

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Arte

MARTHA LEMOS DE MORAES

Formação de espectadores jovens e adultos: A recepção teatral no programa educativo “SESC Arte-educação Transformando Plateias”

Brasília – DF

2014

MARTHA LEMOS DE MORAES

Formação de espectadores jovens e adultos: A recepção teatral no programa educativo “SESC Arte-educação Transformando Plateias”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Arte Contemporânea

Área de concentração: Artes

Linha de pesquisa: Processos composicionais para a cena

Orientador: Prof. Dr. Marcus Santos Mota

Brasília – DF

2014

MARTHA LEMOS DE MORAES

Formação de espectadores jovens e adultos: A recepção teatral no programa educativo “SESC Arte-educação Transformando Plateias”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Arte Contemporânea

Data de aprovação: 24/03/2014

Prof. Dr. Marcus Santos Mota - UnB
Orientador

Prof^a Dr^a. Roberta Matsumoto - UnB
Examinadora

Prof. Dr. José Mauro Ribeiro - UnB
Examinador

Prof^a Dr^a. Soraia Silva – UnB
Suplente

Brasília, DF

2014

*Dedico esta pesquisa à minha mãe, Beatriz,
eterna orientadora na arte e na vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Marcus Mota, pela competência, objetividade, respeito e confiança dedicada. Aos professores das minhas bancas de qualificação e defesa, Flávio Desgranges, José Mauro Ribeiro e Roberta Matsumoto, por aceitarem ao meu convite e pela generosidade em analisar tão minuciosamente essa dissertação; às professoras Soraia Silva e Clarice Costa, por aceitarem dar continuidade a este aprendizado. Aos professores Luciana Hartmann, Beatriz Medeiros, Graça Veloso, Súlivan Vieira e César Lignelli, pela ampliação do meu olhar. Ao meu companheiro Roberto e meu filho Ian, pela paciência, compreensão e pelo apoio nos momentos mais difíceis. À minha mãe, Antoninho, minhas irmãs Letícia e Daniela, sobrinho Lorenzo, Dona Auxiliadora, Sr. Jales, Júnior, Mirian, minha afilhada Luiza e amigos, pelo apoio e por compreenderem a minha ausência. Às minhas amigas mestres Amanda Aguiar e Rayssa Borges, por compartilhar experiências de pesquisa, músicas e livros. Aos amigos João Bruno (pelas filosofadas e traduções) e Rossi (pelas fotos e ideias criativas de “professor pardal”). Ao SESC – Serviço Social do Comércio, em especial à Juliana Valadares e Rogero Torquato, que me apoiaram nesta pesquisa. Aos colegas/amigos de trabalho no setor de Cultura do SESC-DF, Leila Daibert, Armando Salmito, Wander de Oliveira, Nilson Lima, Edson Pedro, Leonardo Braga, Selma Trindade, Tarzan, Giltone, Marco e Cleber, pela cumplicidade e companheirismo. Um agradecimento especial a toda equipe do Módulo de Educação e Cultura do SESC-DF que acompanhou o projeto: À estimada equipe do Teatro SESC Paulo Autran (e agregados), Diogenes, Joãozinho, Daniel, João, Caju, Junai, Roberto, Willian, Ingrid, Ketherym e Robson; ao parceiro Samuel Araújo, por dar continuidade ao meu trabalho com sensibilidade e empenho; à equipe da EDUSESC, Letícia Araújo, Maria do Carmo, prof. Paola, prof. Iracy, prof. Elias, prof. Lúcia e todos os professores e estudantes da EJA / EDUSESC. Agradeço aos mediadores teatrais Gleide Firmino, Glauber Coradesqui, Nei Cerqueira e Rebeca, pela confiança e dedicação no projeto. Agradeço ainda a todos os professores (e aos professores dos professores) que participaram da formação continuada e, de alguma forma, contribuíram para este estudo. Às instituições parceiras e seus representantes, que proporcionaram experiências colaborativas a esta pesquisa: Alecrim Produções, pela parceria com o Festival do Teatro Brasileiro (Sérgio Bacelar e equipe); Fundação Athos Bulcão, pela parceria com o Festival Teatro Na Escola (Carolina Abad e equipe); equipe do Prolicenciatura – UnB (Luzirene Rego e equipe), e à Assessoria de Cultura da Secretaria de Educação (Edriene e equipe). Por fim, agradeço a todos os artistas e espectadores que circularam no Teatro SESC Paulo Autran no período da pesquisa, por partilhar experiências, pelos debates, pela disponibilidade em participar das entrevistas, pelo direito de uso de imagem, pela troca, pela arte.

*O povo sabe o que quer
Mas o povo também quer o que não sabe*

(Gilberto Gil)

RESUMO

Esta pesquisa investiga sobre a recepção teatral na perspectiva do gestor cultural, a partir de análises e intervenções nas ações culturais propostas pelo programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, realizado no Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga-DF, com estudantes jovens e adultos. Pretende provocar o saber-sensível dos espectadores escolares pela experiência estética e busca como objetivo geral ampliar o acesso físico e linguístico dos espectadores às diversas manifestações teatrais, contribuindo para a formação de espectadores frequentadores e fruidores. Como objetivos específicos visa compreender os fenômenos da recepção teatral; diagnosticar as problemáticas estruturais e conceituais presentes nas diferentes fases de desenvolvimento do programa analisado; interferir nas ações culturais realizadas, através de intervenções mediadoras entre espetáculo e espectador; reformular as ações culturais oferecidas pelo programa e articular novas parcerias para a efetivação de um trabalho colaborativo. Assim, norteia-se pelas perguntas: como formar espectadores a partir de um programa educativo em teatro que atue para além da facilitação de acesso físico do espectador à obra? Como contribuir para que ocorra a experiência estética do estudante jovem e adulto na recepção teatral? Este estudo estabelece um diálogo interdisciplinar entre autores como Flávio Desgranges, Jacques Rancière, Maria Lúcia Pupo, Beatriz Medeiros, Michel Maffesoli, Teixeira Coelho, Paulo Freire, Merleau-Ponty, John Dewey, Larrosa Bondia e outros, transitando pelos campos da arte, da educação, da filosofia, da política, da comunicação e da antropologia, a fim de compreender as lacunas entre a produção e a recepção. Reflete sobre a relação entre sujeito-obra de arte, a experiência e os efeitos nos espectadores em diferentes estéticas teatrais. Discute sobre o sujeito contemporâneo e a sociedade, na busca por compreender o espectador de teatro na atualidade. Por se tratar de uma pesquisa-ação, descreve, analisa e reformula as vivências promovidas por este programa no período de abril de 2012 a abril de 2013. Envolveu os participantes por meio de observação, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas, diário de itinerância, registros audiovisuais, questionários e análise de conteúdo. Os resultados demonstram que a articulação entre as diversas ações culturais educativas (incluindo o fazer teatral) e em especial a mediação teatral pré e pós-espetáculos contribuem para a formação de espectadores emancipados, disponíveis para a experiência estética, para o saber-sensível, capazes de interpretar, criticamente, as estéticas da vida e do cotidiano.

Palavras-chave: Espectador. Recepção teatral. Gestão cultural. Experiência estética.

ABSTRACT

This research aims to investigate the theatrical reception under the cultural manager perspective, given analysis and interventions in cultural actions proposed by the educational program “*SESC Arte-educação: transformando plateias*”, performed in the SESC Theater Paulo Autran with young students and adults, in Taguatinga, Brazil. The research intends to provoke the sensible-learning of learning spectators using aesthetic experience. It also seek, within general goal, to expand the audience linguistically and physically access several theatrical manifestations. Then, it seeks to contribute to the audience training. In this research the specific goals aim to understand: the theatrical reception phenomenon; to identify structural and conceptual problematic presented in different development levels of the analyzed education program; to interfere in the cultural actions realized, through mediator interventions between spectacle and spectator; to reformulate the cultural actions offered by educational program and to articulate new partnerships in order to promote collaborative work. Then, it is based in the following questions: how to educate spectators from this educational program that performs beyond the act of making easier to audience to physically access the work?, and how to contribute in order to aesthetic experience of young or adult students to theatrical aesthetic occur? This study establishes an interdisciplinary dialog between authors, such as Flávio Desgranges, Jacques Rancière, Maria Lúcia Pupo, Beatriz Medeiros, Michel Maffesoli, Teixeira Coelho, Paulo Freire, Merleau-Ponty, John Dewey, Larrosa Bondia and other. It also puts in contact different areas, such as Arts, Education, Philosophy, Politics, Communication, and Anthropology in order to understand gaps between production and reception. This research reflects about relation between individual-work-of-Art, the experience and its effects on spectators in different theatrical aesthetics. Moreover, this research discusses about the contemporaneous individual and the society, in the aim of understands the lately theater spectator. In addition to it, this research describes analyses and reformulates the promoted by this theater educational program from April 2012 to April 2013. It evolved the participants through observation, individual and collective interviews semi-structured, journal of experience, audiovisual registers, forms and content subject. The results have shown that the link between several cultural education actions (including the theatrical act) and especially the theatrical mediation pre and post spectaculars contribute to learning of spectators emancipated, available to aesthetic experience, to sensible-learning, able to critically interpret aesthetics of life, and routine.

Key-words: Spectator. Theatrical reception. Cultural management. Aesthetic experience.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Estrutura do programa educativo 2012	p.70
FIGURA 2	Gráfico - formação continuada para professores.....	p.71
FIGURA 3	Fotos – parceria com o Prolicenciatura.....	P.77
FIGURA 4	Fotos – parceria com o Festival do Teatro Brasileiro.....	p.81
FIGURA 5	Fotos – parceria com o festival Teatro na Escola - FUNDATHOS.....	p.83
FIGURA 6	Gráfico comparativo – estudantes EJA Edusesc (abril e dezembro de 2012).....	p. 87
FIGURA 7	Gráfico comparativo – professores EJA EDUSESC (abril e dezembro de 2012)....	p. 89
FIGURA 8	Gráfico comparativo – gestores EJA EDUEDESC (Abril e dezembro de 2012).....	p. 90
FIGURA 9	Fotos – espetáculo “Histórias de um Garrafeiro” (parceria EJA – EDUSESC).....	p.91
FIGURA 10	Estrutura do programa educativo 2013.....	p. 99
FIGURA 11	Foto – espetáculo “Qualquer coisa eu como um ovo” (parceria EJA – EDUSESC)	p.105
FIGURA 12	Gráfico – questionário “Qualquer coisa eu como um ovo”	p.106

LISTA DE SIGLAS

SESC – Serviço Social do Comércio

EDUSESC – Nome da escola de educação básica do SESC

MEC – Módulo de educação e cultura do SESC-DF

EJA – Educação de jovens e adultos

FUNDATHOS – Fundação Athos Bulcão

PROLICEN – Programa de graduação à distancia da UnB – licenciatura em Teatro

FTB – Festival do teatro brasileiro

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

FAC – Fundo de apoio à cultura

GDF – Governo do Distrito Federal

MINC – Ministério da cultura

PRONAC – Programa nacional de apoio à cultura

FNC - Fundo nacional de cultura

FICART - Fundo de investimento cultural e artístico

LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística

CNC- Conselho nacional de cultura

PNC – Plano nacional de cultura

PEC – Programa de emenda constitucional

CNPC – Conselho nacional de política cultural

IBRAN – Instituto brasileiro dos museus

PRÓCULTURA – Programa nacional de fomento e incentivo à cultura

PIB – Produto interno bruto

ICMS – Imposto de circulação de mercadorias e serviços

ISS – Imposto sobre serviço

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação brasileira

PCN`s – Parâmetros curriculares nacionais

ONU – Organização das nações unidas

OCN – Orientações curriculares nacionais

ENEM – Exame nacional do ensino médio

REUNI – Reestrutura e expansão das universidades federais

MGI – Maison du geste et de l'Image

CONFAEB – Congresso da federação de arte-educadores do Brasil

PRA – Programa de realização de atividades

NUDET – Núcleo de desenvolvimento no trabalho

SE/DF – Secretaria de educação do Distrito Federal

CCBB – Centro cultural banco do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.13
1. METODOLOGIA.....	p.21
1.1. Procedimentos de coleta de dados.....	p.23
2. A RELAÇÃO SUJEITO-OBRA DE ARTE	p.26
2.1. A experiência e a estética da recepção.....	p.32
2.2. Efeitos estéticos e o drama.....	p.40
2.3. O espectador contemporâneo.....	p.49
2.4. Cultura, educação e política.....	p.60
2.5. Mediação cultural e artística/teatral rumo à experiência estética do espectador escolar.....	p.67
3. PROGRAMA EDUCATIVO SESC ARTE-EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO PLATEIAS...p.77	
3.1. Educativo 2012: Triangulação entre professor, estudante e artista/obra.....	p.81
3.1.1. Professor: Formação continuada em arte-educação para professores.....	p.82
3.1.2. Estudante: Programação cultural facilitada e oficinas pontuais.....	p.84
3.1.3. Artista/espetáculo: Mediação.....	p.85
3.2. Parcerias colaborativas.....	p.87
3.2.1. Pró-licenciatura - UnB.....	p.87
3.2.2. Festival do teatro brasileiro - FTB.....	p.91
3.2.3. Projeto Teatro na Escola/Fundação Athos Bulcão.....	p.93
3.2.4. Escola EDUSESC.....	p.98
3.3.4.1. Histórias de um garrafeiro.....	p.102
3.3. Educativo 2013: Guarda-chuva de ações culturais mediadoras.....	p.109
3.4. Parcerias colaborativas.....	p.113
3.4.1. EDUSESC.....	p.113
3.4.1.1. Qualquer coisa eu como um ovo.....	p.113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.128
Apêndice A.....	p.134
Apêndice B.....	p.136
Apêndice C.....	p.137
Apêndice D.....	p.138
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Um indivíduo que tenha a sua sensibilidade desenvolvida, os seus sentidos despertos e educados para captar as nuances qualitativas do cotidiano, por certo se recusará a compreender o mundo e a vida tão só no modo de uma especialidade científica ou mesmo filosófica. Procurará, ao contrário, integrar em seu viver as diferentes modalidades do conhecer humano, tanto convocando para o seu dia-a-dia o conhecimento obtido em tratados e laboratórios, quanto emprestando a este as colorações captadas sensivelmente em seu cotidiano.

(João Francisco Duarte Jr).

Nesta pesquisa de campo investigo a formação de espectadores a partir de análises e intervenções das ações culturais propostas pelo Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias, realizado no Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga – Distrito Federal, no qual atuei como gestora cultural até maio de 2013 e que atualmente coordeno pelo SESC Regional. Parto do pressuposto de que estar diante de uma obra não garante a “fruição” (BARBOSA, 2002); para formar espectadores não basta somente oferecer-lhes o acesso físico ao teatro (DESGRANGES, 2010); e que uma ação cultural só se completa quando chega ao seu usuário ou consumidor, não somente pela produção e distribuição, mas pela apropriação da obra (COELHO, 2001). Assim, geraram-se as perguntas: “como formar espectadores a partir de um programa educativo em teatro que atue para além da facilitação de acesso físico (espécúlos em horários acessíveis, ingressos populares, transporte escolar, etc.) do espectador à obra? Como contribuir para que ocorra a experiência estética do espectador escolar na recepção teatral?”.

Outros questionamentos permearam esta investigação na busca de compreender as lacunas entre artista, obra, espectador e mercado, na perspectiva do gestor cultural, para encontrar maneiras efetivas de aproximação entre a arte teatral e a sociedade num dado contexto, do qual faço parte e interfiro por meio de intervenções que fazem desta uma pesquisa-ação. Assim, as questões “*como se dá a relação entre a estética teatral apresentada e o espectador contemporâneo?*”, “*a recepção pode ser mediada¹?*”, “*é possível formar espectadores?*” e “*que ações podem ser realizadas por um programa educativo, visando provocar esteticamente a recepção?*” também me impulsionaram a realizar esta investigação.

¹ “A noção diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. [...] Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional, deve ser dinamizada tendo em vista a formação de indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística” (PUPO, 2011, p.114).

Este estudo tem como objetivo geral a ampliação do acesso físico e linguístico dos espectadores às diversas manifestações teatrais, contribuindo para a formação de espectadores frequentadores e fruidores. Pretende provocar o saber-sensível dos espectadores escolares, buscando despertar “sentido nos sentidos” (DUARTE, 2001) e/ou o “pensar com as tripas” (MAFFESOLI, 2001)² pela experiência estética. Como objetivos específicos, procura compreender os fenômenos da recepção, os efeitos estéticos teatrais e também o espectador contemporâneo; diagnosticar as problemáticas estruturais e conceituais presentes nas diferentes fases de desenvolvimento do Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias; interferir nas ações culturais realizadas, por meio de intervenções mediadoras entre cena de teatro e sala de espetáculo; reformular as ações culturais oferecidas pelo programa citado e articular novas parcerias para a efetivação de um trabalho colaborativo.

Iniciei esta pesquisa na perspectiva da mudança social (a transformação dos espectadores) por meio da ação cultural, mas com a consciência de que a primeira mudança ocorre verdadeiramente no meu olhar enquanto sujeito pesquisador. Considero a discussão sobre a formação de espectadores relevante, por perceber na visitação de escolas ao teatro SESC Paulo Autran que há certo “senso comum” de que o conhecimento racional/intelectual é desconectado dos saberes sensíveis – e a estes, é dada menor importância. No entanto, sinto-me responsável, no papel de gestora cultural, em apresentar e oferecer às comunidades escolares algumas das infinitas possibilidades educativas e libertadoras da arte. Educativas num sentido amplo, de formação humana, mais voltada ao desenvolvimento da sensibilidade, do corpo, para que o estudante aprenda a se relacionar de maneira mais íntegra e plena com o mundo ao redor (DUARTE, 2001). Por meio da arte o ser humano pode simbolizar mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, consigo mesmo e com o mundo. Assim, a sensibilidade do indivíduo constitui o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para a

² Barros (2011) explicita esta expressão de Maffesoli, dizendo que é uma pista para o entendimento de seu trabalho. Significa observar a complexidade, a pluralidade e as raízes das coisas, como a conjunção de coisas opostas que ele encontrou no termo “sociologia”. Critica o “politicamente correto” e não escreve bloqueado por referenciais lineares ou, melhor dizendo, recorrentes em uma mesma escola de pensamento. Para o autor, “Maffesoli faz relações inadmissíveis para as mentes cartesianas que reforçam o corte e a separação de elementos aparentemente antagônicos” (p.256).

construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesmo.

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao espectador-educando a descoberta de cores, sons, formas, sabores, texturas, odores, etc. É preciso educar o seu olhar, a sua audição, o seu tato, o paladar e o olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, mas especialmente com a experiência artística/estética pela linguagem teatral. E não basta a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão acerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possíveis, mas, como aponta Duarte (2001), “é necessário prestar atenção ao que se sente, pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade” (p.224).

Assim, esta pesquisa surgiu do diálogo entre a necessidade imediata de resolução de um problema específico em meu cotidiano de trabalho, que percebia o Teatro Paulo Autran com públicos escolares indisponíveis à experiência estética, e minhas inquietações referentes à formação de plateias de teatro, ao longo do meu percurso em diferentes momentos e papéis (como atriz, professora, produtora, gestora e pesquisadora).

Minha trajetória em artes cênicas foi consolidada em Brasília-DF e, ao longo dos anos, os desafios relacionados à formação de espectadores sempre estiveram presentes. No início, em meados de 1996, na adolescência, comecei a participar de oficinas de teatro e logo me tornei espectadora de espetáculos. O fazer teatral despertou em mim o interesse pela linguagem e o prazer da recepção. Nesta época, havia uma grande dificuldade de informação sobre as programações teatrais na cidade. Anotávamos na agenda pessoal o dia do próximo espetáculo e aguardávamos ansiosamente esse dia chegar. Assim era também com as oficinas de teatro. E só ficávamos sabendo porque estávamos “no meio” artístico, fazíamos teatro e as informações circulavam “boca-a-boca”. Havia também poucos espaços abertos à arte produzida na cidade. Os espetáculos aconteciam em locais como o Teatro Oficina Perdiz³, Teatro SESC Garagem, Casa do Teatro Amador, Teatro Dulcina. Brasília tinha 36 anos. E os teatros, mesmo sem muita variedade, eram para poucos, por poucos, com poucos.

³ Em 1989 foi inaugurado o teatro Oficina Perdiz, que funcionava como oficina mecânica durante o dia e como teatro à noite. A Oficina Perdiz sofreu constantes ameaças por estar localizada em área pública, e em 2007, seu telhado foi danificado devido às obras realizadas ao lado. A última apresentação foi em 2009, pois a marquise do prédio vizinho diminuiu o pé-direito, inviabilizando a caixa cênica (matéria publicada no Correio Brasiliense em 05/10/2011. Acesso em 13 de abril de 2013).

Hoje a cidade possui 53 anos e é notável que a produção teatral local cresceu muito, basta abrir os jornais ou navegar em páginas da *web*. Algumas pessoas já conseguem viver (ou sobreviver?) de teatro, há um mercado cultural em ascensão. Mas e o público, onde está? O público cresceu, assim como a quantidade de artistas cênicos. Mas será que este público frequentador dos teatros não continua sendo o mesmo público de artistas? Não me excludo dele, pois também me tornei espectadora pelo fazer. O fato de o público teatral brasileiro ser, em sua maioria, “iniciado” artisticamente, demonstra, por um lado, que quanto mais íntimo o contato com a linguagem teatral, mais sentido o espectador encontrará na recepção. Mas devemos nos conformar em sensibilizar um público somente de artistas? E as outras pessoas? Estas não precisam fazer cinema para assistir filmes, ou fazer novelas para assisti-las. Então, porque precisam fazer teatro para assistir teatro? Quais são, então, os impedimentos para que as pessoas de uma forma geral frequentem o teatro? ⁴

Na trajetória que tive como atriz não foi muito diferente. Meses de trabalho para circulações curtas com infinitas cadeiras vazias nas salas de espetáculos. No final, uma sensação de vazio e impotência enquanto artista. Como se o teatro fizesse parte de outro mundo, outra realidade que não a das “pessoas comuns”. Ser profissional era apresentar o espetáculo com a mesma energia, tanto se a casa estivesse lotada, quanto se só houvesse um espectador. Muitos atores até se orgulhavam disso.

Em 2004 comecei a dar aulas de teatro ainda como estagiária, e em 2006, graduada, passei a lecionar, efetivamente, em escolas particulares (Ensino Infantil e Fundamental). A maioria dos meus alunos nunca havia ido ao teatro. Quando muito, haviam visto “pecinhas” infantis em praças de alimentação de shoppings.

Em 2008 concluí uma especialização em Gestão Cultural - habilitação em Produção, na Universidade de Brasília. Meu interesse em produção cultural partiu de um desejo e uma necessidade de mudar essa realidade, de “fazer acontecer” o teatro, fazê-lo chegar até as pessoas e vice-versa. Pesquisei sobre a realidade do artista que produz seus próprios trabalhos, pois esta era a minha realidade, comum em Brasília porque se configura numa possibilidade viável para se conseguir, atualmente, realizar os próprios projetos com condições razoáveis. A Lei Rouanet, bem como outras políticas públicas nacionais de incentivo à cultura, possibilita que o artista capte recursos através de projetos inscritos em editais culturais, e em Brasília, o Fundo de Apoio a Cultura – FAC tem contribuído bastante para essa realidade (do artista-

⁴ Esta é uma questão na qual me debrucei no capítulo “2.3”, intitulado “O Espectador Contemporâneo” (p.49).

produtor). Assim, na pesquisa de especialização, propus a produção cultural como etapa fundamental no processo criativo de espetáculos teatrais, e novamente me deparei com a recepção teatral, pois descobri na experiência do espectador o elo entre a arte e o mercado, a criação e a produção.

Desde 2006, trabalho com produção cultural. Em 2008, comecei a trabalhar com gestão de espaços culturais no SESC e em 2010, assumi a gestão do Teatro SESC Paulo Autran, no Módulo de Educação e Cultura / Taguatinga Norte. A minha expectativa era que lá eu fosse encontrar um espaço ativo, fluido, bastante frequentado, pois Taguatinga é um “berço” de artistas e a cidade “ferve”. Mas não foi assim. O teatro era mais frequentado como um “auditório” da escola EDUSESC, que fica ao lado, do que pelos artistas e comunidade em geral. O desafio era grande e o meu maior objetivo era formar plateias e democratizar o acesso ao teatro. Mas como? Eu precisava encontrar uma forma de trabalhar dentro das limitações orçamentárias do Espaço Cultural, sabendo que a divulgação no SESC era insuficiente e que eu não tinha muita autonomia para montar uma programação como desejava. A equipe era demasiadamente pequena e os problemas mais simples se tornavam imensos por falta de pessoal.

Por outro lado, via um potencial em trabalhar em parceria com a escola EDUSESC, mas não da forma como acontecia. O teatro era utilizado como auditório para reuniões e, quando muito, estudantes que “desciam” para assistir a espetáculos para preencher buracos na plateia. Como a escola oferece EJA – Educação de Jovens e Adultos (noturno) – e era habitual a escassez de espectadores nas apresentações; quando se notava que uma determinada apresentação teria pouco público, poucos minutos antes da sessão pedíamos “socorro” à coordenação da EJA, que cancelava todas as aulas e nos apoiava, levando todos os alunos ao teatro.

Quando assumi a gestão do Teatro SESC Paulo Autran, esta era uma prática já realizada há algum tempo, mas logo percebi que as consequências dessas atitudes eram desastrosas. Os alunos iam ao teatro contra a vontade, sem sequer saber o que iriam assistir. Achavam que estavam perdendo aula, não entendiam o sentido de estar ali, conversavam durante a peça, reclamavam para a direção. Não se dispunham a uma experiência estética, a um diálogo com a obra. E, de fato, a fruição não acontecia, nem mesmo quando o espetáculo era premiado, como foi o caso de “A Noite dos Palhaços Mudos”, da Cia. La Mínima (SP), que se apresentou pelo projeto Palco Giratório em 2010. Na saída do espetáculo ouvi

comentários de espectadores/estudantes como “*não acredito que perdi a aula de matemática pra ver isso*”. Enquanto para alguns espectadores iniciados esta peça foi uma das melhores experiências estéticas já vividas (conforme relatado), para a maioria dos alunos da EDUSESC / EJA era perda de tempo? Definitivamente, não estávamos formando plateias, estávamos “deformando-as”. Era evidente que este contato físico entre espectador e espetáculo não era suficiente, pelo menos não da forma como estava estabelecido.

Interrompemos os convites à EDUSESC e, no segundo semestre de 2010, a partir da minha participação no Seminário Nacional SESC em Arte e Educação, em Recife, comecei a pesquisar e participar de congressos e seminários a fim de compreender melhor os fenômenos da fruição artística, da recepção teatral, da educação estética e da indústria cultural para descobrir que ações culturais poderiam ser desenvolvidas pelo Teatro SESC Paulo Autran para formar plateias, não somente no aspecto quantitativo (número de espectadores no teatro), mas numa esfera qualitativa, objetivando a experiência estética do espectador.

No final de 2010, apresentei a primeira versão do Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias à direção do SESC, e ele foi aprovado. Assim, a gestão deste projeto originou-se do ponto de intersecção entre o meu caminhar (trajetória) em diferentes perspectivas (de quem assiste, faz, ensina e produz teatro) e a necessidade explícita de resolver um problema pontual, relacionado à recepção de públicos escolares. Estas conexões fazem parte da minha trajetória e estão imbricadas em meu projeto (BIÃO, 2009), porque se trata de um desafio que sempre esteve presente no meu cotidiano de trabalho, ao presenciar muitas vezes um público inexpressivo, escasso e desinteressado. Foram esses desafios que me apeteram⁵ a criar/implementar/gerir/avaliar/reformular o Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias, no Teatro SESC Paulo Autran, em Taguatinga/DF, e me impulsionam a continuar pesquisando sobre este tema, na coordenação de cultura do SESC-DF, com o intuito de ampliá-lo para outras unidades operacionais do SESC-DF.

⁵ Apetência: A qualidade, simultaneamente essencial e existencial, que justifica o interesse do sujeito em seu objeto e trajeto de pesquisa, sem a qual não se pode construir competência (BIÃO, 2009, p.40).

Assim, o Programa Educativo SESC – Arte-educação: Transformando Plateias se configura em meu objeto de pesquisa-ação. Desde 2013, ele já atende escolas de todo DF, em todos os segmentos da Educação Básica. Possui diversos desdobramentos e parcerias, incluindo formação continuada para professores e mediação teatral antes, durante e depois das sessões com o público escolar. Como recorte desta pesquisa de mestrado, escolhi me aprofundar na discussão teórico/prática sobre a recepção do espectador de teatro, a partir de algumas intervenções propostas pelo programa educativo com a escola EDUSESC / EJA, com o Festival do Teatro Brasileiro – FTB, com o projeto “Teatro Na Escola” da Fundação Athos Bulcão - FUNDATHOS e com o programa PROLICENCIATURA - PROLICEN da Universidade de Brasília, no período de abril de 2012 a abril de 2013. Neste percurso, formulei/experimentei/avaliei dois sistemas de programa educativo: o primeiro centrado na formação continuada de professores (2012) e o segundo na mediação teatral (2013).

No capítulo 1, relato a metodologia desta pesquisa, que apresenta múltiplas abordagens metodológicas. Configura-se em pesquisa de campo / pesquisa participativa / pesquisa-ação, dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa. A relação desejada entre o quantitativo e qualitativo deve ser considerada complementar (SILVA, 1998), ou seja, não se trata de oposição entre uma e outra, mas de perspectivas que se complementam a fim de tentar abordar fenômenos complexos. Incluo os “procedimentos de coleta de dados” apresentando como utilizo as ferramentas: “questionários”, “entrevistas”, “diário de itinerância” e “registro audiovisual”.

No capítulo 2, “A relação sujeito-obra de arte”, apresento a revisão da literatura, problematizando as discussões a partir dos autores estudados, no campo da estética, da recepção, dos estudos teatrais, culturais e da arte-educação. Discuto a relação entre sujeito e objeto artístico, a fim de compreender onde se encontra o fator estético no ato da leitura de obra, nas abordagens formalista, historicista e na estética da recepção. Este capítulo se subdivide em cinco subtítulos: “a experiência e a estética da recepção”, em que abordo a recepção artística a partir da discussão sobre a emancipação do espectador (Rancière), a experiência estética e a leitura de obra, incluindo a reflexão sobre noções como fruição (Barbosa), leitura do teatro (Desgranges), interpretação (Pareyson), experiência estética (Dewey, Larrosa Bondia), nouiassence (Medeiros), estado de graça (Bião). Em “Efeitos estéticos teatrais e o drama”, apresento estudos sobre o espectador na recepção de espetáculos desde o drama burguês até o teatro pós-dramático, analisando efeitos estéticos tais como a catarse (Aristóteles e Diderot), o distanciamento (Brecht) e o participáculo (Grotowski). Em

“O espectador contemporâneo” discuto sobre o esvaziamento dos teatros, supostas crises e dificuldades de formação de plateias, *a priori*, apresentando uma abordagem antropológica do sujeito contemporâneo, uma vez que esse é (ou deveria ser) o espectador de teatro, dialogando com diversos autores, dentre eles, Favaretto, Durand, Pais, Benjamin, Gumbrecht, Augé, Ubersfield e Guènon. Em “Cultura, educação e política” apresento o contexto das políticas públicas culturais e educacionais, fundamentada em autores como Ribeiro, Canclini, Calabre e Gruman. Busco dados na realidade cotidiana para justificar a cultura e a educação pela experiência; em “Mediação cultural e artística/teatral rumo à experiência estética do espectador escolar”, além dos autores já citados, discuto com Pupo, Ferreira, Rosseto, dentre outros, para pensar acerca da pergunta: “É possível formar espectadores?”, a fim de propor ações culturais de mediação para um programa educativo em teatro.

No capítulo 03, descrevo e analiso o histórico do Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias, desde a sua implementação; apresento o Educativo 2012: triangulação entre artista/obra, professor e aluno; e o Educativo 2013: guarda-chuva de ações mediadoras. Apresento os dados levantados nessa pesquisa de campo em diversas fases de maturação do projeto; a descrição e discussão são organizadas cronologicamente a partir das ações culturais realizadas com a EJA/EDUSESC, o FTB, a FUNDATHOS e o PROLICEN, bem como dos espetáculos oferecidos ao longo das intervenções.

Nas considerações finais, analiso e relaciono os resultados quantitativos, qualitativos, o perfil do teatro e dos espectadores com as discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores. Apresento um modelo de programa educativo em processo, pesquisado para a formação de espectadores no contexto local do Teatro SESC Paulo Autran.

1. METODOLOGIA

Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento.

(Michel Maffesoli)

A metodologia desta pesquisa apresenta algumas características quantitativas, mas é predominantemente qualitativa. No aspecto quantitativo, apresenta dados estatísticos comparativos em relação às metas de atendimento anual em apresentações artísticas realizadas no Teatro SESC Paulo Autran em 2010, 2011 e 2012; demonstra mapeamentos comparativos referentes aos questionários respondidos por gestores escolares, professores e alunos espectadores, em abril e dezembro de 2012, a fim de revelar um panorama das realidades escolares e resultados do projeto; apresenta dados coletados das fichas de matrícula dos alunos, a fim de acrescentar aos dados quantitativos um perfil dos participantes; levanta dados em porcentagem oriundos de questionários de avaliação da formação continuada de professores e de opiniões de espectadores após assistirem a espetáculos teatrais. Apesar de me basear em dados quantitativos, o processamento sempre requer uma função argumentativa, dando relevo e conteúdo social às interpretações (aspectos estes que já se misturam com os de pesquisa qualitativa).

Nos aspectos relativos às ações culturais desenvolvidas durante o decorrer do projeto, notam-se características de uma investigação qualitativa, pois se leva em conta o significado que os indivíduos pesquisados dão às suas práticas. Centra-se num “procedimento analítico não matemático”, não quantificável (STRAUS e CORBIN, 1990, p.17). A impossibilidade de neutralidade por parte do pesquisador é um fato que tem sido exaustivamente mencionado. Nas palavras de Ludke e André (1986): “Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda” (p.5). Assim, o “olhar de dentro” do pesquisador não torna ilegítima a pesquisa, porém, conforme André (2001) pode ser “cara” ao pesquisador se o estudo não for realizado com cautela. Tendo consciência disso, busco utilizar, tanto diferentes ferramentas de coleta de dados, quanto o rigor na fundamentação bibliográfica, a fim de evitar as “armadilhas” da pesquisa participativa.

Por outro lado, André (2001) afirma:

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito fora, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’, fazendo surgir muitos

trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (p.54).

Assim, esta pesquisa é também colaborativa, pois estabelece uma relação de ‘parceria’ entre o pesquisador e os demais participantes, em prol de uma transformação social. “Na pesquisa colaborativa a sistematização do processo reflexivo parte da descrição, da informação e do confronto que desencadeiam uma quarta ação, a reconstrução” (IBIAPINA, 2008, p.73). Esta reconstrução está presente em todas as etapas desta pesquisa-ação. A pesquisa-ação propõe uma prática interdisciplinar, transformadora, de relevância social, em que o público-alvo é considerado sujeito consciente que colabora com o pesquisador (BARBIER, 2007).

Conforme Thiollent (2011), “A pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (p.14). Assim, tal como as ações culturais, objetiva-se uma “mudança social” (BARBIER, 2007, p.53), porém, a “pesquisa-ação é singular a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais” (p.119). Fundamentada nas noções de Larrosa Bondía (2001), acrescento nesta proposta a teoria/prática sem dicotomia, na perspectiva de que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (p.10). Para o autor “[a experiência] ao *nos* passar *nos* forma e *nos* transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p.8).

Thiollent (2011) aponta ainda que, na pesquisa-ação, “as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação” (p.19) e complementa que “é possível estudar dinamicamente os problemas, as decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (p.25). O pesquisador, por sua vez, interfere através da escuta sensível no processo, em um ciclo espiral, que apresenta “planejamento, ação, observação e reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso” (p.60).

Assim, o espiral desta pesquisa é construído a partir da pesquisa teórica imbricada à minha prática profissional cotidiana; das intervenções e análise do Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias em duas fases distintas de maturação, desenvolvidas no processo experimental com a EJA EDUSESC, FTB, FUNDATHOS e PROLICEN; da retomada constante de todas as etapas anteriores; da reformulação do programa educativo, em que apresento uma proposta de sistematização que não se configura em um modelo final, pois o espiral é infinito.

As vivências escolhidas nesta pesquisa apresentam estéticas e espectadores distintos, mas possibilitaram analisar as ações culturais promovidas pelo programa educativo, bem como suas reformulações a partir dos resultados. A escolha dessas intervenções se deu por meio de critérios relacionados ao amadurecimento no formato do programa educativo que começou com a mediação realizada somente *durante* a ida da escola no teatro (anúncio antes da apresentação e bate-papo com o grupo) até o ciclo completo de mediação teatral (antes, durante e depois dos alunos irem ao teatro).

1.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS:

Conforme os procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa configura-se *a priori* em uma pesquisa de campo, pois “pretende buscar informações diretamente com a população pesquisada” (GONSALVES, 2007, p.68), e *a posteriori*, em uma pesquisa-ação. Segundo Barbier (2007), “uma nova pesquisa-ação utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo). Em geral, trata-se de técnicas que se aproximam mais daquelas dos etnólogos e dos historiadores do que das análises correlacionais e dos métodos experimentais (p.60). Para Thiollent (2011), as principais técnicas utilizadas são a entrevista coletiva nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado (p.73). Ao lado dessas técnicas, também são utilizados questionários convencionais que são aplicáveis em maior escala. Alguns pesquisadores recorrem também às técnicas antropológicas como a observação participante, diários de campo, histórias de vida, etc.

Nesta pesquisa, diferentes procedimentos de coleta de dados são utilizados, tal como se propõe no método de pesquisa-ação. Na parceria com o FTB, em que os estudantes assistiram ao espetáculo “O Fantástico Circo-teatro de Um Homem Só”, foi realizada entrevista filmada com o mediador, observação e diário de itinerância. Com a FUNDATHOS, em que os estudantes assistiram “Coisas do Sim e do Não” e “Avenca”, foram realizadas entrevistas coletivas (filmadas) com o grupo (Cia. de Teatro do Sim e Trupe dos Argonautas), com o gerente do projeto parceiro - Festival Teatro Na Escola, da Fundação Athos Bulcão e diário de itinerância (anotações dos comentários de espectadores antes, durante e depois das apresentações e bate-papo). No diário de itinerância foram registradas também anotações de conversas informais com os estudantes na saída do teatro e durante as visitas guiadas ao teatro.

Com a EJA /EDUSESC, no espetáculo “Histórias de um Garrafeiro”, além dos procedimentos de coleta utilizados nos espetáculos anteriores, todas as etapas de mediação foram filmadas (antes, durante e depois) e foi realizada entrevista com a mediadora teatral (contratada pelo projeto) que desenvolveu as atividades. Em “Qualquer Coisa Eu Como Um Ovo”, substituiu-se a oficina pré-espetáculo pela palestra anterior (realizada por mediador teatral contratado) e a aplicação de um questionário aos espectadores, antes do início do bate-papo com o grupo. Os mediadores foram entrevistados e todo o processo foi filmado, o que permitiu esclarecer dúvidas que se apresentaram no decorrer da pesquisa.

Questionários foram aplicados a toda a comunidade escolar da EJA / EDUSESC e aos gestores, professores e estudantes espectadores, em abril e dezembro de 2012. Esta fonte de informação possibilitou uma análise quantitativa importante quando somada aos outros procedimentos. Também foi realizada entrevista com o Professor Flávio Desgranges (USP) e filmada a palestra “A Pedagogia do Espectador”, no Teatro SESC Paulo Autran, em dezembro de 2012, no encerramento da formação continuada 2012, oferecida pelo programa educativo. Neste encerramento foi realizada uma avaliação coletiva do projeto e aplicado questionário aos professores. A palestra e todas as entrevistas foram transcritas.

É importante ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada⁶, pois, embora algumas questões para a entrevista tenham sido esboçadas, considero importante a fluência do diálogo entre pesquisadora e informantes. Para isso, foi construído um clima de confiança por meio de esclarecimentos detalhados a respeito dos objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada permite que novas questões sejam elaboradas conforme forem surgindo dúvidas na interlocução com os sujeitos. Dessa forma, indagações preliminares encontram novas questões na própria situação estudada; estas orientam a coleta de dados que, por sua vez, suscitam novas questões.

A pesquisa de campo também permite um contato mais direto com os informantes. Como fonte de informação, a observação do cotidiano no Teatro SESC Paulo Autran e dos comportamentos dos espectadores, bem como intervenções informais como diálogos “despretensiosos” com espectadores e artistas foram relevantes, pois, pude registrar, em diário

⁶ A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para Manzini (1990/1991, p.154), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

de itinerância, alguns dados que dificilmente eu conseguiria em entrevistas filmadas e/ou questionários. Este procedimento também foi considerado como fonte de informação.

Assim, esta pesquisa não pretende fazer uma análise dos espetáculos. Considero que seria um contrassenso eu apresentá-los nesta pesquisa a partir da minha leitura, pois se a interpretação é pessoal e intransferível e o meu público-alvo são os estudantes jovens e adultos, a leitura que me interessa é a deles. Além disso, descrever os espetáculos pelo meu olhar poderia confundir o leitor, como se a minha leitura fosse algum tipo de referencial. Por isso, ao invés de descrevê-los, apresento os releases dos espetáculos em anexo e disponibilizo o endereço de *sites* e *blogs* oficiais apresentados pelos próprios grupos de teatro, para aprofundamento.

O foco desta pesquisa está nas intervenções mediadoras propostas enquanto ação cultural. Neste parâmetro, tanto a filmagem dos espetáculos quanto das práticas realizadas pelos mediadores no teatro e em sala de aula (antes, durante e depois dos espetáculos), servem como documento de pesquisa. No entanto, a câmera, além das limitações em relação ao registro do efêmero, atua ainda como potente “inibidora” da espontaneidade, capaz de provocar alterações de comportamento nos entrevistados. Consciente disso, o uso da filmadora contribuiu para possibilitar uma análise mais minuciosa do processo (pois possibilita olhar repetidas vezes), no entanto, não analiso somente os conteúdos da fala, mas o discurso como um todo (corporal) que, em diálogo com outros materiais coletados, sugeriram dados mais apurados.

