



O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo

Biange Cabral

Diversidade e pluralidade

A complexidade da recepção teatral reside na polaridade entre sua dimensão coletiva (um grupo de pessoas assistindo a um espetáculo) e a singularidade das percepções individuais, uma vez que aqui se inter-relacionam distintas áreas do conhecimento: ética, psicologia, sociologia, filosofia (as mais comuns a qualquer processo/produto artístico).

A dificuldade da interação entre produção e recepção reside tanto em receber a crítica quanto em realizá-la. O aspecto sensível que envolve a relação entre o artista e a avaliação de seu trabalho não se restringe ao teatro profissional – está presente na sala de aula, quer em disciplinas práticas ou teóricas. Existe uma similaridade entre as questões postas à formação do espectador e à avaliação do desempenho do aluno.

A questão é ‘o que o aluno aprendeu e não se ele aprendeu o que o professor *ensinou*’. Seguindo o mesmo princípio, no caso da for-

mação do espectador, a pergunta seria ‘o que ele percebeu ou como ele leu a cena, e não se ele captou a intenção do autor’¹.

A aproximação das funções do professor e do diretor, na contemporaneidade, reforça a oportunidade de investigar a recepção. Se no campo do ensino do teatro é crescente a ênfase na necessidade do professor assumir a função de diretor, no campo do teatro profissional aumenta a demanda por uma contrapartida aos apoios financeiros recebidos pelos grupos profissionais, em termos de oferecimento de oficinas e cursos para a comunidade. Professor e diretor são ambos mediadores, entre a produção e a recepção do espetáculo. Mas, para que haja mediação é necessário explicitar a concepção de ensino do trabalho a ser desenvolvido em parceria, o que implica considerar a dimensão estética e política do processo ou produto em foco.

É esta concepção do espetáculo ou da investigação cênica que pode ficar explícita através de um questionário, e permitir que sejam identificadas formas distintas de percepção dos

Biange Cabral é professora do Centro de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, e da UFSC.

¹ Uma investigação da recepção de processos de ensino, no contexto da sala de aula, revelou uma maioria silenciosa que não explicita sua opinião em público, a não ser quando questionada. Nestes casos, contemporiza ou modifica sua opinião, para se adequar aos parâmetros do grupo.

mesmos. O ator e o espectador, ao respondê-lo, estarão visualizando o cruzamento dos objetivos estéticos e artísticos do trabalho. Em processos de criação de médio ou longo prazo, o diálogo entre encenador e atores (e outros parceiros) acontece no decorrer da montagem. Em trabalhos em um contexto curricular fragmentado, ou em oficinas de curta duração com expectativas de apresentação dos resultados, esta concepção dificilmente é percebida.

Hoje é possível observar um crescente interesse pela recepção, como parte da tendência das ciências humanas de privilegiar a auto-reflexão e reconhecer a relevância do contexto. Em termos pedagógicos isto representa uma maneira segura para focalizar as repostas individuais em trabalhos de grupo: a percepção individualizada do aluno; a proteção que o foco na leitura oferece ao envolvimento emocional com a ação dramática; o espaço do contexto na interpretação.

O foco na recepção emergiu como uma reação contra o papel exclusivo do texto no processo de construção de significados em arte. Na década de 1960, a teoria crítica estava sob a hegemonia do *New Criticism* – o significado de um texto estava estruturado dentro do próprio texto, e qualquer influência quer da intenção do autor, quer da resposta do leitor poderiam apenas invalidar este significado². Os anos 1970 testemunharam uma mudança em direção ao receptor.

Esta inflexão na interpretação está apoiada nos modelos interativos de leitura da Psicologia Cognitiva. Segundo Harker (1992, p. 33), apesar das diferenças entre seus métodos de investigação, as Teorias da Responsividade (*Reader-Response Theories*) e da Psicologia Cognitiva compartilham dois princípios que são particularmente importantes para a área da pedagogia do teatro:

1. ambas concebem o significado como resultante do engajamento ativo do leitor com o texto.

