas em teatro e dança, na busca da constituição de identidades de espectador atreladas aos processos pedagógicos vivenciados em dança e teatro.

Proposta 3 – Pensar na auto-constituição identitária como espectador dos diversos artefatos culturais contemporâneos e as consequências disso para a formação docente.

Perguntamo-nos suficientemente como, quando e onde somos espectadores? Refletimos sobre nossas constantes atividades de espiar, seja a arte, sejam as manifestações espetaculares do cotidiano que nos cerca? Partamos do pressuposto de que para ensinar, se deve aprender. Não saber: o mestre ignorante é aquele que não sabe necessariamente, mas que está disposto tanto a aprender como a estimular os caminhos de aprendizagem de outrem. Assim, a tarefa de problematizar a sua própria constituição como espectadores talvez seja um profícuo ponto de partida ao trabalho docente de elaboração e efetivação de pedagogias do espectador.

Se eu me olho, me vejo, me enxergo, me percebo e me conscientizo, em processos que podemos denominar de auto-analíticos dos meus percursos formativos como espectador, possivelmente estarei mais apto a compreender esses processos em (e com) meus estudantes, a estimulá-los de maneira não dogmática, mas no intuito de propiciar ferramentas que transformem as experiências, que as potencializem. Instigar o desejo do outro em conhecer através de uma “caixa de utensílios”, que podemos chamar de noções ou conteúdos, relativos às artes espetaculares e da cena, que permita aos espectadores um usufruto maior, mais potente, mais contextualizado e, por conseguinte, com maiores possibilidades de constituição de sentidos e significados a partir de um repertório anterior.

Destarte, compreender “como nos tornamos aquilo que somos”, parodiando a famosa máxima de Nietzsche, pode ser um estopim também para as práticas docentes. Como eu cheguei a ser o espectador que sou hoje? Atravessado por quais instâncias, mediações e experiências? O que foi e é determinante para a construção do meu gosto e dos meus hábitos como espectador? De que maneira isso pode respingar na minha prática pedagógica e transformar-se em pedagogias do teatro e dança, em pedagogias do espectador?

Talvez essas perguntas possam ser feitas aos licenciandos ao longo de sua educação inicial e continuada, através de memoriais, de missivas, de críticas, de processos de fala e de escrita, de imagem e ação, de jogo e troca, de coleta de materiais oriundos de espetáculos marcantes, de rememoração de lembranças, de constituição de memórias, entre outros. Assim, quiçá possamos encaminhar uma formação docente que dê conta também da dimensão da constituição das identidades de espectador dos futuros professores.

Proposta 4 – Construir relações efetivas entre teoria, prática e fruição das artes da cena, ensinar e aprender no imbricamento real dos três vértices.

Retomando a proposta anterior e complementando-a, diria que prática, teoria e recepção, que jogo, contextualização e fruição, que fazer, conhecer e ver, deveriam inextricavelmente cruzar-se. De que modo isso seria possível nos currículos de formação de professores, em que teoria, prática e pedagogia nem sempre se entrelaçam na constituição de disciplinas e de atividades acadêmicas? Ora, se pensarmos nos currículos europeus, nós brasileiros temos a nosso favor o fato de que teoria e prática das artes da cena já estão juntas na universidade brasileira. No geral, não são instituições

diversas (como academias, conservatórios e universidades na Europa, por exemplo), que contemplam a educação superior e técnica em artes cênicas. Assim, deveria ser mais viável a elaboração de currículos e de programas de disciplinas que contemplassem os diversos âmbitos da educação em artes. Contudo, não é o que se vê frequentemente na prática pedagógica exercida em universidades brasileiras.

Se cabe à universidade brasileira a formação de artistas e de professores de artes, bem como aquela de teóricos e críticos, se todos estamos juntos debaixo de um enorme e variado guarda-chuva que denominamos instituições de ensino superior (IES), por que não andamos juntos na maior parte do tempo? Processos históricos na área explicam a cisão entre prática, teoria e pedagogia das artes da cena no Brasil. No entanto, contamos também com experiências profícuas de união desses três eixos formativos, que rendem bons frutos e formam excelentes profissionais.

Há questões estruturais presentes na base da constituição da área de artes cênicas no ensino superior que, por conseguinte, acabam chegando até as práticas pedagógicas livres e na educação básica, demarcando uma dissociação que não tem sido efetivamente justificada por acadêmicos ou pelos resultados práticos dessa formação. Não temos artistas, teóricos ou professores mais bem preparados se se furtam do exercício e da reflexão nos diferentes vértices do ensino das artes da cena. Pelo contrário: podemos afirmar, a partir da observação empírica, que o trânsito entre prática, teoria e pedagogia forma profissionais capacitados e atuantes, engajados e politicamente ativos no campo, em constante transformação e busca por aprendizado.

Meu apelo aqui é, portanto, para a absoluta necessidade de, nos meandros internos de constituição dos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), de seus currículos e de suas disciplinas, que se prime pela “interdisciplinaridade dentro da própria disciplina”, ou seja, que possamos ver, compreender e exercitar práticas, teorias e pedagogias das artes da cena, bem como a recepção cênica, de um modo orgânico e integrado, efetivando contextualizações significativas nos processos de ensino-aprendizagem dos futuros artistas, professores e teóricos do teatro, da dança e da performance.

Proposta 5 – Propor metodologias (práticas, atividades, jogos, ações, exercícios, projetos, planejamentos, entre outros) que suscitem a construção de pedagogias do espectador na formação docente.