2. A RELAÇÃO SUJEITO-OBRA DE ARTE

*Que é pura fala, que é beleza pura
É a pura privação de outros sentidos tais
Como o olfato, o tato e seus outros sabores
Não apenas cores, mas saliva e sal
Veludo em carne viva, nutritiva
Não apenas realidade virtual
Veludo humano, pano em carne viva
Menos realce, mais vida real*

(Gilberto Gil)

Na busca por respostas à pergunta “*como se dá a relação entre a estética teatral apresentada e o espectador contemporâneo?*”, apresento neste capítulo reflexões sobre a relação entre sujeito e obra de arte, que é amplamente tratada nos estudos da filosofia da arte, da estética e, mais tarde, da comunicação. Em “*A Inversão da Olhadela*”, Desgranges (2012) apresenta três perspectivas de modificações na recepção desde o séc. XIII: a formalista, a histórica e a estética da recepção. Neste capítulo, discuto as duas primeiras em diálogo com Taís Ferreira (2006) e outros autores que transitam sobre a pergunta “*onde reside o evento estético?*” A estética da recepção, dada a sua importância neste estudo, será tratada no capítulo seguinte.

Conforme Desgranges (2012), a análise de obra na perspectiva formalista “*se faz a partir de seus procedimentos formais, pensados para provocar um determinado efeito estético no espectador, em contraposição com as propostas artísticas em vigor*” (p.45). Assim, há um prevailecimento das convenções⁷ estéticas em relação às formas propostas em outras obras, contemporâneas ou não, em detrimento dos contextos históricos, geralmente a partir de um método racional de crítica de arte.

Nesta vertente (formalista), o evento estético está centrado na obra. Com influência da racionalidade iluminista, acredita-se que, dependendo da forma como é apresentada a obra, ela induz a uma determinada reação nos espectadores. Em “*Os Problemas da Estética*”, Luigi Pareyson (2001) apresenta as ideias de Croce:

[...] trata-se [a leitura de obra], de uma reevocação, com a qual se reencontra, se renova, se reaviva e por assim dizer, se recria a poesia. [...] essa reevocação não tem nada de pessoal nem na iniciativa nem no conteúdo: não na iniciativa porque ela só é possível tendo como base a unidade do espírito, o qual, assim como cria a obra,

⁷ Convenção – toda dramaturgia repousa em convenções, em um conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos que permitem ao espectador receber a representação. As novas dramaturgias se opõem às convenções e implicitamente criam outras, sem as quais toda comunicação teatral seria impossível (RYNGAERT, 1998, p.224)

também continuamente a recria; não no conteúdo, porque ela consiste numa representação da obra tal como é em si, com os seus sinais e os seus sentidos originais, e não deve conter por motivo algum os pontos de vista, os estados de alma e as reações do leitor (p.202).

Deseja-se, portanto, uma impessoalidade do receptor, uma fidelidade inativa, uma racionalidade influenciada pela famosa frase “penso, logo existo” de Descartes. Na área de comunicação, ainda na abordagem formalista, conforme estudos apresentados por Taís Ferreira (2006),

O primeiro modelo de estudos de recepção – que surge em meados dos anos 1950 – baseia-se no princípio da comunicação enquanto uma instância mecânica, em que os efeitos da ação do emissor sobre o receptor dão-se de forma automática e unilateral. Neles, o receptor é um recipiente vazio que deve ser preenchido pelos conhecimentos e conteúdos emitidos por uma via de mão única, em que um emissor transmite, sem nenhuma possibilidade de ruídos ou interferências, uma mensagem que é plenamente “absorvida” pelo receptor (p.4).

Neste modelo, o receptor é visto como uma tábula rasa, simples reprodutor das culturas dominantes veiculadas pelos meios de comunicação, aliando-se ao modelo iluminista de educação. Para a autora, os modelos semióticos também contribuíram para a crença de que o processo de comunicação estivesse pautado no emissor e nos objetos e estruturas textuais. “Não havia possibilidade de diversas leituras a partir de um mesmo artefato, discurso ou prática cultural” (p.5), ou seja, a polissemia era excluída, bem como os contextos históricos e sociais.

Medeiros (2005), em “Aisthesis”, afirma que desde Platão até Baumgarten houve uma desvalorização do conhecimento sensível em relação ao conhecimento teórico na cultura ocidental, havendo resquícios deste pensamento na contemporaneidade. Conforme a autora, com Baumgarten (defensor da “arte pela arte”) “[...] nasce a estética em seu sentido moderno, uma ciência específica para o conhecimento sensível. No entanto, nessa, o gosto está atrelado ao bom gosto e, ainda, à grandeza, à verdade, à clareza e naturalmente à perfeição” (p. 38). A autora complementa: “Agora, mais do que nunca, com a linguística e a semiótica, nossas línguas teriam sido definitivamente retiradas da vida e tornadas objeto de estudo, esvaziadas de seu ser expressão do sensível” (p.75).

Portanto, esta perspectiva tem sido bastante criticada na contemporaneidade, por carregar fortes traços elitistas, dentro de um conceito de cultura como “instrução” e “conhecimento formal”, como se houvessem pessoas sem cultura (hierarquizando “alta cultura” de “baixa cultura”), em que “ter bom gosto” ou “ser culto” significa conhecer

racionalmente e formalmente as belas artes, a cultura “erudita” ou o que é considerado “*cult*” dentro dos sistemas de legitimação da arte e das relações de poder (BULHÕES 2005).

Por outro lado, na perspectiva histórica, “uma forma artística está necessariamente vinculada à história, o que significa que uma determinada forma não é possível em qualquer tempo e que não cabe na poética de qualquer época” (DESGRANGES, 2012, p.40). Assim, ao se modificarem os conteúdos, modificam-se as formas, pois a arte está compreendida como reflexo das condições históricas.

Nesta vertente, contrária a anterior, há uma tendência de centralização do fator estético exclusivamente no sujeito receptor. Conforme Arendt (1993) surge sob influência do pensamento kantiano, que em “Crítica do Juízo Estético” propõe que a visão do espectador carrega o sentido fundamental do evento (e não a obra em si). A autora complementa que: “O livre jogo da imaginação e do entendimento kantiano é a superação das hierarquias e do determinismo no juízo estético, assumindo que qualquer um pode ser tocado pelo sentimento que define a experiência estética” (p.223). Assim, o pensamento kantiano apresentou avanços significativos nos estudos da estética, porém, incentivou a um relativismo exagerado na interpretação de alguns autores, como Pareyson (2001) analisa Geltile:

Pelo contrário, trata-se de uma verdadeira e própria tradução, no sentido de que a obra somente pode reviver quando se torna atividade pessoal do leitor: toda leitura de uma obra de arte é uma criação nova, um verdadeiro e próprio refazer, já que no seu aspecto externo a obra é uma realidade inerte e muda, a qual se trata de infundir vida e espírito, e, onde atingir esta vida e este espírito senão na espiritualidade viva? Infinitos e sempre novos são estes refazimentos, governados pelo único critério do presente, já que não há outra realidade viva senão o ato que obra do passado não pode ser subtraída à morte se não for liberada numa atividade nova, isto é, transformada em reelaborações sempre diversas (p.202).

Trata-se, portanto, de um pensamento mais voltado para o conteúdo, que propõe uma arbitrariedade exagerada na tradução, uma liberdade desenfreada. Nos estudos em comunicação realizados por Taís Ferreira (2006) – sobre a influência desta vertente – a autora questiona que “os conteúdos e as obras passam a ser considerados polissêmicos e amplamente abertos às mais variadas leituras, sem nenhum rigor referente às relações entre os sujeitos receptores, os artefatos e as mediações presentes na construção dos sentidos e significados” (p.5).

Nesta perspectiva há uma inversão completa no foco do emissor para o receptor, do objeto para o sujeito. Trata-se da “virada etnográfica” ou “virada dos estudos da recepção”, na qual, segundo Ferreira (2006), acaba por tornar-se tão reducionista quanto na vertente

anterior: “se leva em conta a possibilidade das leituras negociadas e de resistência, chegando-se até ao ponto extremo de louvar o ‘retorno ao público’, do receptor como livre das condicionantes ideológicas e estruturais dos artefatos” (p. 6). Escosteguy (2001) também critica esta linha de pensamento, quando diz que “[...] a descoberta do sujeito-receptor desembocou numa certa obsessão com as ‘leituras negociadas’ (p.52).

Para Medeiros (2005), a partir da obra “A Fonte” (1917) de Duchamp, em que o artista expõe um urinol no museu, a arte deixa de ser o belo e passa a ser uma questão conceitual. A estética passa a ser vista como conhecimento sensível e supera as dicotomias sujeito/objeto, forma/conteúdo. O filósofo Merleau-Ponty, influenciado pela fenomenologia de Husserl, dedica-se aos estudos do olhar, que conforme Bornheim (1998), “procura mostrar, e o faz com largo sucesso, que a dicotomia sujeito-objeto não compõe o referencial último e definitivo da experiência humana, nem mesmo ao que respeita a intersubjetividade” (p.92). Medeiros (2005) afirma:

[o objeto da estética] é geralmente tudo o que diz respeito à *aisthesis*, ao sentir, ao sensível, ao gosto e ao que é experimentado. Não há razão para limitar o gosto ao bom gosto, ao gosto que julga as obras de arte. Experimentar o sabor não é somente exercer a atividade própria a um sentido determinado, como o degustador de vinhos [...] experimentar é entrar em uma certa relação com o sensível, lhe fazer justiça, tomá-lo deixando-se possuir. Ora, o sensível, que entra em comunhão com o sentimento, não é somente a obra de arte; é também o que Merleu-Ponty chama de “A Carne do Mundo”. Toda carne do mundo pode ser experimentada como objeto estético, e mesmo o porta-garrafas de Duchamp, embora algumas coisas sejam mais que outras, pois o gosto não estetiza soberanamente ou arbitrariamente; ele responde a uma solicitação do objeto: A água não chama o gosto como o vinho nem o porta-garrafas como uma estátua (p.37).

Para Alfredo Bosi (1998), o olhar fenomenológico de Merleau-Ponty “começa a abrir-se ao olhar do outro que, como o meu olhar, vive mergulhado no espaço fluido e aberto da visibilidade” (p.81). Assim, explica que o primeiro passo é estético (esfera onde o sensível já tem um sentido imanente), e não abstrativo. Aqui uma questão se impõe sobre a possibilidade de interpretação do receptor e de julgamento estético da obra de arte: a experiência sensível antecede o pensamento/julgamento da obra ou ocorrem ao mesmo tempo, porque estão imbricadas (sensibilidade/cognição)? Entendo que, no posicionamento de Medeiros (2005), o sensível antecede ao cognitivo:

O julgamento estético não pode ser fundado em conceitos, pois conceitos dizem respeito a conhecimentos lógicos. O conhecimento é conceitual, e o julgamento estético, segundo Kant, é um julgamento desinteressado que suspende todo conhecimento possível. (...) A *Aisthesis* é a relação do eu com a obra. No momento do gozo (*jouissance*, fruição), não há conhecimento possível; depois, poderemos discutir sobre o conteúdo, a técnica utilizada, a propriedade do trabalho naquele

contexto, etc. Poderemos, inclusive, discutir se o objeto é arte ou não, mas aí já estaremos em comunhão com a ‘carne do mundo’ exposta pela obra (p.48).

Muitos autores contemporâneos criticam a herança racional que a nossa sociedade traz do iluminismo – crítica na qual compactuo. Conforme Durand (2002), há na sociedade contemporânea a predominância de um pensamento neo-positivista, com as belas artes (elitizadas), a imprensa e a publicidade. Para ele, essa civilização do excesso de imagem, do bombardeio de informação, acaba não contribuindo para a pedagogia do imaginário. Concordo também com Maffesoli (2001), quando ele diz que é preciso “pensar com as tripas” (p.81), ou seja, dar espaço ao sensível, que é inerente à arte. Mas mesmo nessa frase, porém, entendo sensibilidade e cognição imbricadas, como se “pensar” representasse o cognitivo e “tripas”, a sensibilidade. E se são imbricadas, não deveriam ocorrer ao mesmo tempo? De que níveis de dicotomia estamos falando?

A questão da sensibilidade/cognição está diretamente relacionada à relação sujeito-obra de arte e desemboca na interpretação e no julgamento estético. Apesar de não se tratar no foco desta pesquisa, considero importante apresentar dois pontos de vista contundentes a respeito deste assunto: o de Medeiros (2005), complementando que “diversos são os impossíveis discursos sobre a arte: tentativas de descrever uma obra; tentativas de interpretar uma obra; (p. 81); e o ponto de vista de Pareyson (2001), que a respeito da interpretação, afirma: “mesmo o gozo mais imediato e espontâneo inclui um juízo e pressupõe a interpretação, e mesmo a reflexão mais consciente e destacada visa gozar a obra, longe de limitar-se a dar a razão do gozo” (p.239). E complementa, sobre o imbricamento entre sensibilidade e cognição: “Trata-se, em suma, do processo da interpretação que, de etapa em etapa, de uma primeira leitura imediata a leituras cada vez mais intensas e profundas, avança estimulado pelo gozo e excitado pelo juízo, e em todo momento é sensibilidade e pensamento, prazer e apreciação, pausa de contemplação e ato de valoração conjuntamente” (p.240). Ainda sobre a interpretação, Fayga Ostrower (1998) sugere que

O papel que é desempenhado pela percepção, este espontâneo olhar-avaliar-compreender (de fato, a palavra percepção já conota compreensão) [...] os processos de percepção interligam com o próprio processo de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isso se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos (p.167).

Na verdade, me parece que a questão está em o que se entende por interpretação. Se ela for compreendida num sentido restrito, como se houvesse uma “verdade” na obra a ser encontrada, não se aplicaria à arte, que é polifônica. Também faz sentido não querer mais

utilizá-la se levamos em consideração a origem etimológica do termo “interpretação”, pois esse remonta ao exercício de uma atividade adivinatória muito comum em Roma antiga, mediante a leitura das vísceras de animais sacrificados, que era conhecida como *inter pres*, para assim prever o futuro.

Por outro lado, podemos entender as “vísceras” num sentido ressignificado, em que o visceral se opõe ao racional - e neste caso, exceto pelo sentido da busca por uma verdade, já remete à “carne do mundo” de Merleau-Ponty. Ou seja, se a palavra interpretação for utilizada considerando seu caráter pessoal e intransferível, que parte de um diálogo entre leitor e obra, talvez ainda se aplique a recepção artística, porque não? Pareyson (2001) afirma que

Por um lado, diz-se que a interpretação, por aquela sua natureza que lhe impede de se apresentar como definitiva é, no fundo, somente uma aproximação: ela nunca atinge o coração do seu objeto, não faz mais que girar em torno dele, deixando escapar a sua essência profunda e seu íntimo segredo, contentando-se com colher algum aspecto periférico e limitando-se a um conhecimento impreciso e parcial. Por outro lado, diz-se que a interpretação, por aquele caráter pessoal, e, portanto múltiplo, é o reino da subjetividade e da relatividade: [...] com isso não fica nenhum critério para julgar as diversas interpretações e para preferir uma à outra, mas elas são indiferentes, todas aceitáveis e todas igualmente legítimas. Essas duas concepções têm o efeito de desvalorizar o conhecimento interpretativo, confinando-o no campo do impreciso, do arbitrário, do mutável, do relativo (p.225).

Assim, independentemente do termo a ser utilizado, me interessa o cuidado na abordagem da interpretação, pois como afirma Larrosa Bondía (2010) “na escola, às vezes, oferecemos como realidade as interpretações dominantes (p.163)”; e a compreensão de que o fator estético não está somente no sujeito ou no objeto artístico, na forma ou no conteúdo. Conforme Desgranges (2010),

O acontecimento artístico completa-se quando o contemplador elabora sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador; na relação entre os três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem no do receptor, mas na relação desses três aspectos (p 122).

Essa é uma questão importante, pois a partir dela se justifica uma educação estética proposta em espaços culturais que não penda para os extremos do formalismo (que ao considerar que o evento estético está totalmente na obra/objeto/emissor, acaba impondo um juízo estético historicamente elitista, voltado para as Belas Artes) e, por outro lado, não se submeta aos exageros extremistas pós-kantianos do psicologismo, tão criticados por Ariano Suassuna (2010):

O criticismo kantiano iria influenciar, porém, de maneira talvez desastrosa para o pensamento, toda a estética contemporânea (...) não importava mais o quadro, mas sim o que a pessoa experimenta dentro de si olhando um quadro: a estética, então,

logicamente, com decorrência disso, passaria a ser capítulo de psicologia experimental (p.36)

Assim, a relação entre forma e conteúdo acontece dialeticamente pela tensão e intersecção entre ambos e o fator estético não está somente presente no sujeito ou no objeto artístico. É sujeito, é objeto, é forma, é conteúdo, é estética, é contexto, é encenação, é espectador, é sensibilidade, é cognição. Pressuponho que, apesar de subjetiva, a relação entre objeto/sujeito, cena de teatro e sala de espetáculos possa ser mediada. Tal como Orozco Gomez (1991), compreendo a recepção como um processo complexo, conflituoso e contraditório, que antecede e extrapola o momento efêmero do contato com o artefato. Por esta soma em que dois mais dois não resulta quatro, a cena dialoga com a trajetória de cada indivíduo, na coletividade que assiste a uma determinada sessão de um determinado espetáculo, com uma dada estética, num dado contexto histórico. No caminho da soma se faz necessária a mediação para resultar em multiplicação.

2.1. A EXPERIÊNCIA E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

*O que não sabe, o que não saberia
Porque morreria sem poder provar
Como provar a pilha com a ponta da língua
Receber o choque elétrico e saber
Poder matar a fome é pra quem come, é claro
Não apenas pra quem vê comer
Assim feito a criança pobre esfarrapada
Come feijoadada que vê na TEVÊ*

(Gilberto Gil)

A recepção da arte, seja teatral ou nas demais linguagens artísticas, é discutida por diversos autores que se utilizam de terminologias e conceitos variados a fim de uma aproximação à compreensão dos fenômenos da estética. Com o pensamento de John Dewey (2010), a arte é fortalecida como experiência e diversas teorias se apropriam deste termo para falar de recepção. Para ele, a arte integra os propósitos e valores da vida, nasce dos processos de interação entre o organismo e o meio. Toda criatura viva recebe e sofre a influência do meio e, a isso, Dewey chamou experiência.

Assim, a arte é também uma forma de experiência que alcança a dimensão estética. Dewey defende que a arte envolve elementos intelectuais, emocionais e os da sensibilidade, havendo uma continuidade entre os eventos e atos do cotidiano. O autor critica a função dos museus na sociedade, que, segundo ele, serviam primeiramente para ostentar o poder (em

geral de impérios), e depois, cumprem o papel de legitimadores da arte – que se transforma em moeda de troca pelos colecionadores. Afirma que, com isso, os objetos artísticos ficam “desvinculados da experiência comum e servem de insígnias de bom gosto e atestados de uma cultura especial” (p.60), justificando que vem daí o abismo entre os dois tipos de experiência: a comum e a estética – inclusive a falsa assunção de que arte é contemplação.

Dewey afirma: “a experiência é a arte em estado germinal” (p.84). Pesquisa as raízes da divisão corpo/mente, sensível/inteligível, inferior/superior e analisa que pensadores como Platão e os filósofos moralistas desprezam os sentidos, o gozo, o impulso e os apetites. Assim, o termo “experiência estética” a que se refere Dewey foi amplamente criticado por outros estetas por ser considerado “ingênuo” ou “otimista”. Umberto Eco (2012), em “Obra Aberta”, aponta:

[...] não havendo em Dewey a trágica suspeita de que a relação com o objeto possa ser falha justamente por dar certo demais, a experiência, a seu ver, fracassa (permanece não-experiência) somente quando entre mim e o objeto (ambiente, situação, etc.) permanece uma polaridade não resolvida em integração; havendo integração, há experiência, e a experiência só pode ser positiva (p.243).

Por outro lado, Ana Mae Barbosa (2001), em “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil” atualiza e defende o pensamento de Dewey, utilizando o termo “experiência estética”. Para a autora, as interpretações dos pensamentos de Dewey como “ingênuos” e “otimistas” são equivocadas, principalmente no Brasil, quando Anísio Teixeira os utiliza pelo movimento da Escola Nova. Barbosa utiliza também os termos “fruição” (gozo), leitura de obra e apreciação, mas todos no sentido de experiência e ampliação de repertórios estéticos como pilares fundamentais para o ensino de artes (ressalta-se que a leitura da obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno).

Alguns estudos culturais – principalmente os etnográficos - criticam o uso dessas terminologias, principalmente “apreciação”, julgando aludir a uma suposta passividade no espectador, relativa à contemplação. A “interpretação” e a “crítica de arte” são, por vezes, consideradas racionais e/ou elitistas. O termo “fruição” vem da palavra ‘gozo’ e também é alvo de críticas, por o considerarem uma tentativa frustrada de tradução do termo *jouissance*:

Há dificuldade de traduzir *jouissance*, rapidamente diríamos que *jouissance* tem tradução como ‘gozo’, já que *jouir* é ‘ter prazer’. No entanto, a terminação ‘sance’ nos deixa pressentir a imprecisão dessa tradução. Alguns tradutores de língua portuguesa têm optado por ‘fruição’, termo que nos parece por demais fugaz. “Caráter a-social do gozo”, (*jouissance*). Ele é a perda abrupta da sociabilidade e, ainda assim, não se segue nenhuma recaída em direção ao sujeito (à subjetividade), à pessoa, à solidão: tudo se perde, integralmente [...]. Segundo Françoise Duroux

(1985), para Lacan, ‘não sabemos nunca do que falamos quando falamos de jouissance’ (MEDEIROS, 2005, p.22).

Armindo Bião (2009), representante da etnocenologia no Brasil, afasta-se de todas essas terminologias e utiliza-se da noção “estado de graça” para representar o acontecimento do espectador (como uma espécie de *transe*) diante das situações de espetacularidade num evento cultural como, por exemplo, num ritual religioso. Enfim, várias são as tentativas de definições, noções e conceitos sobre os termos utilizados para explicar os fenômenos da recepção. Como esta investigação (termos / conceitos) suscita certa desconfiança sobre as terminologias utilizadas no discurso, irei me apropriar de termos como “leitura” e “experiência estética”, o que não significa que eu seja contra outras terminologias. Considero como “leitura”, a leitura de linguagem, que transcende ao letramento e a semiologia. Como Larrosa Bondía (2010), acredito que “o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito” (p.146). Aproxima-se à proposta de “leitura de mundo”, “leitura da vida” em que se busca a autonomia do leitor em Paulo Freire (2006) e a emancipação do espectador em Jaques Rancière (2010).

Entendo a experiência como passível de ser boa e/ou ruim, possuidora de aspectos positivos e/ou negativos. Mas mesmo sendo ruim, “algo” deve acontecer, tocar, trocar. Caso contrário, não há experiência. Neste sentido, concordo com Medeiros (2005), quando ela diz que “nem toda arte atinge, nem toda arte é prazer ou desprazer. A maioria das obras causa indiferença. Alguma coisa causa prazer ou desprazer para alguns. Para outros, não. Em certo momento, sim; no seguinte, talvez não mais” (p.48).

“Experiência” vem do latim *experi*, provar, experimentar. Para Larrosa Bondía (2001), experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, o que acontece ou o que toca. Cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p.21). O autor relembra Walter Benjamin (1994), que criticava a sociedade da informação. Para ambos, o excesso de informação não deixa espaço para a experiência. Questiona ainda sobre a obsessão pela necessidade do ser humano sempre ter que opinar sobre tudo (se posicionar a favor ou contra) e sobre a falta de tempo das pessoas, que vivem numa velocidade acelerada que as impede de vivenciar experiências. Para Larrosa Bondía (2001),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação,

cultuar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo e espaço (p.24).

Para Medeiros (2005), na experiência estética

[...] algo se passa com o espectador. Algo acontece que lhe (trans)forma, ou deforma, que faz do acontecimento experiência, já que põe em xeque aquilo que o espectador é ou pensa ser, faz vulnerável o centro daquilo que temos como nossa identidade, nos mostra um lado oculto e misterioso, desconhecido (p.15).

Assim, me aproprio do conceito de Larrosa Bondía para compreender a “experiência” e de Medeiros para entender a “experiência estética”. Quando os alunos da EJA da EDUSESC desciam de última hora ao teatro para “tampar buracos” na plateia, sem saber o que iriam assistir e sem ver um sentido para estarem ali “perdendo aula”, não vivenciavam uma experiência estética. Talvez vivenciassem situações ruins, ou até quem sabe experiências ruins, “deformadoras”, caso a obra os tocasse de alguma forma, mesmo que negativamente. Mas para a “experiência estética”, acontecer, como fenômeno, para além do contato físico/presencial à obra, o sujeito precisa sentir-se tocado.

É importante ressaltar que este “tocado” não significa passar pelo efeito da catarse. Este assunto será tratado no capítulo a seguir. Sentir-se tocado significa jogar, significa co-criar – o que exige disponibilidade. No jogo, não há dicotomia entre sensibilidade e cognição. Por isso, a necessidade e a importância do Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias no Teatro SESC Paulo Autran, com o público escolar: trata-se da busca em inverter o vetor, em proporcionar experiências estéticas ao invés de vivências ruins. É fundamental que o sujeito esteja aberto, disponível, em um estado outro do que o de seu dia-a-dia frenético ou de um possível marasmo da sala de aula.

Fundamentadas nos estudos da experiência, as propostas da estética da recepção compreendem que as inovações artísticas precisam ser pensadas tanto no âmbito da própria relação entre as obras, quanto em diálogo com as condições históricas. “A nova obra é recebida e analisada tanto em tensão com outras formas artísticas quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida” (DESGRANGES, 2012, p.42). Conforme o autor,

A estética da recepção quer colocar em tensão o formal com o histórico, de modo com que a obra não seja tomada como um fim em si mesmo, restrito aos preceitos da arte pela arte, focalizada somente na relação artística de uma obra com as demais. Mas que a obra de arte possa ser pensada no âmbito de sua função social, no diálogo que estabelece com as condições estéticas e históricas [...]. Portanto, a estética da recepção propõe que a tarefa da arte seja pensada *na* história, não apenas no diálogo que uma obra estabelece ao se contrapor ou se relacionar formalmente com suas antecessoras, mas também a partir da tensão estabelecida entre um procedimento artístico e o padrão estético em voga no meio social; padrão este condicionado pelas

mais variadas manifestações artísticas e culturais marcantes em um dado momento histórico (p.45).

Assim, a partir da análise de espetáculos e espectadores pela estética da recepção, é possível compreender o teatro que é realizado na contemporaneidade, e, neste caso, os espetáculos realizados no Teatro SESC Paulo Autran, em Brasília. Se entendêssemos a produção teatral contemporânea por uma perspectiva formalista, compreendendo o teatro contemporâneo enquanto uma ‘estética’ pós-dramática, eu poderia dizer que poucos espetáculos que foram apresentados e analisados ao longo desta pesquisa se caracterizariam contemporâneos.

No próprio discurso dos artistas, em entrevista, fica evidente que poucos grupos ou companhias de teatro estão realmente interessados em representar a partir de uma estética contemporânea ou intitulam seus trabalhos como tal. É bastante comum inclusive, em seus discursos, certa ‘aversão’ a esta estética (entendendo-a como pós-dramática). Por exemplo, alguns entrevistados relataram fazer teatro dramático, realista, que todo o processo criativo e de treinamento do ator partiu do método de Stanislavski⁸, e no qual se busca provocar a *catarse* no espectador. Assim, se trata de um discurso que pende ao formalismo. Como se, independentemente do contexto histórico e dos sujeitos sociais que os assistem, as convenções utilizadas definissem um gênero e/ou um estilo teatral e a recepção. Ou seja, julgam fazer teatro realista, e não teatro contemporâneo. Mas, será que é possível fazer teatro realista hoje? O “Realismo” deve ser entendido como período histórico? Como convenção estética?

Na perspectiva histórica, cada tendência estética marcou um período, num determinado contexto sócio-político-histórico-cultural que é único em cada tempo-espço. Portanto, segundo esta corrente, é impossível fazer teatro realista hoje. Então, o teatro feito pelo grupo no exemplo citado é teatro contemporâneo, somente porque vivemos na era da contemporaneidade? As duas coisas. Compreender o teatro contemporâneo pela perspectiva da estética da recepção é lidar com a complexidade da arte sem dualizar seus paradoxos e subjetividades. É compreender que o teatro da atualidade pode apresentar as mais diversas estéticas, formas, conteúdos, histórias, não-histórias, personagens, não-personagens, recortes, textos, não-textos, tecnologias, sensações, etc.

⁸ Stanislavski (1863-1938) foi o primeiro ator/diretor/encenador a sistematizar um método de treinamento do ator (Método de Ações Físicas), que partiu de seus experimentos no Teatro de Arte de Moscou – Rússia. Encenou diversos textos de Tchecov e propunha um teatro realista (ASLAN, 2006).

Assim afirma Ryngaert (1998),

Existe uma grande distância entre o teatro tal como é praticado e tal como é percebido, ou, em todo o caso, segundo a ideia que se faz dele. Nos salões, e às vezes nas universidades, ainda ouvimos falar de cortinas vermelhas, dos faustos dos teatros à italiana, ilusão, magia do ator-estrela, e inquietação do personagem, isto é, rapidamente uma concepção que remonta o séc. XIX. E isto não está errado, o teatro ainda vive disso, de sua parte de espetáculo (p.6).

Se a contemporaneidade se apresenta como a era das incertezas, dos diversos pontos de vista, da multiplicidade, da diversidade, não estariam os artistas e suas produções (mesmo em convenções passadas e datadas) perfeitamente inseridos neste contexto contemporâneo? Creio que sim. E nem sempre apresentam estéticas pós-dramáticas. E nem por isso deixam de ser contemporâneos. Esta diversidade é bastante rica quando pensamos em ações culturais que promovam a recepção teatral. Conforme Pavis (2003), a recepção está inserida na “atitude e atividade do espectador diante do espetáculo; maneira pela qual ele usa os materiais fornecidos pela cena para fazer deles uma experiência estética” (p.329). Ora, se as políticas culturais possuem como paradigma a diversidade e a democracia (NUSSBAUMER, 2012), encontramos na contemporaneidade, *a priori*, uma condição favorável à recepção. Portanto, pensar no teatro a partir da estética da recepção significa considerar a estética (formalismo) e a temporalidade (contexto), forma-conteúdo sem dicotomia. Conforme Ryngaert (1998), o teatro contemporâneo “rompe com o modelo Aristotélico⁹ (sem por isso, ser brechtiniano) renunciando geralmente a esses princípios de organização, à exposição, ao conflito, ao desfecho, e propondo estruturas fragmentadas e abertas ou escapando à tradição dos ‘gêneros’” (p.224). Para Gusmão (2003), os elementos de encenação estimulam o espectador, gerando níveis variados de percepção:

O espetáculo cênico busca outras possibilidades de relação com seu receptor-espectador por meio de elementos sensoriais de encenação e de representação. A inserção de imagens produzidas eletronicamente, por exemplo, busca modificar o espaço cênico e torná-lo múltiplo de estímulos para o espectador, gerando níveis variados de percepção da poética dos criadores. O atuante não está separado do espaço, ele está envolvido por ele e pode explorá-lo para elaborar sua ação. Os movimentos e a fala se engajam com os elementos espaciais, de modo que a cooperação da inteligência do espectador é essencial ao plano do espetáculo (p. 257).

Para Umberto Eco (2012), a arte contemporânea é aberta, pois “passível de mil

⁹ Aristotélico – O teatro aristotélico designa, para Brecht, uma dramaturgia que invoca Aristóteles e se funda na ilusão e na identificação. Esse teatro “dramático” (oposto com frequência ao teatro épico) repousa também sobre a coerência e a unificação da ação, em sua construção acerca de um conflito a ser desenvolvido no desfecho.

interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade” (p.40). Ou seja, para estes autores há elementos estéticos na obra, estabelecidos pelas escolhas da encenação, que as caracterizam contemporâneas. Ryngaert (1998) apresenta esta questão como um paradoxo, pois “as novas dramaturgias se opõem às convenções e implicitamente criam outras, sem as quais toda comunicação teatral seria impossível” (p.224). Para Lehmann (2010), o teatro contemporâneo é considerado “teatro pós-dramático” ou “pós-épico” quando propõe aspectos tais como a crítica da representação, a des-hierarquização das formas, o primado do corpo sobre a palavra e a contestação da estrutura dramática:

[...] Enquanto o teatro épico transforma a representação dos procedimentos fictícios e procura distanciar de si o espectador para fazer dele um especialista, um jurado político, nas formas de narração pós-épicas trata-se da valorização da presença pessoal do narrador, e não de sua presença demonstrativa, trata-se da intensidade autorreferencial desse contato, da proximidade na distância, e não do distanciamento do próximo (LEHMANN, 2010, p.186-187).

Por outro lado, a arte contemporânea extrapola as questões estéticas. Conforme Agamben (2007), não se trata apenas de transgredir as próprias formas, pois a arte contemporânea não está encapsulada em nenhuma concepção estética restrita, mas de profanar espaços, lugares e assuntos “sagrados”, ou seja, adquirir novos “usos” para coisas já existentes. Uma forma artística, desse modo, está necessariamente vinculada à história, o que significa que uma determinada forma não é possível em qualquer tempo e que não cabe na poética de qualquer época.

Martins (1998) afirma que nesta cena não vale mais a concepção como algo natural, constituída pela ideia corrente de objeto visual manipulável. Deixando de ser intocável e derivando de uma gênese discutível, essa linguagem não é mais objeto de culto, possivelmente perdeu a sua aura tradicional como aponta Walter Benjamin (1994) em seu ensaio "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" (p.388).

O teatro contemporâneo supõe um novo espectador, ou melhor, novos espectadores, pois todos os seus elementos trabalham para construir a ideia de espectador emancipado (RANCIÈRE, 2010). Nele, não existe um público unificado, que dá lugar ao que Rancière (2005) chamou de “comunidade do dissentimento”, onde cada um terá o seu modo de olhar, único e próprio, e construirá as suas referências em relação àquilo que observa. Esse teatro pressupõe um espectador que não esteja preso às imagens que lhe são fornecidas, mas que construa com elas e crie novos sentidos, estabelecendo conexões próprias e experimentando

aquilo de uma maneira inteiramente sua. No teatro o fazer está imbricado à leitura (fruir) e vice-versa. Não há como separá-los, porque parte-se do pressuposto de que o espectador não é passivo.

Afirma Rancière (2010): “Hoje, não é uma obra que vai produzir um efeito. O que se produz é uma modificação da vida perceptiva, através da qual as pessoas podem ver outras realidades” (p.2). Alçados a coautores da obra, os espectadores são postos em uma posição não apenas de contemplação, mas de participação. O espectador emancipado é aquele que está em posição de ver o teatro fora dele próprio, construindo conexões que transbordem as imagens que olha, criando, dessa forma, ligações com outras zonas da vida social.

A arte ergue-se contra os determinismos, ao deslizar sobre a busca de campos possíveis. Ao mesmo tempo em que se apega ao seu tempo, imagina as múltiplas possibilidades que estão escondidas nele. Como em um trabalho de perscrutação, de arqueologia, ela faz reviver, através de formulações, aquilo que está em algum lugar, mas não está visível. Ser contemporâneo significa “voltar a um presente em que jamais estivemos” (AGAMBEN, 2009, p.40). Martins (1998) ressalta que, considerando o espectador “[...] vinculado à sua atualidade pondo-se como atividade, o olhar inevitavelmente se liga de modo constitutivo ao presente. A força visual implanta-se em novas bases tendo o tempo como condicionante. Na nova formulação, o olhar apresenta-se como ato temporal e como destreza de artífice” (p. 389). Se no modernismo a obra não está mais no texto, mas na encenação, na contemporaneidade também não está na encenação, mas no ato do espectador. A inventividade e a autoria são elementos tanto de quem escreve a peça (sendo que não é mais necessário haver um dramaturgo, pois o texto pode partir da cena, do improviso), quanto de quem encena e de quem assiste, pois todos co-criam o espetáculo. Como afirma Medeiros (2005), ao falar da *performance*: “[...] a presença do espectador é requerida, não como espectador a *posteriori*, mas como parte da obra, enquanto elemento estético da obra de arte (p.137). Ubersfeld (2005) esclarece:

É o espectador, muito mais que o encenador, quem fabrica o espetáculo, pois ele tem que recompor a totalidade da representação em seus dois eixos, o vertical e o horizontal ao mesmo tempo, sendo obrigado não só a acompanhar uma história, uma fábula (eixo horizontal), mas também a recompor cada momento a figura total de todos os signos que cooperam na representação. Ele é forçado a envolver-se no espetáculo (identificação) e a afastar-se dele (distanciamento). Não há, é certo, outra atividade que exija semelhante investimento intelectual e psíquico. Daí advém, sem dúvida, o caráter insubstituível do teatro e sua permanência em sociedades tão diferentes e sob formas variadas (p.21).

Assim, por uma perspectiva ampliada:

A recepção se faz como experiência histórica, do presente, no presente, em que o leitor precisa valer-se da própria experiência, pois a leitura só faz sentido no horizonte presente da obra recebida. Os cortes estilísticos que caracterizam as alterações nas propostas artísticas podem ser investigados, no âmbito da estética da recepção, por um lado, pela teoria dos efeitos estéticos, que quer explorar o modo com que é elaborado um texto (cênico), e se interessa por aquilo que resulta de um acontecimento artístico, e por outro lado, pela história da função – a refuncionalização da arte – que faz com que a interação entre o texto e o mundo se torne objeto central da análise (DESGRANGES, 2012, p.48).

Apresento, a seguir, algumas abordagens de fenômenos da recepção na estética e nos estudos teatrais relativos aos efeitos estéticos que apresentaram grande influência no pensamento ocidental ao longo da história do teatro, na busca de compreender o espectador contemporâneo na perspectiva de que o teatro pós-dramático se apresenta como apenas uma das possibilidades do teatro produzido na atualidade.

2.2. EFEITOS ESTÉTICOS E O DRAMA

*Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para
um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo.
Isso soa democrático, mas em minha opinião, não é totalmente democrático.
Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados
em um grande círculo de iniciados.
Pois a arte necessita de conhecimentos.*

(Bertold Brecht)

A relação entre texto, encenação e espectador, tal como as maneiras de ver-sentir-pensar o mundo se apresentaram de formas distintas em diferentes momentos históricos, que produziram estéticas diferenciadas e vice versa (DESGRANGES, 2012). Há uma vasta bibliografia sobre este percurso histórico do teatro tanto em relação aos estudos da dramaturgia, do ator e do encenador. Porém, poucos estudos possuem um enfoque no espectador. Assim, nesta pesquisa, optei em fazer um levantamento dos momentos em que houve alterações significativas sobre as teorias da recepção, a partir da estrutura do drama, que servirá de suporte para uma compreensão mais abrangente da relação dos espetáculos e espectadores no Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias, bem como para contextualizar os discursos dos artistas entrevistados quando estes citam autores/diretores/teatrólogos para referenciar as suas produções artísticas¹⁰.

Conforme Roubine (2003), o primeiro conceito de drama foi compreendido no séc. V a.C., na

¹⁰ Estas referências e citações dos entrevistados são descritas no capítulo 03.

Grécia e significava ação. Foi utilizado para designar a obra teatral ou dramática que possui relações entre os personagens com conflitos e sem a necessidade de interferência do narrador para que a ação dramática seja compreendida pelo público. Os personagens nesse período são autonarrativos em seus diálogos e atitudes. A poética aristotélica classifica o drama como categoria literária, ao lado do lírico e do épico, tendo as tragédias gregas como exemplos de dramas por sobreposições de conflitos. Aristóteles desenvolveu o conceito de *catarse* para explicar a recepção do drama nas tragédias gregas. Em “A Poética”, o autor apresenta originalmente a catarse como “a purificação de tais emoções”, que conforme tradução e comentários de Eudoro de Souza (1991), a própria escolha da palavra “purificação” (em vez de “purgação” ou “expurgação”) já implica uma atitude decidida. Na leitura de Rosenfeld (2008), o termo representa a ‘descarga’ pela experimentação do terror e da piedade. Pavis (2003), define no dicionário do teatro que “a catarse ocorre no momento em que o espectador se identifica com o herói trágico” (p. 40). Para ele, Aristóteles apropriava-se de um termo médico que assimila a identificação a um ato de evacuação e de descarga afetiva, sendo uma das finalidades e uma das consequências da tragédia.

Na França (meados do séc. XVIII até aproximadamente metade do séc. XIX), com influência do pensamento iluminista e os valores moralistas da burguesia em alta (privatização da vida, valores relativos à família e à dignificação do trabalho), surgiu um novo gênero de teatro, o drama burguês. Como afirma Desgranges (2012), “há uma clara noção dos teóricos teatrais burgueses de que a arte dramática precisava ser pensada a partir dos efeitos estéticos que produz” (p.67). Ou seja, analisavam suas produções da época pelas características formalistas, e produziam esteticamente a partir desta perspectiva. Na recepção do drama burguês, o espectador era convidado a se identificar com o protagonista e embarcar no fluxo de uma ação dramática contínua, de acontecimentos encadeados logicamente entre si, como se observasse aqueles momentos através de um buraco de fechadura. A encenação contribuía para que estes efeitos se processassem, buscando manter ao máximo a ilusão de realidade daquele universo representado no palco.

Esteticamente a cena precisava abandonar qualquer recurso em que a teatralidade fosse revelada, tais como coros, versos, maneirismos e exageros dos atores bem como descontinuidade de cenas, e às três paredes do teatro foi acrescentada a quarta parede, ou seja, uma parede imaginária que separa a cena do espectador. Extinguiu-se o fosso entre palco e plateia. O palco buscava o ilusionismo e o verso era substituído pela prosa, que trazia nos diálogos traços ora trágicos, ora cômicos. O desenrolar dos acontecimentos se dava de forma

causal, linear e a ação acontecia sempre no presente. A obra era compreendida como sujeito e o espectador como objeto. Desgranges (2012) relata que, no drama burguês, havia uma preocupação com a quantidade de pessoas que se buscava atingir e influenciar. As personagens eram caracterizadas a partir de uma construção psicológica e propunham a razão nos comportamentos morais através da busca pela comoção do público. Primava-se pela catarse, porém esta era entendida não mais como no conceito aristotélico (conceito advindo da medicina), mas como a comoção pela empatia e paixão.

