

TEATRO: O LUGAR DE ONDE SE LÊ

Theater: the place to read from

GAMA, Joaquim¹, & PINTO, Luisa²

Resumo

A proposta deste artigo está voltada aos procedimentos que possibilitem ampliar a capacidade de ler, com base na leitura da obra teatral. Em um contexto dominado pela massificação de imagens e modelos das redes sociais digitais, pensar em uma educação estética reflexiva, dialógica, centrada na capacidade de leitura, torna-se fundamental para a educação do olhar e, conseqüentemente, para uma visão mais crítica sobre o mundo que nos cerca e o processo de ensino do teatro.

Abstract

The purpose of this article is to look at procedures that make it possible to expand the ability to read, based on the reading of theatrical works. In a context dominated by the massification of images and models from digital social networks, thinking about a reflexive, dialogical aesthetic education, centered on the ability to read, becomes fundamental for the education of the gaze and, consequently, for a more critical view of the world around us and the process of teaching theater.

Palavras-chave: *Educação estética; Educação do olhar; Teatro e educação; Leitura da obra teatral.*

Keywords: *Aesthetic education; Education of the gaze; Theatre and education; Reading the theatrical work.*

Data de submissão: fevereiro de 2023 | **Data de publicação:** setembro de 2023.

¹ JOAQUIM CESAR MOREIRA GAMA – Centro de Estudos Arnaldo Araujo - CEEA/ESAP. PORTUGAL. Email: quimgama45@gmail.com

² LUISA ISABEL DA COSTA PINTO – Centro de Estudos Arnaldo Araújo, Diretora artística da companhia de teatro Narrativensaio-AC e Professora Auxiliar na Escola Superior Artística do Porto e na Universidade de Trás os Montes. PORTUGAL: Email: luisaisabelpinto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas sim que empregue pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto (Bertolt Brecht).

É importante que, numa sociedade dominada pela mídia, tenha-se como alternativa o teatro, onde seja possível uma comunicação viva e real. Faz-se necessário e urgente perturbar a sensibilidade do espectador, imbuindo-o de responsabilidades que fazem com que ele seja parte integrante do espetáculo e se constitua como leitor atento à cena. Faz-se necessário também um teatro preocupado em tornar cada espectador em um “único espectador”. Esse “único espectador”, parte fundamental do espetáculo, precisa ter o seu olhar provocado para ler a cena. Nesse estado permanente de quem lê e constrói significados, este “único espectador” está livre para estabelecer inúmeras relações e associações com outras experiências performativas e estéticas vivenciadas. O “único espectador, o qual se multiplica na plateia em muitos outros “únicos espectadores”, é convidado a ser cocriador do espetáculo.

Esse “único espectador” precisa ser instigado a todo momento a completar com sua imaginação o texto cênico (gestos das personagens, figurinos, cenografia, luz e música) para que ele não se mantenha apenas no papel de assistente/ouvinte da cena, mas passe também a acrescentar à trama suas ideias, percepções e visões sobre o mundo (Lemann 2007).

Acentua-se na contemporaneidade o convite ao espectador para que ele aja como um leitor ativo, participativo, um receptor coprodutor de sentidos, um ser pleno das suas capacidades imaginativas, com potencial para sair de mero decifrador de ideias organizadas logicamente no texto cênico e assumir a atitude de um jogador que está interessado em desvendar o quebra-cabeça. A fruição se constrói na liberdade que o espectador tem para reorganizar as cenas e dar sentido a elas.

Se o mundo das mídias digitais faz um esforço permanente para apresentar os seus produtos como acabados, autoexplicativos, aprisionando os seus consumidores, não em únicos, mas numa massa de espectadores, o leitor teatral poderá vir a ser livre, mais independente se sua ação for menos de decifrar e mais de ressignificar o texto, permitindo a compreensão de si mesmo a partir do que vê. O “espectador único” torna-se o que Heiner Müller afirma ser um elemento contra o movimento totalizador do logos (as cited in Koudela, 2003).

