

### **A recepção de espetáculos cênicos na escola e/ou no Teatro: formação de público, plateias, espect-atores ou espectadores?**

### **The reception of stage performances at school and/or at the Theater: audience formation, audiences, spect-actors or spectators?**

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-008>

**Martha Lemos De Moraes**

Uma importante reflexão levantada em minha pesquisa de doutorado intitulada “Formação de espectadores na educação escolarizada: trajetos de resistência de uma professora mediadora teatral” (MORAES, USP, 2019), foi se a “formação de espectadores”, de fato, era a abordagem que melhor traduzia o trabalho de mediação teatral que eu realizava com os estudantes antes e/ou depois do encontro com o Teatro. Formação de público, plateias, espect-atores, espectadores? Educação estética, cidadania estética, dentre outras expressões foram investigadas, a fim de compreender os processos e fenômenos da arte e da sua recepção na educação contemporânea.

Para discutir esses termos e conceitos, algumas instâncias reflexivas, *a priori*, foram invocadas: a compreensão das diferenças entre “público”, “plateias” e “espectador”; e o que seria “formação”: é possível formar alguém ou formar-se? Além disso, era necessário compreender “quem” são esses sujeitos espectadores. Essas reflexões, contextualizadas ao momento histórico/político contemporâneo em que vivemos, contribuíram para a compreensão de alguns complexos fenômenos que envolvem a recepção teatral de estudantes e permearam todo o meu trajeto de pesquisa.

O termo “espectador”, do qual me aproprio, não está dissociado de seu contexto: carregou diferentes significados ao longo da história e também carrega na atualidade. Possui diversas interpretações e, por isso, merece esclarecimento. Esse termo é utilizado no sentido analisado por Desgranges (2010), que leva em consideração as individualidades de cada sujeito espectador, suas bagagens culturais, seu estado de disponibilidade para se relacionar com a obra, seus processos de produção de sentido, que são ativos, pessoais e intransferíveis. Ressalto que não se trata de um sinônimo de “público” ou “plateia”. “Público”, palavra mais generalista, subentende qualquer aglomerado de pessoas. O diretor teatral Eugênio Barba (2014, p. 23), esclarece:

Nunca usei o termo “público”. Grotowski afirmava que o ator não deve recitar para o “público”, mas para cada um dos espectadores. Dizia que o singular coletivo “público” parecia uma abstração sociológica, ou então uma psicologia da multidão que tomava o lugar da independência de opinião de cada indivíduo.

Ou seja, tratando-se dos fenômenos da recepção, o termo “público” não abrange os aspectos individuais do espectador. Para o autor, a recepção teatral se aproxima mais do campo da antropologia, pois este individualiza cada sujeito imerso em sua cultura. No caso do termo “plateia”, pressupõe-se um grupo de pessoas reunidas para assistir a qualquer evento. Apesar de se aproximar um pouco mais dos fenômenos relativos à recepção teatral, sobretudo por incluir a noção de evento – que poderia ser estendida ao espetáculo –, ainda remete aos aspectos quantitativos, no caso, ao número de pessoas que participam de um determinado evento ou espetáculo. Pupo (2015, p. 332) sinaliza:

Observa-se que o termo espectador - e não o seu correlato público - está no centro de nossas preocupações; não é pois, ao conjunto quantitativamente configurado dos fruidores que voltamos nossa atenção, mas à subjetividade necessariamente envolvida na relação de cada indivíduo com a obra artística.

Nesse sentido, por mais que a minha observação das plateias escolares esteja sempre presente em minha pesquisa e contribua como levantamento de alguns dados quantitativos, a ênfase é dada nas relações estabelecidas com os estudantes nas mediações. São nesses momentos que eles, como espectadores e não público ou plateia, demonstram, de fato, suas subjetividades, percepções e leituras individualizadas.

Flávio Desgranges (2010), em *A Pedagogia do Espectador*, defende que não se nasce espectador, torna-se espectador. Trata-se de uma construção cultural, que pode ser entendida como “formação”, em uma perspectiva ampliada. Porém, não se trata de acumular técnicas ou conteúdos relacionados à história do teatro, ou qualquer tipo de conhecimento meramente racionalizado ou didatizado. Para o autor, a leitura não pretende compreender o que o artista quer dizer, assim como formar espectadores não significa explicar a obra: o que se busca é um estado de disponibilidade e desejo do espectador pelo ato da leitura cênica. Desgranges (2010) defende que o acontecimento teatral solicita a instauração de outra lógica espaço-temporal, interrompendo o ritmo cotidiano, fundando um espaço para a necessária participação do espectador.