A proposta mais conhecida nas teorias do teatro é a de Denis Diderot, que em seus discursos sobre o drama burguês dizia que seria necessária a produção de “um gênero sério” (PAVIS, 1999, p.109), uma estética que expressasse a realidade da época, intermediária entre a comédia e a tragédia. Pretendia substituir o teatro clássico renascentista por um teatro em que as personagens produzissem um elo de identificação com o cidadão comum, para que desta forma a ação dramática fosse interessante para este espectador e atingisse um grande público. De fato, os teatros eram muito popularizados, havendo dramaturgos que escreviam em média quinhentas peças escritas (supõe-se que todas ou a maioria foram montadas). Os teatros lotavam e estavam totalmente inseridos no mercado, rendendo altos lucros.

Do drama burguês surgiu o melodrama, que inicialmente buscava expressar elementos da tragédia, inserindo música e a própria ação dramática, muito similar à ópera por possuir esses elementos. O melodrama caracterizou-se pelo forte apelo emocional, entrando no séc. XX, com maior ênfase no sofrimento, sentimentalismo e tudo que possibilitasse impressionar e comover o espectador. Hoje ainda é forte o uso de recursos do melodrama no palco e nas diferentes mídias de entretenimento, pelo forte apelo à comoção e pela crença de alguns artistas de que a apresentação de espetáculos “fáceis”, “digeríveis” contribui para a democratização do acesso ao teatro.

No realismo, o ator/diretor/encenador russo Constantin Stanislavsky (1863-1938) teve influência do pensamento freudiano e sistematizou o primeiro método de treinamento de ator, baseado nas ações físicas e na construção de personagem psicológico. Defendia a ilusão do espectador, sugerindo como ponto de partida para o ator a seguinte pergunta: O que eu faria aqui e agora se, na vida real, tivesse que agir em circunstâncias análogas àquelas determinadas pelo meu papel? (STANISLAVSKY, 1988).

Argumentava que os efeitos cênicos provocam na plateia um maior envolvimento, pela esfera mágica da peça teatral. Para ele, o ponto de atenção do ator não deve estar na plateia, pois

assim ele é capaz de adquirir um domínio especial sobre os espectadores, forçando-os a participar ativamente da vitalidade de sua arte. Para Stanislavsky (1988), mesmo a imobilidade exterior não implica passividade. Defende que tanto ator quanto espectador podem estar sentados sem fazer nenhum movimento e ao mesmo tempo estar em plena atividade. Realizou a montagem de diversos textos dramáticos de Tchecov – em que “preponderam as figuras que vivem no passado ou no futuro, negando-se assim a ação atual e o diálogo. A relação inter-humana se interrompe e as personagens em verdade pronunciam monólogos” (ROSENFELD, 2012, p.151). Porém, segundo Patrice Pavis (1999), no teatro realista ainda havia a intenção de iludir o espectador a fim de fazê-lo acreditar na verdade encenada, o que supunha ainda um espectador passivo. Para isto, manteve-se a quarta parede fazendo o espectador assistir a uma ação em que não participava, colocando-o no local de *voyeur* da encenação.

No início do séc. XX, com o advento do cinema e outras tecnologias, houve uma necessidade de reteatralizar o teatro. Assim, surgem as vanguardas estéticas, voltadas contra o realismo. Como aponta Carlson (1997), rompiam-se padrões, num permanente movimento de reformulação da expressividade artística. Havia um desejo de se buscar “o que só o teatro pode fazer”, em detrimento de uma suposta imitação do real. Ao romper o palco dramático, houve uma inversão na relação sujeito-objeto: ao contrário do drama burguês, no drama moderno o espectador passou a ser considerado o sujeito na relação (DESGRANGES, 2012). As críticas sobre o “aburguesamento” da sociedade, as distâncias sociais (os operários nas periferias) e o abalo na economia e no mercado colocam em crise o drama burguês e o realismo. O pós-guerra também fez parte deste contexto e impulsionou o movimento das vanguardas na arte teatral. Surgiram grandes diretores/encenadores, representantes das vanguardas modernistas que investigavam os efeitos estéticos e criavam suas próprias teorias a respeito da relação entre sujeito espectador e obra teatral, a partir de seus experimentos.

Meyerhold (1874 – 1940), influenciado pelas ideologias de Marx e Hegel, propunha a desmontagem do palco ilusionista do início séc XX, quebrando a quarta parede e rompendo com a trivialidade do sentimentalismo burguês. Considerado anti-realista e construtivista, propunha que o espectador construísse na recepção uma realidade outra, diferentemente do “real” propriamente dito, deixando este para a linguagem do cinema. Buscava estimular a atividade cerebral do espectador, a partir da teoria da biomecânica na qual propunha praticamente uma “partitura” teatral em sua encenação. Por isso, o conceito de marionete/mecânico é carregado de simbolismos, uma vez que o diretor russo apropriou-se

destas ferramentas para situar sua obra artística em oposição ao naturalismo ou à interpretação psicologizada. Para Meyerhold (1992), [...] as principais dificuldades da interpretação se devem ao fato de que o ator deve ser o diretor, o incitador e o organizador do material e, ao mesmo tempo, o material que deve ser organizado. Quem dispõe do material e o próprio material se encontram na mesma pessoa [...] A biomecânica mostra ao ator a forma de dirigir sua própria atuação, para coordená-la tanto com o público como com seus companheiros e assim sucessivamente (p. 293). Carlson (1997) analisa o teatro de Meyerhold em uma perspectiva em que a forma se sobrepõe ao conteúdo, buscando no anti-realismo o teatro pelos seus próprios meios, pela “arte pela arte”. Para ele, era através da teatralidade acentuada com “a pantomima, a máscara, o prestidigitador, a marionete, a ação improvisada” (p. 313) que este grande diretor da virada do século construía a sua estética.

Em relação à recepção, Meyerhold propunha que o espaço físico da cena fosse redesenhado na forma de um triângulo, cujo vértice estaria apontado para o fundo do palco. Tudo o que estivesse fora desse triângulo deveria ser considerado espaço morto. Tudo o que estivesse dentro do espaço físico seria visível à plateia e, portanto, o espaço destinado aos atores. O espaço simbólico da cena era o lugar poético do diretor e dos atores em relação aos espectadores. Enfatiza a importância da experiência sensorial da plateia: “Nós não queremos que o espectador observe, queremos que sua paixão seja ativa. Por isso há de situar o espectador de tal forma que ele ‘penetre’ ativamente no ritmo do espetáculo” (MEYERHOLD, 1992, p. 283). Para ele, essa relação daria margem ao crescimento da liberdade poética da obra, ou seja, quanto mais culto, ativo e presente for o espectador, maior será a licença poética que ele concede aos criadores (p. 303).

O teatro de Bertold Brecht (1898 – 1956), entendido em seu contexto histórico, acompanhou uma época marcada pela forte influência de Marx e Hegel e suas ideologias políticas. Brecht propunha o teatro épico e as peças didáticas, visando provocar um efeito que ele chamou de “distanciamento”. Brecht também altera a função do espectador em relação ao teatro burguês, compreendendo-o como sujeito. Porém, para Brecht, pela dialética (ao invés da causalidade do drama burguês), forma e conteúdo eram indissociados. No teatro épico, conforme Rosenfeld (2012),

Coro, prólogo, epílogo (e seus derivados) são elementos épicos por manifestarem, através deles, o autor transformado em ‘eu épico’. Dispersão em espaço e tempo – sem rigorosa continuidade, causalidade e unicidade – pressupõe igualmente o ‘narrador’ que monta e seleciona as cenas a serem apresentadas (p.78).

Brecht considerava que no drama burguês o espectador era passivo diante da ação

dramática, mas pelo teatro épico conseguia reverter esta situação através do distanciamento proposto pela encenação, provocando a sua atividade. Na dramaturgia pautada pela ação dramática, o autor se fazia ausente e o mundo ficcional ganhava vida própria. Na dramaturgia épica, proposta por Brecht, o autor era afastado do mundo, analisando-o com distância crítica. Visava, com as peças didáticas, apresentar um “palco científico, capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e sobre a necessidade de transformá-la” (ROSENFELD, 2012, p.82). Este fim didático exigia que fosse eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês, impondo recursos narrativos que inserissem a característica de “distância” entre o narrador e o público.

No teatro épico, a intenção era que o espectador não perdesse a consciência de si e da realidade social enquanto assistia à cena e realizasse constantemente esta reflexão crítica sobre a atitude das personagens a partir dos recursos cênicos de distanciamento recomendado por Bertold Brecht. Assim, a presença do espectador se dava de forma assumida, bem como propunha o desnudamento do palco. Pretendia-se, dessa forma – em vez de “hipnotizar” o espectador – despertá-lo para uma reflexão crítica, utilizando processos de estranhamento que rompiam a ilusão, lembrando ao público que aquilo que eles assistiam era teatro e não a vida real.

Antonin Artaud (1896-1948), poeta, ator, escritor e encenador francês no séc. XX (autor de *O Teatro e Seu Duplo*) propôs o teatro da crueldade, que abolia definitivamente o palco italiano. Para ele, os espectadores deveriam literalmente ser inseridos na cena ao invés de provocar o efeito de “distanciamento” pela análise crítica proposta por Brecht. Artaud propunha que o espectador sentasse no centro do espaço permitindo a simultaneidade das ações e o envolvimento físico do público com o espetáculo, fundindo espectador e cena, sem divisões ou quaisquer tipos de barreiras que pudessem impedir, entre ambos, diálogos concretos: “O jogo teatral é um delírio, e uma verdadeira peça de teatro perturba o repouso dos sentidos, libera o inconsciente comprimido” (ARTAUD, 1999, p.101). No pensamento de Artaud, o teatro e a vida se confundem em uma realidade de exploração do risco físico, na medida em que este novo teatro visa a ativar maiores percepções no espectador que, por sua vez, se torna testemunha viva da ação, e não mero espectador alheio ao drama. A proposta de que a peça seja feita inteiramente da cena “impõe a descoberta de uma linguagem ativa, viva e anárquica, em que sejam abandonadas as delimitações habituais entre sentimentos e palavras” (ARTAUD, 1999, p.40).

Também contrário à lógica do voyeurismo, Artaud buscou trabalhar com o “verdadeiro” no teatro, teorizando maneiras de instaurar no ator a crença no ficcional, trazendo as realidades presentes, atuais, para que o espectador sentisse estímulos concretos e reagisse aos fatos apresentados: “O público que toma o falso por verdadeiro tem o senso de verdade e sempre reage diante do verdadeiro quando colocado à sua frente” (ARTAUD, 1999, p.85). Para ele, libertando-se das convenções tradicionalistas vigentes é que o teatro estabelece uma linguagem crítica e de descoberta. Tais convenções, segundo Artaud, reduzem a importância do público, pois o transforma apenas em observador, excluído da ação dramática, não refletindo sobre a obra apresentada.

Grotowski (1933- 1999), teatrólogo e diretor polonês, inicialmente via como principal função do teatro o encontro entre o ator e o público, influenciado por Artaud. Em seu livro "Em busca de Um Teatro Pobre", Grotowski (1992) pretende eliminar as técnicas e truques considerados supérfluos no teatro, estabelecendo como essencial apenas a relação ator e plateia. Esta abordagem foi fundamentada e efetivamente aplicada em suas encenações, estreitando cada vez mais a relação palco-plateia. Este estreitamento proposto atravessa o palco e coloca o ator para encenar entre a plateia, inserindo-a na ação dramática, fazendo-a agir. A modificação estrutural estimula o espectador, transformando-o em agente da ação, eliminando a barreira imposta pela cena realista no jogo ilusionista que separa a peça teatral dentro de uma caixa cênica e permitindo ao público ver, espiar, mas mantendo-o confortável em sua poltrona, longe do risco de ser tocado, atingido pela obra.

Assim, Grotowski insere, na década de 60, novas formas de relações, já esboçadas por Artaud, para que a obra teatral ultrapasse o ficcional, visando a integração do público em uma provocação entre a linha imaginária do real e o falso tomado por real, na instauração do despertar para a percepção. Em “O Teatro Laboratório” (uma compilação de vários textos) Grotowski revisa alguns conceitos. Teoriza sobre o Teatro Ritual: “O teatro é a única dentre as artes a possuir o privilégio da ritualidade. De resto, em sentido puramente laico: é um ato coletivo, o espectador tem a possibilidade de coparticipar, o espetáculo é uma espécie de ritual coletivo, de sistema de signos” (GROTOWSKI, 2010, p.41). Afirma que não há atores e espectadores, pois estes são coautores. Há, portanto, participantes principais e secundários, numa relação que Grotowski (2010) denomina “participáculo” (p.42) – pessoas do/no espetáculo, que se relacionam, afetam e são afetadas, estabelecendo uma espécie de jogo em que todos participam ativamente. Eugênio Barba (2010) diz que “Grotowski elimina a dicotomia palco-plateia. Ele transforma a plateia em palco, ‘coloca em cena’ a plateia,

esforçando-se por resolver a velha antinomia entre atores ativos e espectadores passivos” (p. 99). Propõe outras relações espaciais entre palco-plateia, tais como a arena, público no palco (quando este é italiano), público no palco e atores na plateia, anulação da divisão entre palco-plateia (eliminação do palco), etc.

Grotowski defende a lógica da forma, pois para ele, “caso contrário o teatro não é composição, não é estrutura, isto é, não é arte (p.45). Complementa que a forma é um peculiar “ato de conhecimento” (p.46), que por sua natureza, é algo aberto, não acabado, não podendo ser uma repetição de métodos e de efeitos. Defende a metáfora do elevador: “O espetáculo é como um grande elevador do qual o ator é o ascensorista”. No elevador estão os espectadores, o espetáculo os transporta de uma forma de evento a outra. Se esse elevador funciona para os espectadores quer dizer que a montagem é bem feita (p.234). Grotowski estuda sobre os arquétipos universais da natureza humana, buscando na teatralidade do ritual provocar o contato de dois *ensemblés*: o *ensemble* dos atores e o *ensemblédos* espectadores.

Plasmando no espetáculo o arquétipo, atacamos o inconsciente coletivo: o que resulta uma ressonância, um reflexo, mesmo que seja na base de uma oposição do sentimento de que algo foi profanado; aproximamos entre eles os dois *ensemblés* (o grupo dos atores e o grupo dos espectadores), um pouco como uma provocação e, aparentemente, sobre a base de uma magia, de um ato mágico do qual – como na pré-história do teatro – participam na realidade todos (p.51).

O autor admite que seria excessivo afirmar que todo o público reunido compreenda a ideia do diretor e defende que o fato de plasmar o espetáculo no arquétipo “não deveria dar como efeito-estruturas unívocos, unidimensionais, chatas. Trata-se antes, do sentido contido na pluralidade de significados” (p.54). Para Barba (2010), no Teatro Laboratório, lançados ao mundo dos mitos, os espectadores são obrigados a enfrentar o mais secreto, o mais íntimo de si mesmo. “Eles devem, ao mesmo tempo, reconhecer-se neles, julgá-los, examinando-os à luz das próprias experiências de indivíduos do sec. XX” (p.100). E complementa: “Muitos sentem esse confronto, esse desmascaramento como um sacrilégio. Na verdade encontramos diante de uma moderna variante da antiga catarse ou, para dar uma definição mais próxima de nós, de uma terapia psicanalítica (p.100). Mais tarde, porém, Grotowski revisa algumas noções. Admitiu que esta dialética não funcionava com o devido rigor, pois os espectadores assumiam atitudes diversas. “[...] não tinha homogeneidade, não produzia a inteireza das reações, funcionava em planos diversos e de modo diverso em cada um dos espectadores” (p.125). Sobre a relação de espectador testemunha, por exemplo, afirma que “não é quem enfia por toda a parte o nariz, quem se esforça por ficar o mais próximo possível, ou por intrometer-se nas ações dos outros. “A testemunha mantém-se levemente à parte; não

quer se misturar, deseja estar consciente, ver o que acontece do início ao fim, e guardar na memória” (p.122).

Assim, gradualmente Grotowski foi abandonando a ideia de manipulação dos espectadores, para focar-se à arte do diretor e do ator, nas quais o diretor passou a ser visto como “o espectador de profissão” (o primeiro espectador), denominando o termo “arte como veículo”, num sentido de veículo de autoconhecimento do próprio artista. Passou a apresentar ensaios abertos e espetáculos fechados, praticamente sem ou sem nenhum espectador. No Teatro das Fontes, propõe uma abordagem solitária, “o que o ser humano pode fazer com a própria solidão” (p.231), com cenas ao ar livre, e desabafa: “Sejam egoístas. Para criar, sejam egoístas, façam as coisas para os seus espectadores, para as pessoas com as quais vocês têm relações profundas e contra os outros” (p.250). Ou seja, no espetáculo propriamente dito, “a sede da montagem está no espectador, na arte como veículo a sede da montagem está nos atuantes, nos artistas que agem” (p.232).

Grotowski transitou entre o moderno e o contemporâneo, na busca por efeitos estéticos que controlassem o espectador (ideia de passividade e pensamento formalista) até ir ao extremo oposto, em que desiste de analisar o espectador por considerar tarefa impossível (ideia de espectador ativo, porém, altamente subjetivo e relativizado). Chega inclusive a apresentar espetáculos sem espectadores, na proposta do teatro como veículo, equiparando-se às performatividades. Os elementos constituintes da *performance* caminham contra a ideia de quarta parede, pois proporcionam quebrar a barreira ficcional do espetáculo para retirar os subsídios do palco italiano estabelecendo, desta forma, a inserção do espectador na cena e a dificuldade deste em diferenciar o que é o limite de teatralidade e o que é legítimo da vida real, como nas palavras de André Carreira (2004): “Podemos dizer que a contemporaneidade se fez *expert* em destruir as barreiras entre a vida real e o espetáculo” (p.12).

A partir deste levantamento entre efeitos estéticos e o drama, considerando os aspectos histórico-formais, e da análise dos espetáculos assistidos no Teatro SESC Paulo Autran bem como levantamento em entrevista com os artistas, percebo que o teatro produzido historicamente na Europa possui forte influência na produção teatral na atualidade em Brasília pelos grupos e companhias teatrais que advém, em grande parte, de uma formação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes e da Universidade de Brasília, bem como de atores autodidatas que buscam nos livros dos grandes diretores (Brecht, Grotowski, Artaud) a fundamentação estética e ideológica para os seus trabalhos.

Hoje, em Brasília, se apresentam diferentes estéticas teatrais e são estabelecidas diferentes relações com o espectador – que é compreendido por quem atua de diferentes maneiras. Isso significa que não podemos analisar a recepção simplesmente como se todos os espetáculos possuíssem características pós-dramáticas. Por outro lado, também devemos levar em consideração que os espectadores de hoje, séc. XXI, no Brasil, em Brasília, são diferentes dos espectadores de uma dada vanguarda histórica, são contextos totalmente diferentes. Assim, pergunto: existem, hoje, níveis de atividade/passividade do espectador, dependendo de como a relação entre cena e sala é estabelecida? Ou o espectador contemporâneo é sempre ativo? Se for sempre ativo, porque a velha frase “vá ao teatro, mas não me chame” ainda se perpetua? Por que o espectador muitas vezes “abandona” a obra enquanto a assiste?

2.3. O ESPECTADOR CONTEMPORÂNEO

*O que não sabe, o que não saberia
O que não saboreia porque é só visão
E tão somente cores, a cor do veludo
Ludo, luz, brinquedo, ludo engano, tele
Teletecido à prova de tesoura
Que não corta, não costura, que não veste
Que resiste ao teste da pele, não rasga,
Nunca sai da tela, nunca chega à sala*

(Gilberto Gil)

Se na contemporaneidade o espectador é o foco na relação sujeito-objeto, como já apresentado pela estética da recepção, porque as pessoas vão tão pouco ao teatro? Retomo aqui a pergunta feita na introdução desta pesquisa (p.16): quais são, então, os impedimentos para as pessoas de uma forma geral deixarem de frequentar espetáculos teatrais? Fiz esta pergunta em entrevista com os artistas que se apresentaram no Teatro SESC Paulo Autran entre 2012/2013, que somadas à observação da rotina do teatro e bibliografia consultada, me encorajaram a esboçar algumas possibilidades de resposta.

Historicamente, no Brasil, nas décadas 60-70, campanhas evidenciavam o problema com a frase fugaz “Vá ao Teatro”, escrita em camisetas ou expostas em adesivos de carros. As trupes idealizavam o “espectador do futuro” e desenvolviam projetos de democratização do teatro nas escolas e em espaços culturais. Essas iniciativas foram muito criticadas pelo caráter ideológico, pelo risco de cair na “didatização” do teatro e pela subjetividade dos seus resultados. Hoje, no Brasil, a frase “Vá ao Teatro Mas Não me Chame” (brincadeira feita na época por um programa de humor da TV Globo, em resposta às campanhas “Vá ao Teatro”) já

virou tradição e está no imaginário coletivo das pessoas. A formação de espectadores de teatro se tornou praticamente um papel do professor de teatro que, muitas vezes, trabalha isolado dentro dos núcleos escolares, em condições precárias. Algumas companhias desenvolvem projetos de aproximação entre o teatro (para crianças) e as escolas, mas poucas possuem um compromisso qualitativo e duradouro. Muitas vezes esses espetáculos são “cópias” de filmes de animação disneyanos montados sem nenhum cuidado técnico/estético, apresentados em lugares como praças de alimentação de shoppings, o que acaba surtindo mais o efeito “vá ao teatro mas não me chame”.

Guimarães (2012) afirma que

É inegável que o teatro vai mal das pernas. As pessoas pouco vão ao teatro e, quando vão, escolhem sempre espetáculos presos à antiga estrutura dramática, peças de “comédia dos costumes”, que exploram conflitos familiares e ironizam relacionamentos. O teatro moderno, pelo menos no Brasil, ainda tem muito mais público interessado do que o contemporâneo (p.7).

Para Celso Favaretto (2010) “a sempre propagada crise da arte, crise do teatro e outras crises, frequentemente devem-se, além dos impasses estéticos dos artistas, às dificuldades de evidenciação das experiências, ou seja, às questões institucionais e de política cultural” (p.8). Neste sentido, pode-se afirmar que parte desta problemática está relacionada às questões quantitativas de acessibilidade. Altos preços de ingressos, deficiências de divulgação, ausência de estacionamentos próprios nos teatros, a violência nas grandes cidades somada à falta de segurança pública, de acordo com Desgranges (2010), são alguns destes problemas, que, em parte, podem ser minimizados com uma produção eficiente, que, por exemplo, ofereça preços acessíveis, realize uma boa divulgação, conte com uma equipe de seguranças, etc. O teatro SESC Paulo Autran enfrenta diversas dificuldades relacionadas ao acesso físico, que em parte, foram minimizadas pelo programa educativo, principalmente em relação ao preço dos ingressos e transporte escolar. No entanto, problemas em relação à divulgação, à própria localização do teatro (que aparenta *a priori* ser exclusivo da EDUSESC), e à dificuldade de estacionamento nos seus arredores, ainda dificultam a acessibilidade do público.

Porém, o problema vai além de uma questão de dificuldade do acesso. Trata-se de um assunto complexo, não-causal, que parte, primeiramente, da busca por uma contextualização dos sujeitos contemporâneos na sociedade, e posteriormente, na tentativa de encontrar lacunas entre artista, espectador e mercado, que sempre serão subjetivas por sua natureza, mas nem por isso devam ser abandonadas. Vivemos na sociedade dos simulacros, sobre o monopólio da

aparência, em que há um predomínio da cultura visual estandarizada. “Vivemos numa sociedade da informação, muito baseada nas imagens visuais” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p.7).

Conforme Durand (2002), há na sociedade contemporânea a predominância de um pensamento neo-positivista, com as belas artes (elitizadas), a imprensa e a publicidade. Para ele, essa civilização do excesso de imagem, do bombardeio de informação, acaba não contribuindo para a pedagogia do imaginário. Para Peixoto (1998), vivemos num mundo “saturado de clichês, onde a banalização e a descartabilidade das coisas e imagens foi levada ao extremo. Como olhar quando tudo ficou indistinguível, quando tudo parece a mesma coisa?” (p.361). Analisa que o indivíduo contemporâneo é em primeiro lugar um “passageiro metropolitano”: em permanente movimento, cada vez para mais longe, cada vez mais rápido.

Esta crescente velocidade determinaria “não só o olhar, mas, sobretudo, o modo pelo qual a própria cidade, e todas as outras coisas, se apresentam a nós” (PEIXOTO, 1988, p.361). Complementa que a velocidade provoca “um achatamento da paisagem. Quanto mais rápido o movimento, menos profundidade as coisas têm, mais chapadas ficam” (p. 361) o que corresponderia a este novo olhar. Por fim, “Os seus prédios e habitantes passariam por esse mesmo processo de superficialização, a paisagem urbana se confundindo com *outdoors*. O mundo se converte num cenário, os indivíduos em personagens. Cidade-cinema. Tudo é imagem” (p.361). Augé (1994) define também as partes de uma cidade em que transitamos no dia-a-dia como “não-lugares”, por se tratarem de lugares de passagem, esvaziados de histórias, memórias, sentidos. Para Guimarães (2012),

A lógica do nosso tempo é a do zapping televisivo, do controle remoto que não deixa a imagem parar em um canal. Isso acontece porque, numa época em que as imagens proliferam, em cartazes, em jornais, em revistas, nas bancas de jornal, elas também perdem toda a sua intensidade. É difícil nos sensibilizarmos com as imagens, porque nos acostumamos a elas. Um bombardeio aéreo no Afeganistão, um massacre tribal na Costa do Marfim filmados e exibidos no noticiário das oito não nos sensibilizam mais do que a notícia de um poste de luz caído numa rua da periferia da cidade. Entre garfada de arroz com feijão do espectador, a âncora já está em outra matéria e agora exhibe as atrações culturais do fim de semana (p.7).

Prevalece o que o sociólogo português Machado Pais (2010) chamou de “paradigma do encontro”. É a ideia de colisão, de esbarrão, e não de relação. Na correria do dia a dia, as pessoas estão cada vez mais fechadas em si mesmas, em seus problemas, em seus trajetos. A arte de escutar, que pressupõe um ouvido atento, não é mais valorizada. Benjamin (1994) já afirmava, sobre a arte de narrar, que mesmo quando existem narradores predispostos a contar uma história, não aparecem ouvintes para escutá-la. Eis uma realidade vivida do Teatro SESC

Paulo Autran: espetáculos sem público. Ou, mesmo, o que Gumbrecht (2010) explica: “Para escutar, é necessário o silêncio, e o silêncio é o correspondente da atenção, do “ficar quieto por um momento” (p.165). Fazendo novamente a analogia com o teatro, aqui encontramos as plateias escolares: lotam o teatro, mas não se predispõem à experiência estética, não dialogam com ele.

Hoje em dia, odiamos esperar qualquer coisa, por qualquer segundo. Qualquer minuto de espera é um tempo jogado fora. Nessa perspectiva, cada vez mais esbarramos no outro sem efetivamente nos encontrarmos com ele, e cada vez estamos menos disponíveis para a experiência (LARROSA, 2001). Segundo Pais (2010), a proliferação de imagens no mundo contemporâneo conduz ao fechamento de portas, decorrente de “orelhas moucas”, orelhas que já não sabem parar por um momento para escutar, para perceber. O silêncio está cada vez mais raro. De fato, ele quase não existe.

Por outro lado, somos seres coletivos e necessitamos do outro. Medeiros (2005) reforça que “A vida humana se dá no *socius*. O ser humano não é um ser solitário como quiseram muitos tuberculosos pintores e poetas românticos. Ele é ele-mesmo, espectador do mundo, espectador-participante, ele é espectador do outro, do outro membro do grupo e espectador de sua própria obra e de seu público” (p.116). Para Soeiro (1990), os seres humanos possuem “instinto de plateia”, ou seja, uma predisposição instintiva de alteração de comportamento na presença do “outro”, e uma necessidade / curiosidade de “assistir” o outro, seja num ato cotidiano, seja num ato espetacular.

Para Guatarri (2001), “a subjetividade contemporânea é pluralista e heterogênea e o indivíduo é sempre um coletivo, apesar de sofrer a homogeneização pelas mídias de massa” (GUATARRI apud MEDEIROS, p.120). Ubersfield (2005) explica que, no teatro, “Não há um espectador, mas uma multiplicidade de espectadores reagindo uns sobre os outros” (p.20). E complementa: “[...] toda mensagem recebida é refratada (sobre os vizinhos), repercutida, retomada e devolvida em um intercâmbio muito complexo” (p.20). Assim, conforme Durand, mesmo que a imaginação e o imaginário sejam reprimidos, eles se revoltam e dão um jeito de se exprimir (DURAND, 2002). Esta análise do ser humano contemporâneo nos leva a pensar que há uma predisposição para que as pessoas se desloquem de suas casas e participem de um evento coletivo e social: ir ao teatro, assistir a um espetáculo e encontrar-se com outras pessoas que fazem o mesmo. Porém, ainda são vários os obstáculos que distanciam as pessoas desta prática.

Um forte discurso sobre a distância entre o sujeito contemporâneo e o teatro é a complexa concorrência entre as artes efêmeras e as de reprodução em massa como a tevê e o cinema. Por um lado, como afirma Guènon (2004),

O teatro conserva, portanto, um privilégio em relação ao cinema: sua aptidão para profundidade, a tridimensionalidade, e esta vantagem é solidária em relação ao dispositivo concreto da assembleia dos espectadores reunidos: efetivamente, o volume da plateia e os agenciamentos que ali acontecem asseguram ao teatro a possibilidade de um percurso do olhar pelas saliências e reentrâncias, por aproximações e afastamentos concretamente múltiplos (p.127).

Por outro, o mesmo autor questiona que, quando o teatro insiste em concorrer com o cinema na busca pela ilusão – o fracasso é certo. É certo que o cinema “faz melhor” – a concorrência é desleal.

Não vamos mais ao teatro para experimentar esta espécie de abandono, de esquecimento ou de projeção de si mesmo no personagem. Não que não experimentemos nada da ordem do abandono, do esquecimento ou da projeção. Mas não é o personagem como tal que os fixa. É algo de mais complexo, em que está em jogo o todo da representação e que nós vamos ter que compreender. Não há mais, no teatro, heróis, nem mesmo tragédia, no sentido estrito. Enquanto que a comédia vai muito bem, obrigada: ela não requer identificação heróica nenhuma. [...] nós não vamos mais ao teatro ver personagens, nem mesmo um drama: nós vamos ver um espetáculo. Assim se organiza nossa experiência teatral. Ainda se produzem claro, efeitos de identificação, passageiros, fugidios, como uma espécie de espuma da representação. Formam-se identificações menores, por fragmentos: fios, franjas, vestígios de uma experiência antiga que retorna aqui e ali [...] o teatro não pode mais se pensar tendo a categoria da identificação com o personagem como ponto determinante da análise (p.98).

Quando Guènon (2004) afirma que “o teatro disponível não é necessariamente aquele que a vida pede” (p.16), e que no palco “só resta o jogo dos atores”, ele quer dizer que o espectador mudou seu referencial – com a recepção do cinema como representação do imaginário e das ilusões humanas. Portanto, para o autor, o teatro não está em crise, pelo contrário – afirma que há uma proliferação de atores, escolas, grupos e companhias: “Ora, o tempo desta retração é também o tempo em que o teatro se amplia, prolifera, ganha espaço em toda parte” (p.2). Porém, o teatro de ilusão está falido, e a sua insistência tem provocado o esvaziamento dos teatros.

Ora, os que olham não vão ao teatro. Porque o teatro é regido e pensado segundo pressupostos e ritos que são os da representação. Ou então vão muito pouco: ali não há lugar para eles, mas para outros – que, aliás, não vão mais ao teatro porque encontram no cinema (e em suas margens) figuras mais gratificantes [...] é por isto que os teatros se esvaziam, enquanto um imenso desejo de teatro, aberto, plateia, impacientemente, às suas portas (p.151).

Flávio Desgranges (2012), na palestra para professores no encerramento da formação continuada oferecida pelo Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias,

falou sobre a expectativa do espectador que não é habituado a ir ao teatro. Muitas vezes, quando o espectador é acostumado somente com a linguagem da televisão e do cinema tradicional, ele vai ao teatro esperando “ver tevê ou cinema no teatro”. Espera assistir a uma “historinha com começo, meio e fim” tal como encontra na tevê e/ou no cinema com uma interpretação naturalista, um cenário realista, etc. Mas como nem sempre ele encontra (principalmente quando se trata de uma estética mais contemporânea), se frustra.

Em sua relação com a cena pós-dramática, o espectador não encontra orientação de leitura a seguir que lhe indique pistas para o entendimento da obra e do mundo. De modo que, acompanhando o direcionamento do autor, possa tecer relações racionais, associações lógicas e fechar interpretações. A frustração marca esse movimento de leitura na proposta não dramática, e, ao mesmo tempo, o estímulo à concepção de percursos próprios, em sua relação com o texto cênico e na relação deste com a vida social. (...) O espectador não se pergunta “o que isto quer dizer?”, mas sim “o que está acontecendo comigo?”, o que lhe solicita disponibilidade para participar de um jogo que se apresenta de modo inesperado e sem uma sequência preestabelecida, porque se propõe como experiência, e, enquanto tal, só se efetiva plenamente se o próprio espectador se dispuser a constituí-lo enquanto joga. A atitude autoral proposta ao espectador pelo drama moderno se vê radicalizada na cena pós-dramática, já que o ato de leitura para se constituir, a partir de então, solicita uma atitude francamente artística do espectador – tomado como atuante – que define o próprio percurso de sua leitura, em função da seleção e elaboração dos variados elementos de significação com os quais se relaciona (DESGRANGES, 2008, p.18-19).

Glauber Coradesqui, em entrevista, afirma também que o teatro Besteiro em Brasília lota porque, além de possuir melhores estratégias de comercialização, oferece exatamente aquilo que promete (fazer rir), e, portanto, o espectador não se frustra em relação às suas expectativas. É fato que os espetáculos de comédia são divulgados por todos os lados na cidade: outdoors, jornais, propaganda em tevê aberta, promoções de ingressos em sites de compra coletiva, etc. Acredito inclusive, como produtora cultural, que as companhias de comédia têm muito a ensinar sobre plano de mídia, divulgação e marketing – aspectos importantes para a formação de plateias. Na minha trajetória no Teatro SESC Paulo Autran, posso testemunhar que os espetáculos de besteiro apresentados são, de fato, os que mais atraem o público.

Carlos Fernirahk, diretor da Cia. Teatro do Sim, em entrevista, critica que a televisão ensina o “palatável” às pessoas, em prol do entretenimento e da venda de produtos. Demonstrando influências de Adorno (1988), afirma que “vai fazer sucesso quanto mais pasteurizado, mais parecido com o que as pessoas já estão acostumadas”, e que isso “infecta” não só o teatro, mas a vida na sociedade contemporânea, pois “as relações ficam mais empobrecidas”. Fala dos “ciclos podres” que as pessoas em geral entram, de forma que os artistas passam a fazer um teatro massificado (reprodução da tevê), porque certamente terá

público pagante. As pessoas, por sua vez, acostumadas com a linguagem da tevê, procuram este tipo de teatro fingindo “cultuar uma inteligência” e dizer para os outros postar como “status” no facebook “fui ao teatro”, e na verdade, vira uma repetição de tudo.

Considero o discurso pertinente, pois está presente no relato de diversos grupos entrevistados, principalmente em relação à influência da televisão na percepção das pessoas (tanto em relação a um padrão estético quanto ao ritmo frenético que ela impõe). A padronização na estética da interpretação dos atores, o “modelo” altamente previsível e que sempre se repete na estrutura dramática das telenovelas, planos e enquadramentos de câmera que não ultrapassam 07 segundos de duração, a padronização dos comerciais (30 segundos), enfim, são algumas “receitas” que sempre se repetem e certamente dialogam com a nossa percepção.

Porém, neste discurso está incutida também a ideia do mercado como um grande “vilão”, como se a verdadeira arte não pudesse ser criada com o intuito de comercialização e não pudesse estar atrelada ao entretenimento. Acredito que, se por um lado, não podemos olhar para os processos e produtos midiáticos com ingenuidade – pois é evidente que eles reforçam a hegemonia e a padronização estética – por outro, considero um tanto exagerado responsabilizá-los como a causa de todos os problemas de formação de espectadores. Trata-se de uma visão romantizada do artista, como se ele fosse um “ser” a-histórico, a-social, desprovido das necessidades atreladas ao mundo capitalista. Sua produção não é vista como produto resultado de um trabalho, mas como fruto sempre de alguma grande inspiração ou de uma grande causa revolucionária.

Cabe nesta discussão refletir sobre o julgamento estético e sobre quais são os critérios para se considerar a arte “de qualidade”, ou, o que a legitima como arte. Até que ponto não estamos, ao criticar a hegemonia de mercado, paradoxalmente, reforçando um discurso hegemonicamente elitista e eurocêntrico da arte? Lúcia Santaella (1995) reflete sobre esta questão de maneira bastante esclarecedora, sinalizando os riscos de ambos os lados: “[Na ideologia da arte], não só os produtos artísticos tornam-se acessíveis a poucos, mas também a leitura que deles se faz já vem agrilhoadada aos inquestionáveis valores estéticos através dos quais os dominantes perpetuam sua opressão cultural sobre os dominados” (p.20). Por outro lado, a autora afirma que “atirar pedras precipitadamente sobre os produtos artísticos, tachando-os em si de elitistas, parece não apenas simplista, como também significa colocar as pedras do jogo hegemônico exatamente no lugar em que se espera que sejam colocadas”

(p.22). Assim, concordo com as conclusões da autora que não desmerece qualquer argumento, mas, pelo contrário, constrói sua argumentação levando em conta a complexidade na relação da recepção:

A significação da arte se torna mais fecunda na medida em que pressupõe que o trabalho de produzir significação não é unilateral, mas implica uma ponte dialética entre emissor e receptor, ou seja, na ideia da obra e da sua leitura consideradas ambas como trabalho produtivo ligado de modo complexo ao trabalho social em seu conjunto (p.22).

Outro argumento coerente é o relatado por Glauber Coradesqui em entrevista, quando afirma que “a arte nunca esteve historicamente tão distante do seu valor utilitário”. Isso significa que as pessoas de uma forma geral, diante da arte contemporânea – principalmente aquelas pessoas que herdaram uma maior valorização racionalista iluminista – acabam se perguntando: “para que serve esta arte?”, e não conseguem encontrar um sentido racional, quando a busca está centrada no valor utilitário, e acrescento, ao valor do belo e/ou ao valor voltado à virtuosidade técnica. No caso das artes visuais, é evidente o discurso “até meu filho faria melhor” ou “isso não serve nem para enfeitar a minha sala”. No teatro, fica mais evidente em alguns discursos de espectadores quando falam que ir ao teatro é perda de tempo porque “não serve para nada”, como era o discurso dos alunos da EJA/EDUDESC.

Há ainda a problemática em relação aos espetáculos encenados, que muitas vezes não se sensibilizam com o público (feitos no e para o individualismo, e que pouco se alteram com a presença do público). Uma das perguntas realizadas na entrevista com os artistas foi “por que vocês fazem teatro?”, e poucos se referiram ao “outro” da relação, ou seja, ao espectador. Grotowski (2010) afirma que

Hoje estamos no mundo em uma situação em que as pessoas têm um sentimento da fragilidade das coisas, que fazem esforços desesperados para aceitar a realidade convencional. Não se trata de estar de acordo com elas no fazer um trabalho convencional, mas de falar com elas com uma linguagem que possam compreender (p.21).

Não é raro o narcisismo dos artistas e o mercantilismo dos empreendimentos teatrais sobrepostos ao contato entre autor e espectador. Como a programação do Teatro SESC Paulo Autran é em grande parte composta por espetáculos que são oferecidos como contrapartida social (apresentação na periferia) ao patrocinador (em sua grande maioria o GDF, pelo Fundo de Apoio à Cultura – FAC), infelizmente, mostrou-se recorrente haver apresentações em que a única preocupação era com as fotos de comprovação e com a declaração emitida pelo teatro no final, para fins de comprovação de contrapartida. Neste sentido, Guènon (2004) afirma que

O congelamento estético e moral no qual o teatro está encerrado, sua impotência formal, a esterilidade de seus conteúdos, a letargia que o entorpece, pondo em risco todos que o servem, não podem ser pensados, nem, por conseguinte, afastados, sem que se apreendam em conjunto os dois lados do problema, os dois componentes da crise e o sistema de crise que os mantém unido (p.13).

O autor complementa ainda que “Não basta mudar as formas – embora, com certeza, seja preciso fazê-lo. É a cena que é preciso abrir, a cena como espaço prático, material [...] é preciso trazer os homens para a cena” (p.156).

Há também, por outro lado (em alguns casos em que o grupo é sustentado pela bilheteria arrecadada), o espectador visto pelos grupos apenas como um “consumidor alvo”; geralmente são grupos que realizam “projeto escola” com quatro ou até seis apresentações por dia; às vezes, querem colocar duas crianças por poltrona, não estão preocupados com o conforto e a segurança dos espectadores; e, por se tratar de espectadores infantis, subestimam a sensibilidade/cognição da criança, oferecendo espetáculos mal acabados, mal ensaiados, bobos, infantilizados, didatizados. Tanto num caso como no outro, é perceptível o desdém pela importância do espectador, que deveria ser pensado desde o processo criativo, como o “outro” de um diálogo. É importante reforçar que esta falta de cuidado estético muitas vezes é reforçada pela escola, quando se preocupa somente com o conteúdo a ser apresentado (temas comuns: drogas, meio ambiente, etc.) sem levar em consideração a forma:

[...] a especificidade da recepção de um espetáculo teatral e a qualidade estética de tais produtos raramente têm sido postas em questão neste intercâmbio entre a escola e as artes cênicas. Geralmente, o teatro coloca-se a serviço da escola por meio de conteúdos veiculados em cena, ao invés de a escola o considerar uma linguagem humana legítima e ancestral, comunicação e arte, unidas na efemeridade da cena (FERREIRA, 2006, p.14).

Ademais, há produções extremamente opostas à postura “caça níquel”, que acontece quando os artistas produzem de forma excessivamente ideológica. Estes, muitas vezes, consideram a indústria cultural e a comunicação de massa como grandes inimigas e vilãs. Acabam “nadando contra a maré”, se negando a reproduzir as proposições perceptivas veiculadas pela imprensa. Às vezes, os resultados estéticos desses grupos são surpreendentes, mas deixam de lado aspectos fundamentais como a divulgação do espetáculo – que conseqüentemente – ficam esvaziados e não atuam com a potência que poderiam enquanto formadores de espectadores.

