

# Carta a um espectador de teatro principiante

<sup>1</sup>Miguel Falcão

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.129>

Para os meus alunos

Esta carta é para ti, que gostas de teatro, mas que só raramente, e em circunstâncias especiais, assististe a um espetáculo. Também é para ti, que não gostas, ou supões que não gostas, e para ti, que nunca foste. Se já és espectador de teatro, tenhas a idade que tiveres, então, não esperes encontrar aqui nada de novo. Como diz Drummond de Andrade (2002) na sua “carta” feita poema, “bem quisera escrevê-la/ com palavras sabidas” (p. 102). Para mim, tu sabes, uma aula de teatro é uma “viagem”. O mesmo procurei com esta carta. Em todo o caso, metáforas à parte, sabemos ambos que a viagem maior não cabe nos limites de uma aula, nem de um curso, quanto mais de uma carta. Antes de começar (que, por acaso, é o título de uma peça de Almada Negreiros, que possivelmente só te apresentaram como pintor ou poeta), duas notas prévias. Primeira: aproveito a oportunidade, rara em contexto académico, para publicar um artigo que não é um verdadeiro artigo, uma vez que um verdadeiro artigo talvez não possa ter a forma de carta. Segunda: esta carta, sobre a fruição artística e o ser-se espectador de teatro, não pretende estabelecer quaisquer analogias – mas também não as pode evitar – com passagens de testemunhos de mestres a discípulos, reconhecíveis em tantos textos da teoria teatral, desde pelo menos *A República* (entre 389 e 370 a.C.), de Platão.

## Entre a contemplação e a transformação

TREPLEV – Ela sabe que eu me recuso a aceitar o teatro. Ela ama o teatro. Ela vê-se a si própria ao serviço da humanidade e da causa sagrada da Arte. Ora, na minha opinião, o teatro é uma perfeita rotina imbuída de puro convencionalismo.

(*A Gaivota*, Anton Tchekov, 1992 [1896])

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos de Teatro e especializado em Teatro e Educação, é Professor Coordenador da ESELx-IPL, onde coordena o domínio de Teatro, bem como o Mestrado em Educação Artística e as pós-graduações em Marionetas e Formas Animadas e em Animação de Histórias. É investigador do Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Em meados dos anos 90 do século passado, já eu era professor e frequentava uma especialização em Teatro e Educação, Glicínia Quartim, atriz extraordinária e responsável pela disciplina de pedagogia teatral, propôs-nos que saíssemos da escola, para observarmos as ruas – exatamente o caminho diário, tão familiar – nas imediações do “Conservatório”, ainda na Rua dos Caetanos, em Lisboa. Duas horas depois (o que nos pareceu uma infinidade), cada um apresentaria o resultado daquela experiência estética individual: a “coisa” que nos detivéssemos de facto a apreciar e que por alguma razão nos “tocasse”, por mais íntima ou ínfima que pudesse ser a razão. A proposta, em tempo de aula, deixou-nos desconcertados, mas lá fomos. No regresso à sala, marcados pelo efeito da experiência, concluímos que o tempo não fora excessivo e fomos unânimes em estabelecer pontes entre o que tínhamos vivenciado e a fruição artística.

A experiência estética pode surgir em cada momento do nosso quotidiano. Um dos grandes objetivos da educação artística é “ajudar os estudantes a reconhecerem este feito e a adquirirem a capacidade de formular esteticamente qualquer aspeto do mundo” [tradução minha] (Eisner, 2004, p. 283). A educação artística, de que a fruição é uma dimensão, posiciona-se na interceção entre educação e artes, como processo de mediação ou de articulação mútua (Nicholson, 2009). E do encontro entre educação e artes, libertadoramente ativas e criativas, pode esperar-se “não só outra concepção e interpretação do mundo e do homem, mas também, talvez, (...) um caminho de transformação” (Santos, 1977, p. 62).

No fundo, quando vamos ao teatro, o que procuramos senão uma “transformação”? Transformação momentânea ou profunda, que até nós próprios demoramos a perceber. Algumas são indizíveis e operam-se no modo como olhamos o mundo ou na forma como nos desenvolvemos enquanto espectadores. Têm sido tantas... Comprometi o meu parco orçamento de estudante Erasmus para ir de Tours a Paris comprovar ao vivo no palco do Théâtre de l’Odéon, em *Medida por medida* (1991 [1604]) de Shakespeare, o fulgor interpretativo de Isabelle Huppert, que conhecera dias antes no cinema, em *Madame Bovary*. No Tivoli, *António, um rapaz de Lisboa* (1995) mostrou-me em cena, com as personagens a lerem e a comentarem os jornais do próprio dia, o que eu só sabia dos escritos de Piscator ou Weiss. No Teatro Meridional, desde o *Ki Fatxiamu noi kui* (1992), foram vários os espetáculos que me elevaram a um patamar de poesia e cumplicidade, a partir do qual só me faltava voar. Na Comuna, experimentei desde cedo um verdadeiro “teatro popular” e habituei-me à generosidade do encenador João Mota, que nos aguarda à porta da sala para nos receber e indicar o lugar. Torna-se uma experiência, literalmente, irrepetível e memorável fazermos parte do mesmo conjunto de espectadores que passou por um certo espetáculo. Estivemos lá e algo aconteceu que perdura, em cada um e no coletivo. Mas estarmos lá, juntos, não significa sermos um todo homogéneo. Mantemos a nossa individualidade no estabelecimento de associações e dissociações. É nesse poder que cada um tem de associar e de dissociar que reside a “emancipação do espectador” (Rancière, 2010, p. 28).