Nessa direção, pensar o teatro no espaço acadêmico é pensar nas suas contribuições para que os discentes não só tenham acesso ao teatro, fazendo teatro, mas também assistindo às produções de outros artistas. As assistências devem divertir os estudantes, devem ser um ato artístico coletivo, mas também podem ser concebidas como proposições artísticas que são capazes de desencadear novas leituras cênicas e possibilitar o exercício de olhar o mundo e refletir sobre ele.

Hoje, não faz nenhum sentido um processo de aprendizagem pautado apenas em reproduções técnicas, em ações pedagógicas que não consigam garantir o desenvolvimento do ato criador, presente em todo ser humano. Assim como não faz nenhum sentido pensar o teatro como mero adorno das matrizes curriculares.

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (Orlandi, 2005, p. 40).

Ao compreender que a convivência com o teatro e as artes performativas são áreas de conhecimento, corrobora-se com as relações dos seres humanos com a arte e o sentido do fazer artístico para os indivíduos. Dessa maneira, as indicações de caminhos para a aprendizagem teatral estão focalizadas no binômio sensível-cognitivo. Assim, as ideias apresentadas neste artigo para a leitura da obra teatral surgem não só de um momento particular dos autores, apoiadas nas suas trajetórias como pedagogos teatrais, mas igualmente como parte de uma corrente de pensadores que percebem o ato de ensinar e aprender teatro como uma possibilidade para a educação do olhar, para a formação de um espectador capacitado para ler e se inquietar com a leitura do que está a sua frente.

CONTEXTUALIZAÇÃO

As ideias expressas neste trabalho estão contextualizadas nas trajetórias dos autores, nas suas experiências como artistas e docentes. Dessa maneira, em diálogo com diversos pensadores, explicita-se aqui o desejo de discutir e refletir sobre procedimentos os quais podem ser instaurados na leitura da obra teatral e que benefícios essa leitura pode oferecer aos estudantes.

Na verdade, há muito tempo vêm sendo gestadas as ideias aqui apresentadas. Elas têm início nas investigações na área do teatro e das artes performativas aplicadas à educação, que ora abarcaram o ensino e a aprendizagem artística, ora se concentraram nos processos de recepção da obra teatral. Os autores sempre estiveram interessados na formação artística dos estudantes, como educação estética e crítica dos discentes espectadores. Portanto, como docentes e criadores na área de teatro, também sempre mantiveram interesse pela relação entre palco e plateia e fundamentalmente na relação entre teatro e educação.

A relação do teatro com a educação é parte integrante dessa arte desde suas origens. Entretanto, seu emprego de forma mais estruturada e objetivamente encaminhada para fins pedagógicos surge de modo nítido tão somente na época moderna. Suas ramificações se prendem não só à palavra escrita da dramaturgia como à palavra falada do espetáculo com declarados fins de militância social, política e ética, tendo assumido, inclusive uma configuração particular no teatro de Brecht. É nessa vertente que se insere, já na etapa do pós-moderno e do pós-dramático (...). Na senda brechtiana, (...) a criação dramático-espetacular fica caracterizada em sua feição de trabalho em progresso como criação, bem como na sua condição de incorporadora das novas propostas de pesquisa no teatro-educação e em papel na busca tão intrínseca ao nosso tempo que é o da democratização da arte (Guinsburg & Soares, as cited in Gama, 2015, contracapa).

Encenadores modernos incorporaram aos seus trabalhos perspectivas pedagógicas voltadas tanto a democratização à arte, como também o acesso aos modos de produção teatral. Bertolt Brecht (1978) tem vários experimentos que buscaram ampliar a relação entre o palco e a plateia, tornando o espectador em atadores e atadores em espectadores. Além dos seus propósitos pedagógicos, Brecht também buscou emancipar o público, revelando os modos de produção cênica e os sentidos que um texto poderia assumir ao ser representado.

Podemos incluir dentro dessa perspectiva artística e pedagógica o sistema de Jogos Teatrais, por meio do é possível desenvolver com estudantes oriundos dos cursos de teatro um método que os tornem capazes de atuar com desenvoltura no palco, diante de uma plateia, bem como para a leitura dos signos teatrais. Tal método possibilita o entendimento da linguagem teatral não apenas como válvula de escape das tensões e limitações emocionais (Spolin, 1984). Mas também como linguagem e um fértil espaço de expressão artística.