Chegamos, por fim, a um impasse: como desenvolver pedagogias do espectador a partir da falta? Há excesso de exposição, possivelmente excesso de vivências espetatoriais ao longo de um dia comum. No entanto, não há praticamente reflexão alguma, tomada de consciência, problematização das identidades de espectadores que construímos ao longo de nossas vidas. Bem como não há disponíveis aos licenciandos e professores de teatro e dança, como já foi comentado nos capítulos anteriores, materiais auxiliares e disparadores dessas possíveis pedagogias. Assim, podemos afirmar que as pedagogias do espectador, mesmo que já aconteçam nas salas de aula de teatro e dança, carecem de uma sistematização e organização para que venham a ser materiais didáticos indutores de novas práticas e propostas de ensino-aprendizagem em artes cênicas.

Nesse quesito, fica o convite a essas elaborações: necessitamos de textos, artigos, livros, *slides*, vídeos, *sites*, *blogs*, *vlogs*, materiais pedagógicos em diferentes suportes, que amparem a construção de pedagogias do espectador tanto na formação inicial como na formação continuada de professores de teatro e dança, tanto no trabalho docente em aulas livres como na educação básica regular.

Narrativas e relatos de experiências docentes em pedagogias do espectador podem ser um bom começo para a construção desse repertório de materiais auxiliares ao professor. Não para que esse reproduza, mas para que se nutra das experiências e ideias dos colegas no intuito de construir seus processos pessoais e intransferíveis junto aos seus estudantes, contextualizando, decerto, as práticas pedagógicas a serem empreendidas.

Proposta 6 – Levar em consideração que não existe *um* modo certo de ser espectador, mas que existem percursos diversos que podem ser mediados, estimulados e potencializados pelas aulas de teatro e dança na formação do espectador.

Acredito que tenhamos chegado aqui ao ponto mais importante do debate empreendido ao longo da tese: não há *um* modo de ensinar a ser espectador. Tampouco há a necessidade de ensinar a ser espectador. Todos somos espectadores: diversos, em construção, carregando nossa bagagem pessoal de experiências, atravessados pelas diversas mediações socioculturais, ao nos relacionar com os acontecimentos e eventos espetaculares.

Mas o que propõe, então, essa tese? O intuito do trabalho foi discutir as questões concernentes aos espectadores contemporâneos, à formação de professores de teatro e dança, às constituições de suas identidades de espectadores, aos atravessamentos dessas identidades nas pedagogias cênicas, ou seja: filiações, expectativas, desejos, memórias, experiências, vivências, (des)gostos, significados e sentidos conferidos.

Dando fechamento às ponderações tecidas, pergunto: será possível atuar em espaços-tempo de ensino-aprendizagem que problematizem os elementos constituidores da linguagem, dos acontecimentos ou eventos espetaculares e performáticos, das experiências sensoriais e cognitivas, das relações traçadas entre as alteridades que portamos, as subjetividades que somos e a cena viva?

Como construir pedagogias do espectador sem ensinar a ser espectador?

Como ser um professor que aprende a ser espectador e que ensina a ser espectador?

Como somos professores-espectadores?

termino com perguntas porque não tenho respostas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico – dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- _____. Memoria e Imagen. In.: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.37, n. 2, mai-ago 2012. p. 399-408. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/05.pdf> . Acesso em 08 de fevereiro de 2016.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer – Palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENNETT, Susan. *The Role of the Theatre Audience: A Theory of Production and Reception*. McMaster University, *Open Access Dissertations and Theses*. Paper 2131, 1988.
- BERNARDI, Claudio; CUMINETTI, Benvenuto (orgs.). *L'ora di teatro – Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*. Milano: Euresis, 1998.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria a aos métodos*. Porto: Ed. do Porto, 1994.
- BONATTO, Mônica Torres. *Professor-performer, aluno-performer: notas para pensar a escola*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), 2015. 124p
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção – crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. *O amor pela arte*. São Paulo: Edusp, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Iniciais, Livro 6*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Finais, Livro 7*. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio, Parte II*. Brasília: MEC /SEF, 2000.
- CAJAIBA, Claudio. *Teorias da recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

- _____. Atmosfera e atmosfera e recepção numa experiência com o teatro numa experiência com o teatro na Alemanha. In.: *Revista Sala Preta*, USP, vol.8, 2008. p. 21-34
- CARNEIRO, Leonel Martins. A experiência do teatro: de John Dewey ao espectador do teatro contemporâneo. In.: *Revista Sala Preta*, USP, v.1, 2013, p. 56-71
- CARVALHO, Isabel C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 19, jul. 2003.
- CESÁN, Aléxis. Hacia una rearticulación dialógica de los estudios teatrales. La recepción teatral. In.: *Telón de Fondo*, Buenos Aires, no 6, dez. 2007.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem – Criação de um tempo-espço de experimentação*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DELDIME, Roger. *Le quatrième mur – Regards sociologiques sur la relation théâtrale*. Bruxelles: Editions Promotion Théâtre, 1990.
- DE MARINIS, MARCO. *Semiótica del teatro: l'analisi testuale dello spettacolo*. Milano: Bompiani, 1982.
- _____. Dramaturgy of the Spectator. *The Drama Review: TDR*, Vol. 31, No. 2 (Summer, 1987). pp. 100-114
- _____. *Comprender el teatro – Lineamientos para una nueva teatrología*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.
- _____. *En busca del actor y del espectador – Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2005.
- _____. *Il teatro dell'altro. Interculturalismo e transculturalismo nella scena contemporânea*. Firenze: La Casa Usher, 2011.
- _____. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 42-61, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em 20 de maio de 2013.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- DERRIDA, Jacques e ROUDINESCO, Elisabeth. Escolher sua herança. In: _____ *De que amanhã...* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- DE TORO, Fernando. *Semiótica del teatro: del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1987.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

_____. *A inversão da olhadela* – alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: HUCITEC, 2012.

_____. O desejo dos outros: aspectos da relação entre teatro e público na contemporaneidade.

Moringa, João Pessoa, V. 5 N. 1 jan-jun/2014. p.29-42 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/19620/10848> . Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

DIÉGUEZ, Ileana. Confrontados por las imagines: “naufrágio con espectador”. In.: *Repertório – Teatro & Dança*, Salvador, no 20, 2013.1. p. 28-p.38 Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/8721/6215> . Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.

