

Docente-artista-espectador: notas preliminares para uma investigação empírica

Taís Ferreira, taisferreirars@yahoo.com.br

Universidade Federal da Bahia/ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal de Pelotas/Docente na Licenciatura em Teatro

Tema: Procesos de constitución de identidades docentes

1. Introdução

As questões que balizarão este artigo, que é um conjunto de notas preliminares nas quais exponho algumas reflexões a fim de alicerçar a pesquisa proposta, são frutos de minha experiência como docente em licenciaturas em teatro e dança em universidades brasileiras nos últimos dez anos e de minhas experiências com investigações de recepção teatral. Assim, a pergunta norteadora das colocações aqui postas é a seguinte: como processos de recepção transformam-se em pedagogias cênicas? Esta pode ser complementada por: o que podem as recepções cênicas na formação docente e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem cênicos?

Pensando, portanto, na formação de docentes-artistas, que lugar o “tornar-se espectador” ocuparia na constituição das identidades de docentes das artes cênicas (teatro e dança) no Brasil? E mais: nas pedagogias das artes cênicas este vértice do triângulo (prática, teoria/contextualização, recepção), ao lado daquele concernente ao da contextualização histórica, sociocultural, teórica e filosófica das artes, são comumente preteridos em relação às práticas em teatro e em dança nas escolas brasileiras. Assim sendo, que experiências atravessam a constituição de professores de teatro e dança 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 se denomina hoje como “pedagogia do espectador”?

Mas, afinal, é preciso ensinar a ser espectador? Quais os diversos lugares das culturas contemporâneas onde aprendemos a ser espectadores das culturas visuais, audiovisuais, espetaculares, performativas e cênicas (todas elas absolutamente imbricadas entre si)? Onde e

como se constroem as identidades de espectadores de professores de teatro e dança no Brasil?

Esse artigo não intenta responder definitivamente a estas questões, e nem poderia neste curto espaço. Pretendo lançá-las, as questões, como indutoras de reflexões sobre a temática da recepção cênica e do ensino de teatro e dança no Brasil. A fim de que o leitor possa contextualizá-las, discorrerei a seguir, brevemente, sobre a estrutura curricular da educação básica no Brasil, o ensino das artes e a formação de docentes em teatro e dança nas universidades brasileiras.

2. Estrutura ensino de artes na educação básica brasileira e dos currículos de formação de professores de teatro e dança nas universidades

É pertinente contextualizar a atual situação do ensino formal de artes cênicas no país. Cumpre notar que o ensino de artes (música, teatro, dança e artes visuais) é obrigatório nos currículos da educação básica, ainda que nem sempre as escolas públicas tenham professores de artes com formação e estrutura para cumprir a lei. Há, nas universidades brasileiras, basicamente, três modalidades de cursos profissionalizantes em artes: cursos técnicos a nível médio ou pós-médio e cursos superiores, os bacharelados em artes e as licenciaturas em artes, que formam professores para a educação básica regular e para o ensino informal (este último também exercido por bacharéis ou pessoas com formação autodidata). É importante salientar que para ser professor da educação básica regular em instituições de ensino públicas ou privadas, deve-se, obrigatoriamente, ser diplomado em um curso de licenciatura no Brasil.

Nos currículos das licenciaturas em teatro e dança, existem basicamente quatro núcleos de disciplinas, compostos por 1) disciplinas práticas na linguagem, 2) disciplinas de caráter teórico sobre as artes, 3) disciplinas pedagógicas básicas e 4) atividades de estágios curriculares obrigatórios e práticas pedagógicas na área.

Na última década, com a expansão do ensino superior no país promovida por programas federais como o REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e por diversos programas do Ministério da Educação (MEC) de estímulo à formação de professores para a educação básica (Parfor, Prodocência, PIBID¹), assistimos à abertura de

¹ Estes programas de estímulo às licenciaturas podem ser conhecidos nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> , <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia> , <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> .

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

muitos cursos de licenciatura, voltados para formação de professores para educação básica, esta dividida em Educação Infantil (maternal, jardim de infância, pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos).

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica promulgada em 1996, todas as escolas deveriam ofertar em seus currículos, da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, aulas de artes em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Para tanto, as universidades devem formar professores de artes em cursos de licenciatura específicos para cada uma das quatro áreas, o que já vem ocorrendo na maior parte das instituições de ensino superior.

Assim, a educação artística polivalente no nível superior (que existiu de 1971 a fins da década de 90) é substituída nas universidades por cursos específicos. Já a demanda por professores de artes nas escolas de educação básica está muito longe de ser suprida ou sequer satisfatória no país. Dito isso, é importante também lembrar que a abordagem triangular para o ensino das artes, promulgada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil (PCNs), nos diz que uma das etapas fundamentais aos processos de ensino-aprendizagem em artes é a fruição estética e a recepção cultural de obras e artefatos artísticos.