Nessa mesma perspectiva, Medeiros (2005, p. 99) salienta:

De fato, a arte contemporânea necessita de sensibilização, mas também, muitas vezes, de conhecimento. Os trabalhos auto-referenciais ou releituras de obras podem exigir um certo conhecimento para uma mais completa compreensão da obra. No entanto, do nosso ponto de vista, o que se faz necessário para vivenciar um trabalho artístico é se permitir olhar, ouvir, sentir: estar aberto a uma situação/sensação nova; ter disponibilidade para explorar até o ponto de se transformar; desconstruir um imaginário, enfim, ser capaz de se sentir pleno, o que todo indivíduo é naturalmente.

Segundo Desgranges (2011), a partir da leitura de espetáculos teatrais é possível estimular o sujeito à leitura crítica de si mesmo e do mundo que o cerca. O espectador é entendido como um cocriador, que, no ato de leitura, ao mesmo tempo revela e amplia a sua forma de ver/sentir/pensar o mundo. O autor defende ainda que o ato de leitura é potencialmente pedagógico, já que a experiência estética não existe sem a atuação do(a) leitor(a) e sem sua disponibilidade à produção de sentidos. Assim, entendo que a

experiência estética almejada pode ser potencializada a partir do diálogo entre uma proposição estimulante e um(a) participante disponível (DESGRANGES, 2012).

Conforme Taís Ferreira (2006, p. 15), “o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é ‘pedagogia cultural’ que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral”. Ela se refere à estética do espetáculo e à recepção, mas considero que essa noção pode ser estendida para a pedagogia do teatro. Esse didatismo em nada contribui para um espetáculo, para a pedagogia do teatro e, arrisco, para a pedagogia de uma forma geral. Ao menos não funcionava com aquelas turmas de aceleração no Sapão. Maria Lúcia Pupo (2015a) salienta a importância de se alimentar o desejo pelo teatro, que anda na contramão do didatismo, da lição de moral ou do teatro como ferramenta para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

Quanto ao termo “formação”, parto do pressuposto de que ninguém “forma” ninguém. Segundo Nóvoa (2000, p. 116), “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Um professor não é capaz de formar um aluno, até porque os seres humanos vivem em constante formação inacabada, desde a vida intrauterina até o dia de sua morte. Para Rancière (2017), o termo “formar” carrega o peso da unilateralidade, como se alguém, detentor do conhecimento, pudesse transmitir um determinado saber ao outro, menos inteligente ou menos culto. O autor defende a emancipação do sujeito em detrimento da transmissão de conhecimento, partindo da perspectiva de que todo espectador é ativo na relação com o espetáculo, cocriador, plenamente capaz de traduzir signos e fazer associações simbólicas.

Desse modo, reflito que o termo “formação” não fosse o melhor a ser utilizado para o trabalho que me proponho a realizar. E educação estética? Esse termo - se deslocado de seu conceito - pode ser associado àquela ideia ainda recorrente de educação estética proposta por Baumgarten (*apud* MEDEIROS, 2005), de um gosto a ser educado. Ademais, tal como Rogoff (1998), não pretendo a educação de bons olhos, mas de olhos curiosos. E “transformação” de espectadores? Quanta pretensão para uma professora. Se ninguém forma ninguém, transformar o outro se tornaria uma tarefa impossível e frustrante.

Por outro lado, Beatriz Medeiros (2005, p. 97) defende que:

Um sensibilizar para a *aisthesis* não instrui nem constrói, apenas abre os poros comunicacionais do corpo do ser humano. Um sensibilizar para a *aisthesis* não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a contínua transformação. A contínua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui para a capacidade crítica e, sobretudo, estimula a criação de mais prazer estético, a busca por prazer.

O que pretendo como pedagogia do teatro se aproxima do que Medeiros propõe para a performance, uma sensibilização para a *aisthesis*. Além disso, José Mauro Ribeiro (2011), em sua tese de doutorado “Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã”, ressalta a importância da luta por uma educação de “cidadania estética”. Essa noção atualiza a proposta de “Cidadania

Cultural”<sup>1</sup> de Marilena Chauí (2006), pois trata mais especificamente do direito de todos os cidadãos à experiência estética, numa perspectiva democrática, baseada no conceito de igualdade.