Desgranges (2010) apresenta outro aspecto importante de se considerar que é a falta de um público especializado em teatro. Afirma que, nos costumes brasileiros, o hábito de ir ao teatro nunca se arraigou em nosso povo (como o futebol, por exemplo). No futebol, as pessoas

conhecem todas as regras do jogo, se apropriam delas. Assistem ao jogo e às reportagens/discussões sobre o assunto, acompanham a mediação do jogo realizada pelo locutor e a crítica feita pelo comentarista. Brecht (apud KOUDELA, 1991) idealizava sobre os espectadores iniciados:

Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas em minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois, a arte necessita de conhecimentos. (p.110).

Aqui é retomada a questão exposta na introdução (p.16), sobre o frequentador de teatro ser um público iniciado (artistas e estudantes de artes cênicas). Em Brasília, é bastante comum haver na plateia uma maioria de pessoas do meio, artistas e estudantes de teatro. Às vezes, como relatado por alguns artistas entrevistados, o ambiente fica até hostil, pois é comum em espectadores iniciados que o ego os faça entender-se “concorrentes” e que ao invés de permitir-se, cumprem o papel de “auditores do espetáculo”, tentando engavetá-lo em uma “linha” estética, procurando defeitos do início ao final.

Guènon (2005) alerta que

O crescimento vertiginoso de número de atores potenciais não produz uma ampliação concomitante do público, assim como a rarefação do público não acarreta a queda na frequência aos cursos e oficinas. Qualquer análise da crise do teatro que só leve em conta um desses dois elementos perde de vista seu objeto e se condena à cegueira e à impotência: quer se busque um diagnóstico em termos simplesmente artísticos ou em termos sociológicos (necessidade de formação, redes educacionais). A crise do teatro tem que ser compreendida a partir do elo que estas duas séries de fatos heterogêneos estabelecem entre si (p.13).

Para o autor, o teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, “a articulação do ato de produzir e do ato de olhar” (p.14). Afirma que o momento que vivemos está marcado pelo divórcio entre o teatro que se faz (ou que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou não se quer mais ver). Para ele, “atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado, o edifício não se sustenta mais” (p.14).

Assim, entendendo como “iniciado” não o possuidor de conhecimentos teóricos racionalizados sobre o teatro, mas aquele familiarizado com o *jogo*, com a linguagem em si (seja este fazedor e/ou espectador), fica mais clara a noção de Brecht (apud KOUDELA, 1991) sobre o espectador que ele idealizava. Um público de pessoas comuns (de diferentes áreas profissionais, classes sociais, idades, etc.) que se tornassem “especializadas” em teatro pela apropriação da linguagem, como é o caso do futebol, que lota os estádios com públicos de todas as idades e classes sociais. O “espectador iniciado” apropria-se do espetáculo pelo

saber-sensível (sem dicotomia entre sensibilidade e cognição), em que os repertórios estéticos individuais anteriores, os imaginários coletivos e a disponibilidade à experiência dialogam. Ao permitir-se, ao querer ser tocado, provocado, ao deixar-se envolver e envolver, ao deixar-se afetar e afetar, ao querer ser, ao querer co-criar, ao querer inventar. É importante ressaltar essa diferença, pois nem sempre a pessoa que estuda teatro está realmente disponível, aberta à experiência. Como afirma Medeiros (2005),

[...] aquele que tem informações sobre a obra, antes de confrontá-la, por um lado será capaz de apreciá-la em uma maior gama de pontos de vista, por outro lado, até que ponto muito saber é capaz de neutralizar o confronto com a obra? Aquele que se dispuser a ver, aquele que apenas se der ao ver, ao estar com, também será capaz de a *aisthesis* (p.100).

Assim, a formação de espectadores não pode ser reduzida ao acesso físico/presencial, nem tampouco às campanhas “Vá ao Teatro”. Diante de tantas questões que dificultam a frequência de pessoas no teatro e o ato da experiência estética, vimos que não se trata somente de responsabilizar os artistas e suas estéticas apresentadas, como se eles fossem sempre egocêntricos e seus espetáculos ruins, nem tampouco os espectadores, como se eles fossem “ignorantes” ou “incultos”. As lacunas entre artista, obra, espectador e mercado existem, são complexas e, para que experiências de fato aconteçam, dependem de toda uma rede de instâncias, instituições, profissionais e pessoas.

2.4. CULTURA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais.

(Bertold Brecht)

Na perspectiva da gestão cultural, considero a cultura, a educação e a política indissociáveis. A acessibilidade ao patrimônio material e imaterial artístico, à informação e à educação, as relações de poder, a legitimação das artes e suas categorizações, o mercado de trabalho, as indústrias culturais, a mídia, o marketing, a ampliação de repertórios estéticos, os juízos de valor, o valor em moeda estipulado aos artefatos e eventos artísticos, etc., são alguns

exemplos da interferência que a política exerce no cotidiano da cultura e da educação em nosso país.

No âmbito da administração teatral, e mais especificamente, na gestão do Teatro SESC Paulo Autran, a política cultural do SESC dialoga com as políticas públicas de cultura e educação, na medida em que a programação cultural reflete a produção artística realizada no Brasil e principalmente em Brasília no contexto contemporâneo. No SESC-DF, a programação cultural é composta de três maneiras: *realização* de projetos do SESC Nacional e Regional (Palco Giratório, Fest Clown, SESC Dramaturgia, etc.); *parceria e/ou apoio* a projetos realizados por terceiros (o SESC não patrocina, mas apoia eventos e atividades com recursos materiais e serviços); e *cessão de instalação* (locação dos espaços físicos e equipamentos). Em seus palcos, circulam espetáculos patrocinados principalmente pelo FAC – Fundo de Apoio à Cultura, da Secretaria de Cultura do Governo do Distrito Federal, bem como incentivados pelas políticas públicas nacionais de incentivo à cultura. Além disso, o modo de produção das companhias e trupes tem relação direta com a formação de espectadores. A diminuição de espetáculos montados por Teatro de Grupo em detrimento de projetos de curto prazo que montam e desmontam suas equipes a cada edital, por exemplo, diminui as possibilidades de pesquisas mais aprofundadas e engajamento dos artistas. As políticas educacionais também devem ser levadas em consideração, tanto na perspectiva de que toda cultura possui um caráter educativo *per-si* (pela sua natureza simbólica), quanto na perspectiva da educação formal, levando em consideração o ensino das artes nas escolas, a educação do sensível, o incentivo à fruição.

Politicamente, diversos foram os avanços nas áreas de Cultura e Educação em nosso país, que legitimam o teatro como bem simbólico, patrimônio imaterial da humanidade, área de conhecimento e linguagem específica. Na esfera da cultura, a criação de um ministério próprio (Ministério da Cultura – MINC, 1985) deu abertura a uma série de avanços para as políticas culturais no Brasil. Em 1990 foi inaugurada a Secretaria de Cultura, e em 1991, sancionada a Lei n. 8.313 que instituiu o PRONAC – Programa Nacional de Apoio à Cultura, popularmente conhecido como Lei Rouanet (em reconhecimento ao criador, o sociólogo Sérgio Paulo Rouanet). O PRONAC buscava fomentar alternativas que mesclassem a intervenção pública e a privada para o financiamento de projetos culturais, subdividindo-se em três mecanismos: Fundo Nacional de Cultura – FNC (patrocínio público direto a projetos culturais), Fundo de Investimento Cultural e Artístico – FICART (investidores tornam-se sócios de projetos culturais) e o incentivo fiscal aos projetos culturais - MECENATO

(patrocínio público indireto, via incentivo fiscal às empresas patrocinadoras). A Lei Rouanet representou avanços significativos para as políticas públicas, que antes eram praticamente nulas. Porém, pesquisas demonstram que, até 2002, destinava-se em média 80% dos recursos públicos investidos à região sudeste; os valores investidos em cultura eram irrisórios; o sistema Mecenato reforçava a hegemonia da indústria cultural; dentre outros problemas, a seleção dos projetos ocorria de forma obscura, favorecendo sempre o mesmo pequeno grupo de contemplados.

A partir de 2003, na gestão de Gilberto Gil/Juca Ferreira (Governo Lula) o MINC foi reestruturado na perspectiva de universalização do acesso aos bens e serviços culturais. Estruturou-se uma política de fomento atenta à multiplicidade de expressões e manifestações presentes em todo o território nacional, realizando a seleção e o apoio à cultura de forma mais justa e democrática, pela sistematização de editais culturais. Gilberto Gil resgatou o conceito antropológico¹¹ de cultura, reconhecendo-a como direito fundamental de cada brasileiro, como atesta o programa Mais Cultura, lançado em 2007. A cultura foi incorporada à Agenda Social Brasileira, como vetor importante para o desenvolvimento do país, fazendo parte da política estratégica de Estado para reduzir a pobreza e a desigualdade social. Grupos culturais antes marginalizados, como as comunidades indígenas, o movimento hip-hop, a capoeira, povos ciganos, cultura digital, movimento de lésbicas, gays e bissexuais, travestis e transsexuais (LGBT), quilombolas e ribeirinhos, juventude rural e os sem-terra agora são contemplados por uma política cultural que, conforme Canclini (2001), deve ser compreendida como

El conjunto de intervenciones realizadas por el estados, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. Pero esta manera necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad (p.65).

Além disso, ocorreram profundas transformações e rearranjos dentro da lógica de funcionamento do Ministério da Cultura, com o objetivo de agilizar o sistema e reformular uma política de incentivos, antes, centrada basicamente na Lei Rouanet. Com isso, o ministério dissolveu e criou novas secretarias, sendo elas: Secretaria de Articulações

¹¹Trata-se da noção ampliada de cultura, relacionada aos modos de vida que caracterizam uma sociedade. Nesta perspectiva, não há ser humano desprovido de cultura, tal como não deve haver hierarquia entre diferentes culturas (LARAIA, 2006).

Institucionais, a Secretaria de Políticas Culturais, a Secretaria de Fomento e Incentivo à Cultura, a Secretaria de Programas e Projetos Culturais, a Secretaria do Audiovisual e a Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural. Promoveu consultas públicas e seminários “Cultura para Todos”; reuniões e encontros com secretarias estaduais e municipais. Listo abaixo os principais avanços culturais realizados a partir de 2003:

- Parceria com o IBGE para o levantamento de dados sobre a cultura na pesquisa de informações básicas municipais (2004);

- Em 2005 acontecia a I Conferência Nacional de Cultura, que assim como o Seminário “Cultura para todos”, promovia a reflexão nacional sobre o contexto das políticas culturais;

- Implementação do novo Plano Nacional de Cultura - PNC, instituído pela Emenda Constitucional nº 48 (2005-2020), com base nos resultados das pesquisas e do diálogo com a sociedade civil;

- O PNC, através do Programa de Emenda Constitucional - PEC 150/03 estabeleceu o piso de 2% dos recursos da União à Cultura, que anteriormente não ultrapassavam a 0,6%. Isso significou, em moeda, um aumento aproximado de R\$ 1,3 bilhão para R\$ 5,3 bilhões; desses recursos, 25% são destinados aos estados e ao Distrito Federal, e 25% aos municípios. Estados e DF devem destinar ao setor 1,5% de sua arrecadação com impostos, enquanto os municípios devem aplicar o percentual de 1%. Os recursos devem ser empregados na preservação, produção e difusão da cultura nacional.

- Foi proposta através da PEC 150 uma porcentagem fixa de investimento em cultura de 1,5% para os governos dos estados e do Distrito Federal, e de 1,0% aos municípios;

- Em 2004 foi criado o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania (Cultura Viva), fomentando pontos de cultura em todo o Brasil via edital público;

- Em 2005 foi criado o Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC;

- Em 2006 foi implementado o Plano Nacional do Livro (foram investidos em média R\$ 21 milhões para o envio de dois mil livros, mobiliário e equipamentos eletrônicos (tvs, dvds e computadores) para todas as 420 prefeituras do País que não tinham biblioteca;

- Em 2007, o Ministério da Cultura implementou o Programa Mais Cultura;

- Em 2008, foi criado o Instituto Brasileiro dos Museus – IBRAN (implementação de

uma política cultural para a área, que em parceria com o Ministério do Turismo incluiu visitas a museus nos roteiros turísticos);

- É criado ainda o Vale-Cultura – Programa de Cultura do Trabalhador, oficializado pelo Projeto de Lei 221 de 2009, que oferece ao trabalhador de carteira assinada um vale, concedido por meio de cartão magnético, de R\$ 50,00 (cinquenta reais) por mês, a ser investido em atividades culturais, como entrada em cinemas, shows, teatros e aquisição de livros. As empresas que optarem por disponibilizar o vale ao trabalhador terão dedução de 1% (um por cento) no imposto de renda (independente da empresa, os trabalhadores poderão adquirir o cartão).

- No período de 2003 a 2010 a Lei Rouanet foi sendo reformulada, e em 2010 o PRONAC transforma-se em PRÓCULTURA - Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura, aprovado pelo Projeto de Lei nº 6722/2010, que passa a ter como objetivo central ampliar os recursos da cultura e diversificar os mecanismos de financiamento, de forma a desenvolver uma verdadeira Economia da Cultura no Brasil. Buscou-se, nesse novo modelo, a atenuação da burocracia para a concessão de incentivos, ao lado de novas formas de fomento a serem implementadas, como a concessão de bolsas e prêmios, em que a prestação de contas é simplificada, de modo que haja preocupação com os resultados apresentados ao final dos projetos. O que passa a contar agora são a iniciativa e o retorno que o projeto trará para a arte e a cultura, seja sob a forma de pensamento e pesquisa estruturada, seja como atividades diretas como apresentações de shows, teatros, etc.

Assim, conforme Joffe (2011), “no tocante à captação de recursos pela Lei Rouanet, no período que vai de 1995 até 2011 os resultados são entusiasmantes. Neste período a população cresceu 25%; o PIB cresceu 62% e a captação de recursos pela Lei Rouanet cresceu 3500%” (p.2). Ademais, o número de municípios com teatros e salas de espetáculo cresceu de 18,8% do total em 2001 para 21,1% em 2009. As orquestras passaram a estar presentes em 13,5% das cidades brasileiras, contra apenas 5,6 em 2001. A visita a museus passou de 22 a 27 mil habitantes, depois das ações empreendidas para tornar os museus brasileiros mais atraentes e representativos da diversidade cultural, étnica e social do país.

No Distrito Federal, o Fundo de Apoio a Cultura - FAC (criado pela lei complementar 267/1999) foi alterado pela lei 782/2008. Nesta reforma, o GDF buscou aproximar-se ao Plano Nacional de Cultura (apesar do avanço, passou a prever somente 0,3 da receita corrente líquida do GDF à cultura). Propôs também uma lei local de incentivo fiscal à cultura

(1243/2012), através da isenção dos impostos ICMS e ISS. Mesmo ainda sem atingir as metas orçamentárias propostas pelo Governo Federal, as mudanças foram positivas, pois em 2011, dos 283 projetos aprovados no FAC, 61% proponentes eram contemplados pela primeira vez, e em 2013 o FAC contemplou 444 projetos em Brasília.

Por outro lado, tanto em âmbito federal quanto distrital as políticas públicas de cultura estão longe de uma efetiva democratização. Apesar de ter crescido, o valor investido na cultura em âmbito federal (em 2011) ainda representa apenas R\$ 4,18 gastos anualmente por habitante. Além disso, apenas 1/5 dos recursos federais investidos em cultura são originários do FNC. Isso significa que a maioria dos recursos incentivados pelo governo ainda ocorre via Mecenato, sem incentivo direto. O Mecenato funciona da seguinte maneira: as empresas que patrocinarem um projeto aprovado pelo MINC poderão abater o valor incentivado (variável pelo tipo de projeto, podendo chegar a 100% do valor do projeto) em até 04% do valor total de Imposto de Renda devido à Receita Federal. Ou seja, o projeto aprovado pelo MINC – Mecenato somente “atesta” que “agora, você pode captar recursos com incentivos fiscais”. O proponente deverá ainda começar a captar os recursos, via edital de empresas públicas e/ou privadas, ou “batendo de porta em porta” de empresas privadas.

Os resultados, apesar do crescimento, ainda são alarmantes: em 2011, apenas 43% dos projetos aprovados conseguiram captar algum recurso; apenas 23% dos valores aprovados foram efetivamente captados; somente no estado de São Paulo foram centralizados 39% do valor federal investido, sendo que destes, apenas 01% é captado pelo estado do Espírito Santo (GRUMAN, 2011). Este modelo de políticas públicas delega ao mercado e a indústria cultural os rumos da difusão artística no país e, conforme Calabre (2009), “O que o governo terminou fazendo foi liberar recursos públicos para serem aplicados sob a ótica do interesse empresarial” (CALABRE, 2009. p.117), que objetivam o marketing cultural e se distanciam de propostas de diversidade e democratização.

As políticas educacionais também interferem na colaboratividade das relações entre Espaço Cultural e Escola, desde o sentido ideológico filosófico (se a escola compreende a importância da formação sensível e cidadã de seus educandos) até as possibilidades de articulação e produção, como parcerias, participação em programas e projetos especiais em horário escolar e no contraturno, recursos para transporte escolar, etc. Assim, no caso das políticas públicas educacionais, irei me ater somente àquelas que contribuíram para avanços relacionados à cultura e à arte-educação, tais como: a inclusão do ensino de teatro como

disciplina obrigatória na educação básica, conforme determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.694 (1996); a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1999); e as orientações curriculares para o Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias (2006). Essas diretrizes, parâmetros e orientações estão “em conformidade à Organização das Nações Unidas (ONU), que propõe ‘aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer’ como pilares imprescindíveis à formação cidadã dos habitantes do planeta” (RIBEIRO, 2011, p.136). O autor complementa que essas diretrizes apontam para “uma tendência a questões que remetem a um posicionamento multiculturalista, dialogal e interacionista” (p.40), e a partir delas, multiplicam-se diversos desdobramentos (Orientações Curriculares Nacionais – OCN, 2006; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, 2009; Reestrutura e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2009, e Ensino Médio Significativo, 2009).

Mesmo amparados legalmente, poucas escolas contratam professores especializados na arte teatral. Brechas na LDB dão vazão às escolas públicas alternarem a oferta das linguagens artísticas obrigatórias (cênicas, visuais e música) e às escolas particulares obrigarem professores a atuarem como polivalentes (professor de teatro que leciona as demais linguagens e vive-versa). Escolas que oferecem as três disciplinas com professores especializados, geralmente são aquelas que visam prioritariamente a aprovação dos alunos em vestibular. Neste caso, é comum os professores ficarem “engessados” somente à transmissão de conteúdos teóricos, contribuindo muito pouco para a experiência teatral.

Assim, o ensino de Teatro na Escola sofre diversas dificuldades, que perpassam desde organizações curriculares rígidas, à desvalorização do teatro como disciplina e área de conhecimento. Conforme Ribeiro (2011), outro agravante está na própria formação de professores, que muitas vezes carregam de suas graduações “ideias pedagógicas herdadas da Antiguidade Clássica” (p.39). Para o autor, os aspectos monológicos do ensino, passividade da recepção, repetição de técnicas de interpretação, teorias e jogos sem reflexão são procedimentos comuns trazidos por professores desde os cursos de licenciatura.

Ademais, a educação no Brasil é marcada pelos efeitos modernistas, aos quais herdou um modelo extremamente racionalizado positivista, que não encontra mais espaço na contemporaneidade. Através da distorção no discurso que defende o teatro como área de conhecimento e “afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular

hipóteses e decifrar metáforas” (BARBOSA apud RIBEIRO, 2011, p.41), justificam uma postura conteudista, autoritária e unilateral. Trata-se, no meu ponto de vista, do “tiro no pé” de muitos professores: acreditam que, com uma postura tradicional, metódica, cognitivista e punitiva possam elevar a imagem do teatro perante as demais disciplinas escolares.

Por outro lado, isso não significa que qualquer professor possa lecionar teatro. Esta ainda é uma prática comum, que carrega subliminarmente a ideia do teatro como mera recreação. Neste caso, além do reducionismo diante das infinitas possibilidades da linguagem (que acaba sendo explorada somente como “instrumento” de suporte às outras disciplinas) os estudantes são postos em situação de risco, uma vez que trabalhar com a sensibilidade alheia requer responsabilidade e cuidado.

Diante de todas as dificuldades apresentadas, uma necessidade se impõe: a experiência. A educação pela experiência, a arte pela experiência, a cultura pela experiência, estética pela experiência. Na educação contemporânea, “não há como conceber mais a passividade exigida dos alunos, na qualidade de interpretantes e receptores da arte, inclusive o teatro, em suas aulas. Não há formação artística, sem a experiência estética na recepção (RIBEIRO, 2011, p.41). O autor complementa que

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 (p.136).

Assim, levar os estudantes ao teatro para compartilhar leituras é uma das ações em que se evidencia, mais claramente, a convergência das intenções políticas culturais e educacionais, apontadas não somente pela tentativa de democratizar os acessos aos eventos culturais, incentivando a frequência e a formação de plateias, como também por estimular o saber-sensível dos estudantes, em prol de uma educação integral e cidadã. Com isso, “afirma-se a cultura como direito de cidadania, ratificando, principalmente, o potencial educativo da arte como crítica da cultura estabelecida” (RIBEIRO, 2011, p.137).

2.5. MEDI-AÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA/TEATRAL RUMO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO ESPECTADOR ESCOLAR

A comida, caso você ainda não tenha notado, exige a “intersensibilidade” (palavra que acabo de inventar, irmã da “interdisciplinarietà”). O torresmo, para ser bom, tem de fazer o barulhinho típico: prazer para o ouvido. O refrigerante, para ser bom, tem de ter o pinicado das bolhas de gás: prazer para o tato. E tem de ser bonito para os olhos: há pratos que são servidos com flores. E tem de ter o cheiro erótico dos temperos. Tudo isso se consumando na boca. Mas, para isso, os sentidos têm de ser educados. Eles precisam aprender a “prestar atenção”.

(Rubem Alves)

Apresento neste capítulo a mediação cultural e artístico/teatral como possibilidade potente de ação cultural em espaços de educação não formal, em prol da experiência estética do espectador. Entendendo a noção de “espectador” como sujeito passível de experiências estéticas pessoais e intransferíveis, mas que fazem parte de uma coletividade (o público) e “plateia” como o coletivo propriamente dito, a formação de plateias estaria relacionada aos aspectos quantitativos de público, ou seja, ao acesso físico, enquanto que a formação de espectadores estaria relacionada aos aspectos qualitativos da recepção, ou seja, ao acesso linguístico:

Um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequência ao teatro. Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de por o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e a obra de arte (DESGRANDES, 2011, p.157).

O autor também afirma que “é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística” (DESGRANGES, 2010, p.29). Por esta perspectiva, se poderia intuir *a priori* que não é possível “formar espectadores”, pois para isso seria necessário um contato com a linguagem teatral muito mais profundo do que o tangível dentre as possibilidades de um espaço cultural. Ou seja, por mais que ações culturais facilitem o acesso de públicos não habituados à frequência de espetáculos, a natureza das relações estabelecidas pelo e no espaço dificultariam a realização de trabalhos a longo prazo, de maior proximidade com o espectador estudante, cabendo este papel, portanto, somente ao professor de artes cênicas nas escolas.

Há ainda autores que abominam o próprio termo “formar”, compreendendo-o como unilateral: como se alguém – detentor do conhecimento – transmitisse um determinado saber ao outro, menos “inteligente” ou menos “culto”, como afirma Rancière (2002) em seu livro traduzido como “o mestre ignorante”. Para o autor, seria um tanto pretensioso uma pessoa ou

mesmo uma instituição “formar” alunos ou “formar” espectadores. Defende a emancipação do sujeito em detrimento da transmissão de conhecimento, e em “O espectador emancipado” (2010), parte da perspectiva de que todo espectador é ativo na relação com o espetáculo e plenamente capaz de traduzir signos e fazer associações simbólicas. Ou seja, não há espectador “burro”, mas muitas vezes há espectadores que não confiam em si mesmos, ou não legitimam sua própria emancipação. Para o autor, talvez este seja o papel do professor/mediador: contribuir para que o sujeito/estudante/espectador se torne consciente da sua própria emancipação.

Portanto, considerando a pertinência nas discussões de Desgranges e Rancière, à luz da realidade observada no Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias, proponho um diálogo complementar (não antagônico) entre ambos. O programa educativo surgiu pela necessidade eminente de solucionar problemas pontuais, primeiramente, em relação à escassez de público nas programações do teatro (em que se viu a necessidade de formar plateias) e, posteriormente, na busca pela qualidade desta formação (pela perspectiva de formação de espectadores, uma vez que se observava um grande desinteresse e desconcentração dos estudantes no teatro, levando a supor que somente o contato físico/presencial de espectadores escolares não garantia a “experiência estética” e que o “acesso” deveria ser repensado).

Ora, dependendo do enfoque dado na leitura de Rancière, eu poderia me convencer a manter somente o projeto em nível quantitativo, não havendo a necessidade de ações mediadoras. Ou mesmo poderia extinguir a ideia de um programa educativo em teatro, na compreensão de que, para o autor, ao contrário da proposta de Larrosa Bondia (2001), a experiência (ele chama de “troca”) sempre acontece. Ou ainda, daria para interpretar que o problema estaria somente na escolha da programação oferecida pelo teatro, que é supostamente elitista e deveria ir ao encontro do gosto das crianças e jovens. São críticas pertinentes e que têm sido repensadas na perspectiva da diversidade estética de programação. Mas a realidade cotidiana no Teatro Paulo Autran em Taguatinga-DF tem demonstrado que as relações entre cena e sala são bem mais complexas – tal como o próprio Rancière sugere sobre a relação mestre-estudante, mediador-espectador. A grande questão, que acredito ser um ponto de convergência entre os autores, está em *como* mediar. Em primeiro lugar, Rancière não extingue o papel do mestre em “O mestre Ignorante”, mas questiona seus métodos. Portanto, 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 e não o da proposição.

É notável que, infelizmente, as escolas públicas estão cada vez mais sucateadas e mal conseguem dar conta dos assuntos cotidianos da escola, quanto mais, aos extra-cotidianos. Como afirma Pupo (2009), apesar do ensino de teatro ser obrigatório nas escolas

É na esfera da chamada educação não formal que podemos constatar significativos avanços em termos dos processos de aprendizagem propiciados pelo teatro. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] consagra essa modalidade de ação quando declara que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais'. [...] Iniciativas tomadas fora dos muros da escola, envolvendo programas de formação [...] tem encontrado no fazer teatral um vetor privilegiado de suas ações junto a todas as idades (p.4).

A autora ainda lembra que “gradualmente o Estado vem delegando a essas organizações [empresas privadas, do terceiro setor, paraestatais, etc.] um papel de agente da educação e da cultura que ele nem sempre exerce mediante políticas culturais efetivas” (p.5), ou seja, com um Estado neoliberal regulador, as políticas de cultura e de educação cada vez mais são delegadas às outras instituições, que deveriam atuar de forma complementar às políticas públicas. Estas instituições muitas vezes acabam sujeitando-se somente aos aspectos de mercado, marketing ou aos aspectos quantitativos de atendimento à população, deixando os setores de educação e cultura à mercê da “boa intenção” no compromisso qualitativo nesses serviços.

Outro agravante seria deixar toda a responsabilidade do acesso qualitativo ao teatro somente às companhias e trupes, que muitas vezes não têm interesse, disponibilidade ou compreensão do papel que poderiam exercer enquanto mediadores teatrais:

A disponibilidade de estabelecer diálogos com os espectadores jovens, que possam ir além do simples marketing, envolvendo modalidades de leituras da cena por exemplo, varia muitíssimo em função do tipo de companhia. Essas ações são habitualmente assumidas pelos atores; consta que os diretores se interessam por elas apenas em início de carreira, já que mais tarde passam a considerá-las como fonte de dispersão de seu trabalho (PUPO, 2010, p.272).

Ademais, Medeiros (2005) adverte que, na contemporaneidade, não há mais espaço para os velhos museus contemplativos. Estendendo esta noção aos espaços culturais de uma forma geral e às salas de espetáculos, podemos compreender que o espectador contemporâneo também solicita outra dinâmica, outros espaços. A autora sinaliza que alguns espaços

culturais se modernizaram e se tornaram “espaços moles”, capazes de movimento e adaptabilidade, enquanto outros permanecem “cemitérios” (p.98):

Houve um tempo onde a arte esteve enclausurada em museus, espaços cujos modelos eram templos, apenas para iniciados. Hoje, a arte exige espaços abertos, a participação do público e/ou se coloca fora do museu. É certo que apenas a arte contemporânea não será capaz de sensibilizar seres humanos para a ausência do prazer estético diário. Estar atento à estética, como alerta constante, é o contrário da devastação gerada pela homogeneização dos meios de in-formação de massa e a possibilidade de sobrevivência das singularidades (p.97).

Medeiros (2005) relata que hoje, no Brasil, apenas espectadores iniciados se sentem convidados a entrar em museus e galerias, e os artistas, em consequência disso, se sentem muitas vezes frustrados por não atingir níveis de ressonância social. É evidente que esta relação, somada às deficiências das políticas culturais, acaba contribuindo para um esvaziamento dos espaços culturais, pois afeta e é afetada como num círculo vicioso pelo qual se justifica a diminuição da oferta de eventos artísticos. Com menos oferta de programação, há a diminuição de públicos – que provoca e justifica a diminuição de programação – e assim, sucessivamente. Ou seja, ao inverso da lógica da “lei da oferta e da procura”, a formação de público espontâneo é fomentada pelo movimento, pela vivacidade do espaço, pela frequência de programação. Diante desta realidade, as estratégias de ação que incentivam o “mergulho” de espectadores não iniciados nesses espaços são essenciais, pois possuem *per si* um caráter de “desmistificação” e “deselitização” da arte:

Ao realizar um trabalho junto a um público não iniciado, fomenta-se mútuo processo de formação: por um lado o que denominamos sensibilização para a *aisthesis*. Levando a pesquisa em artes para o seio do grande público, instiga-se um questionamento estético, funda-se a capacidade crítica e, conseqüentemente, desenvolve-se a percepção da comunidade. Por outro lado, o artista revê seu trabalho através das reações e análises efetuadas pelo público, o que permite retorno, tanto teórico como prático (p.108).

Portanto, defendo que promover este encontro mais aprofundado entre espectador e espetáculo seja um papel educacional, cultural, político e social, em que todos os envolvidos possuem uma parcela de responsabilidade (não somente o professor de teatro na escola). Trata-se da acessibilidade à diversidade artístico-cultural e em contrapartida da ampliação de repertórios estéticos dos estudantes, cabendo às políticas de educação e cultura, aos professores, às instituições de fomento e apoio (públicas e privadas), aos gestores e produtores culturais e aos atores/diretores/cias. de teatro. Esta rede complexa pode tornar-se um ciclo virtuoso, retro-alimentador, estabelecendo relações colaborativas em prol do ato do espectador.

Nessa perspectiva, o teatro SESC Paulo Autran vislumbra tornar-se pelo Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias um “espaço mole” (MEDEIROS, 2005), que ultrapasse as barreiras duras de seu palco italiano e a frieza de um não-lugar (AUGÉ, 1994), propondo dentre outras ações culturais, a mediação pré e pós-espetáculo com os públicos escolares, por meio de encontros, palestras, bate-papos e oficinas tanto no teatro, quanto no próprio ambiente escolar.

Conforme Rosseto (2008),

Dentre as mais variadas estéticas de encenação que o teatro contemporâneo utiliza, o momento atual se caracteriza por uma imensidão de códigos, referenciais, modos, modalidades, de diferentes culturas e épocas que se entrecruzam com uma velocidade espantosa, nunca vista antes. Ao adentrar no mundo teatral, o público recebe um convite para se despir de preconceitos, empreender viagens e conhecer paixões diversas (p.71).

Para Taís Ferreira (2006), o espetáculo somado a outros fatores e instâncias mediadoras, também a linguagem e seus objetivos (por vezes estéticos) serão determinantes da relação construída entre os espectadores e o espetáculo. Assim, entre os espetáculos contemporâneos e o papel do espectador sob a ótica da formação de espectadores (DESGRANGES, 2010) é imprescindível preparar o aluno para ler e dialogar com tais espetáculos. Porém, esta preparação nada tem a ver com a transmissão de conhecimentos intelectuais sobre o teatro e, tampouco, a leitura pretende “compreender o que o artista quis dizer”. Ora, se é o espectador quem na realidade cria o espetáculo, como defende a estética da recepção, ele precisa estar aberto e disponível para tal.

A “formação de espectadores” pode ser entendida não somente no sentido estrito de “formar” apresentado por Rancière, mas no de provocar a sensibilidade, a disponibilidade à experiência estética - ultrapassando o momento da recepção propriamente dito. “Formar espectadores” significa estimular o despertar dos múltiplos sentidos. 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).

Maria Lúcia Pupo (2009), afirma que na cena contemporânea “O epicentro do fenômeno teatral deixa de ser exclusivamente a encenação; a reflexão sobre o processo criativo, a realização de oficinas, viagens, encontros, ensaios abertos complementam e ampliam a envergadura daquilo que a cena dá a conhecer” (p.6). Para Flávio Desgranges (2011) 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” (p.159) e 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 do 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 (p.59).

Assim, o que Desgranges chama de “acesso linguístico” está intrinsecamente ligado ao que considero ser o papel do mediador em um programa educativo. Porém, para compreender o papel do mediador teatral num espaço cultural, é necessário primeiramente, compreender o que se entende por mediação. A noção de Mediação Cultural é mais ampla que a mediação artística ou teatral, e nem sempre é entendida como realizada por um sujeito mediador na perspectiva do acesso linguístico. Ferreira (2006) relata que “é difícil conceituar com precisão o que são as mediações, já que os autores que propõem o termo não o colocam como fechado e imutável, mas sim como um conceito que se encontra aberto à polissemia e também à discussão teórica e metodológica (p.09). Pupo (2011) apresenta a noção de mediação cultural em processo, às vezes confusa, sendo utilizada tanto em relação aos aspectos quantitativos (de acesso físico), quanto qualitativos (acesso linguístico):

Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. Ou seja, estamos no âmago de estratégias de marketing, muitas vezes sofisticadas. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados (p.114).

Utilizo o termo “Mediação Cultural” numa envergadura que abrange ações relacionadas à produção cultural, visando à facilitação de acesso físico e linguístico do espectador ao teatro; e “Mediação Artística” ou, mais especificamente, “Mediação Teatral”, para referir-me às ações artístico-pedagógicas, que dizem respeito ao acesso linguístico dos espectadores escolares. Proponho como ponto de partida que o mediador teatral reflita sobre as seguintes perguntas: “Que espetáculo é este que está sendo oferecido a estes estudantes?”; “Quem são os estudantes que assistirão a esse espetáculo?” Os mediadores partem dos seguintes desafios propostos pelo projeto: instigar nos espectadores-estudantes a busca por algum sentido em sair da sala de aula para ir assistir a um espetáculo; possibilitar que os espectadores saibam, minimamente, o que irão assistir; estimular o interesse/disponibilidade/abertura dos sujeitos

espectadores à experiência estética; incitar a discussão e o desdobramento de sentidos a partir de um determinado espetáculo. Por essa perspectiva, considero importante que o mediador seja capacitado tanto em relação às artes e estéticas da cena quanto pedagogicamente.

É importante ressaltar que se pretende a ampliação de repertórios simbólicos e a experiência estética – sem estabelecer hierarquia entre os diferentes estilos/gêneros apresentados. Compreendendo que historicamente a arte é legitimada pelas relações de poder, é preciso estar alerta para não acabar reforçando as hegemonias esteticamente dominantes e/ou para não impor ou induzir o julgamento estético dos estudantes. Considero esta uma questão primordial na atuação do mediador, pois, dependendo de *como* ele atue, os resultados podem ser desastrosos – até mesmo piores do que se ele não interferisse no processo de recepção. Por isso, o Programa Educativo SESC Arte-educação tem contratado mediadores licenciados em Artes Cênicas que já possuem competência teórico-prática sobre o assunto, seja na atuação como mediadores teatrais advinda da participação em outros projetos de formação de espectadores, seja no interesse pela pesquisa sobre o tema. É estabelecida uma relação de parceria em que o diálogo entre coordenação do projeto e equipe de mediadores ocorra cotidianamente, de forma continuada. Há algumas décadas a mediação já é uma área explorada dentro das graduações artísticas, porém, em Artes Cênicas, trata-se de um campo ainda novo de atuação, investigação e pesquisa no Brasil, por isso, considero fundamental que a discussão seja fomentada.

Por outro lado, nada impede que qualquer educador realize uma mediação. Se tratando ainda mais de públicos escolares, professores de diferentes áreas – desde que desejem – podem mediar um espetáculo. O importante é que atuem de forma a desdobrar sentidos sobre o teatro e/ou seus contextos – sem restringir as possibilidades de leitura. A formação continuada para professores oferecida pelo programa educativo atua neste sentido – de capacitá-los e emancipá-los (por que não?) como mediadores. Acredito que o mediador – seja quem for - jamais pode impor uma leitura, pois não existe interpretação certa ou errada. Considero que o seu papel deva ser o de “conduzir a si mesmo”, tal como Larrosa (2010) propõe: “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” (p.51).

Além disso, de acordo com Pupo (2011), dentre as ações culturais formativas possíveis, é de fundamental relevância “propor uma articulação harmoniosa entre duas dimensões – fruir e fazer teatro – que não cabe mais tratar de modo paralelo se tem em vista a formação sensível de um indivíduo crítico” (*apud* DESGRANGES, p.14). Neste sentido, Pupo questiona se ainda é possível a “apropriação da obra pelo público”, proposta por Teixeira Coelho (2001), já que o teatro não é mais considerado como obra acabada na contemporaneidade. Em referência às reflexões de Etienne Leclercq, a autora provoca a seguinte reflexão: se nas artes da cena não há espetáculo sem espectador, logo, não há obra de arte antes do evento efêmero em si. Isso significa que não há dicotomia entre fazer e fruir, uma vez que o olhar não é mais entendido como meramente contemplador e/ou passivo. Por esse ângulo, o papel do mediador não pode mais ser o de “minimizar o divórcio entre o público e a obra” (PUPO, 2011, p.115). Para a autora,

O conceito de mediação, sem dúvida, sofre assim um nítido deslocamento. Se na origem, como vimos, o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra. Integram-se agora dentro do termo as formulações e experimentações das crianças e jovens e a reflexão sobre a arte e sua inserção cultural (p.121).

Diante deste questionamento, compreendo que a mediação teatral vá rumo à busca pelo acontecimento da experiência estética no *outro*. Mais do que estabelecer a aproximação entre espectador e obra, a mediação teatral pode ir além, à medida que desafie as dicotomias teoria-prática, razão-emoção. Para Taís Ferreira (2006), “[...] as mediações são concebidas como conexões, como amálgamas que misturam elementos, formando um todo novo. São pontes que permitem alcançar um segundo estágio, sem sair totalmente do primeiro” (p.19). Tal como na recepção a atividade está associada na experimentação prática, há também reflexão. Neste sentido, Pupo (2011) discute sobre as estratégias desenvolvidas pela MGI –*Maison du Geste et de l’Image*, na França:

Os processos de trabalho coordenados pela MGI promovem mediação entre instâncias normalmente dicotomizadas, tecendo assim as tramas da superação de pontos de vista normalmente tidos como divorciados. Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais. Dito em outras palavras, estamos diante de uma acepção singular do termo: a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação. (p.121)

Assim, o programa educativo realizado no espaço cultural Paulo Autran promove ações teórico-práticas que compreendem a experimentação-reflexão sem dicotomia, antes e/ou depois da recepção teatral. Estas intervenções levam em consideração a realidade local, portanto, o projeto não busca a reprodução de nenhum modelo de programa educativo pré-

existente. Investiga por meio da pesquisa-ação o desenvolvimento de procedimentos apropriados ao seu próprio contexto espaço-temporal.

Como afirma Desgranges (2011),

Um projeto de formação de espectadores, assim, pode valer-se das mais variadas estratégias e procedimentos pedagógicos, com o objetivo de instaurar uma prática continuada, que, em consonância com a ida aos espetáculos, vise à apreensão da linguagem teatral em questão; visitas guiadas a salas teatrais com vistas a apresentar o maquinário e os bastidores de um espetáculo; estímulo para que os participantes criem textos, cenas, objetos de cena, etc. a partir do espetáculo visto, entre outros procedimentos extra espetaculares de preparação ou de prolongamento que visem dinamizar a recepção da obra teatral (p.158).

Portanto, a mediação teatral que pretendo não exige pré-requisitos dos estudantes, nem “catequiza” o gosto das pessoas. Tampouco “didatiza” a recepção ou reforça a hegemonização das culturas historicamente dominantes – papel este que as macro-indústrias culturais e de comunicação em massa exercem muito bem (BENJAMIM, 1994). Também não pretende dicotomizar razão/emoção, teoria/prática. Pretendo a mediação que busca o cultivar do “olho curioso, em vez do bom olho” (ROGOF, 1998; apud HERNANDEZ, 2007, p.89). Objetiva estimular a cocriação do público junto às diferentes manifestações cênicas, em diferentes linguagens, gêneros, estilos e/ou hibridismos, em prol da ampliação de repertórios estéticos do receptor/espectador. Estimula o prazer pela recepção artística em suas diferentes manifestações étnico-culturais; propõe o olhar crítico diante da arte e, conseqüentemente, do mundo e de si mesmo, por meio de ações que provoquem a experiência estética e o compartilhamento de sentidos.

Pretendo, em artes cênicas, algo análogo ao que Hernandez (2007, p.25) propõe ao sugerir outro rumo para a educação em artes visuais:

Uma conseqüência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças, jovens e também os educadores a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), **nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas**. Experiências que permitam aos estudantes, como aponta Nancy Pauly (2003), terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos (grifo nosso).

Para Bertold Brecht, a leitura crítica e a capacidade de compreensão de uma obra de arte podem e precisam ser trabalhadas. A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural. “Subjaz à arte um saber conquistado através do trabalho (BRECHT apud KOUDELA, 1991, p.110). Portanto, não se trata de um processo de

racionalização da arte, nem, em contraponto, de uma retomada ao romantismo que pressuponha o dom. Trata-se de contextualizar e compreender que, se por um lado o gosto não se ensina nem deve ser imposto, por outro, estética se discute, se estimula, se compartilha, se amplia, se apreende.

É nesta perspectiva – de recepção criadora – que proponho a mediação como envergadura de um programa educativo ligado à programação cultural: A Mediação Cultural considerada em nível macro (físico e linguístico), realizada por meio de ações culturais em um nível de produção (promover oficinas, encontros, simpósios, seminários, parcerias, formação continuada para professores, programação cultural facilitada, transporte escolar, etc.) e a Mediação Artística/Teatral imbricada pelo fazer-fruir, atuando na relação direta com a programação cultural e o espectador-estudante.