DUBATTI, Jorge. *El convivio teatral* – Teoría y práctica del Teatro Comparado. Buenos Aires: ATUEL, 2003.

_____. *Filosofía del teatro* – convivio, experiencia, subjetividad. Buenos Aires: ATUEL, 2007.

_____. *Cartografía teatral I* – Introducción al teatro comparado. Buenos Aires: ATUEL, 2008.

_____. Escuela de Espectadores de Buenos Aires. *Revista de Teatro*. Disponível em: <http://www.revistadeteatro.com/artez/artez144/iritzia/dubatti.htm> . Acesso em 22 de novembro de 2016.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. *A escola no teatro e o teatro na escola*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Ser ou não ser um docente-artista? - Questões sobre os currículos das licenciaturas em teatro no RS. In: Gaiger, Paulo J.G.; Pinto, Maria das Graças G.; Pitano, Sandro de C.. (org.).

Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: outros olhares e outras reflexões. 1ed. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2010a, v. 1, p. 35-50

_____. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível? *Fênix*, Vol.3, Ano III, no 4 (2006). Artigo 9. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF9/9.Dossie.Tais_Ferreira.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

_____. Por uma (des)necessária pedagogia do espectador. *VIS - Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da UNB*, Brasília. Vol. 11, no 1, jan/jun 2012.

_____. Do amor à profissão: teatro amador como pedagogia cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, México. V. XX, p. 89-115, 2014.

FISCHER-LICHTE, Erika. La scoperta dello spettatore: cambio di paradigma nella comunicazione teatrale. In.: CANEVACCI, Massimo e DE TORO, Alfonso. *La comunicazione teatrale*. Roma: Edizioni Seam, 1993. p. 41-52

_____. *Estetica del performativo: una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci, 2015.

FRESHWATER, Helen. *Theatre & Audience*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

GAGLIARDI, Mafra. *Nella bocca dell'immaginazione – La scena teatrale e lo spettatore bambino*. Pisa: Titivillus, 2007.

GIACCHÈ, Piergiorgio. *Lo spettatore partecipante – Contributi per una antropologia del teatro*. Milano: Guerini, 1991.

GONON, Anne. *Ethnographie du spectateur - Le théâtre de rue, un dispositif communicationnel analyseur des formes et récits de la réception*. Tese de Doutorado. Université de Bourgogne, 2007. 376p

GOURDON, Anne-Marie. *Théâtre, public, perception*. Paris: CNRS Editions, 1982.

GUCCINI, Gerardo; HUIT, Yvonne; LATAILLADE, Jean; LEROUX, Myriam (orgs.). *Le partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants*. Nantes: Project Européen T.E.A.T.R.E, 2001.

GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/UNESCO, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

IZQUIERDO, Ivan. Conferência de abertura. ISAACSSON, Marta et al. (orgs.). *Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações*. Porto Alegre: AGE, 2013.

JACKS, Nilda. Repensando os estudos de recepção: dois mapas para orientar o debate. *Ilha – Revista de Antropologia*. Florianópolis, Volume 10, no 2, 2010. p. 17-35. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n2p17> . Acesso em 05 de fevereiro de 2016

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1990.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no 19, 2002. p. 20-29

- _____. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86
- LASCAR, Jackie. *La danse à l'école – Pour une éducation artistique*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- LEPAGE, Chantale. Ter 20 anos em 2015: uma experiência exemplar de mediação teatral. In.: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, maio/ago. 2015. p. 313-329
- LEHMANN, Hans-Thies. *O teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosacnaif, 2007.
- MASSA, Clóvis. Redefinições nos estudos de recepção/relação teatral. In.: *Revista Sala Preta*, USP, vol.8, 2008. p. 21-34
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações – Comunicação, cultura e hegemonia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.
- MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine. *L'Assise du théâtre - Pour une étude du spectateur*. Paris: Éditions CNRS, 1998.
- _____. *Figurations du spectateur – Une réflexion par l'image sur le théâtre et sur sa théorie*. Paris: L'Harmattan, 2006.
- _____. O Grande Ressonador: o que a antropologia histórica e uma abordagem etnográfica da sala de teatro podem nos dizer sobre o público. In.: *Revista aSPAs*, USP, v. 3, n. 1 (2013). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/68382> . Acesso em 13 de janeiro de 2016.
- MOSTAÇO, Edécio. *Sobre os públicos de Cultura*. Manuscrito recebido em setembro de 2015. (5 páginas)
- _____. *Soma e sub-tração: territorialidades e recepção teatral*. São Paulo: EDUSP, 2015.
- NOE, Alva. Art Experience and experiment in art. *Journal of Consciousness Studies*, V.7, no. 8–9, 2000. pp. 123–35
- _____. Art as enaction. Disponível em: <http://www.interdisciplines.org/artcog/papers/8>. Sem data de acesso ou publicação.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Recepción Televisiva – Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México: Universidad Iberoamericana, 1991.
- _____. Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate. *Intexto*, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 5, (1999/01).
- _____. (coord.) *Recepción y Mediaciones – Casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires: Norma, 2002.