Assim, o ato de experimentar evidencia-se como grande instrumento de aprendizagem, capacitando e estimulando processos criativos assentados na autoexpressão, na ação cooperativa e no espírito investigativo e crítico, conferindo, à experiência estética, uma forma de conhecimento elementar e essencial à elaboração da cidadania (RIBEIRO, 2011, p. 123).

A “formação” também pode ser compreendida num sentido mais amplo, de experiência formativa: “[...] se num sentido estrito não é possível “formar” espectadores, pode-se estimular, mediar, trocar, pode-se compartilhar leituras, desdobrar sentidos, porque o caminho da arte é o da sugestão, da provocação [...]” (MORAES, 2017, p. 96). Larrosa Bondia (2016, p. 52) entende a formação como “[...] uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar”. Ou seja, trata-se de uma ideia de experimentação ativa, que implica um “se voltar para si mesmo” (BONDIA, 2016, p. 52), uma relação interior com a matéria de estudo, que contém a ideia de viagem. Para o autor,

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu próprio encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele (BONDIA, 2016, p. 53).

Nessa perspectiva, os sujeitos “se formam” pelas suas experiências<sup>2</sup> (BONDIA, 2011) e, ao professor, cabe conduzir o aluno a si mesmo:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (BONDIA, 2001, p. 51).

Pela ótica da pedagogia do espectador, é possível provocar o “[...] espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística (DESGRANGES, 2010, p. 29). Os sentidos despertados possibilitam “uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos diários. Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo” (DESGRANGES, 2010, p. 64).

<sup>1</sup> Tal princípio considera a cultura como direito dos cidadãos, sem confundir-los com as figuras do consumidor ou do contribuinte.

<sup>2</sup> Larrosa Bondia (2001) defende como “experiência” aquilo que nos atravessa, que nos toca. Não basta vivenciar algo ou acumular alguma informação, pelo contrário: o bombardeio de informação e a opinião sobre tudo são obstáculos cotidianos da vida contemporânea para a experiência. Estendendo essa noção para a experiência estética: não basta a recepção teatral para que o espectador vivencie uma experiência estética.

Existem projetos de formação de *público, plateia, espectadores e espect-atores* e, apesar de haver uma confusão entre esses termos (muitas vezes considerados como sinônimos), eles se diferenciam quanto aos seus objetivos e ações culturais propostas. Os projetos de formação de público ou plateia estão preocupados com o acesso físico do espectador ao teatro. Nesses projetos, a “formação” é entendida não no sentido pedagógico, mas no sentido de “constituir”, “criar” um público frequentador (FORMAÇÃO, 2017). Pretende-se democratizar o acesso ao teatro a partir de ações culturais que facilitem o acesso físico do espectador às salas de espetáculos. Ingressos com preços populares ou entrada franca, flexibilização do horário de espetáculos para receber escolas, transporte escolar e estratégias de divulgação são alguns exemplos de ações as quais esses projetos buscam realizar.

Para Flávio Desgranges (2010, p. 159), o acesso qualitativo ao teatro está relacionado ao acesso que ele chama de “linguístico”, que significa “o estabelecimento de condições pedagógicas que estimulem o espectador a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral”. O autor complementa:

Para o acesso linguístico, é relevante que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar o prazer da autonomia interpretativa em sua relação com o espetáculo. E para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência (DESGRANGES, 2010, p. 59).

Se num sentido estrito de “formação” não é possível formar espectadores, numa perspectiva ampliada, alguns projetos de formação de público, espectadores e espect-atores têm realizado um trabalho de resistência e demonstrado sua potência em espaços culturais, companhias de teatro, trupes, festivais, ou são realizados pelos próprios professores de teatro em sala de aula.

Nessa perspectiva, percebo a mediação teatral como “chave” para a formação de espectadores, em especial quando se trata de estudantes da Educação Básica. As práticas de mediação teatral compreendem não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordam a formação de espectadores com uma questão que abrange as diversas etapas do evento teatral, desde a concepção artística até a sua recepção pelo público. É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, e que possibilite ou qualifique a relação do(a) espectador(a) com a obra teatral (DESGRANGES, 2008, p. 53).