3. PROGRAMA EDUCATIVO SESC ARTE-EDUCACÃO: TRANSFORMANDO PLATEIAS

Não quero a faca nem o queijo, quero a fome.

(Adélia Prado)

Em 2010 (setembro), após a aprovação do projeto “SESC Arte-educação: Transformando Plateias” pela diretoria do SESC-DF, começamos¹² a realizá-lo imediatamente, em caráter experimental, distribuindo a oferta de espetáculos aos outros segmentos da educação para tentar minimizar os problemas em relação à escassez de público sem prejudicar a EJA-EDUSESC. O projeto, com orçamento aprovado para o início de 2011, propunha formação continuada em educação estética para professores, a fim de que eles agissem como multiplicadores e mediassem a vinda de seus alunos ao teatro. Tinha como objetivo estimular a fruição de obras pelos alunos e professores através da triangulação entre obra, estudante e professor (MORAES, 2010). Previa um encontro semanal entre os docentes que deveriam trazer seus estudantes ao teatro uma vez por mês, discutir os espetáculos posteriormente em sala de aula com os estudantes-espectadores e trazer novas questões aos encontros semanais, e assim, sucessivamente. A expectativa era de que, com este projeto, pudéssemos aproximar os setores Educação e Cultura da EDUSESC e que, com o envolvimento dos professores, os alunos passassem a compreender melhor o sentido de estar diante de um espetáculo. Que compreendessem que o aprendizado através da experiência estética pode ser tão ou mais significativo do que o cotidiano em sala de aula. Por isso, suspendemos temporariamente os convites à EJA e só voltaríamos a oferecer espetáculos em 2011, quando pudéssemos realizá-lo em melhores condições.

Começamos a organizá-lo dentro das limitações que tínhamos que se resumiam em planejamento, logística e negociações de contrapartidas de pautas no teatro. Agimos no sentido de potencializar a programação a partir de negociações e parcerias com os proponentes de pauta. Como em Brasília muitos espetáculos são subsidiados pelo FAC – Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal e precisam oferecer como contrapartida social algumas apresentações e oficinas de teatro com entrada franca em cidades-satélites, negociamos, com o apoio da Coordenação de Cultura do SESC-DF, a isenção de taxa de

¹² Por se tratar de um trabalho que é desenvolvido de forma coletiva, utilizarei a primeira pessoa do plural para me expressar.

locação do teatro em troca dessas contrapartidas serem realizadas no Teatro SESC Paulo Autran, em todos os horários escolares (matutino, vespertino e noturno).

Essas ações já haviam sido iniciadas de forma organizada nos outros segmentos da EDUSESC, com planejamento prévio da ida dos alunos ao teatro de forma articulada com a direção/coordenação que, ao invés de cancelar as aulas para “tampar buracos” na plateia, agora recebia o material do espetáculo com antecedência e repassava aos professores em momentos de coordenação. Ainda no final de 2010, começamos a divulgar o projeto com o intuito de ampliar o seu público-alvo aos estudantes de escolas públicas. Podíamos oferecer espetáculos gratuitamente e oficinas pontuais, em horários escolares, e isso já era um avanço. Divulguei o projeto com a apresentação de *e-poster* no Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB, em Goiânia (2010) e tivemos algumas procuras. Mas praticamente todas as escolas esbarravam no problema do transporte escolar e acabavam não conseguindo levar os estudantes à programação. Conseguimos oferecer alguns espetáculos para segmentos da EDUSESC com maior carência, como o Ensino Fundamental e Médio. Porém, esbarramos na dificuldade em relação à classificação indicativa dos espetáculos, que geralmente é de no mínimo 14 anos. Vimos a necessidade de haver uma programação específica para o projeto. Fechamos 2010 sem alcançar a meta quantitativa de atendimentos anuais prevista para as apresentações artísticas (alcançamos 91%), porém, com a certeza de que, se tratando de formação de espectadores, é evidente que os aspectos qualitativos desses atendimentos foram mais relevantes do que números.

Abrimos 2011 com grande entusiasmo, pois tínhamos pela primeira vez orçamento previsto para o projeto. Após a solicitação da proposta de realização de atividade (PRA), o silêncio. Sem a aprovação da PRA, não haveria como custear despesa alguma. O cronograma de trabalho começou a atrasar. A formação continuada para professores, cerne do projeto, começaria em março de 2011, mas sem orçamento, foi sendo adiada constantemente. A justificativa era de que a proposta de realização de atividade havia sido suspensa até o setor NUDET – Núcleo de Desenvolvimento no Trabalho definir como iria resolver a questão da participação dos professores da EDUSESC como horário de trabalho. Ou seja, como eu propunha que a participação dos professores da EDUSESC na formação continuada contasse como horário de coordenação, o projeto deixaria de ser da Cultura para tornar-se do NDT. Porém, como prevíamos outras ações culturais além dessa formação (como a ida aos espetáculos) e pretendíamos atender também professores e estudantes de escolas públicas, se o projeto mudasse de setor, se afastaria totalmente de seus objetivos centrais, que eram de

formar plateias no Teatro SESC Paulo Autran, pela “apropriação do conhecimento estético e poético inerente à educação dos sentidos” (LEITE, 2010).

A partir do segundo semestre de 2011 estabelecemos parcerias¹³ com algumas instituições/projetos e, na apresentação da leitura da “A Serpente”, de Nelson Rodrigues, após novos acordos com a EDUSESC, reabrimos a plateia para a EJA. Retomamos a parceria nas programações, mas agora de forma sistematizada, planejada e em caráter de *convite*. Compactuávamos da mesma opinião de que simplesmente suspender as atividades definitivamente seria a solução mais fácil, mas não a mais comprometida com os princípios sociais da educação e da cultura.

Assim, voltamos a integrar a EJA da EDUSESC às programações culturais do Teatro SESC Paulo Autran. Enviávamos a programação cultural mensal e todas as informações possíveis de cada espetáculo com bastante antecedência à direção e coordenação da EDUSESC. Esta, por sua vez, apresentava o material aos professores em reuniões de coordenação; os professores se organizavam e escolhiam as atividades de acordo com seus cronogramas de trabalho, calendários, conteúdos e temas transversais. Esperava-se que da mesma forma os professores interessados repassassem o convite aos alunos. No dia do espetáculo distribuíamos convites aos monitores da escola, que passavam nas salas convidando as turmas interessadas e redistribuindo os convites. Assim, somente os alunos que queriam assistir a um determinado espetáculo se dirigiam ao teatro e os demais ficavam em sala com o professor, em aula. Agora os alunos não “reclamavam” mais de perderem aula, mas o envolvimento do professor, que já era pouco, tornou-se nulo. Nem que ele quisesse, não poderia assistir aos espetáculos com os estudantes, pois tinha que ficar em sala com os demais alunos. Se a proposta do projeto tinha como chave o professor como multiplicador e pretendia o debate dos espetáculos em sala de aula, nos afastamos mais ainda de uma solução, ou seja, “destampamos um buraco para cobrir outro”.

Paralelamente, continuamos tentando resolver os entraves operacionais da proposta de realização de atividades – PRA – do projeto para obter a liberação orçamentária. Só conseguimos resolver esta questão em meados de outubro de 2011. Tivemos que reformular o projeto para iniciar a formação continuada em 2012 e retirar a proposta de participação dos professores da EDUSESC em horário semanal de coordenação.

¹³ As parcerias estão detalhadas no cap. 3.2 p. 87.

Ainda em 2011, continuamos realizando o projeto com as limitações já citadas e as dificuldades se tornaram cada vez mais insustentáveis. Para trazer outras escolas esbarrávamos na falta de transporte escolar. Com a EJA-EDUSESC já não “deformávamos” plateias, pois ninguém mais ia contra a vontade; porém, o alcance não ultrapassava muito disso, já que o envolvimento dos professores era praticamente nulo e notávamos que este “interesse” dos alunos da EDUSESC (que iam voluntariamente) nem sempre era pelo espetáculo que iriam assistir, mas pelo fato de “sair de sala”. Percebíamos também que muitas vezes eles sequer sabiam o nome do espetáculo que iriam assistir, ou seja, a corrente de informações “estacionava” em algum lugar. Conversas durante o espetáculo, tentativas de sair no início da peça para ir embora ainda eram recorrentes. Ou seja, querer trocar a aula pelo espetáculo ainda não significava “estar disponível” para uma experiência estética.

Pudemos avaliar que o programa educativo em 2011, nas condições precárias nas quais foram realizadas, serviram para evidenciar suas reais necessidades, bem como apontou caminhos para novas ações culturais necessárias para uma recepção qualitativa de espetáculos. Mostrou a potencialidade do projeto que, mesmo sem dotação orçamentária, superou os atendimentos quantitativos em apresentações artísticas, atingindo 159% da meta prevista para 2011. Assim, no plano de trabalho de 2012, incluímos o transporte escolar e reformulamos a formação de professores, pois percebemos que seria muito difícil conseguir reuni-los semanalmente sem poder contar com suas presenças uma vez que não foi permitido este encontro nos horários de coordenação.

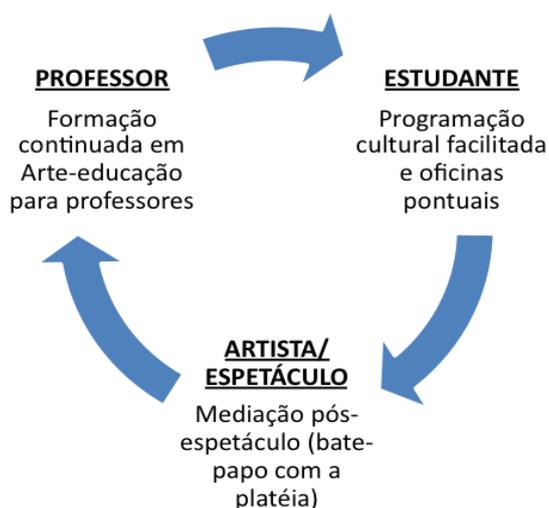
Em 2012 iniciei esta pesquisa de mestrado que tem sido o marco de crescimento do projeto e por isso se configura numa pesquisa-ação. Em princípio, a proposta era pesquisar outros projetos similares desenvolvidos por espaços culturais em Brasília, mas logo que comecei a investigação descobri que não havia programas educativos específicos em teatro, de forma permanente, na cidade. Espaços como Centro Cultural Banco do Brasil, Conjunto Cultural da Caixa, Espaço Cultural ECCO possuem programas educativos em artes visuais bastante consolidados. O papel do mediador na arte contemporânea bem como alguns princípios da educação estética são estudos comuns entre programas educativos propostos por espaços culturais, independentemente da linguagem proposta. O fato de não haver programa educativo sistematizado pelos espaços culturais da cidade se configura num dado importante desta pesquisa, pois, assim, pergunta-se: Quais são os impasses conceituais e de gestão/produção que inviabilizam a realização de programas educativos em teatro nesta cidade?

Assim, a soma entre a revisão bibliográfica, a busca pelo conhecimento de outros programas educativos em teatro e a realização efetiva do projeto SESC Arte-educação Transformando Plateias (com orçamento) em 2012 fizeram com que este fosse um ano primordial do projeto, em que a teoria e a prática estiveram juntas em constante avaliação.

Estruturei o “Programa Educativo” 2012: triangulação entre professor, estudante e artista/obra” e, desde então, o projeto foi sendo reestruturado ciclicamente, de acordo com as análises dos resultados de uma avaliação contínua da pesquisa-ação. Partia de um planejamento anual (pedagógico e orçamentário) e girava em torno de diversas etapas quantitativas e qualitativas que se entrecruzam: planejamentos, montagem de uma programação cultural diversificada que contemplasse diversos gêneros e estilos estéticos, flexibilização dos horários das sessões, negociação de contrapartidas com os proponentes de pauta (por exemplo, a oferta de “x” sessões extras destinadas ao projeto, a serem realizadas em horários escolares e/ou oficinas práticas de teatro para estudantes da Educação Básica), articulação com as escolas, plano de mídia, recepção das escolas.

No segundo semestre de 2012 pudemos contratar mediadores teatrais (*freelancers*) e então propusemos novas intervenções com a EDUSESC, que pôde participar de espetáculos pré e pós-mediados por professores especialistas contratados pelo SESC. Os dados levantados nessas ações culturais se configuraram na transição entre o programa educativo 2012 que tinha como pilar a triangulação entre professor, estudante e artista/obra para o educativo 2013: guarda-chuva de ações culturais¹⁴.

3.1. EDUCATIVO 2012: Triangulação entre professor, estudante e artista/obra



¹⁴ Este modelo será apresentado detalhadamente no cap. 3.3, p. 109.

3.1.1. Professor: Formação continuada em arte-educação para professores

A formação continuada era entendida como a mola propulsora das ações culturais voltadas para o público escolar. O ciclo de palestras/oficinas em arte-educação para professores objetivava que os professores agissem em suas escolas como multiplicadores do interesse pela experiência estética. Sensibilizados, os professores levariam os seus alunos ao teatro, atuariam como mediadores do espetáculo em sala de aula, promovendo discussões e relações com sua disciplina e com os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural).

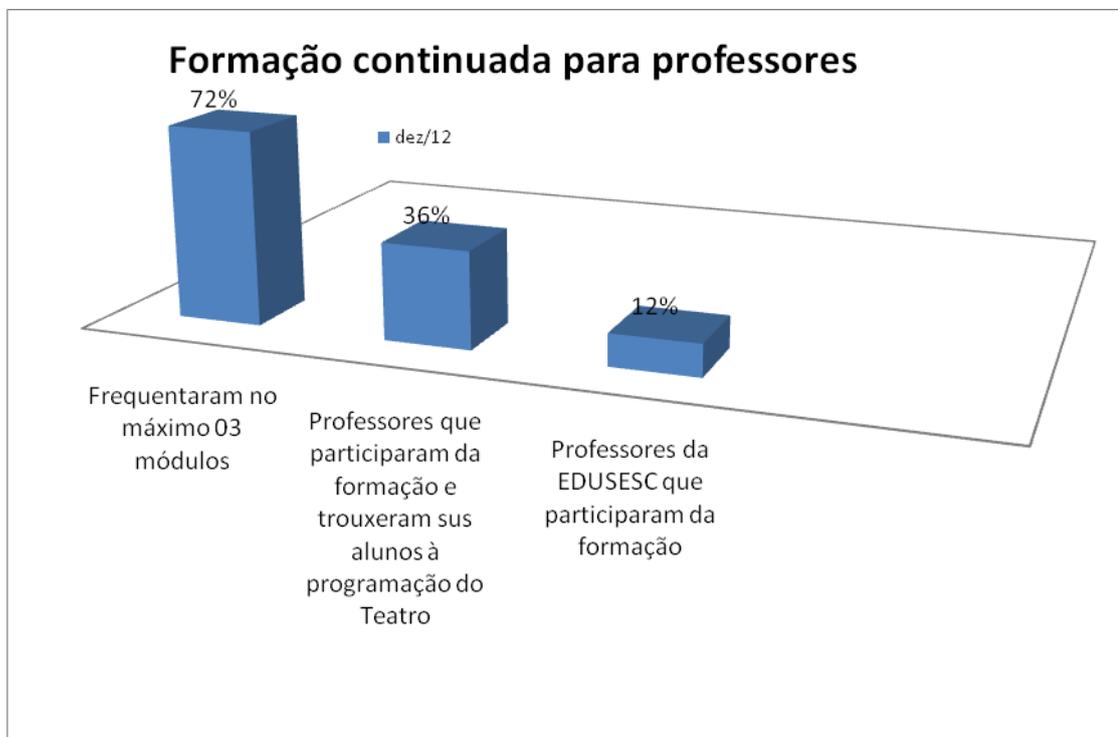
Os *workshops* tiveram início em abril de 2012. A formação foi subdividida em 09 módulos, com 01 encontro mensal de 4h e 30min. Estes encontros se estruturavam em temáticas relacionadas à recepção artística e eram oferecidos para professores de diversas áreas, com entrada franca, mediante inscrição prévia. Em cada encontro eu realizava uma apresentação do projeto bem como divulgava a programação do teatro e convidava os professores a trazerem grupos escolares à programação; palestra com professores universitários e de notório saber, especializados nos temas abordados; *coffe break* (momento de convivência informal entre os professores); oficina (vivência relacionada ao tema abordado na palestra). A carga horária total foi de 36h/a, conforme critérios de pontuação no plano de carreira da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Os temas realizados em cada módulo foram: “O Teatro com Linguagem” com o prof. Dr. Graça Veloso (módulo 1); “Dramaturgia: Leituras em Cena”, com o prof. Jonathan Andrade (módulo 2); “Potencialidades do Fazer e da Apreciação Teatral”, com os profs. Drs. Súlían Vieira e Cezar Lignelli (módulo 3); “O Riso como Forma de Comunicação”, com os profs. M.Sc. Zé Regino e Micheli Santini (módulo 4). “Música na Escola”, com o prof. Dr. Ricardo Dourado Freire (módulo 5); “Crítica de Cinema e Análise Fílmica” prof. M.Sc. Ciro Marcondes (módulo 6); “Dramaturgia: Leituras em Cena - 2ª etapa” com o prof. M.Sc. Leonardo Simões (módulo 7); Dança na Escola: Diálogos Estéticos” com a prof. Dr. Soraia Silva e Larissa Ferreira (módulo 8) e o encerramento: “A Pedagogia do Espectador” com o prof. Dr. Flávio Desgranges – ECA/USP (módulo 09).

No encerramento (módulo 09) foram aplicados questionários (anexos) aos professores-estudantes participantes, bem como realizada avaliação coletiva na qual eu pude dialogar e filmar os *feedbacks* dos professores para poder reformular este desdobramento (formação

continuada) para o ano seguinte (2013). Esses dados também foram cruzados com as informações presentes nas fichas de inscrições.

Resultados da avaliação com os educadores:



Os resultados quantitativos indicaram que os objetivos da formação continuada foram atingidos de forma incipiente, pois poucos participaram das atividades de forma realmente continuada (vários módulos). Além disso, é impossível saber, de fato, se os professores mediarão o espetáculo posteriormente em sala de aula e como o fizeram. Por outro lado, 36% dos professores trouxeram seus alunos à programação. Este dado avaliado no contexto que, anteriormente, apenas o teatro buscava as escolas e, a partir desta formação, algumas escolas passaram a buscar o teatro, indica que houve avanços qualitativos. Na análise do relato dos professores, pude perceber que eles se sensibilizaram principalmente com as oficinas, o que aponta ser esta uma estratégia relevante. No entanto, pude perceber que a formação continuada para professores é uma ação de resultados em longo prazo, pois outros desafios que o professor enfrenta no dia-a-dia acabam dificultando a articulação com a escola, bem como a saída dos estudantes até o teatro.

Quanto à baixa adesão dos professores da EDUSESC, as principais justificativas foram “cansaço” e “falta de tempo” o que, na minha interpretação, representa uma desvalorização da ação. Percebi nas conversas registradas em meu diário que eles

compreendem a formação continuada não como uma oportunidade de reciclagem, mas como um “retorno ao ambiente de trabalho”, no horário de descanso, mas sem remuneração. Sem desmerecer o cansaço e a falta de tempo, acredito que este seja um problema que todos os professores enfrentem - principalmente os de escolas públicas – que, paradoxalmente, foram os que mais frequentaram a formação. De qualquer forma, mostrou-se necessário repensar novas estratégias para estimular a participação dos professores, em especial da EDUSESC.

Em relação aos *feedbacks* dos professores na avaliação coletiva realizada no último encontro, pudemos coletar sugestões bastante interessantes para a reformulação da formação continuada do ano seguinte. Os professores também contribuíram com sugestões como, por exemplo, abrir alguma ferramenta virtual de diálogo e troca entre os professores entre um módulo e outro; propuseram também que, se possível, seria interessante agregar aos módulos espetáculos dos palestrantes ou demonstrações de trabalhos afins (que tenham relação com o tema apresentado); indicaram a elaboração de material didático e/ou indicação de bibliografias para pesquisa e aprofundamento; reclamaram da pouca divulgação.

Analiso a formação continuada para professores como estratégia fundamental para a formação de espectadores escolares, e não mais como “mola propulsora” do projeto. As expectativas de que os professores de diversas áreas nas escolas atuem como mediadores e a idealização de formar os “espectadores do futuro” são possibilidades de reverberação do trabalho, porém, não devem se configurar como “objetivos”, devido à subjetividade e dificuldade de avaliação.

3.1.2. Estudante: Programação cultural facilitada e oficinas pontuais

A programação cultural facilitada advinha na negociação de sessões em horários escolares (de segunda a sexta, em horários matutino, vespertino e noturno) a partir de três procedimentos de pauta: realização, apoio ou cessão de instalação. Nos projetos de realização do SESC (Palco Giratório, Fest Clown, SESC Temporadas, etc.), na contratação de prestação de serviços artísticos já se previa e custeava a sessão extra em horários escolares; nos projetos de circulação de espetáculos em que o SESC apoiava cedendo a isenção de taxa de locação do espaço para temporada (geralmente espetáculos contemplados pelo FAC – Fundo de Apoio a Cultura) solicitávamos, em contrapartida, apresentações com entrada franca em horários escolares e/ou (dependendo do caso) oficinas pontuais para estudantes da educação básica e/ou bate-papo entre os artistas e plateia após os espetáculos.

Nas sessões de instalação (locação do espaço) a atuação ficava mais restrita, no entanto, às vezes, conseguíamos alguma porcentagem de ingressos a preços populares para grupos pré-agendados. Quando se tratava de demandas de contrapartida aos patrocinadores em cidades-satélites, com entrada franca, mesmo com o pagamento da locação da pauta no teatro, era possível inserir os espetáculos apresentados no programa educativo. Porém, era comum nestes casos certo “desdém” dos grupos que não demonstravam muito interesse em divulgar o espetáculo. Infelizmente, alguns grupos, no momento de apresentar as contrapartidas, muitas vezes estão mais preocupados em fotografar o display do patrocinador para comprovar a realização da contrapartida do que, de fato, proporcionar experiências estéticas. O mesmo ocorria quando se tratava de oferta de oficinas na periferia como contrapartida para o patrocinador. Após observar alguns espetáculos e oficinas praticamente vazios, trouxemos essas programações para dentro do projeto e, através da nossa articulação com grupos escolares, passamos a “obrigá-los” a apresentar para a casa cheia ou ter as turmas de oficinas lotadas.

3.1.3. Artista/espetáculo: Mediação

Durante o ano de 2012, comecei a investigar possibilidades de mediação teatral que, até então, eram exploradas somente em formato de bate-papo entre o público e o grupo teatral, logo após a apresentação dos espetáculos. Com a investigação sobre outros projetos de formação de público, tal como o projeto “Cuida Bem de Mim” desenvolvido em Salvador, “Formação de Público”, da Secretaria do Estado de São Paulo, ações culturais do Maison e do La Coline Teatre (França) comecei a conhecer outras possibilidades de mediação que poderiam ocorrer antes, durante ou depois do deslocamento das escolas até o Espaço Cultural. Diversos experimentos foram realizados em busca de uma mediação teatral emancipadora que levasse em consideração as singularidades dos espectadores e contribuísse para a apropriação da linguagem teatral. Outro fator investigado foi sobre *quem* deveria/poderia exercer este papel.

Primeiramente, comecei a pedir que os diretores dos grupos que fossem se apresentar aos públicos escolares conversassem com os alunos logo antes do espetáculo. Esta atitude foi interessante, pois já inibiu os gestores escolares que, muitas vezes, na melhor das intenções, pediam o microfone e acabavam tendo uma conversa hostil com os alunos, em tom ameaçador, exigindo respeito e bom comportamento antes da peça. Diante da minha solicitação aos grupos, os resultados foram os mais variados. Alguns diretores se recusaram a

fazer por considerarem esta atitude “desnecessária” e/ou “repressora”, como se não tivessem tido a liberdade em *como* e *o que* dizer. Outros o fizeram dando apenas as recomendações básicas, como pedir que desligassem celulares, que não fotografassem o espetáculo, etc. Outros entravam no mérito do “comportamento” pedindo silêncio, concentração. Porém, deste experimento, o que surtiu mais resultados (inclusive no comportamento, apesar deste não ser nosso foco) foi a conversa que o diretor Guilherme Reis teve com os alunos da EDUSESC antes de assistirem ao espetáculo “Bagatelas”¹⁵ do Grupo Cena. Tratou-se de uma breve conversa, de aproximadamente 05 minutos, com microfone na frente do palco, em tom descontraído, em que o diretor falou brevemente sobre as recomendações (explicando os “porquês”, como por exemplo, que o *flash* “cega” os atores) em caráter de bate-papo. Incluiu uma pequena apresentação do grupo teatral, disse que teria um bate-papo no final e pediu que prestassem bastante atenção em, por exemplo, como se dá a relação da passagem do tempo no espetáculo. Os estudantes que estavam acostumados apenas com as recomendações básicas por meio de uma vinheta e/ou com as ameaças dos gestores da escola ficaram atentos e, nos quesitos “concentração e comportamento”, foram impecáveis. Claro que a estética teatral interfere, mas o próprio grupo que fez a temporada no teatro declarou ter percebido uma absurda diferença em relação às turmas que não receberam esta pequena mediação em outras sessões do mesmo espetáculo, com o mesmo segmento da mesma escola. Como relatado pelos atores, o próprio bate-papo realizado após as apresentações, nesta sessão, foi mais envolvente, pois a plateia demonstrou um interesse maior.

Em um segundo momento, eu mesma comecei a realizar essas pequenas mediações pré-espetáculo. Pedia sugestões, inclusive, aos grupos, sobre que assuntos eles achavam importante abordar neste momento prévio. Foi o caso do espetáculo “21 Terras” de Soraia Silva. Ela, inclusive, me enviou previamente por e-mail um pequeno texto que julgava ser interessante para relacioná-lo ao seu trabalho, que li e discuti com os espectadores antes da peça. Com essas experimentações (registradas em meu diário de itinerância) percebi que sempre que alguém recebia o público à frente, lhe dava as boas-vindas, o que quer que falasse (desde que de forma educada e amigável), de certa maneira já contribuía para que eles se preparassem para a recepção. Ou seja, esta preparação, *a priori*, estava mais na forma do que era dito do que no conteúdo. Em contrapartida, quando a forma era autoritária, ou não surtia efeito nenhum (não davam atenção) ou causava certo “engessamento na plateia”, como relatado pelo ator Rafael Tursi, entrevistado após a apresentação do espetáculo “Trajetória

¹⁵ Maiores informações sobre o espetáculo Bagatelas em <http://cenacontemporanea.com.br/espacocena/?p=311>

X”¹⁶, do grupo Chia Liiaa (Direção Fernando Villar), em agosto de 2012. O ator deu um exemplo, dizendo que nesta mesma temporada do “Trajetória X”, no DF (em outra cidade-satélite), o gestor do teatro foi tão incisivo nas recomendações prévias, repetindo-as três vezes, que a plateia ficou “*dura e calada, feito múmia*” até a metade do espetáculo. “*Não riam, não respondiam às interações propostas pelos atores, nada sequer. Totalmente apáticos. Do meio pro final que começaram a se soltar*”, relata o ator.

Portanto, trata-se de um momento bastante delicado. Além disso, nem sempre era possível fazer esta mediação prévia, por diversos motivos: a estrutura do espetáculo (no caso de cena aberta já no início da peça, não há espaço para o diálogo com o público); nem sempre tinha alguém disponível no teatro para fazer este trabalho (somente um agente cultural por vez acompanhava os eventos e dependendo do que tivesse que resolver, perdia o *time* desta mediação prévia); havia ainda, por outro lado, certo risco em “didatizar” a recepção, dependendo de como essa intervenção fosse realizada. O objetivo é a sensibilização, mas corre-se o risco da didatização. Não quero induzir o olhar, quero despertar o “pensar com as tripas” (MAFFESOLI, 2001), para que o espectador tenha autonomia sobre a sua leitura, tanto da arte quanto do mundo e de si. Além disso, o fato do mediador não ter assistido ao espetáculo antes, também põe em risco todo o trabalho, que pode ficar desconexo ou mesmo desvendá-lo antes mesmo da recepção. Assim, desta mediação ficou somente a conclusão de que a ação anterior é potente, mas imprecisa e muito delicada, podendo causar o efeito contrário, dependendo da forma como é realizada.

3.2. PARCERIAS COLABORATIVAS

3.2.1. Prolicenciatura

Em 2011, enquanto tentávamos resolver as questões de ordem interna do SESC, mantivemos o projeto sem recursos financeiros, tal como fizemos na fase experimental, porém, tentando integrar nele outras atividades pré-existentes e buscando estabelecer parcerias. Experimentamos incluir um projeto do SESC Nacional, o “SESC Dramaturgia: Leituras em Cena” como primeira proposta de formação continuada para professores. Pretendemos, por um lado, potencializar o projeto (que tinha pouca visibilidade) e, por outro, conseguirmos dar início à formação continuada, mesmo sem orçamento próprio. O SESC Dramaturgia é um projeto subsidiado pelo SESC e possui a seguinte metodologia: 01 oficinairo gabaritado (selecionado por curadoria prévia pelo SESC Nacional) vem à Brasília e

¹⁶Maiores informações sobre o espetáculo: <http://chialiiaa.blogspot.com.br/p/espetaculos.html>

ministra oficina de Leitura Dramática de 12h/a, num período de três dias, a um grupo de 28 pessoas (04 diretores locais convidados pelo SESC Regional e 24 atores). Após o término da oficina e a partida doicineiro, são formados 04 grupos: cada qual com 01 diretor local e 06 atores, dando início ao período de ensaios (carga horária de ensaios: 22h). A culminância do projeto consiste na apresentação de uma leitura dramática encenada, no Teatro SESC Paulo Autran, aberta ao público, com entrada franca. Todos os envolvidos são remunerados (oficineiro, diretores, atores) pelo projeto SESC Dramaturgia.

Buscamos parceria com o programa Prolicenciatura (PROLICEN) do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, que consistia num curso de graduação à distância em Licenciatura/Teatro oferecido para professores que já lecionavam teatro, mas não possuíam a graduação. A parceria tinha como objetivo estimular a partilha de conhecimento sensível entre esses professores-estudantes, bem como proporcionar vivências presenciais em teatro através de oficina de Leitura Dramática, uma vez que no curso à distância eles tinham poucas oportunidades de encontro. Propusemos que os diretores locais fossem os professores-tutores do curso e os atores, os estudantes-professores. No dia da apresentação, o público seria os alunos da Educação Básica desses professores/atores. Em contrapartida, o PROLICEN deveria realizar uma mediação teatral antes da apresentação, explicando ao público sobre a parceria e sobre o universo da leitura e dos textos dramáticos. O texto escolhido para a leitura, em oficina, foi “A Serpente”, de Nelson Rodrigues. Consideramos necessário o esclarecimento aos espectadores de que eles não iriam assistir a um espetáculo, e sim, a uma leitura dramatizada. Nessa mediação prévia, feita por um dos diretores (Nei Cirqueira), além da explicação sobre em que consiste a leitura dramatizada, foi feito também um convite ao “ouvir atento”, fazendo referência às antigas rádio-novelas e aos contadores de histórias. Os alunos foram convidados a uma “viagem auditiva” e avisados de que haveria bate-papo no final, com todo o grupo, onde eles poderiam fazer perguntas e compartilhar suas experiências sobre o que ouviram/viram.



Oficina de Leitura Dramática – 2011



Culminância da oficina: apresentação da leitura de “A Serpente”, de Nelson Rodrigues (2011)

A parceria foi surpreendente, os projetos se integraram perfeitamente. A equipe do PROLICEN fez, além da mediação, transmissão simultânea por videoconferência para o Brasil inteiro e gravaram a apresentação, a fim de utilizá-la depois como material didático em suas aulas. Nos pólos do PROLICEN (em Rondônia, Alto Paraíso, Formosa, Planaltina e Ceilândia) os alunos da graduação em teatro à distância, num encontro presencial, assistiram a apresentação em telão, discutiram sobre a recepção e fizeram atividades avaliativas sobre a proposta. Total de atendimentos presenciais: 57 pessoas. Total de atendimentos virtuais: 1859 pessoas. A equipe do PROLICEN (coordenadores, professores e estudantes) deram depoimentos e relatos emocionados, dizendo o quanto esta vivência presencial foi intensa e aproximou os docentes e discentes do curso. Além disso, os estudantes-professores “*puderam experimentar na prática a relação teatro/tecnologia que tanto discutem na plataforma moodle*”, conforme relatado por Amanda Ayres (professora tutora do PROLICEN). Quanto à plateia, não conseguimos trazer os alunos dos professores/atores por falta de transporte escolar. Houve articulação da equipe do PROLICEN, no entanto, a Secretaria de Educação respondeu que não poderia atendê-los. Como a participação da EJA como espectadora estava temporariamente interrompida, negociamos então com a professora de Português e a coordenação da EDUSESC para experimentar levar apenas duas turmas da EJA, as quais o conteúdo tivesse relação com a proposta da dramaturgia. Desceram, então, 02 turmas de 1º ano que estavam estudando gêneros literários. Registrei a mediação prévia, a apresentação e os *feedbacks* dos alunos pelo bate-papo filmado após a apresentação da leitura. Suponho que a mediação prévia, que foi feita de forma descontraída e informal (em caráter de bate-papo), encorajou a participação de vários estudantes, pois o envolvimento no debate foi maior do que

o de costume. Além da concentração surpreendente da plateia durante a leitura, os espectadores se manifestaram com muitos elogios, relatando o quanto se surpreenderam com a possibilidade de “viagem” imaginativa da audição de uma leitura bem feita. Poucos fizeram perguntas, a maioria se manifestou relatando suas experiências como espectador. Destaco depoimentos como “No início, quando você falou que era uma leitura, já pensei: vai ser um saco! Mas logo que começou, eu fui entrando na história e quando vi, nem vi o tempo passar” (A.E, 24 anos). Outro estudante, em referência à mediação prévia, declarou:

É bem mesmo como você disse no início, o lance das rádio-novelas, histórias e tal. Lembrei-me de quando eu era criança e minha avó me botava pra ouvir umas historinhas de disquinhos de vinil, uns disquinhos coloridos... tinha da Dona Baratinha, o Patinho Feio... era só de ouvir, e eu me amarrava. Engraçado que às vezes a gente vê uma peça com tudo, cheio de pompas, palco cheio, tudo colorido, e não tem essa sensação tão bacana quanto com o simples... é o lance da imaginação, né” (C.N, 35 anos).

Em resposta, uma estudante questionou:

É, meu caro, mas às vezes também, a gente vem pra umas peças super legais, e quanto chega aqui, ninguém dá valor, fica querendo sair, fica conversando no meio... eu mesma já tive que sair lá de trás e vir pra frente pra conseguir ouvir o que os atores estavam falando, senão nem dava pra ouvir de tanta zoeira. Daí fica bem difícil de imaginar, mesmo, se a gente nem ouve. Hoje a gente ouviu, e por isso imaginou. Primeiro que tinha menos gente no teatro, e segundo, que aquela conversa no início despertou nossa curiosidade.

A discussão com os estudantes foi bastante rica, pois além de demonstrar o envolvimento, indicou que a mediação prévia estimulou outra predisposição para a recepção estética; que o fato de eles assistirem algo num outro estado de disponibilidade e interesse fez toda a diferença, inclusive na noção de “gostar” ou “não gostar”. Eles poderiam não ter gostado da apresentação, mas, ainda assim, meu objetivo teria sido atingido, pois com os espectadores, pretendo ampliar repertórios estéticos, estimular o saber sensível, a leitura de mundo pela leitura da arte. No entanto, percebo que este “estar disponível” interfere, inclusive, no gosto estético. Outra questão relevante levantada é a questão do comportamento da plateia, que apesar de não ser o meu foco (não é o meu fim), configura-se como um dos meios. É necessário que haja um ambiente minimamente propício à experiência estética.

Em 2012, mantivemos a parceria com o programa Pró-Licenciatura – conforme metodologia e estratégias de ação estabelecidas em 2011 – porém abrimos inscrições não somente aos professores/estudantes do programa pró-licenciatura, mas para todos os professores interessados a fim de incluí-los nos módulos de formação continuada para professores (módulos 02 e módulo 07).

3.2.2. Alecrim Produções / Festival do Teatro Brasileiro – Cena Gaúcha

Na parceria com o Festival do Teatro Brasileiro – FTB – Cena Gaúcha, produzido pela Alecrim Produções, o SESC-DF cedeu suas instalações gratuitamente para a realização dos espetáculos do FTB nas cidades-satélites (Taguatinga, Ceilândia e Gama), para sessões com público escolar, durante todo o mês de setembro de 2012. Em contrapartida, a logomarca do SESC deveria ser inserida em todos os materiais do Festival, com a chancela “apoio”. Trata-se de um festival de circulação teatral de grande relevância nacional, que divulga a produção cênica por estados brasileiros (Cena Mineira, Cena Gaúcha, etc.) anualmente e ocupa grande parte dos teatros em Brasília, durante a temporada.

A Alecrim Produções montou pela primeira vez uma ação formativa no Festival, que ofereceu um programa educativo do FTB – Cena Gaúcha. Esta ação formativa foi coordenada por Glauber Coradesqui (contratado pela direção do FTB), que conforme relatado em entrevista, tinha como objetivo preparar o público para a experiência estética e para o “desdobramento de sentidos” pela leitura de obra. Esta ação formativa acontecia em cinco etapas: (1) escolha dos espetáculos (“Miséria, Servidor de Dois Estancieiros” e “O Fantástico-Circo Teatro de um Homem Só”); (2) mobilização das escolas públicas (na cidade-satélite das apresentações); (3) seleção e capacitação dos mediadores (processo seletivo de alunos da Licenciatura em Teatro da UnB. Formação: 38h/a); (4) elaboração das atividades (com material didático); (5) realização das oficinas (nas escolas, ministradas por 02 mediadores por turma, dias antes e dias depois da ida ao teatro) e apresentações (o espetáculo em si, com palestra de 20 minutos anterior à peça e bate-papo entre artistas e espectadores no final).

No Teatro SESC Paulo Autran, o espetáculo apresentado foi o monólogo “O Fantástico Circo Teatro de um Homem Só”¹⁷, da Cia. Rústica, de Porto Alegre. O transporte escolar foi contratado pelo FTB e a escola que participou foi o Centro de Ensino Médio EIT, de Taguatinga. Por dificuldades logísticas (por causa da greve de professores da SE/DF), não foi possível realizar as oficinas pré-espetáculo, na escola. Conforme relatado por Glauber Coradesqui, haveria também uma palestra de sensibilização no teatro, antes da peça, com duração de vinte minutos, que seria uma conversa mediada por vídeos disponíveis no *youtube* – como estratégia de aproximação ao universo dos alunos – sobre o circo antigo, uma breve história do teatro de revista e as possíveis relações do circo com o teatro. Porém, por

¹⁷ Mais informações sobre o espetáculo podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://ofantasticocircoteatro.wordpress.com/>

solicitação da direção da peça, a palestra inicial foi suspensa, por julgar “desnecessário, pois a peça dava conta do público sozinha”. Para Glauber,

Como o espetáculo tinha muito apelo junto ao público, não foi difícil deixar a conquista do público inteiramente sob a responsabilidade do espetáculo. Em outros casos, a reação da plateia poderia ter sido complicada. Cabe lembrar que a palestra de sensibilização visa também expandir as perspectivas de contato e produção de sentidos por parte dos alunos, não ensiná-los a prestar atenção nisso ou naquilo.

Assim, os mediadores substituíram esta minipalestra pela recepção dos grupos ainda nos ônibus (antes de descer), onde informavam o nome do espetáculo, do grupo (e localidade) e explicavam algumas orientações em relação ao comportamento no teatro (sobre não utilizar *flash* porque atrapalha a visão dos atores, sobre não comer porque, além de sujar o carpete, o barulho da pipoca desconcentra o colega, etc.). Foram mantidas as etapas de bate-papo após a peça e a oficina pós-espetáculo dias depois, na escola. No início da peça, o público estava bastante eufórico, mas se concentrou após a recepção do mediador, que somente anunciou o início do espetáculo. Durante o espetáculo houve algumas dispersões, mas de forma geral, o público demonstrou concentração, reagindo expressivamente às cenas. As oficinas pós-espetáculo foram realizadas na escola na semana seguinte, com duração de 1h30 em cada turma. Os mediadores conversaram com os estudantes sobre a peça e propuseram um exercício prático onde, inspirados pelas histórias dos vários personagens interpretados por Heinz Limaverde (ator do monólogo), deveriam contar uma história pessoal. Ao final, os estudantes escreveram uma carta ao ator, contando o que acharam do espetáculo ou contando suas histórias.



“O Fantástico Circo Teatro de Um Homem Só” (Cia Rústica/ RS)
Teatro SESC Paulo Autran, set/2012



Bate-papo mediado por Glauber Coradesqui / FTB
Teatro SESC Paulo Autran, set/2012

Além da observação, registro audiovisual e entrevista com o coordenador pedagógico do programa, tive acesso aos relatórios da ação educativa promovida no Teatro SESC Paulo Autran. Assim, pude perceber que as práticas relacionadas à mediação teatral propostas pelo FTB – Festival do Teatro Brasileiro – vão ao encontro do que se pretende pelo Programa Educativo SESC Arte-educação. Esta experiência foi importante para conhecermos outras propostas similares à nossa que já são realizadas em Brasília, bem como para avaliarmos os efeitos do Festival com público escolar. Pudemos concluir, dentre outras observações que serão discutidas na análise dos resultados, que a dinâmica do espetáculo e as conversas anteriores (no ônibus e antes do espetáculo) contribuíram para a concentração dos estudantes, no entanto, poderiam ser potencializadas com uma mediação mais aprofundada.

Observei os comentários dos alunos na saída do teatro em meu diário de itinerância e pude constatar que eles, em sua maioria, gostaram do espetáculo. No entanto, pelo bate-papo pós-espetáculo com a Cia. Rústica, ficou evidente a superficialidade das perguntas, que transitaram mais a respeito das curiosidades sobre o ator (se já fez cinema e televisão) do que de fato sobre o discurso e/ou linguagem do espetáculo. O mediador tomou a iniciativa de fazer algumas perguntas a respeito da estética do espetáculo e do processo criativo, como se fosse um estudante, para direcionar o bate-papo aos aspectos do discurso da linguagem. Os estudantes demonstraram interesse na discussão provocada e falaram sobre o desempenho do ator: *“nossa, tem que ser muito corajoso pra fazer aquelas cenas (de travesti), parabéns. Você fez muito bem. E depois já mudava pra outro personagem, e mudava de novo... impressionante”* (A.M, estudante da 8º Série / EJA –EIT). O ator respondeu para a estudante sobre a criação das personagens esclarecendo, inclusive, que era tímido, mas que, como o trabalho dele era baseado em pesquisa e muito treinamento, não se tratava mais de uma questão de coragem, mas sim de construção de personagens. Assim, a presença de um mediador conduzindo o bate-papo mostrou-se de fundamental importância para potencializar e direcionar a discussão.