- PANIGADA, Maria Grazia. Il teatro a scuola – la formazione teatrale degli insegnanti in Italia. In.: BERNARDI, Claudio et al. *I fuoriscena – Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Milano: Euresis, 2000. p.219-254
- PEREIRA, Marcelo Andrade (org.). *Performance e educação – (Des) territorializações pedagógicas*. Santa Maria: EDUFMS, 2013.
- PERISSINOTTO, Loredana; TESTA, Giorgio (orgs.). *Scena educazione – Per un rapporto organico tra scuola e teatro*. Torino: ETI- Agita, 1995.
- PERISSINOTTO, Loredana. *Animazione teatrale – Le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci, 2004.
- PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v.5, n.2, mai-ago 2015. p.330-355
- _____. Mediação artística, uma tessitura em processo. *Urdimento*, Florianópolis, n.17, set 2011. p.113-121
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques e HALPERN, Catherine. *A emancipação é um problema de todos - Entrevista com Jacques Rancière*. Disponível em: <http://lavrpalavra.com/2015/12/09/ranciere-a-emancipacao-e-um-problema-de-todos/> . Acesso em 31 de janeiro de 2016.
- REASON, Matthew. *The Young Audience: Exploring and enhancing children's experiences of theatre*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2010.
- _____. Theatre Audiences and Perceptions of 'Liveness' in Performance. In.: *Particip@tions*. Volume 1, Issue 2. May 2004. Disponível em: http://www.participations.org/volume%201/issue%202/1_02_reason_article.htm . Acesso em 09 de fevereiro de 2015.
- REASON, Matthew; REYNOLDS, Dee (org.). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Chicago/Bristol: Intellect, 2012.
- SANTANA, Arão Paranguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: Editora da UFMA, 2010.

- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Lisboa: Edições Almedina, 2009. p. 23-72
- SAUTER, Willmar. *Theatrical Event – Dynamics of performance and perception*. Iowa: Press University, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.
- _____. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.
- SMITH-AUTARD, Jacqueline. *The art of dance in education*. London: A&CBlack, 1994.
- SOFIA, Gabriele. Teatro e Neurociência: da intenção dilatada à experiência performativa do espectador. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2012.
- _____. *Le acrobazie dello spettatore - Dal teatro alla neuroscienza e ritorno*. Roma: Bulzoni, 2013.
- _____. Lo studio della relazione attore-spettatore e i nuovi modelli cognitivi. *Antropologia e Teatro – Rivista di Studi (Unibo)*. No 4, 2013a.
- SOUZA, João B. L. De; PEREIRA, Marcelo A.; ICLE, Gilberto. Entre arte e docência: um estudo sobre o perfil de egresso dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil. *AAPE – EPAA*, Arizona, vol. 23, no 77, 2015. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1789>
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1987.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- STRINDBERG, August. A mais forte. (Tradução de Thais A. Balloni). In *Cadernos de Teatro no 68, O Tablado*, Rio de Janeiro, 1976. p.17-20
- UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre*. Paris: Éditions Sociales, 1977.
- _____. *Lire le théâtre II – L'école du spectateur*. Paris: Belin, 1996.
- VOLLI, Ugo. *La quercia del duca – vagabondaggi teatrali*. Milano: Feltrinelli, 1989.
- ZAGATTI, Franca. *La danza educativa – Principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*. Bologna: Mousikè, 2004.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Alea – Estudos neolatinos. Rio de Janeiro, Vol. 10, no 1, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006. Acesso em 04 de abril de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOBRE PERCURSOS FORMATIVOS DE DOCENTES EM TEATRO E DANÇA COMO ESPECTADORES

Este questionário é uma das etapas de construção de dados integrantes do trabalho de doutoramento da pesquisadora Taís Ferreira (UFPEL), realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, na linha Processos Educacionais em Artes Cênicas, sob orientação do Prof. Claudio Cajaíba.

Poderão responder às questões professoras e professores de teatro e dança, sem formação acadêmica específica na área ou com formação em cursos superiores na área de artes cênicas, bem como licenciandos em teatro e dança cursando os três últimos semestres da graduação (em fase de estágios curriculares obrigatórios).

Os sujeitos voluntários podem atuar na educação básica (ensino regular), no ensino superior e tecnológico ou no ensino informal.

O tempo estimado para responder às questões é de 30 a 90 minutos e não é possível salvar as respostas se o formulário não for preenchido até o final e enviado.

Desde já, agradeço a colaboração e o interesse em auxiliar a pesquisa em artes cênicas e educação no Brasil.

*Obrigatório

Dados pessoais e profissionais das/os docentes

Esta seção é composta por questões objetivas para fins de identificação dos sujeitos depoentes.

Observação: Ao final do questionário haverá questões para fins de autorização do uso de nomes próprios ou assinalando a preferência pelo uso de pseudônimos nos escritos da pesquisadora, bem como para autorização do uso das respostas como dados na pesquisa.

1. Nome: *

É possível (e desejável) o preenchimento com o nome artístico ou nome social, não é necessário o nome constante da identidade civil das/os depoentes.

.....

2. E-mail pessoal: *

Para contato estrito da pesquisadora em caso de necessidade.

.....

3. Data e local de nascimento: *

Formato xx/xx/xxxx, cidade e estado. Exemplo: 09/07/1978, Caxias do Sul, RS.

.....

4. Local de residência atual: *

Cidade e estado. Exemplo: Ouro Preto, MG.

.....

5. Áreas de atuação: *

Seleciona uma ou duas áreas de atuação preferenciais ao longo de tua carreira docente, aquelas em que atuaste mais tempo e prioritariamente.

Marque todas que se aplicam.

- Teatro
- Dança
- Artes Visuais
- Música
- Literatura
- Português
- História
- Educação Física
- Língua estrangeira
- Outro:

6. Município(s) e bairro(s) em que trabalhas atualmente: *

Exemplo: Porto Alegre, bairro Restinga e bairro Humaitá; Canoas, bairro Matias Velho.

.....

7. Instituições em que trabalhas atualmente e cargo: *

Especificar nome da instituição e cargo. Exemplo: Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), professora de ballet clássico. Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Barbara, professor de artes.

.....

8. Tu trabalhaste, ao longo da tua carreira docente, em média, mais tempo no: *

Marcar apenas uma oval.