No entanto, se observarmos os currículos das licenciaturas em teatro e dança, ainda que superficialmente, notaremos que há um descompasso entre o que é proposto curricularmente nos PCNs para educação básica em artes e a formação dos professores de teatro e dança. Como exemplo, podemos citar que 70% dos depoentes (que responderam ao questionário que coleta dados para esta pesquisa) que têm graduação em teatro, dança ou educação artística, “nunca” tiveram alguma disciplina em seus cursos de graduação voltada aos estudos de recepção cênica, às práticas de mediação cênica ou às pedagogias do espectador.

O acesso à formação continuada nesta área no ensino de teatro e dança também é muito pequeno, já que 75% dos sujeitos declaram “não haver participado” de nenhum curso, evento, oficina ou seminário sobre estas temáticas. Podemos depreender que ainda que a recepção cênica e a fruição estética sejam conteúdos curriculares obrigatórios na educação básica, elas são parcamente desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores de artes cênicas no Brasil.

Tendo em vista a compreensão da formação como espectadores nos diversos lugares e através de distintas pedagogias culturais contemporâneas, intentamos visualizar como estes percursos formativos de professores, para além da formação educacional regular, atravessam as práticas docentes em artes cênicas no Brasil.

Já a citada ênfase nas atividades práticas em dança e teatro pode ser depreendida dos seguintes números: somente 41% dos professores realizam “sempre” atividades de recepção, leitura e fruição de obras cênicas com alunos em aulas, 37% “às vezes” e 19% “nunca ou raramente” realizam atividades abordando estes conteúdos e noções. Já os conteúdos concernentes à teoria, história, filosofia e sociologia das artes são abordados “sempre” por 51% dos depoentes, “às vezes” por 30% e “raramente ou nunca” por 16% dos professores. Ou seja: os conteúdos menos desenvolvidos nas aulas de teatro e dança brasileiras ainda são aqueles relativos à recepção cênica, demonstrando que a proposta da abordagem triangular não tem reverberado plenamente apesar dos mais de quinze anos de divulgação massiva dos PCNs em todas as escolas do Brasil. Outro dado significativo obtido nos questionários é que 25% dos professores depoentes dizem “desconhecer” a abordagem triangular para o ensino das artes e 14% “desconhecem” os PCNs e seus conteúdos.

3. Teorias da recepção teatral e pesquisa empírica

As publicações e propostas para uma pedagogia do espectador no Brasil têm se encaminhado no sentido de pensar a aula de teatro como lugar privilegiado para formação de espectadores. Diversos artistas, pedagogos, professores de teatro e pesquisadores propõem uma pedagogia do espectador mediada pela aula de teatro². Há também possibilidades apresentadas por pesquisas que apresentam uma pedagogia do espectador atrelada à produção cultural, vinculada a projetos com cunho pedagógico, à mediação cultural, como aquela apresentada por Flávio Desgranges (2005) e Maria Lucia Pupo (2011) no Brasil ou por Roger Deldime na Bélgica (conforme DESGRANGES, 2003 e DELDIME, 2002).

Tendo em vista o acima exposto, complemento esclarecendo que as reflexões aqui colocadas vão ao encontro das colocações de De Marinis, quando este critica a investigação que se dedicou, durante décadas, ao estudo de um “espectador ideal ou imaginário”, a

² Para aprofundamento do tema, acessar o livro “História da Arte-Educação 2 – Módulo 16” (HARTMANN e FERREIRA, 2010), disponível integralmente no sítio eletrônico <<http://www.slideshare.net/plateroeuu/historia-arte-ed2teatro2>>. Ver especialmente a “Unidade 2 – O que é um espectador? Dos modos de constituir-se dentro e fora da aula de teatro”.

exemplo das propostas da semiótica em um primeiro momento e da estética da recepção da Escola de Constança (Alemanha). Ele preconiza, em sua teatrologia, "... a postulação do *receptor real como objeto teórico central* e a adoção de uma metodologia empírica, experimental, para o estudo dos processos de compreensão em tal receptor (2005, p. 105, grifos do autor)". Portanto, filiada a esta premissa, o trabalho que ora apresento é uma proposta de estudo empírico de recepção teatral com professores de artes cênicas brasileiros, intentando relacionar as práticas e discursos de formação destes como espectadores com suas práticas docentes junto aos alunos de teatro e dança.