3.2.3. Fundação Athos Bulcão - Projeto Teatro Na Escola

Aos poucos, o projeto SESC Arte Educação foi conquistando espaço e, em 2012, com o orçamento aprovado para a contratação de transporte escolar, pudemos negociar com o projeto “Teatro Na Escola”, FUNDATHOS. Este projeto é realizado desde 2000 e se configura num dos maiores projetos de educação teatral do centro-oeste. Conforme Nei Cirqueira,

gerente no Festival em 2012, a FUNDATHOS contrata uma equipe a cada ano, com 01 gerente, 01 assistente de gerente e 01 produtor, que irá realizar o projeto. Em alguns anos esta contratação se deu por processo seletivo via edital; em outros, a equipe foi convidada. A equipe tem autonomia para pensar o projeto, porém, desenvolveu-se uma metodologia ao longo dos anos que vem sendo mantida devido à potência dos resultados. Depois, é aberto um processo seletivo por meio de um edital que é publicado e divulgado nas escolas públicas do DF. As escolas se inscrevem e os professores de Artes Cênicas dessas escolas elaboram projetos de montagem, que são submetidos a uma avaliação realizada pelos consultores artísticos contratados para o projeto. Então, é realizada uma oficina prática avaliativa. Dez escolas são selecionadas. As escolas, por sua vez, abrem inscrições para os estudantes e constituem os grupos. Começam os processos de montagem nas escolas, com ensaios em contraturno escolar, conduzidos pelo professor de Artes Cênicas. Essas horas-ensaio são contabilizadas como hora-aula para o professor (orienta-se que sejam realizadas em horário de coordenação).

Ao mesmo tempo, é oferecido um curso obrigatório de formação continuada aos professores (fora de horário letivo), com carga horária total de 36h/a (com certificado da FUNDATHOS). Em 2012 este curso se subdividiu em três oficinas: Corpo e voz, Direção e interpretação e Mediação teatral. Os professores das oficinas foram contratados pela equipe como prestadores de serviços para lecionarem as oficinas. Além disso, dois consultores artísticos são contratados para realizar o acompanhamento das montagens de espetáculos nas escolas. Cada um acompanha 05 escolas por meio de encontros quinzenais durante os ensaios para orientar os processos de montagem junto ao professor e ao grupo. Esse trabalho é desenvolvido ao longo do ano e no final do processo de 2012 (aproximadamente 02 meses antes das apresentações) foram contratados outros dois consultores: de cenário e de luz. O consultor de cenário orientou os professores em reuniões específicas com os professores de Artes Cênicas participantes do projeto e o consultor de luz visitou as escolas, a fim de orientar também os grupos de teatro, pois os iluminadores deveriam ser os próprios alunos. A culminância do projeto é a temporada de espetáculos que foi realizada no Centro Cultural Banco do Brasil/ CCBB em novembro de 2012.

A parceria proposta pelo Programa Educativo SESC Arte-educação Transformando Plateias em diálogo com a produção do Festival, foi a de levar os grupos de teatro do projeto “Teatro Na Escola” para assistir a dois espetáculos pelo programa educativo: Coisas do Sim e do Não (Cia. Teatro do Sim) e Avenca (Trupe dos Argonautas). Até então, o projeto previa o

fazer teatral e a montagem de espetáculos, restringindo a recepção ao momento final do trabalho. Tínhamos como objetivo, além da formação de plateias para esses espetáculos que já estavam pré-agendados, observar o comportamento desses espectadores que se diferenciavam de outros estudantes por já serem “iniciados” no teatro, pelo fazer teatral vivenciado no projeto “Teatro Na Escola”.



Coisas do Sim e do Não (Direção: Carlos Fernirack) out/2012.



Avenca (Trupe dos Argonautas) – out/2012.

Oferecemos a entrada franca, o transporte escolar e a mediação pós-espetáculo (bate-papo com os artistas no final); disponibilizamos o teatro previamente em horário comercial para visitas técnicas com os grupos, em roteiro mediado onde explicamos a estrutura do edifício teatral, tipos de palco, cenotécnica, equipamentos, mercado de trabalho, etc. O objetivo em oferecer essa visita guiada foi que houvesse um maior aprofundamento da linguagem teatral pelos alunos. Para os professores do Teatro Na Escola, esse contato era importante para que se familiarizassem com o palco, estivessem “do lado de lá” previamente para desmistificar o palco e os possíveis medos que ele impõe em quem irá se apresentar em público. Considero, ainda, o desnudamento do palco importante na perspectiva brechtiniana¹⁸, na medida em que contribui para o espectador desenvolver uma sensibilidade consciente sobre o que é apresentado, favorecendo o olhar crítico de quem assiste.

Em contrapartida, o projeto “Teatro Na Escola” deveria realizar uma mediação antes e depois das apresentações, nas respectivas escolas, entre o grupo e o professor de teatro e nos enviar os resultados e *feedbacks* dos alunos em relatório. Após as temporadas de apresentações desses dois espetáculos no Teatro Paulo Autran, eu realizei uma entrevista coletiva (filmada) com os grupos teatrais. O grupo “Teatro do Sim” (Coisa do Sim e do Não), sem saber da parceria com o projeto “Teatro Na Escola”, relatou:

¹⁸ Essa perspectiva é explicada no capítulo 2.2, p. 40.

Teve um dia (na quinta-feira) que foi público escolar, mas foi diferente de todos os outros públicos escolares que estamos acostumados... engraçado, este dia se destacou. Eles entraram tranquilos no teatro (o que já é raro), ficaram super atentos, quase não piscavam. E, depois, no bate-papo, até a gente já tinha que ir embora e eles não paravam de perguntar... foi uma delícia! E as perguntas não eram bobas não, perguntas super pertinentes... (Carlos Fernirahk).

Também entrevistei o coordenador do projeto Teatro na Escola (Nei Cirqueira) em janeiro de 2013, a fim de saber como foi o processo até a sua culminância, no final de 2012 (apresentação das montagens realizadas pelos alunos no CCBB).

A gente teve uma parceria muito bacana com o SESC que pôde possibilitar o acesso pra que a gente fosse assistir aos espetáculos e os professores pudessem depois dos espetáculos aplicarem a oficina de mediação que a Gleide Firmino ofereceu pra eles com os estudantes. Isso foi pra gente muito interessante e muito importante. Porque a gente chegou num momento em que – antes eles estavam montando seus espetáculos, mas muitas vezes eles não conseguiam perceber onde iam chegar com isso. Então, ir ao teatro do SESC, assistir a um espetáculo e voltar pra escola, e o professor poder discutir esse espetáculo com seus estudantes foi muito potente (...) Depois, ainda no ônibus de volta e na chegada da escola, os alunos contavam com entusiasmo a história da peça pra outros que não puderam assistir (uns feedbacks a gente tem na hora, eles são super espontâneos) porque a gente vê que eles estão estimulados com a possibilidade de ir ao teatro. Eles ficam lá na escola, esperando o ônibus, eufóricos, num clima de euforia que é difícil acontecer. A gente está falando de um projeto que ocorre nas escolas públicas do DF, em regiões periféricas. Ceilândia, Taguatinga, São Sebastião, Planaltina, Sobradinho são cidades que possuem poucos teatros. Há uma carência de acesso à cultura nessas localidades. Foi uma parceria que deu muito certo, não só no sentido de produção, mas de aquisição de conhecimento, do nosso público final ser atingido, que são os estudantes. Eles estiveram no centro dessas ações, saindo de suas escolas pra assistir a espetáculos de qualidade, a um custo zero, e isso é muito bacana.

No relatório entregue pela equipe do projeto “Teatro Na Escola” da FUNDATHOS, cito:

Na parceria com o SESC, os estudantes participantes do projeto Teatro Na Escola - FUNDATHOS puderam assistir “Coisas do Sim e do Não” e “Avenca” que são duas propostas esteticamente diferentes uma da outra, ambas com ótima qualidade técnica. Na mediação posterior em sala de aula, os professores de Artes Cênicas provocaram o diálogo e a discussão com os estudantes, relacionando os espetáculos assistidos aos seus processos de montagem. Foram discutidos aspectos relacionados à interpretação, cenografia, figurino, iluminação, espaço cênico, direção e dramaturgia (...). Avaliamos que os resultados obtidos atingem a uma instância de apropriação da linguagem em que o fazer, o fruir e o contextualizar se entrelaçam entre parcerias que possuem um objetivo comum: a formação de plateias (Relatório enviado pela equipe do projeto “Teatro Na Escola”, em novembro de 2012).

Em relação às mediações realizadas nas visitas guiadas das turmas escolares do projeto para conhecerem os bastidores do teatro (Teatro ao Avesso)¹⁹, durante o processo de

¹⁹ “Teatro ao Avesso” é uma ação cultural do SESC que é realizada em diversas unidades operacionais do SESC-DF, desde 2008. Consiste em uma visita guiada oferecida a pequenos grupos, pelos bastidores do teatro. Os mediadores são os técnicos de cultura e os estagiários de Teatro do SESC, que conduzem o grupo pela cabine, palco, cochias, camarins e doca, desnudando o palco. Mostram e explicam sobre a cenotécnica, equipamentos e mercado de trabalho no teatro.

montagem (com duração de aproximadamente 1 hora por turma), obtivemos os seguintes resultados:

Dos 10 grupos/escolas participantes do projeto, 07 realizaram visita previamente agendada aos bastidores do Teatro SESC Paulo Autran antes de assistir aos espetáculos. Nessas visitas eles foram recebidos por uma funcionária do teatro que conduziu a visita guiada explicando sobre cenotécnica, iluminação, sonorização, espaço teatral e mercado de trabalho em artes cênicas. Os alunos puderam conhecer como funciona um edifício teatral, as varas de luz, de cenário, a rotunda, o ciclorama, etc. e puderam experimentar o manuseio de alguns equipamentos como a mesa de luz e a mesa de som. (Relatório enviado pela equipe do projeto “Teatro Na Escola”, em novembro de 2012).

Em entrevista, Nei Cirqueira pode relatar posteriormente à culminância do projeto sobre como esta vivência pelo “Teatro ao Averso” reverberou na experiência dos participantes:

Depois, lá na apresentação deles no CCBB, a gente começa a ver a comparação que eles começam a fazer, (a luz, os equipamentos, que são parecidos com o que a gente viu na peça tal, quando a gente foi ver Avenca)... Então quando eles chegam ao CCBB pra se apresentar isso não é mais surpresa. Eles já têm um conhecimento, são outras relações que vão se dar com esse envolvimento, com esse espaço, foi possível perceber isso (...). O grupo que já tinha visto como é um espaço teatral, chega no CCBB sabendo como é, onde são as coxias, sabendo que as pernas podem ser alteradas, que os refletores são presos nas varas, que não podem ficar andando pra lá e pra cá durante a montagem de luz, o que também é um ganho pra gente. Ou seja, eles se relacionam de uma forma diferente com o espaço.

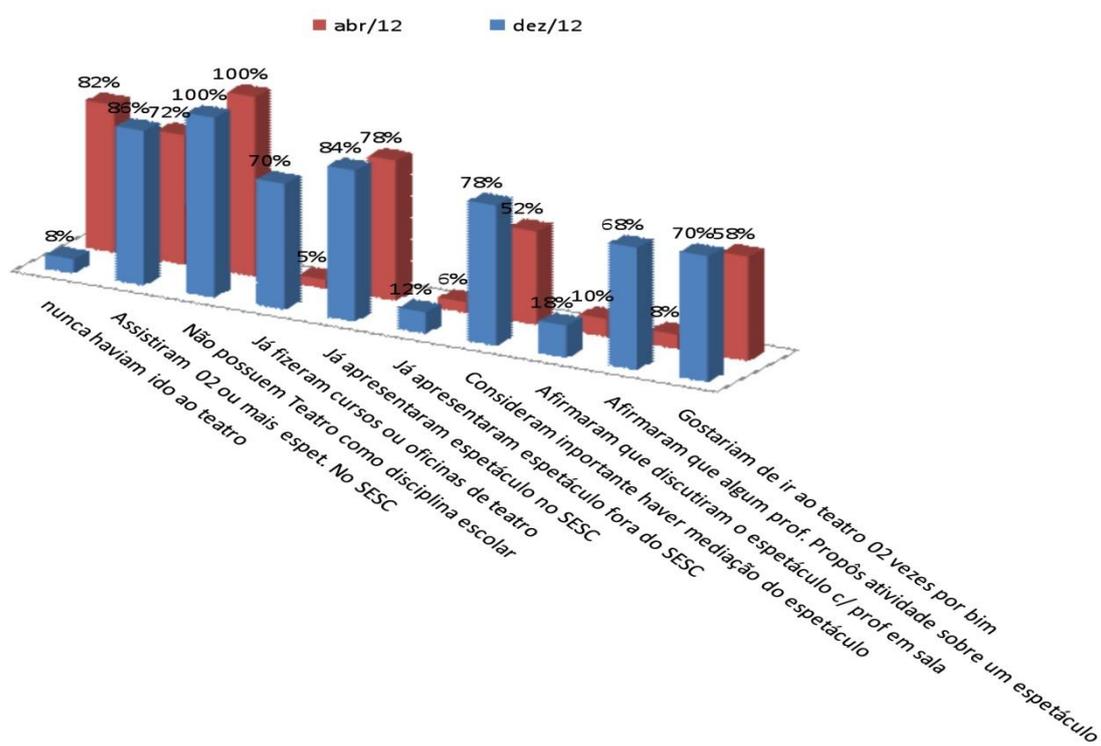
Desta potente parceria, chegou-se a diversas conclusões, dentre elas:

- Foi possível sistematizar o “Teatro ao Averso” como um potente desdobramento do programa educativo;
- Uma das formas mais potentes de se formar plateias é pelo fazer teatral (a exemplo do projeto da Fundathos), portanto, mais um motivo para se investir nessas práticas;
- Um público “iniciado” tem mais prazer pela recepção teatral do que públicos não iniciados, porque muitas vezes “a gente gosta do que a gente conhece” como afirmou Nei Cirqueira em entrevista (logo, se não conhece, não gosta);
- É possível tornar públicos não iniciados em públicos iniciados, pela experiência artística/estética;
- A mediação pós-espetáculo pode ser desdobrada na escola, em potencial pelo professor de Artes Cênicas.

3.2.4. Escola EDUSESC

Como há uma maior facilidade de captação de dados de pesquisa com EDUSESC – tanto pela localização, quanto pela frequência de espectadores estudantes e pela abertura da gestão escolar por se tratar de “colegas de trabalho” – com ela pude me ater tanto a dados mais quantitativos, quanto aos de nuances do cotidiano. Em abril e em dezembro de 2012 foram aplicados questionários (anexos) à comunidade escolar da EDUSESC (estudantes, professores e gestores). O contexto em abril era o de estudantes que traziam em suas trajetórias no teatro, a participação em espetáculos de forma muito pouco articulada e, em dezembro, após algumas vivências como espectadores do programa educativo realizado em 2012. O cruzamento desses dados, somados às informações disponibilizadas pela secretaria escolar e as observações cotidianas registradas em meu diário de itinerância, serviram tanto para traçar a identidade da EDUSESC e levantar um diagnóstico do perfil dos participantes, quanto como referencial para avaliar os resultados das intervenções (base comparativa para a reaplicação do questionário em dezembro). Vale ressaltar que neste período houve substituições no quadro de servidores (principalmente dos gestores) e que, a partir de meados de setembro, negociamos com a coordenação que convidaríamos um número restrito de turmas para participar dos eventos no teatro (em média 3 ou 4 turmas), mas que deveriam participar as turmas inteiras, incluindo os professores.

Questionário: Estudantes da EJA / EDUSESC / Módulo de Educação e Cultura



- O índice de alunos da EJA que nunca havia ido ao teatro em abril representa tanto a taxa de alunos novos quanto a suspensão das “descidas tapa-buracos” em 2011. Comparando com dezembro de 2012, fica evidente que, quantitativamente, o programa educativo contribuiu para a formação de plateias;

- Dos grupos que responderam já ter ido ao teatro (18% em abril e 92% em dezembro), em ambos os casos os espetáculos foram assistidos no SESC (pelo menos 02 espetáculos assistidos). Este dado mostra que o resultado é referente prioritariamente ao programa educativo SESC Arte-educação, pois os alunos não freqüentaram outros Teatros que não o Paulo Autran. Além disso, de nenhum ao longo da vida eles evoluíram para pelo menos 02 ao ano, o que demonstra um crescimento quantitativo significativo.

- A aula de Artes na EDUSESC é polivalente (Educação Artística) e a formação do professor da EJA é em Artes Visuais. Se os alunos relataram nunca ter tido aula de teatro, é porque esta linguagem não é trabalhada (apesar de ser obrigatória no Ensino Médio). Considero que esta seja a realidade de muitas escolas, pois em consequência às brechas na LDB, ao invés de as Secretarias de Educação contratarem professores específicos para as diferentes linguagens, contam com somente um, na esperança de que este lecionasse todas elas. Assim, a maioria das escolas públicas desenvolve apenas uma das linguagens artísticas, a que condiz com a formação do docente, geralmente Artes Visuais. Assim, este dado (que não se modificou) revela um pouco mais do perfil da escola e dos estudantes;

- Quanto aos cursos e oficinas, o programa educativo demonstrou-se bastante eficiente, com um aumento de 5% para 70%. Foram consideradas oficinas pontuais e oficinas de mediação pós-espetáculos. Certamente este dado contribuiu para a formação de espectadores, na perspectiva da formação pelo fazer teatral, pelo saber sensível da experiência;

-O perfil dos estudantes é de pessoas em sua maioria de baixa renda, que trabalham durante todo o dia e estudam à noite. As poucas vivências que eles já tiveram com a linguagem teatral foram em espaços como escolas públicas (quando criança) e a igreja; demonstram insegurança em relação à própria emancipação (RANCIÈRE, 2007) e consideram a mediação importante no sentido da racionalidade (para “entenderem” a peça);

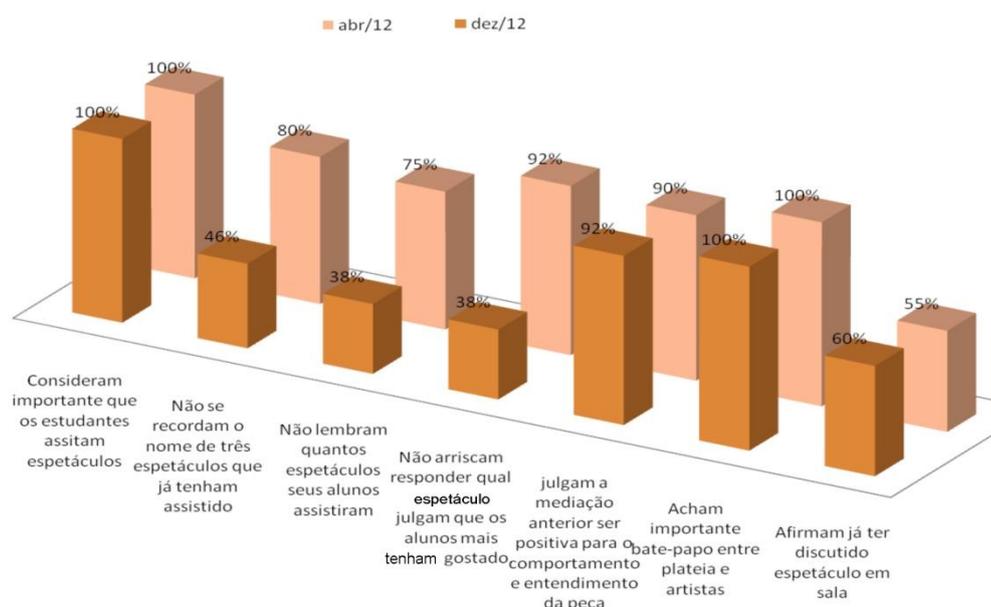
- Grande parte dos alunos declarou já ter apresentado espetáculos teatrais no Teatro SESC Paulo Autran principalmente como tarefas avaliativas em grupo das disciplinas de Português, Línguas, Filosofia e História. O fato de a EDUSESC oferecer teatro e não um auditório

contribui para a familiarização com o espaço, porém, a linguagem é tratada de forma instrumental para as outras disciplinas. Aqui, se evidencia novamente a falta de um professor especializado que poderia atuar com as outras disciplinas de forma interdisciplinar e potencializar a estrutura privilegiada que a EDUSESC possui;

- Houve um aumento na valorização e na importância de se assistir a espetáculos, principalmente quando mediados;

- Apesar do aumento de 10% para 18% na frequência de discussões mediadas pelos professores sobre os espetáculos assistidos, esta é uma prática ainda muito pouco realizada na EDUSESC;

Questionário – Professores da EJA / EDUSESC / Módulo de Educação e Cultura

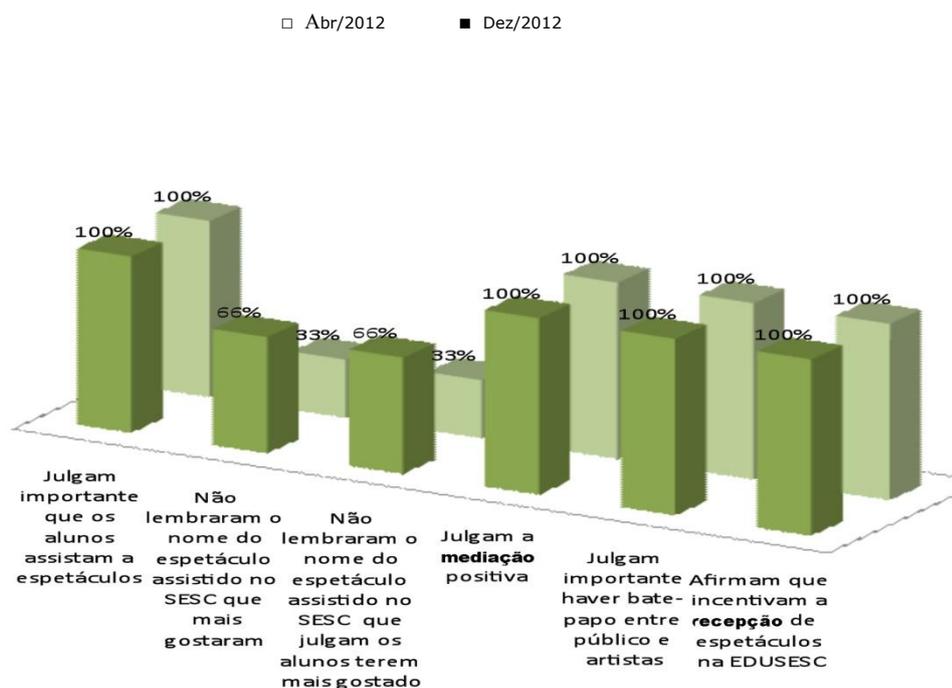


- Apesar de os professores, tanto antes quanto depois do programa educativo, considerarem importante que os alunos assistam a espetáculos teatrais e participem de mediações, poucos se recordam sobre os espetáculos assistidos. Este dado, somado às observações, reforça que havia um desinteresse pela atividade por parte dos professores, que foi amenizado com o programa educativo;

- Os dados demonstram lacunas entre a teoria e a prática dos professores, que no discurso consideram a fruição de espetáculos importante, mas, na prática, não acompanharam as atividades de fato. Participam muito pouco dos espetáculos oferecidos e, conforme registros em diário de itinerância, quando assistem (raras exceções) conversam, mexem em celular, etc.

- Há lacunas entre as respostas dos professores e dos alunos, pois apesar de 55% e 60% dos docentes terem dito que discutem posteriormente sobre os espetáculos em sala de aula, apenas 10% e 18% dos discentes confirmaram.

Questionário – Gestores Educacionais da EJA / EDUSESC – Mód. Educ. e Cultura



Tal como na análise dos dados fornecidos pelos professores, há lacunas entre os discursos e as práticas dos gestores. Apesar de considerarem o teatro importante no discurso, na prática, dão muito pouca importância às atividades. Muitos responderam objetivar o “acesso à cultura”, o que demonstra (mesmo que não intencionalmente) um conceito restrito, iluminista e elitista de cultura. Há também uma compreensão da mediação restrita ao “comportamento”, ao “entendimento racional” e da “história” da peça.

Apesar do SESC representar um espaço de aproximação dos estudantes da EJA ao teatro em relação às suas vivências anteriores, as possibilidades com a linguagem ainda são muito pouco exploradas. Faz-se necessário abrir espaço de experiência artística/estética (fazer /fruir), tentando de alguma forma preencher e lacuna da ausência de uma disciplina de teatro no currículo escolar.

3.3.4.1. Histórias de Um Garrafeiro

No final de outubro de 2012, conseguimos conquistar para o projeto a contratação de mediadores especializados. Convidamos a Gleide Firmino, por se tratar de umas das principais pesquisadoras sobre o assunto em Brasília, e pela sua trajetória prática docente em oficinas de mediação para professores, bem como na mediação com plateias de programas educativos criados para espetáculos da Cia. Teatro do Concreto (na qual ela atua). Já tínhamos um esboço de reformulação do projeto e a contratamos para realizar mediações teatrais antes e depois do espetáculo “Histórias de um Garrafeiro”²⁰ (direção de Fernando Bennevolo, do RJ). O grupo foi entrevistado após as apresentações, com registro audiovisual; todas as mediações foram observadas e filmadas por mim; a mediadora foi entrevistada antes e depois do encerramento das ações.



Histórias de Um Garrafeiro (direção Fernando Bennevolo). out/2012



Espectadores EJA-EDUDESC / Histórias de Um Garrafeiro

Mediação Pré-espetáculo (em sala): esta mediação foi realizada em formato de oficina, nas salas de aula dos espectadores, no horário das aulas de artes, na EDUDESC. Tinha como objetivo principal estimular o interesse dos alunos pelo espetáculo, estimular um estado “disponível” para a recepção. Como não tínhamos a filmagem do espetáculo, propus que, além da pesquisa sobre o grupo, o espetáculo e o projeto, a mediadora assistisse ao espetáculo pelo menos uma vez antes de iniciar o trabalho. Também filmamos a estreia no Paulo Autran, o que possibilitou que pudéssemos recorrer ao vídeo caso precisasse rever algum detalhe do espetáculo. Construímos um plano de aula, um roteiro de intervenções com o coordenador da EJA/EDUDESC e iniciamos o trabalho, com duração de 50 minutos por turma. Em cada sala de aula nós nos apresentávamos, explicávamos brevemente o projeto, o motivo da filmagem e nossas intenções em relação à proposta de intervenção. A Gleide iniciava a mediação e eu

²⁰Informações sobre o espetáculo: <http://www.historiasdeumgarrafeiro.com.br/>

filmava. Foi realizada a dinâmica de grupo “corrente de energia”, em que todos ficavam em pé (em círculo) e se davam as mãos. A mediadora pediu que a mão esquerda ficasse virada para cima (recebe energia) e a mão direita, para baixo (doa energia). Instruiu que, como numa corrente, cada um deveria receber um aperto pela mão esquerda e responder com a mão direita, dando novamente um pequeno aperto. Assim, sucessivamente, até completar o círculo. Propôs algumas variações (mais rápido, mais lento, da esquerda para a direita) e fez analogia do trabalho em equipe, da sintonia e da energia com o teatro. Todos se sentaram novamente e começou uma discussão sobre a linguagem teatral, a efemeridade, a coletividade.

Em seguida, ela desenhou o esboço de uma garrafa no quadro negro, para iniciar um debate sobre o alcoolismo (tema do espetáculo). Discutiu-se também sobre a influência da mídia e da propaganda, que muitas vezes relaciona o uso do álcool à juventude, à sensualidade e ao prazer, como é o caso das propagandas de cerveja. Propôs, então, o jogo dramático “ressignificando objetos”. Todos em círculo, de pé, um de cada vez, deveriam pegar a folha de papel que a mediadora escolheu, ir para o centro e dizer: “isso é uma folha de papel, mas poderia ser...” e inventar outra coisa, dizer o nome e fazer uma ação que demonstrasse sua funcionalidade. A mediadora começou, dizendo “isso é um papel, mas poderia ser uma garrafa”, demonstrando a ação de beber. Surgiram várias funcionalidades, tais como chapéu, cigarro, caneta, sabonete. As turmas, de uma forma geral, se mostraram disponíveis e participaram bem da atividade. Observei certa resistência na realização da ação por algumas pessoas. Elas diziam qual era o objeto, mas “travavam” na hora da ação. A mediadora teve que reforçar muitas vezes, até variar a proposta pedindo que não mais falassem, mas somente representassem para o grupo adivinhar o que era. Só assim passaram a “agir” com o objeto. Fizemos esta intervenção em 04 turmas (aproximadamente a metade da plateia escolar que assistiu ao espetáculo). Depois desse jogo, a mediadora discutiu sobre o comportamento dos estudantes em relação ao jogo com a ida ao teatro, apresentando a noção de coautoria do espectador com o espetáculo. Explicou que a obra só se completa na recepção e que, sem espectador, não há teatro. Conversaram, então, sobre o comportamento dos estudantes nos espetáculos e os próprios alunos reconheceram que os atores acabam sendo desrespeitados e que eles mesmos não conseguem acompanhar a peça, muitas vezes, por causa da bagunça. A mediadora enfatizou que esse “comportamento” não significa não reagir ao espetáculo, pelo contrário, mas que um mínimo de respeito é fundamental. Em uma turma, uma aluna desabafou:

Acho uma perda de tempo ter que ir no teatro. Trabalho o dia inteiro e faço um esforço danado pra vir pra escola, coisa que só agora, já velha, to podendo ter a oportunidade. Se é pra ver teatro, preferia então, mil vezes, ficar em casa pra assistir a novela das nove. Pelo menos com a novela, eu me espicho no meu sofá, descanso, como... aliás, porque não pode comer no teatro, se no cinema pode? Na minha casa eu como, assisto deitada... Teatro é chato... E os atores nunca são tão bons como os da novela... nem as histórias... Nada contra, mas não concordo que seja em horário de aula. Não é justo perdermos aula por “pena” dos atores, que não tem ninguém pra assistir aquelas esquisitices (P.D. 37 anos, estudante da 7ª série /EJA).

Antes mesmo de a mediadora começar a responder, outra aluna interrompeu dizendo:

Fale por você! Teatro é cultura! Eu também trabalho o dia inteiro, e por isso mesmo, acho ótimo poder assistir uma peça quando chego aqui. Chatas são as nossas aulas, esse bla-bla blá, que no fundo, todo mundo só ta preocupado é com a nota. Ta pouco se lixando se vai aprender alguma coisa. Aposto que depois que passa a prova, tu não lembra mais nada do que estudou. Mas o teatro, a gente lembra pra sempre (C.F, 23 anos, estudante da 7ª série /EJA).

A mediadora então pediu calma e disse que era importante que eles expusessem suas opiniões e que não tinha certo ou errado. Mas entendia a P.D, pois muitas pessoas pensavam daquela maneira. Disse que, na verdade, ela levantou várias questões importantes, que ela ia jogar para a turma refletir: para que serve ir ao teatro? Porque não pode comer, tirar foto com *flash* e botar o pé na cadeira da frente no teatro? Será que os atores não são bons? Porquê? O que difere o teatro da tevê? Qual é a nossa expectativa enquanto espectadores? Porquê? Nessa turma, a discussão rendeu até o final da aula, enquanto em outras, a mediadora propôs mais uma atividade. A discussão levantada foi muito importante, principalmente para os estudantes perceberem “sentido nos sentidos” (DUARTE, 2001). No final da aula, a mediadora pediu (em todas as turmas) que prestassem atenção no cenário (se ele era “enfeite” ou se havia interação), na interpretação (se era naturalista como a da tevê) e na estrutura do espetáculo (se havia alguma “quebra”). Notei que os estudantes ficaram curiosos para assistir o espetáculo, principalmente em relação à “quebra”. Demonstraram interesse também pelo tema (alcoolismo), pois muitos estudantes relataram casos na família. Considero que os objetivos foram alcançados, pois os alunos se envolveram e se disponibilizaram para os jogos e para as discussões. Percebi que esta mediação pré-espetáculo, em sala de aula, contribuiu para uma reflexão e mudança de paradigmas de alguns alunos que já estavam completamente fechados para a experiência teatral, tanto por não compreenderem o sentido em assistir espetáculos em horário de aula, quanto por experiências ruins anteriores ou não-experiências.

Mediação pré-espetáculo (no teatro): esta mediação foi realizada rapidamente (aproximadamente 5 minutos) pelo diretor do espetáculo, a pedido dele. Pedimos, então, que ele acrescentasse em sua fala as recomendações básicas (desligasse aparelhos sonoros, com

flash, não comessem no teatro) e que avisasse que haveria o bate-papo no final. Somente metade da plateia havia feito a pré-mediação em sala e muitos estudantes estavam fazendo algazarra. Foi interessante perceber que alguns pediam silêncio para colegas barulhentos. Pude identificar visualmente que um grupinho de senhoras que chamavam atenção dos colegas havia participado da mediação em sala. No microfone, o diretor deu as boas-vindas aos espectadores e falou um pouco da trajetória do grupo. Fez as recomendações e, em seguida, anunciou o espetáculo. A plateia se acalmou e o espetáculo pôde ser iniciado.

Mediação pós-espetáculo (bate-papo no teatro): oferecemos o bate-papo entre os artistas e a plateia mediado pela Gleide Firmino. Este momento foi revelador, pois como apenas metade da plateia havia participado da mediação prévia em sala de aula, a diferença da participação foi gritante, tanto em relação à demonstração de interesse quanto ao nível das perguntas. Primeiramente, pude constatar que, das 08 perguntas realizadas, 07 foram de estudantes que participaram da mediação prévia. Este já é um dado interessante, pois demonstra *a priori* que a mediação em sala contribuiu para a emancipação do espectador, uma vez que estes se sentiram mais seguros para fazer perguntas em público. Este dado pode indicar também o nível de interesse de ambos os grupos, ao passo que o grupo estimulado perguntou 07 vezes mais. Das perguntas realizadas pelo grupo mediado, várias evidenciaram um olhar mais apurado e crítico, como por exemplo:

Qual era o papel daquela mulher que aparecia numa lembrança.... qual era o objetivo dela estar ali, concretamente? Digo, porque as outras lembranças foram imaginárias e a da mulher se concretizou numa personagem? Havia um sentido para isso? Ou o inverso: porque ele conversava com garrafas e não pessoas de carne e osso? Pergunto isso porque a atriz só entra em cena nessa hora... o resto da peça inteira é só um ator no palco... Houve um motivo especial? Pois eu achei estranho, no início parecia que ela tinha mais importância do que outros personagens, mas depois vi que não... Qual o papel daquela mulher ali? Aliás, qual é o papel da mulher no teatro? Porque o papel dela era tão pequeno? Porque o papel das mulheres, na vida, é sempre tão pequeno? (P.R. 23 anos, 7ª Série, EJA / EDUSESC).

Os atores do espetáculo ficaram desconcertados para responder. A atriz respondeu que como o teatro é equipe, qualquer “ponta” tem a mesma importância do que fazer um personagem principal, pois o objetivo é o espetáculo como um todo e não o ego do ator ou da atriz, indiferentemente do gênero. Em seguida, outra estudante resmungou: “*é, mas engraçado é que os grandes autores, filósofos, escritores sempre são homens*”. A mediadora Gleide aproveitou para falar: “*É interessante o desdobramento da discussão, pra isso também serve vir ao teatro, pra gente sentir, refletir situações da vida lá fora. Continuem, que tá muito legal!*”. Um rapaz, então, respondeu:

Que nem a senhora falou lá na sala, né, professora, das mídias, da propaganda... Assim como elas induzem a querer a droga, o álcool, também mostram com mensagem por trás, dos preconceitos dos negros, da mulher. Não tem aquela propaganda lá, da Grazi Massafera com o ruivinho da Porta dos Fundos... da Vivo... quando ele fala que foi baratinho, nem precisou gastar nada pra descobrir o telefone dela, ela fica puta e vai embora! Quer dizer que pra um homem merecer uma bela mulher, tem que ser rico? Tem que gastar fortunas com ela? (C.P, 18 anos, 7º série EJA – EDUSESC).

Um dos atores aplaudiu a fala do rapaz e disse que o grupo tem essa preocupação mesmo com o discurso do subtexto. Depois que a plateia foi embora, na minha entrevista com o grupo, um dos integrantes da equipe comentou que inicialmente se tratava de um monólogo e que, por razões outras, foi acrescido da personagem. Retomando a pergunta da estudante P.R, podemos concluir que todas as leituras são válidas, pois mesmo em contato com os criadores, jamais os leitores de uma obra saberão as intenções exatas, às vezes nem mesmo os criadores sabem. Ou seja, trata-se mais de uma questão de emancipação do espectador, de fato, do que de uma interpretação correta. Valem múltiplas interpretações, que compartilhadas, desdobram sentidos, alimentam o saber-sensível do espectador. Outra informação importante coletada na entrevista foi que, ao perguntar sobre processos de treinamento de ensaio, o grupo referenciou o método de Stanislavski²¹ (treinamento de ator, construção da personagem e criação do papel), com a finalidade de obter um efeito realista na interpretação.

Cito a seguir outra pergunta que evidenciou um aprofundamento no saber-sensível dos espectadores estudantes: *“Por que vocês provocaram aquela quebra na hora da lembrança do Garrafeiro, com a cena de palhaço?” (A.C. 20 anos, 7ª série, EJA / EDUSEC).* A estudante, além de perceber a quebra na estrutura do espetáculo, quis compreendê-la. Essas perguntas são alguns exemplos do interesse pela recepção de espetáculos teatrais, que eu vi com tamanha intensidade pela primeira vez na EJA / EDUSESC. Considero o momento do bate-papo entre espectadores e artistas um privilégio próprio da linguagem teatral, pois como o teatro necessita da presença efêmera dos atores, esta articulação torna-se facilmente viável. No caso do cinema e das artes visuais, por exemplo, fica muito mais difícil, às vezes impossível, proporcionar este encontro com atores, diretores e artistas plásticos que muitas vezes residem em outros países ou até mesmo já faleceram.

Mediação pós-espetáculo: a mediadora voltou nas turmas (em sala de aula) poucos dias depois da recepção da peça. Iniciou a aula retomando o espetáculo mentalmente, cena por cena, a partir da lembrança dos alunos. Ela pediu, então, que falassem do que gostaram e do

²¹ Apresento este diretor teatral no capítulo “Efeitos Estéticos e o Drama”. p. 40.

que não gostaram e tentassem explicar o porquê. Perguntou se eles prestaram atenção nos aspectos que ela tinha solicitado anteriormente, como a estrutura do espetáculo (se identificaram a quebra), a interpretação, a cenografia, o tema, etc. Os estudantes falaram do espetáculo com bastante propriedade, abordando aspectos formais e temáticos. Poucos disseram ter gostado ou não gostado do espetáculo como um todo. A maioria apresentou pontos que gostou e pontos que não gostou. Em relação à interpretação do ator, por exemplo, praticamente todos disseram ter gostado. A mediadora questionou o motivo e, coletivamente, a resposta acabou sendo encontrada: se tratava de uma interpretação naturalista, a qual eles já estão acostumados na tevê e no cinema. Este dado se cruza com o relato do grupo teatral na entrevista, que afirmou utilizar-se do método realista de Stanislavski.

Refletiram coletivamente sobre o naturalismo no teatro e no cinema/tevê chegando à conclusão que *“no teatro é bem mais difícil de fazer, pois além de não poder refazer a cena, os atores precisam falar mais alto para ser ouvido por todos”*(N.R, 7ª série JÁ/EDUSESC). Muitos identificaram quebra na estrutura dramática, porém interpretaram de maneira diferente – o que era intencional. Discutiram sobre a funcionalidade do cenário e questionaram a forma com que o tema foi tratado. Essa discussão foi interessante, pois abriu para temas transversais da educação, como o uso de drogas, os vícios, a marginalidade, a violência. A polêmica foi que, uns acharam a peça panfletária, muito estereotipada contra o alcoolismo, enquanto que outros gostaram da forma com que o tema foi abordado. Percebi que na pós-mediação na escola os estudantes ficaram mais à vontade para criticar. Analiso que este fato tenha ocorrido porque, diferentemente do bate-papo pós-espetáculo, agora os atores estavam ausentes. Além disso, a turma estava no seu ambiente habitual, ou seja, a sala de aula.

A discussão sobre gênero também foi retomada, assim como sobre o comportamento no teatro. Sobre a questão da falta de respeito no teatro, uma aluna relatou: *“tiveram umas turmas que entraram de qualquer jeito, ficavam conversando durante a peça, levantando, sem respeito nenhum pelos atores. Senti vergonha por eles”* (C. S. 43 anos, 7 série EJA / EDUSESC). Ou seja, os próprios estudantes perceberam a diferença no comprometimento entre o grupo que fez a mediação e o que não fez, pois se sentiram coautores do espetáculo, como foi explicado previamente pela mediadora.

Após esgotar-se a discussão, a Gleide Firmino propôs uma dinâmica. Em grupo, os alunos deveriam propor alternativas de resolução cênica (com abertura para demonstrações cênicas ou somente pela explicação oral). Em média, dois grupos por turma não conseguiram

realizar a atividade, pareciam já não estar tão entusiasmados como no primeiro encontro (mediação pré). Já nos grupos que concretizaram o jogo, surgiram propostas muito interessantes, como por exemplo, substituir a atriz por uma garrafa; modificar o final da peça; mudar o personagem principal, de um mendigo para uma “patricinha”, substituindo as garrafas por roupas, etc.