- ensino regular público
- ensino regular privado
- ensino informal (ONGs, projetos sociais, escolas livres, cursos, comunidades, grupos, oficinas livres)
- Outro:

9. **Caso tenhas respondido na pergunta anterior que trabalhaste mais tempo, em média, no ensino regular, em qual nível de ensino?**

É possível marcar mais de um nível de ensino.

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - anos iniciais
- Ensino Fundamental - anos finais
- Ensino Médio
- Ensino Técnico
- Ensino Superior

10. **Em tuas práticas docentes em teatro e dança, o público preferencial de estudantes é formado por: ***

Marcar apenas uma oval.

- crianças.
- jovens.
- adultos.
- idosos.
- Outro:

11. **Quanto tempo ininterrupto de docência já exerceste no ensino formal e informal? ***

Para todos os/as docentes.

Marcar apenas uma oval.

- Sou ainda aluno/a da licenciatura, só realizei estágios.
- Até 1 (um) ano.
- De 1 (um) e 1 (um) mês a 2 (dois) anos.
- De 2 (dois) anos e 1 (um) mês a 5 (cinco) anos
- De 5 (cinco) anos e 1 (um) mês a 10 (dez) anos.
- Mais de 10 (dez) anos.
- Outro:

12. Quanto tempo ininterrupto de docência já exercestes na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

Para os/as docentes que atuam ou atuaram na educação básica.

Marcar apenas uma oval.

- Sou ainda aluno/a da licenciatura, só realizei estágios.
- Até 1 (um) ano.
- De 1 (um) e 1 (um) mês a 2 (dois) anos.
- De 2 (dois) anos e 1 (um) mês a 5 (cinco) anos
- De 5 (cinco) anos e 1 (um) mês a 10 (dez) anos.
- Mais de 10 (dez) anos.
- Outro:

13. Desenvolves, paralelo à docência, trabalho como artista cênico? *

Assinala se desenvolves fora do âmbito da docência em teatro e dança trabalhos como ator/atriz, bailarino/a, diretor/a, coreógrafo/a, dramaturgo/a, etc.

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre.
- Sim, com frequência.
- Sim, esporadicamente.
- Não.
- Outro:

14. Se respondeste sim à questão anterior, por favor especifica as funções realizadas como artista cênico e grupos e/ou espetáculos com os quais tens trabalhado:

.....

.....

.....

.....

.....

Formação docente

Estas questões referem-se à formação académica e continuada dos/as docentes.

15. Formação acadêmica: *

Curso técnico, graduação, especialização, mestrado, doutorado, formação complementar pertinente ao trabalho docente. Favor especificar as instituições de ensino em que realizou a formação e o período (em anos). Exemplo: Licenciatura em Artes Cênicas na UNESP, 1998-2002; Mestrado em Educação na UFRGS, 2003-2005. Caso ainda seja estudante de graduação, especificar o semestre em curso e os estágios realizados. Se for bolsista do PIBID, favor citar.

.....

.....

.....

.....

.....

16. Caso sejas licenciado/a ou bacharel em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística, no currículo de teu curso de graduação existiam disciplinas específicas voltadas aos estudos de recepção cênica, às práticas de mediação cênica ou às pedagogias do espectador?

Responde a esta questão somente se for graduado ou graduando em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística.

Marcar apenas uma oval.

- Sim, uma ou mais disciplinas.
- Sim, somente uma disciplina.
- Não, não havia nenhuma disciplina voltada especificamente para estes conteúdos.
- Outro:

17. Se a resposta à pergunta anterior foi sim, por favor especifica quais foram as disciplinas e descreve-as:

.....

.....

.....

.....

.....

18. Caso sejas licenciado/a ou bacharel em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística, no currículo de teu curso de graduação os estudos de recepção cênica, as práticas de mediação cênica ou as pedagogias do espectador eram conteúdos desenvolvidos em alguma disciplina (ainda que não fossem o foco central na disciplina)?

Responda a esta questão somente se for graduado em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística.

Marcar apenas uma oval.

- Sim, uma ou mais disciplinas.
- Sim, somente uma disciplina.
- Não, nenhuma disciplina tratava destes conteúdos.
- Outro:

19. **Se a resposta à pergunta anterior foi sim, por favor especifica quais foram as disciplinas e descreve-as:**

.....
.....
.....
.....
.....

20. **Tu já participaste de algum tipo de formação continuada (curso, oficina, seminário, etc.) em que as temáticas centrais desenvolvidas fossem a recepção cênica e a formação de espectadores? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, uma vez.
 Sim, mais de uma vez.
 Não.
 Outro:

21. **Se a resposta à pergunta anterior foi sim, por favor especifica quais os cursos, oficinas e/ou eventos:**

Especifica citando nomes e locais de realização.

.....
.....
.....
.....
.....

22. **Quando realizaste os estágios obrigatórios da licenciatura em Teatro, Dança ou Artes Cênicas, em teus planos de aula havia conteúdos e experiências práticas com a recepção cênica?**

Responda somente se for licenciado/a em Teatro, Dança ou Artes Cênicas.

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em mais de uma aula.
 Sim, somente em uma aula.
 Não.
 Outro:

23. Assinala as disciplinas constantes no currículo de teu curso de graduação:

Para todos os/as graduados/as, licenciados/as e bacharéis, em qualquer área do conhecimento. O nome da disciplina não precisa coincidir exatamente com aqueles que estão nas opções de resposta, assinala desde que tenhas cursado uma disciplina em que o foco central fosse este conteúdo.

Marque todas que se aplicam.

- Estética.
- Crítica.
- Leitura de obra de arte.
- Pedagogia do espectador ou formação de espectador.
- Mediação artística.
- Recepção cênica.
- Análise de espetáculos.
- Semiótica.
- Outro:

Hábitos e práticas de recepção artística das/os docentes

As questões desta seção são objetivas e de resposta obrigatória. Referem-se aos hábitos e práticas gerais de consumo, frequência e uso de artefatos culturais, obras, eventos e acontecimentos artísticos.