Mesmo que por enquanto não te assumas como “espectador”, talvez ainda possas descobrir que o teatro – como a educação, no belo enunciado de Paulo Freire (1975 [1968]) – não transforma o mundo, mas muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

## Entre a arte e a educação

BERNARDIM – Já sei tudo o que hei-de dizer?

GIL VICENTE – Quem vo-lo ensinou?

BERNARDIM – Não se ensina, não se aprende – sente-se...

(*Um Auto de Gil Vicente*, Almeida Garrett, 1984 [1838])

No imediato pós-25 de abril, a partir dos cinco anos, ia com os meus pais e uns tios assistir a comédias e revistas à portuguesa. Por essa altura, acordava o país de quase cinco décadas de censura, assisti ao êxtase que qualquer palavrão dito em cena provocava na plateia. Com os meus colegas adultos de um grupo de teatro que passei a integrar, acompanhei a atividade de muitos coletivos amadores e de quase todas as companhias independentes da área de Lisboa, várias já extintas. O Grupo Teatro Hoje (/Teatro da Graça), a Barraca, o Teatro Experimental de Cascais, a Companhia de Teatro de Almada (desde que era ainda o Grupo de Campolide)... Vem desse tempo o meu fascínio pelos atores em cena. É ainda hoje, a par com a iluminação, o que mais prende a minha atenção num espetáculo. Há atores que crescem em cena. A Irene Cruz no *Oiçam como eu respiro* (1982), de Dario Fo e Franca Rame, no Teatro Aberto. O Luís Miguel Cintra e a Manuela de Freitas no *Pai* (1987), de Strindberg, na Cornucópia. E tantos outros.

Alguns daqueles espetáculos estavam classificados como sendo “para maiores de 18 anos”, apesar de também ter visto muitos “para crianças” (dos quais, curiosamente, pouco me lembro). Fui percebendo pouco a pouco que raramente alcancei, naqueles tempos, a profundidade que os textos continham, pelo menos na lógica dos que me acompanhavam e que muitas vezes me perguntavam “percebeste?”. Se percebi? Cada um retira do espetáculo aquilo a que é mais sensível no momento. E quando assistimos várias vezes ao mesmo espetáculo, não é raro sermos mais sensíveis a aspetos a que tínhamos dado pouca importância ou em que nem tínhamos reparado anteriormente. Tudo pesa. Sejam as condições do momento, da predisposição ao grau de concentração ou ao conforto do lugar... Seja o conhecimento – que comumente designamos por “cultura geral” – de cada um, nele compreendido também o específico domínio da linguagem artística. Repara: um conhecedor da história poderá ter mais elementos para enquadrar na Guerra dos Trinta Anos, e estabelecer analogias com o nazismo no século XX, o drama vivido por Anna Fierling em *Mãe Coragem e os seus filhos*, de Brecht (1961 [1941]). E se esse espectador conhecer a teoria do teatro brechtiano, então, perceberá ainda melhor o papel das canções, dos cartazes ou da narração na produção do célebre efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekt*). Mas, descansa, todo esse conhecimento não é imprescindível.

O impacto que os espetáculos podem ter no espectador não depende essencialmente desse conhecimento prévio. Essa é a maravilha de qualquer espetáculo, aliás, de qualquer objeto artístico: tem camadas como a cebola, vários níveis de leitura (Ubersfeld, 1996). Todos conseguimos sentir se nos emociona ou não, se nos afeta ou não. O teatro mobiliza diversos elementos de significação, que o espectador é convidado a descodificar e interpretar: o texto, o movimento, a cenografia, os figurinos, os adereços, a iluminação, as sonoridades, o tipo de relação cena-plateia... Estes elementos, *per se* e no conjunto, desafiam o espectador a uma interpretação geral ou a várias interpretações parcelares, as quais, ao mesmo tempo que se apropriam da linguagem teatral, lhe permitem “lançar um

olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria” (Desgranges, 2006, p. 23).

Embora possamos fazer a descoberta sozinhos, é um privilégio termos quem nos mostre o caminho e nos acompanhe, sejam familiares, amigos ou professores. A propósito das idas “escolares” ao teatro, vale a pena pensar em duas coisas. Por um lado, essas oportunidades não deveriam servir apenas para “iluminar” através da cena o texto muitas vezes desprezado ou estudado sombriamente na aula, porque isso é recusar que a abordagem em aula do texto dramático, como do teatro, pode ser por si só uma cativante experiência artístico-pedagógica. Por outro lado, é importante estarmos cientes de que as escolhas das escolas não deveriam resumir-se aos espetáculos baseados nos textos “clássicos” ou “de repertório”, apesar de serem também fundamentais. Seguir exclusivamente esse caminho seria recusar a abertura a outro tipo de espetáculos, criados a partir dos mais diversos materiais e da mais surpreendente hibridação de géneros, linguagens e inovações tecnológicas. Como afirma Sonia Kramer (1993), para ser educativa, a arte precisa de ser arte e não arte educativa.