No livro *Improvisação para o Teatro*, a pedagoga e a encenadora Viola Spolin apresenta uma série de jogos, denominados Jogos Teatrais, por meio dos quais os estudantes e/ou futuros profissionais do teatro adquirem saberes fundamentais que contribuem para a formação de “espectadores únicos”, com capacidade para ler teatro. Assim sendo, os estudantes que experimentam essa abordagem aprendem a ler teatro fazendo, executando processos e produtos artísticos. Também se tornam capazes de fruir a criação teatral.

POR QUE TEATRO: O LUGAR DE ONDE SE LÊ?

Como afirma a epígrafe de autoria de Bertolt Brecht (1978), no início do texto, o teatro hoje não está apenas preocupado em desencadear sensações emocionais e sensoriais na plateia, e tampouco na reprodução da estética aristotélica. A partir do Teatro Moderno, com suas rupturas estéticas e a ressignificação dos diversos elementos da linguagem teatral, cada vez mais torna-se um ato artístico coletivo que afina os seus holofotes também em direção à plateia. Com isso, busca-se tirar a plateia de uma suposta passividade de recepção artística, convidando-a a participar com suas ideias e pensamentos, instaurando o desejo, no espectador, de modificar as relações com o mundo, com os contextos históricos, políticos e sociais em que está envolvido.

Esse olhar mais atento à plateia, considerando-a parte integrante do processo de construção e interpretação da obra teatral, vem sendo pesquisado por diversos teóricos e artistas da área. Por exemplo, o Théâtre du Radeau, com o espetáculo *Coda*³, apresenta-nos discussões acerca do teatro e das artes performativas que se coadunam com a perspectiva de uma plateia ativa no teatro e nas artes performativas. Enfaticamente, o

³ O espetáculo foi apresentado em 2005 no Brasil, no Sesc Belenzinho, São Paulo, Brasil.

diretor François Tanguy afirmou que o que interessava ao grupo não era mais a dramaturgia linear ou a construção da grande performance dos atores e dos cenários. O objeto de investigação que, na opinião de Tanguy, mais atinge e provoca os artistas pós-modernos é a percepção e a concepção da obra teatral por parte da plateia. Segundo os atores do Radeau, teatro não é o que se manifesta no palco e sim o que se estabelece na relação com o local de onde se vê a cena. Precisamente, o fenômeno teatral vai se realizar na mente daqueles que assistem à cena, provocando infinitas possibilidades de leitura sobre o que está sendo apresentado para o público. Esse princípio é o mesmo defendido pelos filósofos e dramaturgos ocidentais europeus, mais especificamente da Grécia antiga, o que reitera as ideias do Radeau.

Como se sabe, a origem do termo grego *Theatron* está atrelado ao local de onde o público olha. O teórico Patrice Pavis (1999) afirma que, na visão dos gregos, o teatro é, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento, um olhar, um ângulo de visão. É no deslocamento da relação entre olhar e o objeto olhado que ocorre a leitura da representação. A retomada deste paradigma, por parte de artistas contemporâneos, parece também se relacionar com estudos na área da literatura, principalmente com teorias da recepção defendidas por Hans Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979). Ao ler as ideias defendidas por esses autores, percebemos que há muitos pontos em comum com a preocupação e com a recepção da obra teatral. Como teatro e literatura são irmãos de sangue, pois ambos lidam com ideias, palavras, texto etc, é possível relacionar princípios da teoria da recepção com a arte cênica e performativa.

Jauss, ao apresentar seus estudos de recepção estética centrados em fatores sociais e históricos, demonstra sua preocupação com os contextos do leitor. A partir do levantamento de dados relacionados aos contextos em que os leitores estavam (ou não) inseridos no momento da recepção da obra. Já Iser busca pensar nas relações existentes entre a obra e sua história, entre o passado e o presente.

Essa mesma preocupação parece estar presente nas obras de Heiner Müller. Müller tem uma produção bastante significativa a partir de textos clássicos, cuja intenção é possibilitar ao espectador uma revisão crítica do presente à luz do passado.

Uma função do drama é a evocação dos mortos e a parcela de futuro que está enterrada com eles (Müller as cited in Koudela, 20023, p.34).