A perspectiva dos Ensaio de Desmontagem proposta por Desgranges (2008) como estratégia de mediação teatral está apoiada “na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe jogos de improvisação semelhantes aos desenvolvidos pelo grupo teatral durante a montagem” (DESGRANGES, 2011, p. 81). Pressupõe “a implementação de procedimentos que tornem os participantes aptos para interpretar (compreender artisticamente), tal como os artistas implementam procedimentos para interpretar (conceber artisticamente)” (DESGRANGES, 2011, p. 81).

Metodologicamente, propõe a seleção de “ângulos de ataque<sup>3</sup>”, que se configuram nos elementos da linguagem teatral presentes na escrita cênica<sup>4</sup> e que podem ser selecionados pelo mediador como vetor de análise, tanto por terem se destacado no espetáculo, por dialogarem com outras noções teatrais que estejam sendo trabalhadas pelo professor, ou por terem despertado o interesse nos/as alunos/as. O autor denomina os ensaios de desmontagem como “ensaios de preparação” quando antecedem a recepção, e “ensaios de prolongamento” quando são realizados em desdobramentos posteriores (desde que alinhados à pedagogia do espectador).

Desgranges (2008, p. 82) analisa que nos ensaios de preparação por ele propostos para o Projeto de Formação de Espectadores “Formação de Público” (SP),

[...] podiam ser selecionados e enfocados um ou mais aspectos linguísticos que tivessem especial relevância em determinada montagem (a narrativa, os objetos cênicos, as canções, o gestual dos atores, a iluminação etc.), visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação. Os ensaios preparatórios tinham o intuito de oferecer vetores de análise para guiar os espectadores em sua leitura da cena - o que não significa fornecer uma análise previamente construída -, e sensibilizar a percepção dos participantes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena. Ou para permitir que os espectadores, que experimentaram soluções próprias ao se depararem com aqueles elementos de linguagem nas oficinas, pudessem chegar a conclusão de que soluções cênicas diferentes (ou mesmo mais pertinentes) seriam possíveis naquele espetáculo.

Os ensaios de prolongamento, por sua vez,

[...] tinham o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturavam-se por procedimentos que convidassem os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscavam dar conta das questões propostas pela encenação. Os espectadores eram convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturavam enquanto continuidade do espetáculo, mas enquanto exercícios interpretativos da cena em questão (DESGRANGES, 2008, p. 82).

Assim, analiso que a mediação teatral, nessa perspectiva, possa ser um potente ponto de partida para a formação de espectadores, podendo ser realizada tanto por mediadores vinculados a projetos profissionais quanto por mim, enquanto professora de Teatro em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Elementos da linguagem teatral presentes na escrita cênica, que podem ser selecionados pelo mediador como vetor de análise, tanto por terem se destacado no espetáculo, quanto por dialogarem com outras noções teatrais que estejam sendo trabalhadas pelo professor.

<sup>4</sup> Escrita/leitura cênica – Polifonia de elementos híbridos, plena de significantes imagéticos e auditivos – e mesmo, por vezes, táteis e olfativos. A tensão entre o modo de produção proposto pelo autor e aquele que estamos habituados faz com que engendremos soluções de acomodação, de modo a tornar viável a sequência textual. Esse vão provoca aquela turbulência que dá partida à atividade inventiva, e que só se tranquiliza quando produz o objeto estético. Assim, o processo de leitura “se faz por ensaios, tentativas, revisitas a todo o tempo” (DESGRANGES, 2012, p. 29). Esse processo inventivo do leitor está para além da mera reconhecimento, em que identificamos os significantes presentes na cena e os relacionamos com elementos presentes na vida cotidiana.

## REFERÊNCIAS

- BARBA, Eugênio. **Queimar a casa**: origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **La experiencia de la lectura**: estúdios sobre literatura y formacion. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- \_\_\_\_\_. Notas Sobre Experiência e o Saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas**, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Tremores**. Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do Espectador**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- \_\_\_\_\_. Mediação Teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, p. 75-83, dez. 2008
- \_\_\_\_\_. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador. São Paulo: Hucitec, 2012.
- FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.
- MORAES, Martha Lemos de. **Formação de espectadores**: Trajetos de resistência de uma professora mediadora teatral na educação escolarizada. 2019. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. **Teatro e formação de espectadores**: uma proposta de programa educativo. Jundiaí: Paco, 2017.
- NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PUPO, Maria Lúcia. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, mai/ago. 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no teatro como na vida**: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. 2011. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Université de Paris, Paris.
- ROGOFF, Irit. Studying Visual Culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). **The Visual Culture Reader**. London: Routledge, 1998.