24. Tu costumavas frequentar (como espectador/a e/ou ouvinte) quais dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos: *

Podem ser escolhidos mais de um ou todos os eventos. Assinala aqueles que frequentas pelo menos uma vez por ano.

Marque todas que se aplicam.

- Espetáculo teatral em sala de espetáculo.
- Espetáculo de dança em sala de espetáculo.
- Performance em espaço aberto ou fechado.
- Espetáculo circense.
- Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos
- Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.
- Show de música popular, rock e outros estilos musicais.
- Ópera.
- Cinema.
- Exposições de artes visuais em galerias.
- Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.
- Exibição de vídeos e audiovisual.
- Saraus poéticos e/ou literários.
- Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).
- Teatro de bonecos ou de formas animadas.
- Outro:

25. **Tu costumavas frequentar quais dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos MENSALMENTE? ***

Podem ser escolhidos mais de um ou todos os eventos. Assinala aqueles que frequentas pelo menos uma vez por mês.

Marque todas que se aplicam.

- Espetáculo teatral em sala de espetáculo.
- Espetáculo de dança em sala de espetáculo.
- Performance em espaço aberto ou fechado.
- Espetáculo circense.
- Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos
- Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.
- Show de música popular, rock e outros estilos musicais.
- Ópera.
- Cinema.
- Exposições de artes visuais em galerias.
- Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.
- Exibição de vídeos e audiovisual.
- Saraus poéticos e/ou literários.
- Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).
- Teatro de bonecos ou de formas animadas.
- Outro:

26. **Tu já frequentaste, pelo menos UMA VEZ em tua vida, quais dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos? ***

Podem ser escolhidos mais de um ou todos os eventos. Assinala aqueles que frequentaste pelo menos uma vez.

Marque todas que se aplicam.

- Espetáculo teatral em sala de espetáculo.
- Espetáculo de dança em sala de espetáculo.
- Performance em espaço aberto ou fechado.
- Espetáculo circense.
- Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos
- Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.
- Show de música popular, rock e outros estilos musicais.
- Ópera.
- Cinema.
- Exposições de artes visuais em galerias.
- Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.
- Exibição de vídeos e audiovisual.
- Saraus poéticos e/ou literários.
- Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).
- Teatro de bonecos ou de formas animadas.
- Outro:

27. **Assinala algum(ns) dos seguintes eventos, situações ou acontecimentos artísticos, caso NUNCA os tenha frequentado (como espectador/a): ***

Podem ser escolhidos mais de um ou todos os eventos. Assinala aqueles que nunca frequentaste.

Marque todas que se aplicam.

- Espetáculo teatral em sala de espetáculo.
- Espetáculo de dança em sala de espetáculo.
- Performance em espaço aberto ou fechado.
- Espetáculo circense.
- Teatro de rua ou teatro na rua ou teatro em espaços abertos
- Concerto de música de câmara ou de orquestra e recitais de solistas.
- Show de música popular, rock e outros estilos musicais.
- Ópera.
- Cinema.
- Exposições de artes visuais em galerias.
- Exposições de artes visuais em museus, mostras e bienais.
- Exibição de vídeos e audiovisual.
- Saraus poéticos e/ou literários.
- Folguedos folclóricos, danças dramáticas ou brinquedos tradicionais (jongo, bumba-meu-boi, marujada, congada, pastoril, maracatu, etc).
- Teatro de bonecos ou de formas animadas.
- Não há nenhum destes eventos ou acontecimentos que nunca tenha frequentado.
- Outro:

28. Com quais dos seguintes artefatos culturais tu costumavas te relacionar como receptor/a? *

Podem ser escolhidos mais de um ou todos os artefatos culturais, desde que façam parte do cotidiano dos/as depoentes.

Marque todas que se aplicam.

- Livros de literatura ficcional (romances, contos, crônicas, etc.).
- Livros de poesia.
- CDs de música.
- DVDs de filmes cinematográficos.
- DVDs de música.
- Videoclipes de música.
- Programas de teledramaturgia (novelas e seriados).
- Revistas de arte e cultura.
- Programas televisivos e de rádio pára-artisticos ou culturais (que tratem destas temáticas).
- Livros de arte e teoria da arte.
- Livros de auto-ajuda.
- Livros biográficos e históricos.
- Sites com trabalhos e portfólios de artistas.
- Vídeos de trabalhos artísticos no Youtube e em outros canais de vídeo na internet.
- Objetos de designers reconhecidos.
- Prédios e obras de arquitetos importantes.
- Videogames e jogos eletrônicos.
- Exposições, desfiles e objetos de moda.
- Arte de rua e grafite.
- Fotografia.
- Vídeos e audiovisual experimental.
- Patrimônio histórico-cultural imaterial.
- Patrimônio histórico arquitetônico e artístico.
- Programas musicais de rádio .
- Músicas online.
- Nenhum dos anteriores.
- Outro:

29. **Se tivesses que te definir como espectador/a das artes cênicas, qual(is) o(s) adjetivo(s) que melhor te definiria(m)? ***

Assinala no máximo três opções.

Marque todas que se aplicam.

- Assíduo/a.
- Esporádico/a.
- Circunstancial.
- Empolgado/a.
- Preguiçoso/a.
- Aplicado/a.
- Apaixonado/a.
- Indiferente.
- Receoso/a.
- Exigente.
- Profissional.
- Amador/a.
- Eclético/a.
- Tradicional.
- Curioso/a.
- Frustrado/a.
- Acomodado/a.
- Nenhum dos anteriores.
- Outro:

30. **Se tivesses que citar instituições que influenciaram tua formação como espectador/a das artes cênicas, quais destas estariam presentes? ***

Assinala as três mais importantes.

Marque todas que se aplicam.