Em estudo empírico de recepção realizado anteriormente (FERREIRA, 2010), amparei-me em trabalhos oriundos do campo dos Estudos Culturais, nas teorias construídas para pensar a recepção por Stuart Hall³ (2003) e na metodologia de investigação empírica baseada nas múltiplas mediações de Orozco-Goméz⁴ (1991, 1999, 2002). Como resultado deste processo investigativo localizado na intersecção entre os campos do teatro, da educação e dos estudos culturais, a escola já se apresentava, então, como cenário, comunidade de apropriação, comunidade de interpretação e mediação preferencial entre as crianças e o teatro nos dias de hoje. Esta investigação empírica de recepção teatral com crianças espectadoras incitou diversas questões que têm movido meus pensares e meus escritos sobre a educação e a recepção teatral e foi ponto de partida para a pesquisa que está em andamento.

Assim, como proposição neste texto de uma possível (quicá desejável) relação pedagógica entre o campo da educação e a recepção teatral, lanço mão do modelo proposto por De Marinis, assim como já me fiz herdeira do modelo proposto por Orozco-Goméz no que concerne a estudos empíricos de recepção.

Poderíamos traçar uma analogia entre os pressupostos explicitados por De Marinis e as mediações culturais propostas por Martín-Barbero (1997) e Orozco-Goméz, já que as duas teorias vão ao encontro uma da outra, complementando-se e afirmando-se. No entanto, neste

³ Hall vai propor a existência de diferentes níveis de leitura e de negociação de cada receptor em relação aos artefatos culturais, classificando-as como leituras preferenciais, leituras negociadas e leituras de ruptura. Para maior aprofundamento, ler o texto "Codificação/decodificação", in Da Diáspora (2003).

⁴ Orozco-Goméz (1991, 1999, 2002) cria um modelo de investigação empírica, metodológico e conceitual, que possibilita operar a construção e a análise de dados em estudos de recepção dos meios com diversos públicos espectadores, baseado na teoria das mediações culturais de Martín-Barbero (1997). Essas mediações seriam tudo aquilo que atravessa relação de um receptor com um artefato. Ele as classifica em seis diferentes categorias nos processos de recepção: mediações referenciais, mediações contextuais, mediações lingüísticas, mediações institucionais, mediações situacionais e mediações pessoais. Ver bibliografia destes autores e o texto "Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?", de FERREIRA, 2006. Disponível no sítio da web da Revista Fênix, da UFU, <www.revistafenix.pro.br>.

texto, parece-me ser mais produtivo abraçar esta pequena parte da proposta de De Marinis como um apontamento que possa ser levado em conta na etapa analítica desta pesquisa de formação de espectadores docentes.

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).

No caso do último estágio citado, este se apresenta como “um conjunto de condições de possibilidade” dos processos receptivos, que antecedem, atravessam o ato e 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” parece ser um elemento bastante importante 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 são as mediações culturais⁵.

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).

⁵ Para aprofundamento sobre a articulação entre as mediações culturais, o teatro e a educação ver FERREIRA, 2010 e FERREIRA, 2006.

Como, a partir destas categorizações, pensar a formação dos docentes como espectadores? Qual a relação destes processos de recepção com a dimensão de formação prática em dança e teatro? Como se dá a transcrição (além de uma simples transposição) destes conhecimentos experienciados em nível cognitivo, emocional e estético para as práticas pedagógicas em teatro e dança? Estas são algumas perguntas que as propostas de De Marinis para os estudos de recepção incitam, em termos empíricos, na articulação de teórico-metodológica desta investigação.

4. Metodologia de pesquisa em andamento

Discorrerei, a seguir, brevemente sobre o primeiro instrumento de construção de dados colocado em movimento nos percursos desta investigação: um questionário estendido. As metodologias aqui empregadas na construção do objeto de pesquisa (ou seja, as experiências e os percursos formativos dos professores como espectadores) são, preferencialmente, de cunho qualitativo. Alguns dados de caráter quantitativo, oriundos das respostas às questões objetivas também serão analisados. Pretende-se a utilização, além do questionário, de ferramentas como depoimentos ou narrativas de experiências, grupos focais e entrevistas.

Por ora, realizamos a construção e coleta de dados junto a professores do ensino formal e informal, da educação básica regular, de oficinas livres e do ensino superior, através de um questionário extenso e detalhado, composto por diferentes blocos de questões objetivas e de questões descritivas, algumas bastante direcionadas e outras mais abertas, totalizando 67 questões. Alguns dados iniciais quantitativos já estão sendo abordados neste texto, como apontamento inicial de algumas problemáticas envolvidas na pesquisa.

A participação é voluntária e foi realizado chamamento aberto em redes sociais, grupos de *e-mail* e outros espaços virtuais a professores e licenciandos de todo o Brasil. Contamos até o presente momento com 76 depoentes que responderam a todas as questões; no grupo encontram-se professores de todas as cinco regiões do país e de 15 estados da federação, o que garantirá uma amostragem bastante abrangente do panorama nacional.