Textos dramáticos como *Hamletmaschine*, *Medeamaterial*, *Macbeth* e outros de Heiner Müller são modelares na intenção de lidar com o passado e o presente, com a experiência da rememoração. As analogias estabelecidas por Müller, apresentadas de maneira fragmentária, com o propósito de ativar a participação do espectador, criando assim um mecanismo de produção de conteúdo, que se abre para o que o dramaturgo chamou de espaços livres de fantasia (Koudela, 2003, p. 55).

Esses chamados “espaços de fantasia” defendidos por Müller, presentes na forma lacunar pelas quais as ações são apresentadas ao público, estabelecem a “estética da fragmentação”. Essas ideias são similares ao conceito de “vazio de sentido” que Iser defende. Para Iser, os vazios incitam o leitor a coordenar as perspectivas apresentadas no texto e abrem infinitas possibilidades de interpretação.

(...) só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares (*analogizing*), mas sim estranhas, algo se formula nele que traz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhecia. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da inteiração entre o texto e leitor: é por isso que sua análise ganha a primazia (Iser, as cited in Ângelo, 2005, p.38).

A participação ativa da plateia é almejada por Müller, como já foi dito, por intermédio da estética do fragmento, que cria espaços vazios, tornando o familiar em estranho, originando-se assim o espanto no espectador. Desse modo, como Iser, Müller também busca essa primazia da análise, da *analogizing*.

A instabilidade, a dúvida, “o dito pelo não dito e depois negado é parte do sistema que pertence ao leitor, pois ele preencherá com sua imaginação os espaços indeterminados do texto” (Ângelo, 2005, p. 40).

Tanto em Iser como em Müller a ideia de “espaços vazios” ou “espaços de fantasia” prefigura a ideia de um leitor implícito. Diferente do leitor real, o leitor implícito se materializa no conjunto das pré-orientações dadas no texto literário ficcional, ou por associação conceitual, no texto cênico. Afirmando de outra forma, pode-se dizer que o texto apresenta mecanismos que configuram o leitor implícito, antecipando a presença de um receptor, de um leitor real.

Assim sendo, o leitor implícito passa a ter um papel fundamental na articulação da leitura, a ele serão delegadas inúmeras conexões entre a obra e suas experiências pregressas. Sem essa abertura, ocorreria apenas a leitura denotativa, não havendo espaço propício para a leitura de objetos artísticos a partir do ponto de vista histórico e individual (Ângelo, 2005).

As conexões propostas para o processo de leitura, para os dois autores alemães, deixadas a cargo do leitor, sejam a partir dos “espaços vazios” ou dos “espaços de fantasia”, ambos prefigurados no texto tanto literário, dramático, como cênico, estão longe de se caracterizar como uma leitura explicativa dos conteúdos, como se fosse um exercício mecanizado, escolar, de completar a oração. Trata-se de um espaço reservado ao público receptor, ao espaço de contemplação da obra.

POR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA AOS “ESPAÇOS DE FANTASIA”

Em propostas que envolvem o ensino e a aprendizagem, a leitura da obra de arte deve fazer parte dos processos de fruição artística: o olhar do espectador diante da obra, a construção de um olhar minucioso e crítico. Trata-se de uma preocupação com a recepção da obra de arte por parte do espectador comum. Tal preocupação com o espectador se faz presente, também, nas atuais discussões acerca do seguinte princípio: existe a necessidade de os sistemas educacionais acrescentarem aos seus currículos conteúdos que instrumentalizem os estudantes para terem um olhar mais atento e reflexivo sobre o bombardeio de imagens a que estão sujeitos. Na contemporaneidade, a vida cotidiana passou a ser conduzida pela inteligência artificial (IA), deixou de ser o mundo narrativo das palavras e passou a se configurar como o mundo narrativo das imagens. Pessoas passam o dia diante da tela dos seus computadores e/ou dos telemóveis, consumindo conteúdos *didatizados* e, ao chegarem à universidade, têm dificuldades para aceitar a ideia de que estão ali para pensar (Bloom, 2001). O estudante, ao ser convidado a mergulhar na corrente viva da linguagem teatral, a partir do que lê na cena, tem a possibilidade de

(...) lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva com leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura (Desgranges, 2006, p. 23).