No final, fizemos uma avaliação coletiva de todo o processo com o espetáculo, desde a pré-mediação. Em círculo, a mediadora pediu que cada um falasse, pois era importante para ela o *feedback* de todos. Os relatos variaram desde “gostei” ou “legal” até relatos emocionantes, como o de R.Y:

Eu sempre achei que era uma picaretagem dos professores ficarem nos levando pras peças em horário de aula, mas agora eu percebo o quanto pode ser rica e transformadora essa ida. O teatro pode abrir a nossa cabeça, fazer refletir sobre as coisas de uma forma mais divertida, menos chata. A peça do Garrafeira, por exemplo. Quantas aulas já perdemos pra ter aquelas palestras chatas da polícia militar sobre o uso de drogas... Entra num ouvido e sai no outro. Todo mundo sabe que droga faz mal, vicia e é crime. Mas numa peça é diferente... a gente sente... a gente chora, a gente ri, e daí não esquece. Ainda mais se tem alguém como a senhora, pra fazer todo esse trabalho com a gente... nossa, todo esse trabalho, eu que antes achava que tavam nos tratando de qualquer jeito, por sermos pobres, não ter tido oportunidades de estudo, agora eu me sinto numa escola de primeiro mundo...Vejo o privilégio que nós, da EDUSESC temos em ter um teatro dentro da escola. Isso, infelizmente, é pra poucos (7ª Série, EJA – EDUSESC).

Além de relatos como o de R.Y, o curioso foi que mesmo aqueles alunos que diziam não gostar de ir ao teatro, disseram ter gostado das mediações. A prof. Gleide esclareceu que o objetivo das mediações não é o de fazer gostarem das peças que assistem, mas aguçar o senso crítico e a sensibilidade. A crítica serviria para um olhar mais atento sobre as mídias, a política, o empregador, a escola, o preço do pão. E a sensibilidade, para sermos seres humanos mais humanos, mais solidários, mais cidadãos.

Da recepção teatral de “Histórias de Um Garrafeira” com os espectadores da EDUSESC, pude avaliar o quanto o processo de mediação surtiu resultados positivos, com base na observação e nos depoimentos dos alunos, da mediadora e do grupo teatral. Ficou evidente, no bate-papo com a plateia (mediação “pós”), o impacto da mediação prévia, pois tanto o interesse quanto o nível de aprofundamento das perguntas foi bastante distinto entre as turmas que participaram da mediação anterior e as que não. A mediação pré-espetáculo realizada no teatro demonstrou prepará-los no sentido comportamental e a mediação pós em sala de aula mostrou-se um momento primordial tanto para a possibilidade crítica quanto para a reverberação do espetáculo no corpo dos espectadores, por meio de jogos e produções criativas. As principais dificuldades foram em relação à disponibilidade de horários nas

turmas para entrar em sala. Ainda há uma ideia, nas escolas, de que o aluno está “perdendo aula”. Concluímos que talvez seja mais interessante reformular o projeto para esta realidade escolar (diminuindo o número de interferências com os estudantes), transferindo a mediação prévia para o formato de palestra logo antes da peça e deixando a mediação pós para o bate-papo em sala de aula.

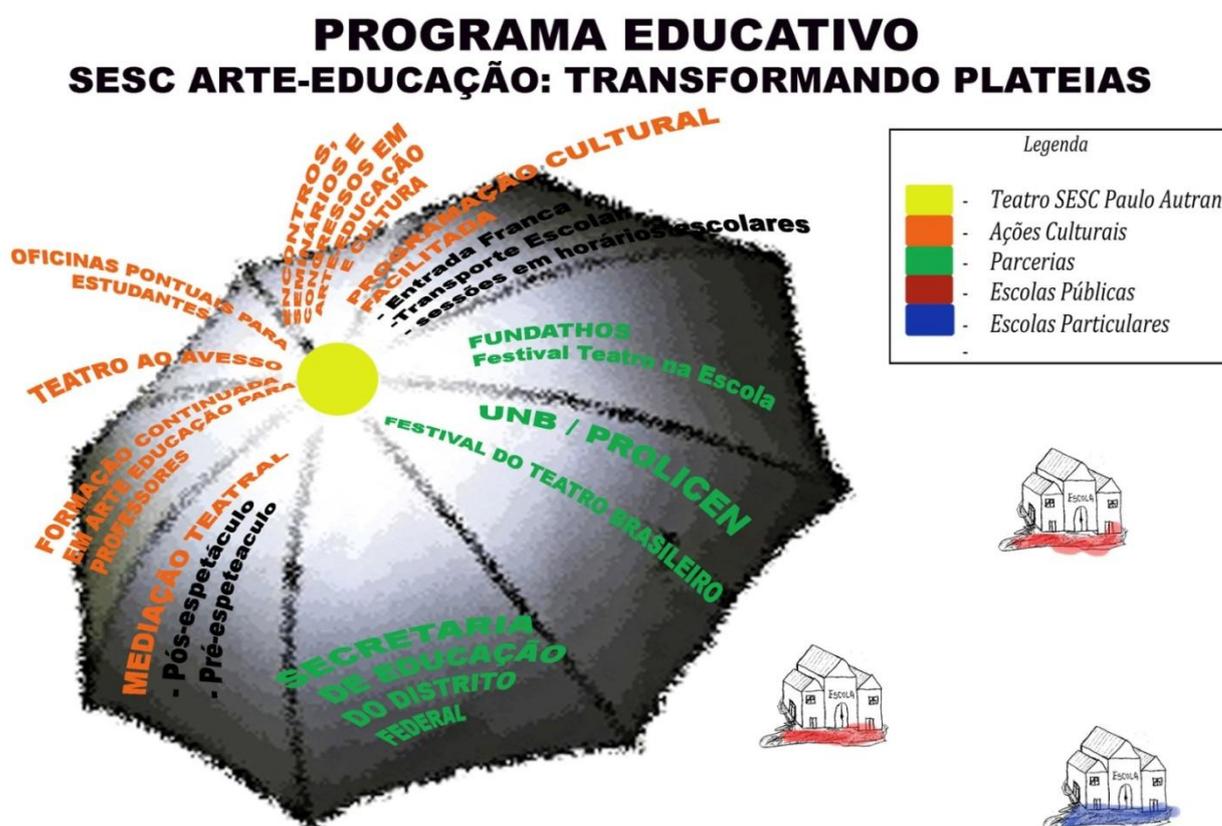
Percebi nas mediações pré e pós-espetáculo, realizadas por mediadores teatrais profissionais, os resultados mais potentes em nível de acesso linguístico, pois há ainda pouca reverberação na mudança de consciência dos professores na escola. Assim, paralelamente à formação continuada, se faz necessária a contratação de mediadores teatrais profissionais que atuem junto às escolas para a sensibilização, ampliação de repertórios e desdobramento de sentidos no presente.

3.3. EDUCATIVO 2013: GUARDA-CHUVA DE AÇÕES CULTURAIS MEDIADORAS

O programa educativo foi sendo reformulado ao longo de sua experimentação, concomitantemente na teoria e na prática. Já atuava na perspectiva da sensibilização, pois um de seus objetivos era formar espectadores frequentadores fruidores, educados para a recepção sensível de espetáculos (LEITE, 2010). Por outro lado, possuía algumas noções equivocadas: tinha inicialmente como objetivo geral a democratização da cultura, não numa perspectiva elitista, mas ingênua sobre o significado desta afirmativa. Idealizava a transformação de plateias e oferecia a formação continuada para professores como matriz do projeto, na expectativa de que os professores participantes fossem sensibilizados a levar seus alunos à programação do teatro, atuando como mediadores entre artista, obra e espectador.

Em 2013, com mais maturidade, o projeto abandona o objetivo de “democratização da cultura”, por compreender que esse discurso reforça um pensamento hegemônico da cultura eurocêntrica, elitizada, como se o projeto pretendesse “levar cultura aos menos favorecidos”, supondo que esses “menos favorecidos” não possuíssem cultura. Na verdade, este nunca foi um pensamento do projeto, mas percebo que um discurso equivocado, mesmo não sendo intencional, reforça a hegemonia pré-estabelecida. Abandonamos, também, o objetivo de “transformar plateias”. Assumir o objetivo de ‘formar’ já me parece um tanto desafiador, possível no sentido de estimular o saber sensível e contribuir para a emancipação e a autonomia do espectador. Além disso, considerando que as leituras de espetáculos são

individuais e intransferíveis, não cabe mais chamar o público de plateia, mas de espectador. Isso não significa que as experiências não possam ser transformadoras, mas a perspectiva passa a ser de transformação social e não “de plateias”. E, por se tratar de uma noção mais ampla, deixa de ser um objetivo, pois seria impossível avaliar o seu alcance. Assim, o Programa 2013 passa a ter como objetivo contribuir para a ampliação de repertórios estéticos dos estudantes-espectadores, por meio da ampliação do acesso físico e linguístico, quantitativo e qualitativo dos espectadores escolares às diversas manifestações teatrais. Segue abaixo, o modelo de programa educativo reformulado, incluindo seus desdobramentos e parcerias:



A alusão a um guarda-chuva demonstra que se trata de um projeto que abarca todas as atividades do teatro pelo ponto de vista de que toda a atividade artístico-cultural oferecida possui um viés educativo que pode ser trabalhado junto às escolas, desde que desdobradas para tal. Nessa perspectiva, a “mola propulsora” do projeto deixa de ser a formação continuada para professores (para formar espectadores do futuro) passando a se configurar nas ações de mediação em seus diversos níveis (para formar espectadores do presente). No

entanto, todos os desdobramentos possuem o mesmo grau de importância, inclusive as parcerias, havendo uma interligação rizomática²² entre todas as partes.

Na circulação de espetáculos em que o SESC participou como realizador, as mediações teatrais passaram a ser oferecidas dentro do ciclo completo (pré e pós-espetáculo), por mediadores profissionais contratados, licenciados em teatro. O processo inverso também já foi experimentado – o de montar primeiramente um roteiro de visitas e a partir disso programar um espetáculo – o que se configura, talvez, na condição ideal de desenvolvimento do projeto. Porém, este é um caminho que ainda deverá ser conquistado internamente no SESC, pois envolve mais custos e se desencontra com o viés quantitativo de potencializar a programação já existente com públicos escolares.

Nos demais procedimentos de pauta (SESC como apoiador ou locador de pauta), nem sempre era possível contratar mediadores, mas neste caso, oferecemos ao menos as mediações pré e pós que acontecem dentro do teatro, com as recomendações prévias e o bate-papo após a peça. Paralelamente, estimula-se que a comunidade escolar participe de outras atividades, tais como as oficinas pontuais, o teatro ao avesso (visita guiada aos bastidores e maquinário do teatro) e a formação continuada em arte-educação para educadores.

Além de manter as parcerias previamente estabelecidas, em janeiro de 2013 iniciamos um trabalho colaborativo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Já havíamos, em anos anteriores, proposto parceria, mas sequer havíamos obtido resposta. Desta vez, foi a própria assessoria de cultura da Secretaria de Educação que nos procurou. Esta assessoria é encarregada de promover atividades artístico-culturais para as escolas públicas do GDF. Oferecemos sessões de espetáculos com entrada franca e mediação teatral às escolas públicas pelo Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias, em horários escolares, bem como curso de formação continuada gratuito aos professores. A Secretaria de Educação providenciou a logística de agendamentos com as escolas, transporte escolar e lanche aos alunos, além de colaborar na divulgação da formação continuada para professores

²² Analogia metodológica proposta por Deleuze e Guatarri, que compara a estrutura complexa do pensamento contemporâneo como a estrutura de um rizoma, pois “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”. (DELEUZE e GUATARRI, 1996, p.17).

(publicação no site da SE/DF e distribuição de cartazes via malote para todas as escolas públicas de Taguatinga e Ceilândia). A parceria foi realizada em caráter de carta-convite nas diversas programações oferecidas pelo espaço cultural em 2013.

Quanto à formação continuada para professores, obtiveram-se algumas alterações de acordo com os *feedbacks* dos professores. Sistematizamos um dia fixo: o último sábado de cada mês, para que eles possam se organizar com antecedência. Sempre no mesmo horário: das 14h às 18h30. Antes de começar, apresentamos o projeto com todos os seus desdobramentos, utilizando o modelo do guarda-chuva, para estimulá-los a participar. Também em resposta à demanda dos professores, criamos um blog do projeto e uma página de facebook, para que eles possam dialogar virtualmente entre um encontro e outro. Em 2013, oferecemos os seguintes módulos, sempre com palestra, *coffe break* e oficina: “A Mediação de Espetáculos em Sala de Aula”, com Glauber Coradesqui (módulo 1); “A Experiência Estética em Contextos de Ensino e Aprendizagem: Conexões Entre Fazeres, Saberes e Quereres”, com o prof. Dr. José Mauro B. Ribeiro (módulo 2); “Arte, Educação e Deficiência: Processos de Criação Artística”, Rafael Tursi (módulo 3); “O Espectador Emancipado e o Palco Relativizado: Conceitos e Perspectivas Para um Teatro da Relação” com o prof. Dr. Marcus Borja (módulo 4); “A Contação de Histórias em Sala de Aula”, com a prof. Dr. Luciana Hartmann, mód. 5); “Abordando o Mapa Gentil” com a profa. M.Sc. Janaína André (módulo 6); “Xilogravura em Linólio”, com o prof. Bruno Matos (módulo 7); “A Arte Secreta do Mamulengo”, com o prof. Chico Simões (módulo 8). Abrimos também a formação continuada para artistas e educadores de uma forma geral (incluindo pais de alunos, estudantes de Artes, Pedagogia ou licenciaturas), na perspectiva de que a educação se dá nas relações humanas de troca com *o outro* e, neste sentido, todos podem atuar como multiplicadores. Desta forma, não excluimos ninguém que queira participar, até mesmo quem não se enquadre no público-alvo descrito acima. O *coffe break* tem duração de 30 minutos, para possibilitar o diálogo descontraído entre os participantes, em caráter informal.

Criamos, ainda, outro desdobramento, em consequência da formação continuada, que é o de ampliar os encontros promovendo seminários, simpósios e congressos nacionais e quem sabe, internacionais, abertos para inscrições de trabalhos dos professores, com posterior publicação em anais. Um Simpósio em Cultura e Educação em nível nacional, com duração de três dias estava previsto para novembro de 2013, mas infelizmente a proposta foi negada pela direção do SESC. Considero a atuação do agente cultural como um trabalho de guerrilha, pois, apesar dos longos períodos de planejamento e aprovação orçamentária anual, há sempre

“uma caixinha de surpresas”, em que qualquer abalo na economia, na política ou mesmo institucional pode provocar severos cortes no setor cultural.

3.4. PARCERIAS COLABORATIVAS

Diversas foram as parcerias colaborativas em 2013, porém, como o recorte desta pesquisa finda em abril de 2013, apresentarei a seguir uma das intervenções que considero representar bem a reformulação do Programa Educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias”.

3.4.1. EDUSESC

3.4.1.1. Qualquer Coisa Eu Como um Ovo

Em abril de 2013, com o espetáculo “Qualquer coisa eu como um ovo” (Cia. de Teatro S.A.I. – Setor de Áreas Isoladas), realizado pelo SESC pelo projeto “SESC Temporadas”, pudemos proceder o programa educativo em todas as suas instâncias mediadoras:

Agendamento de sessões em horários escolares; contratação de mediadores especializados (Glauber Coradesqui / Rebeca); planejamento metodológico junto ao mediador (repassamos os objetivos do projeto, negociamos o formato das mediações, entregamos todo o material informativo sobre o espetáculo, os contatos do grupo e o registro audiovisual do espetáculo); fechamento de cronograma de apresentações com as escolas (incluindo a EJA – EDUSESC); articulação de transporte escolar; negociação com os gestores escolares sobre datas / horários das intervenções de mediação em sala de aula (pós-espetáculo).

Paralelamente, o mediador contratado planejou as mediações com uma palestra de 20 minutos antes da apresentação, bate-papo mediado entre plateia e artistas e pós-mediação em sala de aula, de 100 minutos por turma, em formato de oficina. No dia da apresentação, o espetáculo e os dois procedimentos de mediação (palestra e bate-papo) foram filmados; a plateia preencheu um questionário após a recepção do espetáculo; durante a desmontagem, o grupo de teatro foi entrevistado. As pós-mediações foram realizadas pela prof. Rebeca e observadas e filmadas por mim. Para algumas turmas da EDUSESC oferecemos a oficina dentro do teatro (quando havia a disponibilidade), com outras, em sala de aula.

É importante ressaltar que essa estrutura de mediação foi dialogada com o mediador Glauber Coradesqui, que também é pesquisador sobre o assunto. Portanto, entramos num acordo em experimentar esta estrutura, que apesar de ter funcionado bem, não significa que seja um formato definitivo ou o melhor formato para o Teatro SESC Paulo Autran.

Na entrevista coletiva com o grupo, os atores relataram o contexto de como surgiu o espetáculo. Disseram ser o terceiro de uma trilogia. Queriam fazer um espetáculo grandioso (com dançarinos, músicos, etc.), mas como o dinheiro captado pelo Fundo de Apoio a Cultura – FAC era pouco, acabaram fazendo um meta-teatro, mostrando o absurdo das próprias vidas, como atores que tentam viver somente de teatro em Brasília. Disseram que o título do espetáculo surgiu de uma cena ocorrida com dois atores do grupo, que são casados:

Certa vez, fomos pegos de surpresa com uma visita imprevista para o almoço. Só havia dois bifês na geladeira – um para cada, e a gente não tinha dinheiro para comprar mais. Então, eu falei: ‘coma o seu, eu ofereço o meu pra visita. Qualquer coisa eu como um ovo’. Rimos da nossa desgraça. O ovo era praticamente tudo o que tinha na geladeira. O espetáculo é uma crítica às políticas culturais, à sociedade, à profissão. A gente debocha da gente mesmo, enquanto atores de teatro em Brasília, por ter que passar por esse tipo de situação (Diego Bressani, Abril/2013).

Todos os atores da companhia são bachareis em Artes Cênicas pela UnB e fazem teatro há pelo menos dez anos. O espetáculo, em minha opinião, muito bem construído, soa como um grito de socorro, um teatro falido dentro do teatro, que, paradoxalmente, foi o espetáculo da companhia que mais teve sucesso de público e de premiações. Referenciaram o processo de treinamento do grupo com influência do teatro ritual de Grotowski²³ e Artaud²⁴, assim como a relação que procuram estabelecer com o público:

Os três espetáculos propõem ao público uma cumplicidade. Buscamos sair da estrutura ‘palco italiano’ colocando o público no palco, quando não há outra alternativa de espaço, de forma que ele se misture com os atores. Em ‘Terapia de Risco’ (o segundo da trilogia), a gente simulava que estava numa reunião de terapia de grupo, e os atores ocupavam os mesmos lugares que a plateia (num retângulo de cadeiras no palco). A gente se misturava tanto com o público e colocava ele em cena, ao ponto dos espectadores ficarem em dúvida se era realidade ou ficção (como teatro do invisível). Chegávamos a fazer uma cena em que trancávamos a porta do teatro pra ninguém sair, e algumas pessoas acreditavam que a porta estava trancada de verdade (Rodrigo Fischer, abril/2013).

Outro ponto interessante da entrevista foi quando eu perguntei sobre como eles sentiram o público naquela sessão. Disseram que, como improvisam muito nesse espetáculo, eles acabam dando mais ênfase em algumas cenas do que outras, dependendo da resposta do

²³ Cap. 2.2, p.45

²⁴ Cap. 2.2, p. 46

público. Na sessão que fizeram com público escolar, disseram ter enfatizado as cenas mais cômicas e com palavrões, pois a plateia ria muito. Já na outra sessão que fizeram somente para público espontâneo, que estava mais vazia, enfatizaram os deboches que faziam sobre os próprios artistas/atores, já que perceberam que o público estava cheio de artistas. *“Eles entendiam ‘na pele’ o deboche e riam pela identificação, como naquela cena do bailarino contemporâneo, que fica dois anos estudando o movimento de um pássaro pra no final fazer um movimento ridículo”* (Ada Luana, abril/2013).

Essas informações coletadas na entrevista foram repassadas à mediadora Rebeca antes de ela fazer a mediação pós-espetáculo em sala de aula com os estudantes da EJA – EDUSESC. No entanto, reforcei que as informações poderiam auxiliá-la na mediação, no entanto, que a leitura não deveria ser baseada “no que o artista quer dizer”, mas no diálogo pessoal de cada espectador com a obra.

Mediação pré-espetáculo (no teatro): ao invés da mediação prévia em sala de aula, experimentamos oferecer uma minipalestra de 20 minutos dentro do teatro antes do espetáculo. Como o público seria misto (metade estudantes da EDUSESC e metade público espontâneo), numa sexta-feira à noite, explicamos que haveria esta palestra aos demais espectadores e que, se eles quisessem entrar somente às 20h (horário do espetáculo), ficassem à vontade, mas que haveria esta palestra às 19h40 para os estudantes e que eles poderiam participar. Aproximadamente a metade deste público entrou junto com os estudantes. O mediador, em diálogo com a companhia de teatro, programou uma fusão entre a mediação e o início do espetáculo. Assim, enquanto o público entrava, os atores andavam em cena como se fossem atores que ainda estão se aprontando para entrar em cena, ou o final da montagem. O mediador, sentado no proscênio, conversava com eles, perguntava se podia começar, etc. A minipalestra foi apresentada de forma descontraída e com uma linguagem adequada aos estudantes. Assim, Glauber deu as boas-vindas, se apresentou, falou o nome do espetáculo que eles iriam assistir e chamou os atores para se apresentarem ao público. Cada ator se apresentava para a plateia despido do personagem, dizendo o seu nome e sua profissão (por exemplo: professor e ator; cabeleireiro e ator; piloto de avião e ator, etc.). O espetáculo tinha como principal tema as dificuldades de ser ator de teatro em Brasília e as frustrações que esses profissionais enfrentam. Portanto, na realidade, esta apresentação já introduzia o assunto. Depois, os atores saíram de cena e o Glauber explicou brevemente o que seria o papel de um mediador de teatro dando a referência dos mediadores de exposições de artes visuais.

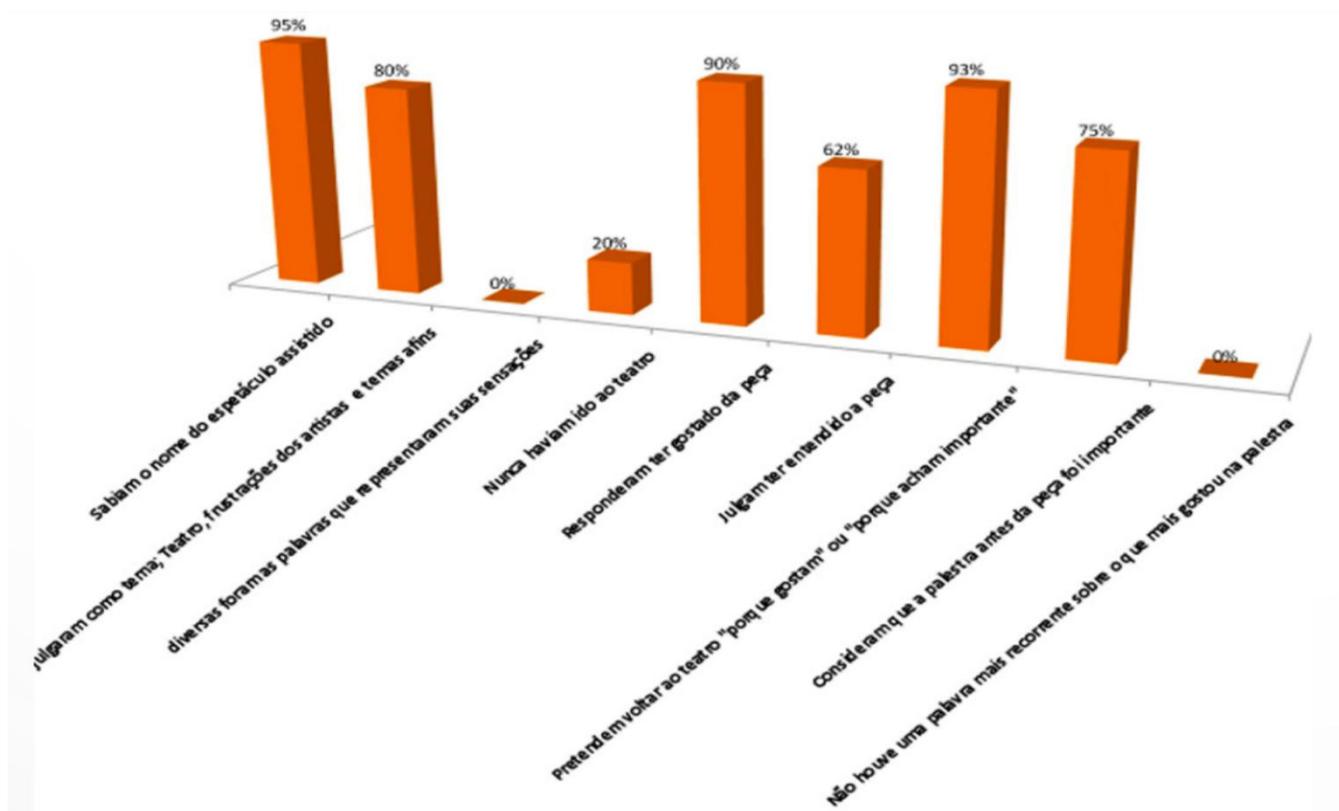
Apresentou no telão pequenos vídeos de cenas reais “absurdas” capturadas no *youtube*, relacionando com a estética teatral absurda. Fez a provocação de que a vida pode ser tão absurda quanto o teatro do absurdo, mostrando cenas como um elefante “pegando jacaré” nas ondas do mar. Mostrou um trecho da novela *Salve Jorge*, da Rede Globo, para falar sobre forma/conteúdo e trilha sonora. Mostrou, também, o vídeo de um bêbado na rua atrapalhando uma via sacra, fazendo a relação do comportamento da plateia no teatro. O bêbado se infiltrava no meio dos atores que representavam os judeus e na hora que o governador gritava: “Querem que matem Jesus ou Barrabás?”, o bêbado gritava mais alto que todos os atores: “Soltem Jesus, matem Barrabás!”, desconstruindo assim toda a lógica da narrativa. Comparou ainda o teatro com a linguagem do cinema, dizendo que certas atitudes da plateia atrapalham os atores (fotografar, conversar, chegar atrasado, etc.), mas que outras são bem vindas e até ajudam, como interagir com eles quando solicitam rir, chorar, se espantar, aplaudir, etc. O mediador avisou, em tempo, que ao final do espetáculo haveria um bate-papo com a Cia. de Teatro.



Qualquer coisa eu como um ovo (Cia. S.A.I.). abril/2013

No espetáculo, o mediador entregou os questionários (anexos) que preparamos para preenchimento de cada espectador, sobre a experiência estética assistida. Os estudantes encheram enquanto os atores se limpavam para retornar e participar do bate-papo. Obtivemos os seguintes dados:

Questionário “Qualquer Coisa Eu Como um Ovo”



Desta forma, pudemos analisar que praticamente todos sabiam/lembravam o nome do espetáculo assistido (o que já demonstra algum efeito da mediação); a grande maioria (80%) respondeu que o espetáculo falava sobre teatro (montagem de uma peça), frustrações de artistas e assuntos afins; não houve uma palavra mais recorrente que representasse “a sensação dos espectadores ao ver a peça”. As sensações descritas foram as mais variadas possíveis, tais como: graça, confiança, curiosidade, surpresa, reflexão, vergonha alheia, decepção, apelação, bom humor, diversão, loucura, confusão, “uma mistureba”, entusiasmo, euforia, felicidade, “dei pala”, genialidade, alegria, atração, alívio, satisfação, esquisito, péssima, desrespeitada, descontração, susto, liberdade, doideira, “nada”, vontade de rir, culpa, etc.; 20% nunca havia ido ao teatro (provavelmente alunos novos da EDUSESC – matriculados em 2013); 90% disseram ter gostado da peça; 62% julgaram ter entendido a peça; 93% têm vontade de voltar ao teatro; motivo mais recorrente: porque gosto; porque é importante. 75% consideram que a palestra antes do espetáculo foi importante; não houve uma palavra mais recorrente em relação à pergunta: “O que você mais gostou na palestra?”. Muitos confundiram com “O que mais gostou na peça?”. Cita-se: a história da companhia; a

parte do vídeo Salve Jorge; da consideração com o público; de conhecer sobre a história dos artistas.

A partir dessas informações pudemos avaliar a potência da mediação pré-espetáculo, sem deixar de levar em consideração que a EJA-EDUSESC já possui algumas experiências em teatro:

- O fato de saberem o nome do espetáculo indica que eles estavam informados sobre o teatro, o que significa que eles conheciam minimamente o que iriam assistir;

- Mesmo se tratando de um espetáculo do absurdo, a grande maioria foi capaz de identificar o tema principal do espetáculo;

- Cada espectador dialoga com o espetáculo à sua maneira, não havendo sensações padronizadas ou “efeitos estéticos” capazes de conduzir a uma sensação específica;

- Em plateias escolares, mesmo nas habituadas a ir ao teatro, provavelmente sempre haverá estudantes que estão indo ao teatro pela primeira vez (alunos novos);

- Os dados indicam que muitos julgaram ter gostado mesmo sem entender. Trata-se de um dado bastante interessante, que demonstra resultados do trabalho em longo prazo com esses estudantes. Cruzando com a segunda pergunta, há indícios de que eles “entenderam” sim, talvez não por um caminho racionalizado, mas pela sensibilidade. E mais, indica que provavelmente eles já compreendem que não é necessário um “entendimento racional”, de “o que o artista queria dizer”, ou “de uma historinha”, para o julgamento estético. Podemos gostar por outros caminhos que não o da racionalidade.

Mediação pós-espetáculo (no teatro): ocorreu logo após o preenchimento do questionário, em bate-papo mediado pelo Glauber entre os artistas e a plateia; no bate-papo, foram importantes as interferências do mediador, pois, por um lado, estimulou a plateia às perguntas e, por outro, conduziu o debate para a troca de experiência e à reflexão. No entanto, apesar de haver perguntas que demonstrassem um olhar atento ao espetáculo, como por exemplo, *“Por que vocês fritaram um ovo de verdade em cena?”* (C.H, estudante da EJA/EDUSESC, 1º ano), os estudantes pareciam inquietos e cansados. Alguns começaram a sair durante o bate-papo e, percebendo o ocorrido, o mediador não prolongou o debate. Este dado demonstra que, talvez, a palestra de 20 minutos antes do espetáculo somada ao espetáculo, ao preenchimento do questionário e ao bate-papo pós, seja um pouco cansativo.

Concluiu, então, que no dia do espetáculo é melhor que haja apenas uma das duas intervenções no teatro: antes ou depois.

Mediação pós-espetáculo (em sala de aula):

Ocorreu no formato de oficinas de mediação nas turmas que assistiram ao espetáculo, em horário escolar (aula de Artes), dias depois. Por se tratar de aulas duplas (100 minutos), não conseguimos realizá-las sempre na aula de Artes, mas como obtivemos o apoio do coordenador, isso não foi um problema com a EDUSESC. Algumas turmas ocuparam o palco do Teatro SESC Paulo Autran. As oficinas foram planejadas a partir do espetáculo, então consistiam em jogos de sensibilização e improviso sempre na perspectiva do “absurdo”, sem dicotomizar teoria/prática. Inicialmente, após a mediadora Rebeca se apresentar às turmas, perguntou quantos haviam visto o espetáculo. Todos assistiram exceto quem faltou a aula no dia. Pediu que a turma relembresse o espetáculo coletivamente. Perguntou se eles se lembravam do que os atores faziam antes de entrar em cena, na peça dentro do espetáculo (cena meta-teatral). Um aluno respondeu: “*Era tipo uma reza*”. A mediadora disse que eles estavam debochando de um ritual teatral muito comum, que é essa reza, pois a faziam com ironia e um ovo na mão. Pediu então que todos dessem as mãos, e, em círculo, com a mão direita por cima e a esquerda por baixo, repetissem com ela a oração do teatro: “*Segure a sua mão na minha para que juntos possamos fazer aquilo que eu não posso fazer sozinho. Eu sou o que sou e já desfruto disso. Merda!*” Conversou então sobre o ritual no teatro e propôs a dinâmica da bola de energia²⁵. Alguns estranharam o palavreado (merda), então ela contou sobre a origem do termo:

Antigamente, quando as pessoas iam ao teatro de carroça, cavalo ou carruagem, no estacionamento do teatro ficavam os animais. Durante o espetáculo, eles defecavam. Assim, quanto mais sucesso tinha o espetáculo, mais gente ia assistir, e conseqüentemente, mais cocô de cavalo ficava acumulado na porta. Por isso, quando se desejava que um espetáculo fosse um sucesso, desejavam: Merda! (mediadora Rebeca, EDUSESC, abril/2013).

A mediadora aproveitou, com algumas turmas, para conversar sobre o significado por trás das palavras, as entrelinhas de um texto, a simbologia do que está em cena, inclusive, das palavras. Perguntou sobre os palavrões do espetáculo, como se sentiram. Em algumas turmas essa discussão rendeu, teve um estudante inclusive que disse: “*Sou evangélico e quando a peça começou com baixaria eu me retirei*”. Uma estudante respondeu: “*Eu não achei*

²⁵ Em círculos e de mãos dadas, um participante inicia apertando levemente a mão direita. Quando o colega sente o aperto na mão esquerda, imediatamente aperta a mão direita, como se estivesse passando uma bolinha de energia ao colega de sua direita. Assim, sucessivamente, até a “bolinha de energia” correr por todo o círculo e chegar ao participante inicial. O objetivo é fazer a bola correr com constância.

baixaria, normal, todo mundo fala palavrão”. E outro: “Ah, tinha os palavrões e gestos obscenos, mas eu achei essas as partes mais engraçadas e o público riu, de uma forma geral, então é porque gostou, né”.

O público da EJA EDUSESC é composto, por um lado, por adultos mais velhos, senhores e senhoras em grande parte evangélicos e, por outro, de adolescentes e jovens que não se adaptaram ao ensino regular por diversos motivos. Trata-se de um público bastante heterogêneo, de diversas idades e gerações. Assim, as divergências de pensamento se evidenciaram nas discussões – o que, em minha opinião, enriquece os debates. Quanto à polêmica dos palavrões, a mediadora concordou com ambos e disse que é direito de cada espectador se manifestar, sair no meio do espetáculo e estiver se sentido agredido. E que o grupo, de certa forma, está preparado para isso e, às vezes, é até a intenção do artista com o espetáculo. Por outro lado, cada um de nós tem uma história de vida e recebe o espetáculo de uma forma, por isso tem gente que gostou dos palavrões, que não gostou ou que ficou indiferente. Não há regras. Porém, a mediadora sinaliza que, na leitura de um espetáculo, é interessante pensar o porquê das coisas, mesmo que *a priori* pareçam sem sentido. “*Os palavrões eram gratuitos? Diziam alguma coisa? Os gestos obscenos, porquê? Vocês encontram algum sentido, algum motivo? Às vezes pode valer a pena dar uma chance pro espetáculo, ficar um pouco mais e ver o que acontece*”, disse ela. Acrescentou ainda que, como se tratava de um espetáculo com uma Estética do Absurdo, havia muita improvisação. Questionou:

Será que os atores não intensificaram os palavrões porque viam que estavam agradando o público? Pois eu reparei, o público dava gargalhadas. Os atores, de certa forma, têm as manifestações do público como um termômetro, que eles sentem pelas reações manifestadas. Agora, uma coisa importante de lembrar é que existem vários tipos de riso. Tem o riso de nervoso... o riso de identificação... Então, será que o fato da maioria ter rido foi realmente porque estava achando graça? Reflita como foi o seu riso? (Rebeca).

Neste momento, a mediadora fez referência à entrevista com a Cia. de Teatro, mas com o intuito de provocar a reflexão e um olhar do espectador para dentro de si, “conduzindo o outro para dentro de si mesmo” como propõe Larrosa Bondia (2010). Na vida frenética em que vivemos, entre o “paradigma do encontrão” (PAIS, 2010) e não-lugares (AUGE, 1994), eis uma oportunidade de analisar o próprio riso e tudo o que ele carrega por trás de cada um.

Após essa discussão, foi proposta a dinâmica da bolinha de energia, tal como nas turmas que não questionaram os palavrões. Essa dinâmica, como um ritual no teatro, é comumente utilizada nas oficinas. Conforme a mediadora: “*Teatro é jogo, possibilidade,*

imaginação, quase a vida real, ou bem diferente, com muito sonho, depende da peça". Quando a dinâmica fluiu, a mediadora propôs um "jogo de mãos", de concentração/coordenação/prontidão. Os estudantes demonstraram dificuldade na realização, mas conseguiram executar, de uma forma geral, num andamento lento. A mediadora novamente fez a referência ao teatro como equipe e que uma equipe caminha no ritmo do mais lento.

A seguir, Rebeca pediu que todos sentassem e perguntou o que acharam da peça. Disse que não tinha problema se não tivessem gostado, o que importava era saberem dizer porque não gostou ou porque gostou. Diversas foram as respostas: *"Inusitado, mas legal"*; *"Apelativa"*; *"Amei!"*, *"Nojenta"*, *"Pecadora"*, *"Bacana"*, *"Tem partes que a gente se assusta"*, *"Eu adorei"*, *"Eu gostei, mas queria entender melhor"*, *"Confusa"*, *"Diferente"*, *"Doideira"*, *"Gostei da crítica à corrupção"*, *"Gostei dos elefantes antes da peça"* (mediação pré), *"Não gostei da cena pesada de masturbação"*, *"Não gostei dos palavrões"*, *"Gostei muito do personagem Dr. Coelho"*, *"Engraçada"*, *"Sem graça"*, etc. As respostas variavam tanto que me lembravam das palavras de Rancière (2010), quando ele diz que a obra está no espectador. De fato, não havia um espetáculo engraçado ou sem graça, mas engraçado para um ou sem graça para outro. Então, havia dois espetáculos diferentes. Ou melhor, havia duzentos espetáculos acontecendo ao mesmo tempo, pois havia duzentos espectadores. Além disso, vários pontos interessantes para essa pesquisa foram discutidos, dentre os quais destaco quando a mediadora perguntou se a interpretação dos atores era da mesma forma o tempo inteiro, do início ao final do espetáculo, gerando o seguinte debate:

(aluno 1) *Não! No início parecia que estavam como atores e não como personagens. depois foram ficando cada vez mais absurdos, até virarem calangos.*

(aluna 1) *Não entendi aquela doida, uma hora chegava e recitava um texto super forte e depois, surtava... babava... fazia aquelas coisas...*

(mediadora) *No teatro contemporâneo, a realidade e a ficção se misturam e não há uma linearidade. Hora parece que eles agem como no cotidiano da vida, com naturalismo e hora extrapolam isso e o contraste faz com que pareçam cenas absurdas. A doida, o que é que ela queria?*

(aluna 2) *"Querida um homem!"*.

(aluno 1) *"Dhähr, queria ser atriz!"*.

(mediadora) - *No teatro não tem essa de Dhähr. A aluna está certa na leitura dela, não há leitura errada. Como a personagem acreditava que conseguiria ser atriz? Pelo “teste do sofá”. E o que ela fazia? Se oferecia aos homens do teatro por causa disso. Então, a gente pode entender que primeiro ela queria um homem, pra depois querer ser atriz, porque não? É uma leitura. E quanto mais vocês exercitarem ler o teatro, mais vão encontrar sentido nele.*

Destaquei este diálogo, pois é natural que entre os estudantes, haja algum tipo de ridicularização sobre as interpretações dos colegas. Considero que a emancipação do espectador só pode ser alcançada com base no respeito mútuo entre opiniões e leituras, por isso, concordo com a postura tomada pela mediadora, que educadamente “cortou” o deboche do colega com argumentos da própria linguagem teatral.

Outro diálogo que destaco foi provocado por uma estudante da 7ª série, que retomou a crítica sobre gênero discutida na mediação de “Histórias de Um Garrafeiro”, no final de 2012. O trabalho com a EJA EDUSESC começa a mostrar mais solidez e algumas turmas já acumulam experiências na linguagem teatral:

(aluna 3) - *No ano passado, na mediação da peça do Garrafeiro, a gente discutiu sobre isso, essa coisa da mulher estar sempre mostrando a bunda.*

(mediadora) *Sim, legal. Leitura de teatro também é fazer relações com outras peças e com tudo que vocês veem por aí. Se analisarmos essa personagem a fundo, ela tem momentos que fala uns textos super filosóficos, uns bifões... e ela estuda, batalha pra ser atriz, e o que acontece na peça? Ninguém dá importância. Qual é a visão do artista hoje? É difícil fazer teatro. E qual é o momento que o diretor e até mesmo vocês mais curtem? O momento que ela tá gatinha. Então, a personagem vive esse conflito entre “a bunda” e ser aceita e a inteligência, o estudo, o treino sem ser aceita. Eu vejo que com essa personagem, que eles criticam exatamente isso que você falou. Eu vejo como uma crítica a isso tudo, e não como reforço desta cultura machista.*

(aluna 3) *De fato, foi bem diferente que na outra peça, que a mulher só entrava uns segundos, fazia um papel desnecessário e saía. Essa personagem me incomodou mais, com a coisa da masturbação, e tal, mas realmente, tem um sentido”.*

(aluno 4) *“Porque o governo investe em festas de carnaval que é só putaria e não investe em teatro? Isso que eu pergunto”.*

(mediadora) *Porque vocês acham que isso acontece?*

(aluno 5) *Porque é o que o brasileiro gosta.*

(mediadora) *Me parece mais uma via de mão dupla, o governo investe pouco porque vai pouco público, mas vai pouco público porque há pouco investimento e pouca divulgação do teatro. “Como é um calango?” Porque será que eles viram um calango, no final, e não outro bicho?*

(alunos) *“Calango é feio”, “Vive pelos cantos”, “Resiste num clima quente, seco”, “É o mascote de Brasília, Calangos do Cerrado” “O rabo cresce de novo quando cortam”, “Nojento”, etc.*

(mediadora) *Qual a relação do calango com o teatro, com a vida do ator, que chega a só ter ovo na geladeira pra comer?*

(aluna 7): *Calango come ovo!*

(aluna 8): *Calango bota ovo!*

(aluno 9): *Eles viram calangos pra fazer uma crítica às condições precárias que o ator vive em Brasília, as dificuldades e a desvalorização do teatro, pelo governo e pela sociedade.*

O fato de a mediadora responder perguntas com outras perguntas direcionadas a toda a turma sugere a reflexão e reforça o discurso de que ela não é detentora de uma interpretação correta, pois esta não existe. De uma forma geral, analisando todos os diálogos com todas as turmas, a mediação sempre caminha por este lado: responder às perguntas perguntando, estimulando o diálogo e a reflexão. Considero que esta deva ser uma postura primordial do mediador, pois contribui para que o espectador se sinta à vontade para “pensar com as tripas” e ter autonomia de leitura.