- Escola regular (educação básica).
- Escola de ensino informal (cursos livres, oficinas, etc.).
- Universidade.
- Família.
- Fundação cultural privada.
- Fundação cultural pública.
- Igreja.
- Projeto social.
- ONG.
- Associação de bairro ou de classe.
- Grupo de teatro ou dança amador.
- Grupo de teatro ou dança profissional.
- Nenhuma das alternativas anteriores.
- Outro:

31. **Tu consideras que frequentas eventos, acontecimentos e espetáculos de artes cênicas tanto quanto gostarias? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro:

32. **Se a tua resposta à questão anterior foi "não", quais os motivos que o/a impedem de frequentar esses eventos e espetáculos tanto quanto gostarias?**

Assinala no máximo dois motivos.

Marque todas que se aplicam.

- Preço dos ingressos.
- Falta de acessibilidade urbana em minha cidade.
- Falta de eventos e espetáculos acontecendo em minha cidade.
- Violência urbana.
- Falta de companhia.
- Falta de tempo.
- Falta de interesse pessoal.
- Os espetáculos em cartaz não me agradam.
- Outro:

33. A partir de quais critérios escolhes aos espetáculos cênicos aos quais assistes? *

Marque todas as opções que se aplicam.

Marque todas que se aplicam.

- Pelo elenco.
- Pela direção.
- Pelo grupo realizador.
- Pelo dramaturgo.
- Pelos criadores de trilha sonora, cenários, figurinos e design de luz.
- Pela temática.
- Pela linguagem.
- Pela estética.
- Pela minha relação pessoal com os artistas envolvidos.
- Pelas críticas de jornais, revistas e blogs.
- Pelas dicas de amigos e conhecidos.
- Pelo preço do ingresso.
- Por ser gratuito ou ingresso a valor simbólico.
- Pela localização do espaço de apresentação.
- Por já conhecer o trabalho dos artistas envolvidos.
- Por não conhecer o trabalho dos artistas envolvidos.
- Não escolho aos espetáculos cênicos aos quais assisto.
- Outro:

Experiências e preferências das/os docentes como espectadores/as das artes cênicas

Esta seção apresenta questões que exigem respostas descritivas e a participação é opcional.

34. Qual o tipo de espetáculo, evento ou manifestação artística que costumavas frequentar com maior assiduidade? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

35. De todas as situações, eventos e acontecimentos artísticos que frequentas, quais os de tua preferência? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

36. Há um (ou alguns) estilo(s) ou gênero(s) cênico(s) que seja(m) de tua preferência como espectador? Justifique a preferência.

Exemplos: ballet clássico, circo, dança-teatro, ópera, teatro de rua, etc.

.....
.....
.....
.....
.....

37. Qual o último espetáculo de teatro, de dança ou performance cênica a que assististe? Escolheste assistir a este espetáculo? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

38. Cita, por favor, quais os espetáculos ou performances mais marcantes a que assististe ao longo de tua vida e justifica tua escolha.

Comenta livremente quantas experiências quiseres.

.....
.....
.....
.....
.....

39. Qual a primeira lembrança (ou mais remota) que tens de ti como espectador/a? Quando e onde foi? Qual a situação? Quem estava contigo? O que foi assistido?

.....
.....
.....
.....
.....

40. Como começaste a frequentar espetáculos cênicos? Foi por estímulo de alguém ou promoção de alguma instituição ou projeto?

.....
.....
.....
.....
.....

41. A prática em artes cênicas (como bailarino/a, ator/atriz, jogador/a, brincante, performer, diretor/a, etc.) aconteceu em tua vida antes, depois ou concomitantemente às tuas práticas como espectador/a cênico/a? Poderias citar como isso aconteceu?

.....
.....
.....
.....
.....

42. Qual a experiência mais marcante que tiveste como espectador/a em tua vida?

Comenta uma ou mais experiências marcantes, se desejares.

.....
.....
.....
.....
.....

Percursos como espectador/a e práticas docentes

As questões desta seção referem-se à reverberação e à transposição didática das experiências dos/as professores/as como espectadores/as em suas práticas docentes em teatro e dança.

43. Costumas assistir com teus alunos a espetáculos cênicos? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim, sempre que possível (frequentemente).
- Sim, pelo menos uma vez por ano.
- Sim, pelo menos uma vez por semestre.
- Não.
- Outro:

44. Se respondeste "sim" à questão anterior, por quem é feita a escolha dos espetáculos a serem assistidos? **Marcar apenas uma oval.*

- Pela direção ou coordenação pedagógica da escola.
- Pelo coletivo de professores.
- Não é feita escolha, assiste-se a espetáculos ofertados gratuitamente.
- Pelo professor da disciplina de Arte (Teatro ou Dança).
- Pelos professores em conjunto com a direção ou coordenação pedagógica.
- Pelo professor em conjunto com os estudantes.
- Pelos estudantes.
- Outro:

45. Quais os critérios de escolha dos espetáculos que serão assistidos?

.....

.....

.....

.....

.....

46. Costumas realizar trabalhos de recepção, leitura e fruição de obras cênicas com teus alunos como conteúdo das aulas de teatro ou dança? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.
- Outro:

47. Comenta a resposta à questão anterior.

.....

.....

.....

.....

.....

48. Costumas trabalhar com conteúdos concernentes à história, à teoria, à filosofia e à sociologia das artes cênicas nas tuas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.
- Outro:

49. Comenta a resposta à questão anterior.

.....

.....

.....

.....

.....

50. Conheces a abordagem triangular para o ensino das artes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, utilizo sempre em minha prática docente.
- Sim, utilizo eventualmente em minha prática docente.
- Sim, mas não utilizo em minha prática docente.
- Não.
- Outro:

51. **Conheces os conteúdos e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte (artes visuais, música, dança e teatro)? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, utilizo sempre em minha prática docente.
- Sim, utilizo eventualmente em minha prática docente.
- Sim, mas não utilizo em minha prática docente.
- Não.
- Outro:

52. **Nas ações pedagógicas em teatro e dança que desenvolves em tuas aulas, os conteúdos e metodologias mais presentes (assíduos) se relacionam a: ***

Marcar apenas uma oval.