A proposta de leitura da obra teatral apresentada aqui não está pautada na ação de ler as letras, as palavras, as sentenças, as frases dos textos dramáticos. A leitura não está restrita à ação explicativa da obra, muitas vezes erroneamente assumidos por processos de mediação. A leitura “(...) pode ser desconcertante, difícil, obscura, ambígua, mas o problema está com o leitor” (Compagnon, 2001, p. 142).

Muitos processos de mediação, difundidos em espaços culturais ou na sala de aula são transposições pragmáticas da teoria da recepção, objetivando facilitar o acesso do “leitor real” com a obra. Isso, em geral, torna o processo de mediação em ações explicativas que inviabilizam o leitor lidar com o que há de mais caro na obra de arte: o pensamento simbólico. Mediação pensada dessa forma desqualifica as capacidades do “leitor real”, transformando-o numa caricatura de um “leitor ideal”.

Ao facilitar demais a mediação não se lida com o processo e ideiação, com o que pode ser desconcertantemente difícil, com o ambíguo, com o obscuro. Ao contrário, tornam esses elementos em degradantes do conhecimento oferecido ou incitado na obra de arte (Iser, 1979). O processo de leitura da obra, no âmbito da pedagogia do teatro e das artes performativas, deve estar voltado mais para a seguinte ideia:

(...) de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente por leitores de tempos diversos (Jauss, 1979, p. 47).

Isso nos coloca novamente à frente das propostas estéticas de Heiner Müller, com a ideia de historicização, com a estética da fragmentação e dos espaços para a fantasia. A academia, muitas vezes, está demais preenchida! Está preenchida de *conectabilidade* (Iser, 1979). Faltam-lhe espaços vazios, para fantasiar.

Ler teatro significa descrever, analisar, codificar e decodificar, interpretar e julgar o texto cênico, que se refere à relação de todos os sistemas significantes usados na representação, cujo arranjo e interação formam a encenação. Assim, constituem-se as partes integrantes do texto cênico o cenário, os figurinos, os adereços, a maquiagem, o som (voz, música e sonoplastia), os gestos, a luz e todos os outros elementos que venham compor a cena (Pavis, 1999). Portanto, ler significa centrar o olhar na materialidade do espaço cênico, constitui-se o desenvolvimento de métodos que possibilitem desconstruir a rede de significantes que estruturam a encenação e reconstruí-la a partir de múltiplas possibilidades e interpretações de sentidos para quem lê (Ryngaert, 1998).

Ler é, antes de tudo, a construção de uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade da obra de arte e, conseqüentemente, com as percepções e concepções que o espectador tenha sobre o mundo. Ou seja, busca-se ler o que há de mais provisório e fugaz no teatro e nas artes performativas: o momento da representação. Provavelmente, é o que também há de mais provisório e fugaz na existência humana: a vida.

São os jogos de charadas, de esconde-esconde, de busca de sentido, do prazer da descoberta, da inquietação das perguntas que devem orientar e determinar as ações de leitura da obra teatral.

Como se ensina olhar divergentemente, dialeticamente, uma obra? Como se constrói uma relação dialógica com o objeto artístico? O que eu preciso aprender para ler uma obra de arte?

Saber ler, entender que ler pressupõe diálogo com o mundo das sensações e das ideias são ações preciosas que constituem os “espaços de fantasia”. Espaços que não são desafios somente dos docentes ligados à área da linguagem escrita, nem tampouco dos dramaturgos, pois parece ser uma questão de toda sociedade contemporânea excessivamente imagética.

Ler assume hoje um significado um tanto literal, sendo, nesse caso, tanto um problema da escola quanto metafórico, envolvendo a sociedade (ou ao menos, seus setores mais esclarecidos) que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob esse duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio, talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações (Zilberman, 1989, p. 6).