2. ambas afirmam que o entendimento ocorre no momento do engajamento do leitor com o texto, sem negar a importância de seus encontros prévios com o mesmo ou com outros textos.

Umberto Eco argumenta em *The Limits of Interpretation* (Eco, 1990, p. 109), que ao selecionar convenções e signos e ao estabelecer relações co-textuais os atores estão lidando com ambigüidades e oferecendo uma série de conotações, isto é, sugerindo mais do que é realmente falado ou demonstrado. Uma vez que cada elemento no palco torna-se significativo, o texto será sempre ideologicamente denso dado seu aspecto coletivo e multiplicidade de signos e convenções. Por outro lado, a leitura dos espectadores será sempre mediada pelo seu ângulo de visão, o qual permite interpretar os signos verbais e visuais, e fazer inferências juntando as novas informações com seu conhecimento anterior. De acordo com Eco, “o viés ideológico do leitor virá à tona, e irá ajudar a desnudar ou ignorar a estrutura ideológica do texto” (Eco, 1979, p. 22). Em *A Theory of Semiotics* (Eco, 1976), Eco distingue *contexto* (o ambiente onde uma dada expressão ocorre paralelamente a outras expressões pertencentes ao mesmo sistema sóico) de *circunstância* (a situação externa onde a expressão ocorre).

Na vida cotidiana, *contexto e circunstâncias* estão usualmente implícitos – nós sabemos com quem estamos falando e a situação que estamos vivenciando. Cada vez que encontramos estranhos em locais não usuais, nós nos apresentamos.

No decorrer de um processo de ficção, contexto e circunstâncias precisam ser criados e desenvolvidos. Daí a necessidade da *mediação*.

² O *New Criticism* (preponderante dos anos 30 aos 60) enfatizou a autonomia do texto, negando tanto o autor quanto o leitor como considerações na determinação dos significados literários.



A maioria dos desempenhos pobres no ensino de teatro se relaciona com a carência de informações – as referências se esgotam, os alunos passam a se repetir, ou desistem de participar.

O mesmo acontece com relação à recepção; para ler a cena, os espectadores precisam perceber o contexto e as circunstâncias em que ela ocorre. Além disso, há outra interferência na percepção e fruição artística – ambas dependem também do gosto e experiências pessoais. Assim sendo, a formação do espectador requer que sejam ouvidas as percepções individuais e evitadas as interpretações por parte tanto dos alunos quanto do professor.

As considerações acima deixam evidente que a interpretação não é neutra, ela reflete os valores operando no campo em que é realizada. Ao focalizar o leitor, privilegiando o espectador, os argumentos sobre valores antagônicos são abertos a todos os participantes no processo. Portanto, considerar a recepção e a interpretação como processos baseados em valores estéticos e políticos, traz consequências importantes para a formação do espectador, uma vez que não se pode mais alegar uma natureza a-histórica do conhecimento, nem contar com um modelo fixo a ser seguido para valorizar algo.

O espaço da recepção na interpretação aponta para aquilo que tem sido considerado como *papel produtivo do leitor*. Produtivo no sentido de “leitura como construção”, expressão cunhada por Tzvetan Todorov como uma peculiaridade dos textos de ficção (cf. Suleiman & Crosman, 1980). Pode-se dizer que na esfera da pedagogia a noção de leitura como construção tem um significado quase literal, pois é a função real dos leitores-participantes.

O mesmo se poderia afirmar em relação ao público. Susan Bennet acentua que “é no teatro de oposição pós-brechtiano que a platéia atingiu um papel gradualmente mais produtivo” (Bennett, 1990, p. 21). O teatro de Brecht se concentrou na mudança dos modos tradicionais de produção e recepção através da introdu-

ção daquilo que Elizabeth Wright chamou “recursos simbólicos planejados para interromper a unidade imaginária entre produtor e texto, ator e papel, espectador e palco, tais como: efeito de estranhamento, foco no gesto, apelo ao espectador” (Wright, 1989, p. 2).