- Fruição ou recepção cênica.
- Contextualização, história e teoria das artes cênicas.
- Práticas em teatro e dança.
- Fruição ou recepção cênica e contextualização, história e teoria das artes cênicas.
- Práticas em teatro e dança e contextualização, história e teoria das artes cênicas.
- Práticas em teatro e dança e fruição ou recepção cênica.
- Fruição ou recepção cênica, contextualização, história e teoria das artes cênicas e práticas em teatro e dança, igualmente.
- Outro:

53. **Quando os estudantes assistem a espetáculos cênicos, realizas com eles um trabalho prévio (anterior) à ida ao teatro em sala de aula? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.
- Outro:

54. **Se respondeste sim à questão anterior, por favor descreve que tipo de trabalho é realizado.**

.....

.....

.....

.....

.....

55. **Quando os estudantes assistem a espetáculos cênicos, realizas com eles um trabalho de leitura e/ou recepção (posterior) à ida ao teatro em sala de aula? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.
- Outro:

56. **Se respondeste sim à questão anterior, por favor descreve que tipo de trabalho é realizado.**

.....

.....

.....

.....

.....

57. **Tens como hábito fazer comentários com os alunos em aula sobre espetáculos a que assististe? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre.
- Sim, quando foram impactantes para mim como espectador/a.
- Sim, quando estão relacionados à temática da aula.
- Sim, esporádica e aleatoriamente.
- Raramente.
- Nunca.
- Outro:

58. **Já levaste teus alunos a assistir a algum espetáculo ao qual já tenhas assistido? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre assisto antes aos espetáculos aos quais levo os alunos.
- Sim, procuro levar meus alunos a espetáculos dos quais gosto.
- Sim, por acaso.
- Não, pois não considero os espetáculos de minha preferência adequados aos alunos.
- Não, pois logisticamente sempre foi impossível.
- Outro:

59. **Tu consideras que tuas experiências como espectador/a influenciam a tua prática docente? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de modo indireto.
- Sim, de modo direto.
- Não, de nenhuma forma.
- Outro:

60. **Por favor, descreve atividades, planos de aula, projetos de ensino e/ou sequências didáticas que desenvolveste com os estudantes em tuas aulas de teatro e dança que envolvam a recepção e fruição cênicas:**

.....

.....

.....

.....

.....

Autorizações relativas ao uso das respostas como dados desta pesquisa

Nesta seção serão realizadas questões relativas à autorização e uso das respostas como dados para a pesquisa e questões complementares.

61. **Quais os motivos que te levaram a participar desta pesquisa e responder este questionário? ***

Assinala um ou mais motivos.

Marque todas que se aplicam.

- Conheço a pesquisadora.
- Curiosidade.
- A participação foi indicada por um professor.
- A participação foi indicada por um/a amigo/a.
- A participação foi indicada por um/a colega de trabalho.
- A vontade de auxiliar o desenvolvimento de pesquisas na área de artes cênicas.
- A vontade de auxiliar o desenvolvimento de pesquisas na área de educação.
- Gosto de responder enquetes e questionários.
- Outro:

62. Autorizas o uso de tuas respostas como dados para a presente pesquisa de doutoramento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, integralmente.
- Sim, somente as respostas às questões objetivas.
- Sim, somente as repostas às questões descritivas.
- Não autorizo o uso de minhas respostas na pesquisa.
- Outro:

63. Autorizas o uso de tuas respostas como dados para outras pesquisas realizadas por esta pesquisadora? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, integralmente.
- Sim, somente as respostas às questões objetivas.
- Sim, somente as repostas às questões descritivas.
- Não autorizo o uso de minhas respostas em outra pesquisa.
- Outro:

64. Como preferes que seja feita tua identificação como depoente na pesquisa? Autorizas o uso de teu nome próprio (declarado no formulário) ao ter tuas respostas citadas na pesquisa ou preferes que seja usado pseudônimo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, autorizo o uso de meu nome próprio ao referenciar minhas respostas.
- Não, prefiro que seja usado um pseudônimo no lugar de meu nome próprio.
- Indiferente.
- Outro:

65. Gostarias de receber em arquivo digital, por e-mail, os escritos resultantes da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, gostaria de receber todos os escritos resultantes publicados (artigos, trabalhos científicos em anais de congressos, palestras, capítulos de livros, livros, etc).
- Sim, mas gostaria de receber somente os resultados principais publicados.
- Sim, mas gostaria de receber somente a tese finalizada.
- Não, não gostaria de receber.
- Indiferente.
- Outro:

66. **Caso a pesquisadora precise de informações mais aprofundadas ou detalhadas, estarias disposto/a a continuar colaborando como sujeito desta pesquisa? De que forma? ***

É possível marcar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- Sim, através de contato por e-mail.
- Sim, através de contato telefônico.
- Sim, através de contato por Skype ou web conferência.
- Sim, através de depoimentos escritos.
- Sim, através de entrevistas presenciais individuais.
- Sim, através de grupos focais (encontros coletivos sobre a temática).
- Sim, através da participação de oficinas sobre a temática da pesquisa.
- Sim, através do acompanhamento pela pesquisadora de algumas de minhas atividades docentes.
- Sim, através do compartilhamento, com a pesquisadora, de planos e registros de aulas.
- Não, não estaria.
- Outro:

67. **Este espaço é destinado a colocações livres dos/as professores/as depoentes:**

Utiliza para fazer perguntas (que serão respondidas por e-mail pela pesquisadora assim que possível), para realizar depoimentos que gostarias e que não foram contemplados pelas questões anteriores, para fazer sugestões ao questionário, entre outros.

.....

.....

.....

.....

.....