Assim, torna-se necessário, não negar as configurações da contemporaneidade, mas assumir uma postura vigilante e crítica. O descaminho da globalização, como a manifestação e homogeneidade redutora, deve ser substituído pelo esforço de distinção e de sua percepção clara para unir e relacionar partes que são desiguais. O presenteísmo contemporâneo não deve dispensar o significado histórico das ações do tempo e não apagar a importância da atitude contemplativa para a construção do pensamento (Rios, 2003). Numa sociedade ainda ditada pelo *Homo faber*, pela ideia da funcionalidade, tendemos a confundir fabricante com criador de obra de arte. Assim, a ideia de que as artes devem ser funcionais, que um quadro serve tanto à contemplação como para tapar um buraco da parede, ou enfeitar o consultório dentário, não pode ser tratada pela academia com displicência.

Hannah Arendt (2000) afirma que a ideia que se propaga é de que a sociedade de massas não precisa de cultura, mas de diversão. A diversão torna-se um produto a ser produzido pela indústria e consumido pela sociedade como qualquer outro bem. Dessa maneira, a arte, como bem cultural por excelência, é expropriada pela indústria e vendida

também como um bem de consumo a ser digerido rapidamente. Obra de arte entendida como processos de fruição e de experiência estética, como “espaço de fantasia”, em diálogo com o pensamento simbólico, na sociedade de massas, passa a ser compreendida como passatempo, ações de lazer, passando longe da ideia de conhecimento. Os currículos acadêmicos precisam estar atentos a essa tendência mercadológica da arte, de coisificação. O docente deve instaurar um estado de julgamento em si mesmo e em seus estudantes. “O julgamento é uma se não a mais importante atividade em que ocorre esse compartilhar o mundo” (Arendt, 2000, p. 276).

Há procedimentos que possibilitam ler uma obra e desenvolver formas críticas e imaginativas para ler o mundo, ampliando os “espaços de fantasia”

PROCEDIMENTOS QUE PODEM FUNDAMENTAR OS “ESPAÇOS DE FANTASIA” OU PROMOVER O ENCONTRO COM “ESPAÇOS VAZIOS”

Quais são as possibilidades de leitura do teatro e que contribuições pedagógicas elas podem oferecer para incitar os “espaços de fantasia” ou promover o encontro com “espaços vazios”?

Encontraremos a possibilidade de desenvolver alguns procedimentos metodológicos para a leitura da obra de arte a partir de processos distintos e interligados, propostos por Edmund Feldman (1981)⁴.

Para Feldman, o ato de ler está atrelado à ampliação da capacidade de ver. Assim sendo, ele propõe quatro estágios para a leitura da obra de arte: a Descrição, que envolve o ato de prestar atenção na materialidade da obra, nas suas formas de descrever o que o olho vê; a Análise, que consiste em relacionar entre si as partes formais do objeto observado, buscando compreender o sentido delas dentro da própria produção artística; a Interpretação, que segue a trajetória do sentido da obra para quem vê e dos seus

⁴ Edmund Burke Feldman é um autor americano que, na década de 70, do século XX, publica *Becoming Human Through Art*, em New Jersey, pela Prentice Hall, onde apresenta, pela primeira vez, para o ensino de arte a ideia de arte como conhecimento e arte como performance. Para Feldman aprender a linguagem da arte significa desenvolvimento técnico, crítico e criativo, onde estão em jogo dimensões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas e históricas dos indivíduos. O desenrolar crítico sobre a arte é o núcleo central de suas teorias. Segundo o autor, a capacidade crítica se desenvolve por intermédio do ato de ver. Essa publicação demonstra o quanto se pode entender o mundo lendo uma obra de arte (as cited in Barbosa, 1994, p. 43).

significados, relacionando-a com o espaço de discorrer sobre as qualidades expressivas, formais ou instrumentais da obra. Essas propostas trazem consigo o esforço para construir a ideia de que a leitura dos significados de uma obra deve ser acompanhada da leitura formal dos elementos que compõem a produção artística. Leitura de significados e leitura formal são procedimentos distintos, complementares e inseparáveis para a construção de competências como saber descrever, comparar, relacionar, codificar, decodificar, julgar, decidir e escolher. Dessa maneira, Feldman busca demonstrar o quanto é possível entender o mundo, entendendo uma obra de arte.