Depois das discussões, Rebeca propôs um jogo teatral de improvisação, solicitando que dois voluntários se manifestassem. Pediu para o restante da turma montar a situação que seria encenada a partir do referencial ‘quem’, ‘onde’, ‘quando’ e ‘porque’. Cada turma criou uma cena diferente. No decorrer da cena, a mediadora falava “troca”, e quem estivesse falando deveria repetir a última frase mudando o sentido. Por exemplo: numa cena de assalto, o assaltante falou “passa o relógio”. Após ouvir “troca”, mudou para “passa o sal”. A cena continuou com a vítima devolvendo o saleiro e agradecendo “obrigada”. Ouvindo “troca”, mudou para “é meu e ninguém tasca” (troca) “o sal acabou” (troca) “serve açúcar?”. Surgiram as cenas mais inusitadas, absurdas e engraçadas. Tiveram cenas com a turma inteira,

simulando um ônibus lotado; cenas de traição; linha telefônica cruzada; etc.; este jogo foi muito interessante, pois conduziu os alunos a montarem cenas absurdas e refletirem sobre essa estética. Além disso, se configurou numa forma de desdobramento criativo do espetáculo. Na improvisação, os estudantes espontaneamente citavam elementos da peça. Numa cena em que dois amigos conversavam ao telefone e um deveria convencer o outro a sair para a ‘balada’ num domingo à noite:

(aluno 1) - Vamos pra noitada hoje, pegar as minas, encher a cara...

(aluno 2) - Não posso, cara, tenho que acordar cedo amanhã.

(mediadora) – Troca,

(aluno 1) - Mas então, cara, bora tomar aquele sorvete, com calda de chocolate e chantilli?

(aluno 2) - Não, eu tô com dor de garganta.

Mediadora: Troca,

(aluno 1) - Mas na tua casa não tem nada pra comer, bora comer um sanduba na rua...

(troca)

(Aluno 2) - Qualquer coisa eu como um ovo

(troca)

(Aluno 1) - Tu é ator?

Os colegas gargalharam. Depois, na discussão, a mediadora defendeu o teatro, dizendo que também não era tão ruim. Disse que era difícil viver somente como ator de teatro, mas que já foi pior. Que hoje já tem gente que consegue viver só disso, mas que a maioria, como adora fazer teatro, acaba tendo outro trabalho (como ela, que é professora) e fazendo teatro nas horas vagas. E perguntou: “*Vocês experimentaram aqui um pouquinho, como se sentiram fazendo teatro?*” As respostas foram todas positivas: “*Muito divertido*”, “*Adorei*”, “*Ganhei o dia*”, “*É uma terapia*”, “*Fazendo dá mais vontade de assistir*”, etc.

A mediadora então fechou a aula se despedindo e perguntando quem gostou de ter participado de todo o ciclo de mediações do espetáculo “Qualquer coisa eu como um ovo”, bem como, se gostariam que esse trabalho continuasse. Praticamente todos responderam que gostaram das mediações (mesmo os que disseram não ter gostado do espetáculo em si) e que gostariam desta experiência pelo menos uma vez ao mês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

(Guimarães Rosa)

Considerações finais porque não há conclusão. Como se trata de uma pesquisa-ação que circula em espiral pelas etapas de análise / reformulação / experimento / análise, esta pesquisa é infinita enquanto o projeto “SESC Arte-educação: transformando plateias” existir. As considerações finais que apresento se referem ao recorte/ciclo entre abril de 2012 e abril de 2013, e suscitam mais perguntas do que explicam respostas. Trata-se de resultados em movimento, pois o projeto continua sendo reinventado, de forma colaborativa entre coordenação de cultura do SESC-DF, a gestão do Teatro SESC Paulo Autran e projetos parceiros. Em 2014 o programa começa a ser expandido para o SESC Ceilândia e conta eventualmente com programação própria: ações culturais para além desta pesquisa de mestrado, mas que surgiram das ressonâncias desta.

Analisando o ciclo espiral desta pesquisa, as ações culturais oferecidas pelo programa educativo para o público escolar mostraram-se bastante potentes, em especial, as mediações pré e pós espetáculos que envolviam o fazer teatral além das discussões. As mediações atuam em caráter imediato, dando sentido aos sentidos, pela experiência no aqui-agora, formando espectadores do presente. Esta característica da mediação é fundamental para o trabalho de formação de espectadores jovens e adultos, que na grande maioria, não desenvolveram ao longo de suas vidas o hábito de assistir a espetáculos teatrais. As demais ações culturais promovidas (formação continuada pra professores, teatro ao avesso, oficinas pontuais, etc) são fundamentais para a permanência dessa formação de espectadores a longo prazo. Portanto, não são menos importantes do que as mediações teatrais pré e pós espetáculo, numa perspectiva ampliada de formação, entendida nesta pesquisa como espaços de dialogo, de experiências, de partilha do sensível e desdobramento de/dos sentidos.

Em relação à EJA – EDUSESC, diversos foram os avanços com estes espectadores, como já relatado anteriormente, porém, o desafio continua. Não é raro ouvir ainda, da equipe do Teatro Paulo Autran, que os estudantes da EDUSESC são bem mais trabalhosos e agitados do que estudantes de escolas públicas. Por um lado, é fato, que condições mínimas de comportamento são fundamentais, e indicam certo “respeito” pelo grupo e/ou pelo espaço. Mas por outro, até que ponto esta “agitação” significa uma indisponibilidade? Será que o fato

deles já serem familiarizados com o espaço não os deixa mais à vontade do que os estudantes de outras escolas, e conseqüentemente, mais “barulhentos”? E até que ponto essa agitação interfere na leitura de espetáculos? Será que estudantes “comportados” estão mais disponíveis à experiência? Será que o espaço Teatro é intimidador/ espaço duro? Como torná-lo mais “espaço mole” (MEDEIROS, 2005)?

O fato é que, o programa educativo não foi conduzido de forma a gerar “bom comportamento”, mas apontou no sentido do acesso lingüístico dos espectadores. A atenção do público foi avaliada como conseqüência secundária e não como objetivo e, nesta perspectiva mais subjetiva, talvez nem devessem ter sido levadas em consideração. Porém, pela análise qualitativa da própria fala dos estudantes, houve um grande salto entre, inicialmente, discursos como *“Não acredito que perdi a aula de matemática para assistir isso”*, para, após intenso trabalho com a EJA – EDUSESC, *“agora percebo como pode ser rica a transformadora essa ida [ao teatro]”*. Estudantes que antes consideravam um absurdo perder uma aula de matemática para assistir a um espetáculo e que agora querem não só assisti-lo, mas participar das mediações, compartilhar leituras, “jogar” teatro, é porque eles, de certa forma, encontraram sentido no próprio ato de sentir. Além disso, diversos outros dados favoráveis foram apresentados que indicam o quanto estes estudantes seguiram em direção à autonomia de leitura e da própria emancipação enquanto espectadores-cidadãos: As cenas de improvisação que demonstraram ter havido apropriação do espetáculo (em “Qualquer coisa eu como um ovo”), o conhecimento sobre que espetáculo iriam assistir coletado em questionários, a riqueza das discussões desdobradas em “Histórias de um garrafeiro” (sobre gênero), são alguns exemplos.

Quanto à gestão do programa, ainda enfrentamos impasses em relação à resistência de algumas escolas, que dificultam os encontros de mediação em sala de aula, não incentivam a participação dos professores, lidam com a proposta como se fosse somente entretenimento. Apesar do imenso respeito que os projetos e instituições parceiras possuem pelo programa educativo, também enfrentamos dificuldades nesse sentido, como por exemplo, a parceria com a assessoria de cultura da Secretaria de Educação, que “desapareceu” quando iríamos formalizar a parceria em contrato. Além disso, a sensação que tenho é de que o projeto sempre está institucionalmente “na berlinda”, pois não são todos os diretores/gerentes do SESC que compreendem os seus aspectos qualitativos. É como se eu tivesse que, o tempo inteiro, estar argüindo sobre seus pontos positivos, para tentar mantê-lo ativo.

As ações culturais realizadas pelo programa citado têm demonstrado que é possível contribuir para a formação de plateias e de espectadores, quantitativa e qualitativamente. As intervenções mediadoras têm apontado caminhos férteis para a experiência estética. Enquanto o programa educativo continuar, ele continuará produzindo e analisando dados para se retroalimentar, na busca por tornar o Teatro SESC Paulo Autran um “espaço mole”, aberto, vivo, de conexão entre duas áreas tão imbricadas, mas que a sociedade ocidental fez questão de separar: Cultura e Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- AGANBEN. Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **O Que é o Contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Lições Sobre a Filosofia Política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- ARAÚJO, Alberto Felipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.
- ARISTOTELES. **A Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).
- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ASLAN, Odete. **O Ator no Século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a Uma Antropologia da Supermodernidade**. Campinas: Papyrus, 1994.
- BARBA, Eugênio. Rumo a Um Teatro Santo e Sacrilégio (1965). In: GROTOWSKI, Gerzi. **O Teatro Laboratório de Jerzi Grotowski 1959-1969**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010, p. 98 a 101.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. As Mudanças do Conceito e da Prática. In: _____. (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-25.
- _____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, Eduardo Portanova. **O Pensamento Visceral de Michel Maffesoli**. OPSIS, Catalão, v. 11, nº2, p. 255-259, jul-dez 2011.
- BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. A obra de Arte na Era da Reprodutividade Técnica. In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BÍÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a Cena Baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
-

BONDÍA, Jorge Larrosa. 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.

_____. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. 5ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORNHEIM, Gerd. As Metamorfoses do Olhar. In: NOVAES, Adauto (org). **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (org). **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: < > Acesso em: 20 out 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – I e II ciclos**. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Ensino Básico/MEC, 2006.

BULHÕES, Maria Amélia. **Sistemas de Ilusão: Institucionalizações Que Não Se Evidenciam**. In: XIV Encontro Nacional da ANPAP, 2005, Goiânia. Anais do Encontro Nacional da ANPAP. Goiânia, 2005: **Anais...Goiânia**, 2005.

CALABRE, Lia. **Políticas Culturais no Brasil: dos Anos 1930 ao Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. Definiciones em Transición. In: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre Cultura y Transformaciones Sociales em Tiempos de Globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**. São Paulo. Editora da Unesp, 1997.

CARREIRA, André. Apocalipse 1:11: Risco Como o Meio para Explorar a Teatralidade. In: VILLAR, Fernando (org). **Mediações Performáticas Latino-Americanas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2004.

COELHO, Teixeira. **O que é Ação Cultural?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras / FAPESP, 1997.

CORREIO Braziliense de 05/10/2011. Disponível em: www.correiobraziliense.com.br Acesso em 13 de abril de 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DESGRANGES, Flávio. Teatralidade Tátil: Alterações no Ato do Espectador. Revista **Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p.11-20, 2008.

_____. **A Pedagogia do Espectador**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

- _____. **Pedagogia do Teatro: Provação e Dialogismo.** 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- _____. **A Inversão da Olhadela.** São Paulo: Hucitec, 2012.
- DEWEY, John. **A Arte Como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível.** Curitiba: Criar, 2001.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais – Uma Versão Latino-americana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FAVARETO, Celso. A Cena e a Sala. In: DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010 p. 5-12.
- FERREIRA, Taís. Estudos Culturais, Recepção e Teatro: Uma Articulação Possível? **FENIX: História e Estudos Culturais**, Porto Alegre, Vol. 3, p. 73-94, 2006.
- _____. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006 (Coleção Educação e Arte; v.6).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 33ª ed., São Paulo: Paz & Terra, 2006.
- GONSALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** São Paulo: Avercamp, 2007.
- GROTOWSKI, Jerzi. **Em Busca de um Teatro Pobre.** Tradução de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- _____. **O Teatro Laboratório de Jerzi Grotowski 1959-1969.** Ed. Perspectiva, 2ª ed. São Paulo: 2010.
- GRUMAN, Marcelo. **Incentivos Fiscais para as Artes: Balanço Histórico e Perspectivas Futuras.** II Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2011.
- GUÉNON, Denis. **O Teatro é Necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GUIMARÃES, Jorge. O Teatro Fora de Si: Considerações Sobre a Importância do Espectador na Política da Arte Contemporânea. PROA: **Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 3, 2012.
- GUMBRECHT, Hans. **Produção de Presença: O Que o Sentido Não Consegue Transmitir.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- GUSMÃO, Rita. Espectador: Suporte Interferente na Arte Cênica Contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS 3., **Anais...** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina - IOESC, 2003. p. 256-258.
-

- HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta Para Uma Nova Narrativa Educacional.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- IBIAPINA, Ivana. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** Brasília: Líber, 2008.
- JOFFE, Perla Sobrino. A Lei Rouanet às Vésperas da Maioridade. **III Seminário Internacional de Políticas Culturais, Rio de Janeiro, 2012.**
- KOUDELA, Ingrid. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico.** 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático.** 2ª ed. São Paulo, CosacNaify, 2010.
- LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: Espaços de Educação e Cultura. In: OSTETTO, Luciana (orgs.). **Museu, Educação e Cultura: Encontros de Crianças e Professores com a Arte.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.19-54.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é Uma Realidade. **Revista FAMECOS,** Porto Alegre, v. 1, n. 15, ago. 2001. Pp. 74-81.
- MANZINI, E. J. A Entrevista na Pesquisa Social. **Didática.** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARTINS, Luis Renato. A Atividade do Espectador. In: NOVAES, Adauto. **O Olhar.**(org). São Paulo: Cia. DasLetras, 1998. p. 385-397.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: Educação e Comunidades.** Chapecó, RS: Argos, 2005.
- MEYERHOLD, Vsevolod. **Textos teóricos.** Ed. Juan Antonio Hormigón. Madrid: ADEE, 1992.
- MORAES, Martha Lemos. SESC Arte-educação: Transformando Plateias. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DOS ARTE EDUCADORES DO BRASIL 20 anos. In: **ANAIS do XX CONFAEB,** Goiânia, 2010. Pp. 2319.
- NUSSBAUMER, Gisele. **O Mercado da Cultura em Tempos Pós-modernos.** Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2012.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Mediaciones Familiares y Escolares en la Recepción Televisiva de Los Niños. **INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação,** São Paulo, ano XIV, n. 64, p. 8-19, jan./jun. 1991.
- OSTROWER, Fayga. A Construção do Olhar. In: NEVES, Adauto. **O Olhar.** (org). São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- PAIS, José. Dolências e Indolências da Vida Cotidiana. In: Revista **Lufa-Lufa Quotidiana: Ensaios Sobre a Cidade, Cultura e Vida Urbana.** Lisboa: ICS, 2010. p. 21-69.
-

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Trad. Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A Análise dos Espetáculos: Teatro, Mímica, Dança, Dança-teatro, Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEIXOTO, Nelson. **O Olhar Estrangeiro**. In: NOVAES, Adauto. (org). **O Olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. Pp. 361-365.

PUPO, Maria Lúcia. Mediação Artística, Uma Tessitura em Processo. **Revista Urdimento**, nº 17, setembro de 2011. Pp.113-122.

_____. Em Cena: Mutações e Desafios. Rio de Janeiro: **Revista Percevejo** - UNIRIO, jul-dez 2009. Vol 1 fasc. 2 p. 1 a 7.

_____. Para Alimentar o Desejo do Teatro. São Paulo: Revista **Sala Preta**, 2010. Nº 09, p. 269-278.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A Partilha do Sensível: Estética e Política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **El Espectador Emancipado**. Ellago Ensayo: Vila boa, 2010.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no Teatro Como na Vida: Experiência Estética, Leitura de Mundo e Consciência Cidadã**. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade Federal da Bahia/Université de Paris, 2011.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Brecht e o Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROSSETO, Robson. O Espectador e a Relação do Ensino do Teatro com o Teatro Contemporâneo. In: **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v.3, jan/dez, 2008. p. 69-64.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às Grandes Teorias do Teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Ler o Teatro Contemporâneo**. Martins Fontes: São Paulo, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Arte e Cultura: Equívocos do Elitismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Rosalina Carvalho. **A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam Nossas Práticas de Pesquisas**. Ed. Legis Summa, 1998.

STANISLAVSKI, Constantin. **O Manual do Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

STRAUSS, A. e CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Newbury Park, California; New Delhi, India: Sage Publications, 1990.

SOEIRO, Alfredo. **Instinto de Plateia**. Porto: Afrontamento, 2ª ed. 1990.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UBERSFELD, Anne. **Para Ler o Teatro**. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

VASCONCELOS, Luiz Paulo da Silva. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

WELDELL, Nei. **Cuida Bem de Mim: Teatro, Afeto e Violência nas Escolas**. Ilhéus: Editus, 2009.

APÊNDICES

A) QUESTIONÁRIOS APLICADOS À EJA EDUSESC EM ABRIL E DEZEMBRO DE 2012

A.1. Questionário para professores da EJA-EDUSESC:

- 1) Você considera importante que os estudantes assistam a espetáculos cênicos? Por que? Você participou de algum módulo de palestra/oficina “SESC Arte-Educação: Transformando Plateias” para professores, em 2012? Por que?
- 2) Cite os 03 espetáculos que você mais gostou de assistir (dentro ou fora do SESC) e explique porque. Quantos espetáculos aproximadamente seus alunos assistiram no Teatro SESC Paulo Autran, em 2012?
- 3) Cite o espetáculo que você mais gostou de assistir no Teatro SESC Paulo Autran e explique porque.
- 4) Quais espetáculos apresentados no Teatro Paulo Autran você acredita que seus alunos tenham gostado mais? Por que?
- 5) Você acha que quando é feita uma mediação com a platéia antes das apresentações, há uma otimização na recepção do espetáculo, por parte dos alunos/espectadores? Quem você acha que deveria fazer esta mediação?
- 6) Você acha importante ter um bate-papo entre artistas e platéia após as apresentações? Explique.
- 7) Você já relacionou o espetáculo assistido a algum conteúdo em sala de aula? Caso a resposta seja sim, explique qual espetáculo e como você fez.

A.2. Questionário para coordenadores e diretores:

- 1) Você considera importante que os estudantes assistam a espetáculos cênicos? Por que?
 - 2) Você já incentivou os professores a participar de algum módulo de palestra/oficina “SESC Arte-Educação: Transformando Plateias” para professores, em 2012? Como?
 - 3) Qual é a frequência de espetáculos que você julga que os estudantes devam assistir, por bimestre? Por que?
 - 4) Cite o espetáculo que você mais gostou de assistir, no Teatro SESC Paulo Autran e explique porque
-

- 5) Quais espetáculos apresentados no Teatro Paulo Autran que você acredita que os estudantes tenham gostado mais? Por que?
- 6) Você acha que, quando é feita uma mediação com a platéia antes das apresentações, há uma otimização na recepção do espetáculo, por parte dos alunos/espectadores? Quem você acha que deveria fazer esta mediação?
- 7) Você acha importante ter um bate-papo entre artistas e platéia após as apresentações? Explique.
- 8) Quais são as orientações pedagógicas direcionadas aos professores em relação às idas ao teatro?

A.3. Questionário para estudantes:

- 1) Quantas vezes você havia ido ao teatro antes de entrar na EDUSESC?
- 2) Quantos espetáculos você assistiu neste ano?
- 3) Qual você mais gostou? Por que?
- 4) Teve algum que você não gostou? Caso tenha, qual e por que?
- 5) Você tem aula de teatro na escola?
- 6) Já fez algum curso ou oficina de teatro?
- 7) Já apresentou algum espetáculo teatral em um Teatro (edifício teatral)? Onde?
- 8) Você acha importante ter uma fala/apresentação antes da apresentação? Por que?
- 9) Você acha importante haver um espaço para perguntas (bate-papo) com os artistas, após as apresentações? Por que?
- 10) Alguma vez o espetáculo assistido no Teatro foi discutido em sala de aula?
- 11) Algum professor já propôs alguma atividade relacionada a um espetáculo assistido? Em que disciplina e como foi?
- 12) Você gostaria de ir ao teatro quantas vezes por bimestre? Por que?

B. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS FILMADAS

B.1. Entrevistas coletivas realizadas com os grupos de teatro que se apresentaram no Teatro SESC Paulo Autran no Período de abril de 2012 a abril de 2013.

- 1) Por que vocês fazem teatro?
-

- 2) Por que vocês acham importante as pessoas irem ao teatro?
- 3) Vocês acham que as pessoas vão pouco ao teatro, na atualidade, de uma forma geral? Explique.
- 4) Seria pertinente dizer que o teatro está em crise, na contemporaneidade? Explique.
- 5) Vocês acham que o teatro é elitista?
- 6) Expliquem sobre como vocês provocam seus espectadores esteticamente.
- 7) Expliquem um pouco sobre o processo criativo do grupo e procedimentos de ensaio e treinamento dos atores.
- 8) Como vocês sentiram a plateia nas diferentes sessões, fazendo uma comparação entre o público escolar e o não escolar?
- 9) O que seria uma “boa” plateia, para vocês?
- 10) Vocês acham que o teatro de vocês pode ser mediado? Como?

B.2. Entrevistas/ questionários realizados com os professores do curso de formação continuada:

- 1) Como foi a experiência na oficina para professores?
- 2) Você acha que é possível sensibilizar professores de diferentes áreas para o teatro, em especial, para a recepção teatral?
- 3) Você teve algum *feedback* dos professores? Descreva.4) Você acha importante que haja programas educativos na área de teatro? Por que?
- 4) Dê sua opinião sobre o projeto "SESC Arte Educação Transformando Plateias" (críticas, sugestões, opiniões)

B.3. Roteiro da entrevista realizada com os mediadores teatrais contratados:

- 1) Relate como foi a experiência de mediação realizada com os estudantes;
- 2) Quais foram as dificuldades encontradas?
- 3) Como você avalia os resultados do trabalho?

B.4. Roteiro de entrevista com os responsáveis pelos projetos e instituições parceiras:

- 1) Descreva brevemente a trajetória do projeto / instituição;
 - 2) Você considera que este projeto/instituição forma espectadores? Explique.
-

- 3) Como você julga a parceria com o SESC? Que pontos considera que devam ser melhorados e que pontos devem ser mantidos?
 - 4) Quais são as suas expectativas futuras em relação à parceria?
-

C. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO ENCERRAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES - DEZ/2012.

- 1) Assinale os módulos da formação continuada que você participou. Caso não tenha participado de todos, justifique os motivos da ausência.
- 2) Classifique os 03 módulos que você mais gostou e justifique o motivo.
- 3) Avalie a dinâmica/estrutura dos encontros (Palestra/coffe break / oficina).
- 4) Que dias horários são mais viáveis para a sua participação?
- 5) Como você ficou sabendo da formação?
- 6) Você já multiplicou o conhecimento adquirido nesta formação em sala de aula? Explique.
- 7) Você já trouxe os seus alunos à programação cultural do Teatro? Qual? Caso a resposta seja negativa, justifique.
- 8) Caso já tenha trazido os seus alunos ao Teatro Paulo Autran, você mediou discussões sobre o espetáculo posteriormente em sala de aula? Como?
- 9) Você gostaria que um mediador trabalhasse sobre o espetáculo posteriormente, na escola, durante a sua aula?
- 10) No que você acha que o projeto poderia melhorar? Deixe suas críticas, sugestões, etc

D. QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS OS ESPECTADORES ESTUDANTES DA EJA – EDUSESC ASSISTIREM AO ESPETÁCULO “QUALQUER COISA EU COMO UM OVO”

Opinião e algumas cutucadas:

- 1) Qual o título do espetáculo que você assistiu?
- 2) Na sua opinião, o espetáculo falava sobre o que?
- 3) Pense no que você sentiu vendo a peça. Se pudesse resumir essa sensação em duas palavras, quais seriam?
- 4) Você já tinha visto teatro? () sim () não
- 5) Você gostou da peça? () sim () não
- 6) Você entendeu a peça? () sim () não
- 7) A partir das experiências proporcionadas pelo Teatro SESC Paulo Autran, você tem vontade de voltar ao teatro? () sim () não

Porque?

- 7) Você acha que a palestra antes do espetáculo foi importante? Porque?
- 8) O que você mais gostou na palestra?

ANEXOS

Release dos espetáculos citados, pela referência dos próprios grupos e companhias de teatro, extraídos de sites e blogs oficiais.

1. BAGATELAS (Grupo Cena, Brasília)

O espetáculo Bagatelas tem nova temporada no Espaço Cena, a partir de 26 de abril. Com texto da autora norte-americana Susan Glaspell, um dos grandes nomes da literatura feminista do país e sob direção de Guilherme Reis, a peça conta uma história de amor, mistério e muita sensibilidade. No palco, seis atores dentre os mais experientes da cena brasiliense: Adriana Lodi, Bidô Galvão, Carmem Moretzsohn, João Antonio, Sérgio Fidalgo e William Ferreira. Numa casa de fazenda do interior dos Estados Unidos, no início do século 20, ocorre um crime. Um promotor, um delegado e o fazendeiro vizinho são chamados a investigar. Eles levam suas esposas. Enquanto os homens procuram as pistas do assassinato, as mulheres ficam na cozinha, observando o cotidiano da casa, analisando, através das bagatelas, o que pode ter acontecido.

A montagem parte do primeiro texto teatral escrito por Susan Glaspell. Foi concebido em 1916, em um ato, baseado em fato verídico: o misterioso assassinato de um fazendeiro. O tema, a princípio, pode sugerir um drama policial. Esta impressão aos poucos vai sendo deixada de lado, em nome de uma trama que se revela sob o olhar feminino. Susan Glaspell usa o ambiente da peça para estabelecer as diferenças de percepção entre os sexos e, sobretudo, para expor a condição feminina e os subterfúgios usados pelas mulheres para sobreviver em um mundo de opressão.

EQUIPE TÉCNICA

Texto: Susan Glaspell

Tradução: Danilo Lobo

Direção: Guilherme Reis

Elenco: Adriana Lodi, Bidô Galvão, Carmem Moretzsohn, João Antonio, Sérgio Fidalgo e William Ferreira

Direção de iluminação: Dalton Camargos

Trilha sonora original: Dalton Camargos e Pablo Ornelas

Cenografia e figurinos: Gustavo Magalhães e Grupo Cena

Assistência de direção: Dimer Monteiro e Chico Sant'Anna

Técnico: Israel Ferreira

Fonte: <http://cenacontemporanea.com.br/espacocena/?p=311>

2. A NOITE DOS PALHAÇOS MUDOS (Cia La Mínima, São Paulo)

O GRUPO

O Grupo La Mínima, criado em 1997, é uma dupla de palhaços, com origem circense cujo princípio é pesquisar o repertório clássico do palhaço, adaptá-lo e aplicá-lo a diversos suportes dramaturgicos. O palhaço está nas ruas e nas feiras, nos parques de diversão, nas histórias em quadrinhos, no cinema mudo ou falado, nos espetáculos de variedades e nos textos clássicos. O palhaço vai existir sempre. Ele nos possibilita perceber limites, diferenças e semelhanças através de um universo fantasioso, mas não menos objetivo. É ele que nos permite rir de nós mesmos. De Homero a Bocaccio, de Carlitos a Oscarito, de Leonardo da Vinci a Laerte, a humanidade há pelo menos 28 séculos registra o humor e ri dela mesma.

SINOPSE

Os Palhaços Mudos são seres que habitam a cidade e dedicam-se a praticar palhaçadas. Existe uma Seita, no entanto, que os considera uma ameaça alarmante e os persegue, na tentativa de extingui-los. Numa noite de caça a dois Palhaços, conseguem capturar apenas um e na tentativa de matá-lo, conseguem apenas arrancar seu nariz. O pobre mutilado escapa, e não conseguindo suportar a vergonha ele se desespera. Surge então o segundo Palhaço Mudo, que entende o que aconteceu e arrasta-o para um ousado resgate nasal. Perseguições em meio às sombras misturam-se a truques de magia, números musicais e outros absurdos cômicos, para apresentar os conflitos entre intolerâncias contemporâneas e a lógica do palhaço, se é que ela existe.

Gênero do espetáculo: COMÉDIA

Classificação Etária: 10 anos

Tema: INTOLERÂNCIA

Duração: 60 MINUTOS

História Original: Laerte

Adaptação e roteiro: La Mínima e Alvaro Assad

Colaboração: Paulo Rogério Lopes

Direção e Preparação Mímica: Alvaro Assad

Elenco: Domingos Montagner e Fernando Sampaio

Ator Convidado: Fábio Espósito

Iluminação: Wagner Freire

Figurinos: Inês Sacay

Cenografia: Domingos Montagner

Adereços: Maria Cecília Meyer

Música Original: Marcelo Pellegrini

Assessoria técnica de Magia: Volkane

Coreografia: Sergio Rocha

Administração: Luciana Lima

Realização: La Mínima

Fonte: <http://www.laminima.com.br/site/>

3. TRAJETÓRIA X (Cia Chia Liiaa!, Brasília)

O GRUPO

O CHIA, LIIAA! é o braço artístico do LIIAA - Laboratório Interdisciplinar de Investigação e Ação Artística do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, criado e coordenado pelo artista e professor Fernando Villar. A idéia é integrar ação, reflexão e investigação artística, dentro e fora do campus universitário. O CHIA LIIAA, nasce em diferentes momentos de trabalho e iniciativa do artista e professor Fernando Villar.

SINOPSE

Trajatória “X” coloca em cena crianças e adolescentes em situação de exploração sexual em pleno centro da capital brasileira. “AP”, “GS”, “PL” e “RT” são quatro adolescentes que revelam sua coragem e generosidade ao reviverem momentos dramáticos de seus passados e presentes, assim como suas expectativas – ou não – para o futuro.

FICHA TÉCNICA

Texto, Direção, Iluminação e Cenografia: *Fernando Villar*

Assistência de Direção: *Júlia do Vale*

Operação de Luz e Som: *João Victor Morgado*

Sonoplastia: *Fernando Villar e Glauco Maciel*

Gravação de Estúdio: *Glauco Maciel*

Projeção Multimídia: *Adni Rocha e Mariana Borges*

Animação Original: *Mônica Luni*

Coordenação de Produção: *Rafael Tursi*

Produção Executiva: *Júlia do Vale*

Assessoria de Imprensa: *Melissa Luz*

Elenco: *Ana Paula Monteiro, Angélica Beatriz, Júlia do Vale, Pedro Lima e Rafael Tursi.*

Fonte: <http://chialiiaa.blogspot.com.br/p/historico.html>

4. 21 TERRAS (Direção: Soraia Silva, Brasília)

O projeto 21 Terras tem o apoio do FAC (Fundo de Arte e Cultura do GDF) e do CDPDan (Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volússia do Departamento de Artes Cênicas da UnB), pretende fomentar o uso de linguagens híbridas típicas da contemporaneidade para refletir sobre essa tensão da criação artística, tanto na abordagem do processo criativo pela linguagem da dança, da música, do vídeo e da pintura com pigmento mineral. A produção cultural na cena contemporânea tende a considerar relevante o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na qual estejam presentes vários atores sociais, por meio do intercâmbio entre participantes originários de diferentes meios culturais. Esse cenário nos traz instrumentos para que se criem produtos artísticos a partir de temas relacionados a questões políticas, sociais, culturais, filosóficas e cotidianas.

O espetáculo é um solo coreográfico de 21 minutos realizado por Soraia Silva. Também durante o espetáculo serão projetadas imagens das mandalas e imagens da cena urbana brasiliense. O vídeo dança contará com a participação de 10 skatistas do Distrito Federal e com a participação de bailarinos convidados. As imagens do vídeo dança serão realizadas no Setor Bancário Sul, e no espaço externo entre o Museu Nacional e a Biblioteca

Nacional, também haverão tomadas nas rampas de skate do Núcleo Bandeirante. Durante a realização do vídeo-dança estarão presentes as pinturas, as quais serão parte do cenário deslocado pelos skatistas e manipulado pelos bailarinos. A exposição constará de 21 quadros, também fará parte da exposição a projeção do vídeo dança. Na edição final do vídeo documentário do projeto a ser exibido no Cine Teatro Silvio Barbato - SESC/SCS/Brasília, no dia 19 de setembro, além do vídeo dança também constará a exposição dos quadros como continuidade da exposição também realizada no Teatro Paulo Autran - SESC/Taquatinga

FICHA TÉCNICA

Direção Geral, argumento, roteiro e criação das pinturas: Soraia Silva

Assistente de Direção no vídeo-dança: Laura Virgínea

Assistente de Direção no espetáculo: Alexandre Nas

Bailarina no espetáculo: Soraia Silva

Bailarinos e Skatistas no Vídeo Dança: Soraia Silva

Alexandre Nas

César Lignelli

Magno Assis

Antonio Cândido Silva

Thales de Oliveira

Vítor Teles

Filipe Mendes

Moacir Neto

Fabio Carvalho

Wibson Bezerra

Roni Santos

Júnior Pereira

Welton Martins

Rodrigo Nobre.

Seleção de Imagens para a cena do espetáculo: Antonio Cândido Silva

Composição musical do espetáculo e Vídeo Dança: Glauco Maciel e Eduardo Lopes

Edição do Vídeo Dança “21 Terras”: Marcio de Holanda Viana

Fotografia: Larissa Lima

Figurino: Cíntia Mos

Luz: Carlos Eduardo Peukert

Programação Visual: Sérgio de Paula

Divulgação: Rodrigo Machado - Território Cultural

Maquiagem: Maria Emília Oliveira

Fonte: <http://www.soraiasilva.com.br/>

5. COISAS DO SIM E DO NÃO (Cia Teatro do Sim, Taguatinga-DF)

Com ênfase no relacionamento e na comunicação lacônica, o espetáculo retrata a delicadeza de um sim e o ríspido e incisivo não. Entidades mirabolantes e intrigantes transformam em ações cênicas atos cotidianos e extra cotidianos onde situações de sim e não revelam um complexo e cômico universo.

FICHA TÉCNICA

Direção: Carlos Fernirahk

Elenco: Ana Vaz, Mariana Neiva e Carlos Fernirahk

Produção: Bruno Lehx

Fonte: <http://teatrodosim.webnode.com.br/>

6. AVENCA (Trupe dos Argonautas, Brasília)

O GRUPO

A Trupe de Argonautas é um aglomerado de artistas de áreas distintas que passam pelo teatro, música, circo e dança. Sediada em Brasília-DF, possui 5 espetáculos em seu currículo: Colcha de Retalhos (2004), De Paetês (2005), O Baile (2009), Zummm... (2010), e Avenca (2011).

SINOPSE

O espetáculo é inspirado no conto "Para uma avenca partida" de Caio Fernando Abreu, além de textos de Rubens Braga e Clarisse Lispector. A partir destas fontes e materiais próprios dos atores, como cartas, diários, etc, criou-se uma dramaturgia que conta uma história não linear, de dois indivíduos que se encontram em um momento de impasse em suas vidas: a despedida um do outro e do relacionamento. Desolados e cheios de dúvidas, dividem com a platéia tudo que eles diriam para o ser amado no momento da partida.

São personagens confusos, engraçados e cheio de dúvidas, que são obrigados a encarar o seu próprio eu e o vazio. Trata-se de um espetáculo intimista que busca nessa proximidade um meio de provocar no espectador a ação reflexiva sobre o amor à medida que vivenciam e se identificam com as cenas.

Avenca – Designação comum a várias pequenas plantas, todas muito delicadas, de ambientes úmidos e sombreados e que exigem cuidados.

FICHA TÉCNICA

Direção, Cenografia e Produção: Súlivan Princivalli

Elenco: Emanuel Santana e Lívia Bennet

Iluminação: Pedro Martins

Figurino: Cyntia Carla

Classificação: a partir de 14 anos

<http://trupedeargonautas.blogspot.com.br/>

7. O FANTÁSTICO CIRCO-TEATRO DE UM HOMEM SÓ (Cia Rústica, Porto Alegre)

Senhoras e senhores, o espetáculo vai começar... Preparem seus corações, abram suas mentes, relaxem o corpo e aqueçam os músculos da imaginação. Sejam bem vindos ao Fantástico Circo-Teatro de um Homem Só!

Depois de longa gestação, a montagem de O fantástico circo-teatro de um homem só estreou no dia 14 de outubro de 2011 na Sala Álvaro Moreyra (Porto Alegre-RS), em temporada de quatro semanas. Foi indicada em todas as categorias possíveis no prêmio Açorianos 2011, sendo contemplada com os prêmios de Melhor Direção e Melhor Figurino. Desde então, já realizou apresentações em Brasília e Goiânia (Festival do Teatro Brasileiro – Cena Gaúcha), Rio de Janeiro e várias cidades do interior do Rio Grande do Sul.

A montagem da Cia Rústica conta com a equipe fantástica de:

Dramaturgia: Heinz Limaverde e Patrícia Fagundes

Direção: Patrícia Fagundes

Elenco: Heinz Limaverde

Trilha Sonora e Preparação Vocal: Simone Rasslan

Cenografia: Juliano Rossi

Adereços, pintura de cenografia e programação visual: Paloma Hernandez

Figurino: Daniel Lion

Preparação Corporal: Cibele Sastre

Iluminação: Lucca Simas

Produção Executiva: Rochele Sa e Priscilla Colombi

Direção de Produção: Patrícia Fagundes

Assessoria de Imprensa: Leo Sant'Anna

Financiamento Fumproarte.

RELEASE

Longe dos holofotes de Las Vegas e dos grandes circuitos mundiais, sem bilheterias milionárias ou recursos sofisticados, pequenos circos transitam pelo interior do Brasil, circulando onde os grandes não entram. Compondo uma rede que alimenta o imaginário de muita gente, articulam interstícios sociais diferenciados, à margem da soberania dos meios de comunicação de massa. Espaços de encontro onde o real e o fantástico dançam no picadeiro, onde o riso e o medo se alteram em um movimento de ruptura efêmera do cotidiano, constituindo um território outro de presença e comunhão. Este projeto propõe uma celebração desse tipo de arte, transitando entre memória e presença, entre o eu e o outro.

Fonte: <http://ciarustica.com>

8. HISTÓRIAS DE UM GARRAFEIRO (Direção: Rio de Janeiro)

SINOPSE

Drama. Precioso Justino é um homem que, desde a infância, viveu nas ruas o drama do álcool, das drogas e assistiu à decadência do pai e à desintegração da família. Hoje ele atravessa a cidade com a sua carroça (burro-sem-rabo) trocando garrafas velhas por novas – cada uma com sua história. E assim, de metáfora em metáfora, ele segue alertando os jovens para os perigos da droga e do álcool sem, entretanto, apresentar um discurso maniqueísta ou moralista. O texto apresenta passagens ricas e detalhadas, mostrando claramente que o mundo

“das ruas” não tem como personagem apenas os ditos “pivetes” e crianças abandonadas. Mostra a invasão da classe média ao narcotráfico, os problemas sofridos pelas famílias, a prostituição pelo vício, a morte de adolescentes e chefes de família, todos dependentes químicos.

Ficha técnica:

Texto: Wagner Rotta

Direção: Fernando Bennevolo

Ator convidado: Rafael Ferrão

Cenário e iluminação: Grupo Água na Boca e Fábio Passos

Cenografia: Ansel Rotta

Direção musical e trilha sonora: Frank Albrás

Figurinos: Grupo Água na Boca e Nathália Vasques

Maquiagem: Natalia Vasques

Produção: Fernando Bennevolo, Celso Lemos e Letícia Menescal

Fonte: <http://www.historiasdeumgarrafeira.com.br/>

9. QUALQUER COISA EU COMO UM OVO (Cia S.A.I, Brasília)

“Qualquer coisa eu como um ovo” é o terceiro espetáculo da trilogia intitulada “Estudos sobre a violência” da Companhia Setor de Áreas Isoladas. Classificação indicativa: 16 anos. O diretor Diego Bresani revela que a peça é um retrato da realidade em que se encontra a Companhia Setor de Áreas Isoladas. “Decidimos expor o que estávamos sentindo, as reflexões que temos feito no grupo, as angústias, questionamentos”. O espetáculo é autobiográfico e conta um pouco da nossa própria história”, afirma.

Inspirada no texto *Angel City* de Sam Shepard, originalmente escrito em 1976, a peça “Qualquer coisa eu como um ovo” apresenta a história de um grupo de teatro que passa por uma crise criativa e financeira. A falta de patrocínio e a ausência de público faz com que os atores se unam para uma reflexão na tentativa de continuar a difícil tarefa de fazer teatro numa cidade que ainda engatinha na sua produção teatral. O grupo acredita que assim como na vida, os momentos de crise podem ser fonte de inspiração e o desejo de criar fica mais intenso. A companhia, que tinha outros planos para a terceira peça da trilogia, encontra uma alternativa, como aquela do ovo que se come quando não tem carne para todo mundo. “Qualquer coisa eu como um ovo” retrata a violência sofrida pela própria companhia, do meio, das condições, do ambiente, da cidade que a abriga e às vezes, desabriga. “A história se passa em uma sala de ensaio. O cenário conta apenas com três cadeiras e a sonoplastia é quase inexistente. É tudo muito simples, mas, o final é surpreendente”, garante o diretor.

O GRUPO

A Companhia S.A.I (Setor de Áreas Isoladas), surgiu na Universidade de Brasília em 2003, com o propósito de estudar a arte de interpretar, por meio da pesquisa e do treinamento dos atores. O primeiro espetáculo, *A História do Jardim Zoológico* (ou *A História de Jerry e o Cachorro*), foi indicado ao Prêmio Sesc de Teatro Candango em diversas categorias e acabou levando o de melhor ator para Márcio Minervino, além de percorrer os palcos e movimentar a

crítica de Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo. A peça foi apontada pela Revista Veja como uma das dez melhores produções em cartaz na cidade de São Paulo em 2007. Em 2008, a companhia deu início ao projeto Estudos sobre a violência” que resultou na criação do espetáculo “Vialenta”.

Em 2009, o espetáculo “Terapia de ris(c)o - ou por uma outra via” movimentou a cena cultural da cidade. Sucesso de público e de crítica, a montagem percorreu grandes Festivais pelo país com destaque para o Festival Internacional Cena Contemporânea, o Festival Teatro na Contramão da Escola SESC de Ensino Médio, no Rio de Janeiro, e o Festival Janeiro de Grandes Espetáculos, em Recife. A peça foi finalista do Prêmio Sesc de Teatro Candango nas categorias: melhor atriz, ator, direção, espetáculo e iluminação, vencendo na categoria de melhor iluminação.

SINOPSE

Partindo do nada para lugar nenhum, a peça mostra a crise de uma companhia de teatro numa tentativa, possivelmente frustrada, de salvar um projeto teatral da aniquilação total. Transitando em uma realidade absurda, eles convidam um especialista como uma última tentativa desesperada para salvar suas peles. Porém, a cidade inteira está mudada e algo estranho começa a transformar suas aparências físicas. O fim está próximo.

Fonte: <http://setordeareasisoladas.blogspot.com.br/>