Um primeiro bloco diz respeito às informações relativas à formação e atuação profissional destes 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 e preferências dos docentes como espectadores das artes cênicas. Todos

depoentes optaram por respondê-las, assim, temos um amplo escopo analítico sobre o qual debruçar-se nos anos vindouros. Há então uma seção sobre os percursos como espectador e práticas docentes, sendo que as questões desta seção referem-se à reverberação e à transposição didática das experiências dos professores como espectadores em suas 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, além da consulta sobre a disposição dos depoentes em colaborar em outras etapas da investigação. Alguns dados obtidos já são apresentados neste artigo, balizando estas notas reflexivas preliminares.

5. Notas preliminares sobre a formação de professores-espectadores

Ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora. Não é preciso nenhuma ciência para fazer tais perguntas. O ignorante pode tudo perguntar, e somente suas questões serão, para o viajante do país dos signos, questões verdadeiras, a exigir o exercício autônomo de sua inteligência (RANCIÈRE, 2002, p.41).

Inicio estas notas citando Rancière, que aponta para a construção de conhecimento como uma abertura ao novo e ao incessante questionar. O processo que ora apresento está repleto de perguntas, aquelas de quem ignora e, portanto, necessita lançar-se à viagem das perguntas, aquelas (ainda) sem respostas, mas que latente em si carregam a força do porvir, do deslocar que constrói.

Retomo uma das perguntas lançadas na introdução deste texto: é preciso ensinar a ser espectador? Este trabalho não pretende promulgar ou ensinar um modo de formar espectadores, assim, parte da premissa de Rancière, sobre as questões do mestre ignorante.

Se sabemos, a partir de dados concretos obtidos em investigações anteriores, que a escola é o lócus e comunidade interpretativa preferencial às primeiras experiências com as artes cênicas de boa parte das crianças e jovens no Brasil, investigar como a formação de professores de teatro e dança como espectadores relaciona-se com as pedagogias do

espectador em situações educacionais trata-se de um esforço necessário na intersecção dos campos da arte e da educação no Brasil.

Entretanto, um dado significativo obtido nos questionários é aquele que nos mostra que 87% dos professores depoentes consideram que “não frequentam espetáculos e acontecimentos cênicos tanto quanto gostariam”. Esse é um número bastante elevado, demonstrando, possivelmente, que os docentes reconhecem que suas experiências como espectadores, elas mesmas, são constitutivas de sua formação como docentes-artistas. Esse dado ainda pode ser cotejado com outro, que demonstra que 64% dos depoentes “sempre ou com frequência” e 25% “esporadicamente” exercem atividades como artistas cênicos, afirmando uma formação nas licenciaturas em artes cênicas voltada para a instrumentalização de docentes-artistas, mas que não privilegia a recepção cênica e seus estudos como lugar de aprendizagem teatral e da dança. Uma pedagogia do espectador carece, desta forma, de espaço na formação regular (universitária) e na formação cultural (vida cotidiana) dos professores? Essa carência se vê refletida nas poucas experiências pedagógicas com recepção cênica nas aulas de teatro e dança do ensino regular e informal?

Sem demonstrar qualquer tipo de pessimismo, pois visualizar estes processos contemporâneos não é, necessariamente, trazer dados alarmistas e decadentistas, e sim apontar para a percepção de linhas de fuga que podemos escolher tomar, gostaria de terminar o artigo com outra citação de Rancière, que nos coloca diante de um *modus operandi* que pode guiar tanto estes processos de pesquisa, como pedagogias do espectador pensadas a partir dele e com ele:

É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece (RANCIÈRE, 2002, p.44).

6. Referências bibliográficas:

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

_____. *A inversão da olhadela* – alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: HUCITEC, 2012.

DE MARINIS, Marco. *Comprender el teatro* – Lineamientos para una nueva teatrología. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.

_____. *En busca del ator y del espectador* – Comprender el teatro II. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2005.

_____. Dramaturgy of the spectator. *The Drama Review: TDR* Vol. 31, No. 2 (Summer, 1987). p. 100-114

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. “Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?”. In: *Fênix*, Vol.3, Ano III, n 4(2006). Artigo 9. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF9/9.Dossie.Tais_Ferreira.pdf

HALL, Stuart. *Da diáspora* – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/UNESCO, 2003.

HARTMANN, Luciana e FERREIRA, Taís. *História da Arte-Educação 2* – Módulo 16. Brasília: Estação Gráfica Ltda., 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/4069034/Historia_da_arte-educacao_2_2010

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações* – Comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Recepción Televisiva* – Três aproximaciones y una razón para su estudio. México: Universidad Iberoamericana, 1991.

_____. Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate. In: *Intexto*, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, n. 5(1999/01).

_____. (coord.) *Recepción y Mediaciones* – Casos de investigación en América Latina. Buenos Aires: Norma, 2002.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade* (UFRGS), n30, vol 2, jul/dez 2005.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

_____. Mediação artística, uma tessitura em processo. *Urdimento* (UDESC), no 17, vol. 1, set 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.