Feldman não focaliza o seu sistema apenas na leitura de quadros, é possível aplicar o mesmo método na leitura de diversos textos, inclusive o cênico. O texto cênico é constituído de textos sonoros e gestuais que vão colaborar na forma e na estruturação do texto visual da cena. O que temos no teatro, assim como no cinema, é uma sucessão de quadros em movimento, o que facilita a relação imediata com as cenas vivenciadas ou observadas pelo espectador na vida cotidiana.

Para que a leitura seja efetivada com maior intensidade, Feldman propõe que o ato de ler seja acompanhado também de atividades de experimentação prática. Essas atividades práticas, de criação, devem conduzir os estudantes espectadores ao ato de produzir obras a partir de experiências estéticas, buscando instaurar os mesmos desafios que provavelmente os artistas vivenciam no momento do nascimento das suas obras. Complementando as propostas de Feldman, especificamente na área do teatro e das artes performativas, é possível relacionar a abordagem de Feldman com processos de fruição teatral. Ambos nos indicam um caminho para a construção de espectador mais ativo, capaz de obter um olhar mais preciso, curioso e crítico sobre o produto teatral. Torna-se assim possível a construção de um espectador épico, como preconiza o dramaturgo moderno, o alemão Bertolt Brecht. Ou seja, a formação de um espectador que não se deixa envolver com as relações novelescas, catárticas e hollywoodianas contidas em muitas produções artísticas. Mas sim a construção de um espectador que reflete sobre o que vê, que questiona o destino das personagens, que busca encontrar sentido histórico para as ações apresentadas na cena, que dissecar a narrativa em diversos fragmentos para interpretá-los separadamente e, em seguida, compreender o sentido todo.

Apoiado nas propostas de Feldman e na concepção épica de um espectador ativo, é possível compreender a ideia de que ler não é apenas um ato cognitivo, solitário, narrativo verbal, mas que também envolve *planos produtivos*, ligados à produção

artística; *planos conceptivos*, da ordem das ideias, das concepções artísticas e de mundo; *planos perceptivos*, na direção da educação de um olhar sensível, atento às sensações sensoriais (Machado, 1988).

O olhar, no presente momento, se imobilizou ou desmobilizou. Adote a televisão e os pontos de vista que quiser, só suscitarão a ausência do olhar. O olho, aliás, só é um instrumento atual por sua capacidade de ler imagens esquemáticas, sintetizadas, hiperssignificantes, e de lê-las rápido, sob o risco de “morte” – como nos jogos de vídeo e outras simulações (Aumont, 2004, p.77).

O desafio na instauração dos procedimentos aqui apresentados está voltado à leitura do texto cênico. Em extensão a esse desafio didático, inclui-se a abertura para “espaços de fantasia” ou o encontro com “espaços vazios” que permitam encontrar formas efetivas para a educação do olhar, como caminho para aprender a ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INICIAR O TRABALHO DO LUGAR DE ONDE SE LÊ

Como já foi explicitado, a motivação para a proposta aqui apresentada está atrelada às trajetórias acadêmicas dos autores deste artigo, no âmbito do ensino de teatro e das artes performativas. Aliam-se as trajetórias acadêmicas a constatação de que propostas voltadas à leitura da obra podem redimensionar processos de recepção teatral e das artes performativas, bem como a educação do olhar. Dessa maneira, as estratégias propostas aqui estão voltadas à Pedagogia do Espectador, ou seja, calcadas e fundamentadas em procedimentos que criem o gosto pelo debate estético, que estimulem no estudante-espectador o desejo de lançar um olhar único para as produções teatrais e artes performativas, que desenvolvam o prazer pela investigação de conteúdos que surgem na relação com a obra de arte e a constituição da sua linguagem. Para tanto, são propostos métodos de leitura, especificamente apresentados por Edmund Feldman, voltados à Pedagogia do Espectador, ou seja, à formação de um “espectador único”, um espectador ativo e que amplie seus espaços de fantasia, significativos à fruição e ao sentido que arte assume na vida dos seres humanos. Tal pedagogia poderá compreender as seguintes etapas: **Aquecimento** – escolha da obra a ser analisada, exposição de motivos que determinaram a escolha, leituras prévias sobre o espetáculo (críticas, texto dramaturgico, entrevistas...) e questões a serem conduzidas pelos espectadores; **Fruição** – usufruir esteticamente da obra escolhida para a realização da leitura compartilhada com

o grupo de estudantes-espectadores; **Leitura da Obra de Arte** - *planos produtivos* (ligados à descrição da materialidade obra – espaço cênico, gestos, voz, figurino, luz...); *planos conceptivos* (da ordem da análise; partes formais da obra e o sentido delas na produção artística); *planos perceptivos* (na direção da Interpretação, o sentido da obra para quem vê e dos seus significados); **Crítica** - relacionado com o espaço do discorrer sobre as qualidades expressivas, formais ou instrumentais da obra.