### **Entre o deslumbramento e a inquietação**

DOUTOR HINKFUSS – Mas os senhores compreenderão que tudo o que se passa em cima deste palco não pode deixar de ser fingido. (...) Apresento-lhes as minhas desculpas, minhas senhoras e meus senhores. É agora que o espetáculo vai verdadeiramente começar. Peço-vos cinco minutos, cinco minutos apenas, para que eu possa verificar se está tudo em ordem.

*(Esta noite improvisa-se, Luigi Pirandello, 1994 [1930])*

Recordo com frequência as nossas idas ao teatro. E têm sido tantas. Lembras-te? Aquela vez em que saíste com a voz embargada, depois de teres jurado a pés juntos que emoção só no cinema? E a outra em que ficaste espantado, porque não imaginavas que uma marioneta ou uma forma animada, bem manipulada, pode tocar-nos tanto ou mais do que a figura humana?

Não ficaria admirado se me dissesse – e talvez não me tenhas dito por cortesia – que aprendeste mais nas idas aos espetáculos do que nas aulas. Se eu decidisse, era por aí que tudo começaria. Tenho um desejo, que parece não ser conciliável com as legislações em vigor: dedicar o primeiro ano de todos os cursos – em particular daqueles que habilitam para a docência – à fruição e à aprendizagem do ser-se espectador. Espectador das artes, da cultura, do mundo em redor. Um ano inteiro. Descobrir o prazer e a necessidade. Fazer a viagem. Seria uma bela estratégia, logo à entrada no ensino superior, para o esbatimento das consequências culturais do “determinismo social” (Miguéns, 2019). Pode um professor – por ora, falo só do professor – transmitir o prazer do teatro se não estiver em contacto com o teatro e não gostar de assistir a espetáculos? E em relação à música? E às artes plásticas? E à literatura?

A fruição cultural está fortemente condicionada pela posição social e pelas condições materiais dos indivíduos (Bourdieu, 2007). Um estudo de 2014 mostra que, na área da cultura, há uma significativa discrepância entre os valores médios de Portugal e do conjunto dos países da União Europeia, mas também demonstra que “os segmentos mais

jovens e escolarizados da população se encontram relativamente mais próximos dos padrões de consumo cultural a nível europeu” (Garcia, 2014, p. 178). A inquietação está seguramente entre os desafios contemporâneos que se colocam à escola e à educação em geral (Mosé, 2015). Como diz a célebre canção de José Mário Branco (1982), “eu não meti o barco ao mar/ pra ficar pelo caminho”.

Nós temos um lugar reservado no centro do teatro. Somos os que observam esses outros – os atores, os da “voz pura monotonamente batida pela solidão universal”, como escreveu Herberto Helder (1996) – que atravessam o espaço e contracenam. Também estamos lá, igualmente fundamentais para que o ato teatral seja lançado (Brook, 1993, 2008). Juntos na mesma respiração, rimos e choramos, trememos antes de entrar e contemo-nos no final – quantas vezes? – para não corrermos a abraçar-nos. Aplaudimos. O teatro é o aqui e agora, com a sua força contra as nossas fragilidades, de nós, os espectadores, impiedosamente desassossegados. Por falar nisso... vamos ao teatro?

## Referências

- Andrade, D. (2002). *Antologia poética*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. EDUSP/Zouk.
- Branco, J. M. (1982). *Ser solidário* [álbum, integra a música “Inquietação”]. S.l.: Edison-Som.
- Brecht, B. (1961 [1941]). *Teatro I [Ti Coragem e os seus filhos e A Boa Alma de Sé-Chuão]*. Lisboa: Portugália Editora.
- Brook, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento*. Edições Asa.
- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Orfeu Negro.
- Desgranges, F. (2006). *Pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo*. Hucitec/Mandacaru.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Freire, P. (1975 [1968]). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Garcia, J. L. (coord.) (2014). *Mapear os recursos, levantamento da legislação, caracterização dos atores, comparação Internacional – Relatório final*. Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/17701>
- Garrett, A. (1984 [1838]). *Obras completas de Almeida Garrett* (vol. XII) [*Frei Luís de Sousa, O Alfageme de Santarém, A sobrinha do Marquês, Um auto de Gil Vicente e Filipa de Vilhena*]. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Helder, H. (1996). *Poesia toda*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Kramer, S. (1993). *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. Ática.
- Miguéns, M. (coord.) (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)
- Mosé, V. (org.) (2015). *A escola e os desafios contemporâneos*. Civilização Brasileira.
- Nicholson, H. (2009). *Theatre & Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Pirandello, L. (1994 [1930]). *Esta noite improvisa-se*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Orfeu negro.
- Santos, A. S. (1977). *Perspetivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tchekov, A. (1992 [1896]). *A Gaivota*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris: Belin.