Com base no que foi exposto até o momento, busca-se atingir os seguintes objetivos com esta proposta: Contribuir para formar espectadores que estejam aptos a decodificar signos cênicos; Elaborar percursos próprios para a leitura da encenação no ato de fruição e recepção da obra; Criar campos propícios ao debate, à reflexão sobre a subjetividade, o ponto de vista, as experiências prévias e o lugar que ocupa na sociedade, tanto no âmbito de quem frui a obra, como do artista que a produz; Investir na educação do olhar em oposição ao olhar massificado e *didatizado* pelas mídias digitais; Fomentar “espaços de fantasia” e o encontro com “espaços vazios” com o intuito de ampliar as capacidades do pensamento simbólico.

Assim sendo, a partir de processos pedagógicos adequados à construção de uma leitura atenta e aprofundada sobre a obra teatral e as artes performativas, será possível contribuir para uma atitude crítica sobre o mundo e, conseqüentemente, para com a vida humana.

Em geral, o teatro e as artes performativas, em espaços acadêmicos, estão voltados para as oficinas de produções de espetáculos, normalmente apresentados à comunidade da instituição ao final de um módulo de trabalho. Há também a difusão dessas artes como bem de consumo, para a diversão ou como complementos a conteúdos escolares. Com raríssimas exceções o teatro e as artes performativas estão presentes, nos diversos níveis de ensino, como ponto de partida para discussões dos mais variados temas sobre a vida, como parte integrante de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, como parte de uma agenda cultural, ou como fundamento no processo de formação acadêmica dos estudantes. Outrossim, o princípio de que a educação só será educação quando emancipar os indivíduos. Tal intento poderá ser alcançado a partir de processos que envolvem a leitura da obra de arte, com a possibilidade de se investigar caminhos pedagógicos, metodológicos e didáticos, tanto para a educação do olhar, identificado aqui como princípio básico para ler, como para a otimização de processos educacionais efetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ângelo, D. M. P. A. (2005). *Leitores implícitos e vazios de sentido em resenhas críticas de quatro grandes brasileiros no começo do século XXI*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo.
- Amount, J. (2004). *O olho interminável – cinema e pintura*. Cosac&Naify.
- Barbosa, A. M. (1994). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Brecht, B. (1978). *Estudos sobre teatro*. Nova Fronteira.
- Compagnon, A. (2001). *O demônio da teoria*. UFMG.
- Desgranges, F. (2003). *A pedagogia do espectador*. Hucitec.
- Feldman, E. B (1981). *Varieties of visual experience*. Prentice.
- Gama, J. C. M (2016). *Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica*. Perspectiva.
- Iser, W. (1996). *O ato da leitura* (vol. 1 e 2). Editora 34.
- Jauss, H. R. (1979). *A leitura e o leitor*. Paz e Terra.
- Koudela, I. D. (2003). *Heiner Müller – o espanto no teatro*. Perspectiva.
- Lehmann, H-T. (2007). *Teatro pós-dramático*. COSACNAIF.
- Machado, R. (1988). Para pintar o retrato de um pássaro. In: A Compreensão e o prazer da arte: além da tecnologia. *4º Encontro: Leituras de obras de arte e discussão acerca do lugar da apreciação na sala de aula de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais*, São Paulo: SESC.
- Orlandi, E. (1993). *Discurso e leitura*. Cortez.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. Perspectiva.
- Rios, T. A. (2003). *Compreender e ensinar*. Cortez.
- Ryngaert, J-P. (1998). *Ler o teatro contemporâneo*. Martins Fontes.
- Spolin, V. (1984). *Improvisação para o teatro*. Perspectiva.
- Zilberman, R. (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. Ática.