A última fase de Brecht, por ele denominada “Teatro Dialético”, enfatiza as contradições presentes nos sentimentos, opiniões, atitudes e interações humanas. Seu objetivo era promover a observação crítica e estimular a atividade na esfera social. De acordo com Benjamin, “seu esforço em tornar o público interessado no teatro como especialista – não por razões culturais – é uma expressão de seu propósito político” (Benjamin, 1973, p. 16).

Se as contradições estão no centro do engajamento ativo do espectador, este para ser eficaz depende da capacidade dos participantes em decodificar o texto coletivo. Uma tarefa é oferecida ao espectador e este deve possuir ou obter as ferramentas para realizá-la. Esse modo ativo de decodificar convenções e signos se aproxima do desafio e do estímulo proporcionado por um jogo. “O prazer teatral é o prazer do signo”, argumenta Anne Übersfeld, “é o mais semiótico de todos os prazeres” (...) Acima de tudo este prazer deriva da atividade; do envolvimento do espectador na interpretação de uma multiplicidade de signos. O objetivo não é encontrar a verdade, mas perceber que o mundo está lá para ser interpretado (Übersfeld, 1982, p. 127-35).

Segundo Susan Suleiman, a preocupação com o espectador e a interpretação representa também um sintoma da evolução recente das ciências humanas em direção à auto-reflexão e ao reconhecimento da relevância do contexto. Suleiman analisa as principais abordagens teóricas voltadas ao espectador e ao público, e enfatiza que sua combinação não deveria ser considerada de forma negativa, como ecletismo, mas positivamente, como necessidade (Suleiman, 1980, p. 3-45).

O impacto cultural e a investigação da recepção

Pesquisas sobre a recepção teatral, que realizei entre 1997 e 2006, revelaram que o impacto cultural de um espetáculo está relacionado quer com sua ressonância com o contexto social do espectador, quer com a transgressão das formas usuais e/ou cotidianas do uso do espaço e texto.

A primeira investigação foi efetivada durante um intercâmbio com a Universidade de Exeter/UK, entre 1997 e 2001 (Programa de Intercâmbios CAPES/Conselho Britânico), onde foi priorizado o “o olhar estrangeiro” – os tipos de estranhamento que o contexto local provocou no pesquisador visitante.

A partir de 2002 um projeto de pesquisa sobre teatro em comunidade passou a usar um questionário, como roteiro para entrevistar atores e espectadores de espetáculos realizados através da parceria entre estudantes de teatro e moradores locais. O número e a heterogeneidade dos participantes destes eventos, além do caráter de sua produção³, dificultariam a análise da recepção, e o questionário foi visto como uma possibilidade de pontuar os aspectos da estética teatral priorizados na encenação, delimitando assim o campo de observação. Isto permitiu coletar informações sobre os aspectos da montagem que foram mais significativos e tiveram maior repercussão.

A análise dos resultados surpreendeu em dois aspectos. Em primeiro lugar, não correspondeu às expectativas da equipe de produção – o que foi priorizado pelos atores havia sido previsto como aquilo que seria priorizado pelo espectador comum, e vice-versa. Em segundo lugar, os atores, formandos de uma Licenciatura em Artes Cênicas, foram unâimes na constatação de que o questionário os fez perceber a

extensão do trabalho realizado, em termos da identificação dos elementos trabalhados.

A constatação de que a expectativa do professor-diretor não se confirmou no levantamento de opiniões realizado através desta investigação, levou à experimentação do uso de questionários em contexto e circunstâncias diversas: Mostras de Teatro Educação, espetáculos de grupos profissionais, disciplinas de graduação, laboratórios experimentais, oficinas. Nestas experiências, a ampliação da percepção dos participantes sobre o trabalho que acabaram de realizar foi considerada mais importante do que o resultado quantificado da pesquisa.

A investigação do impacto cultural causado pelo envolvimento com uma experiência teatral (quer como ator ou espectador), passou então a focalizar o uso de questionários como forma de apresentar ao espectador uma cartografia do campo investigado. Este procedimento amplia o campo de percepção do espectador, que identifica o que lhe foi mais significativo; o ponto de partida passa a ser o reconhecimento de percepções distintas, em vez da busca de um consenso em termos de interpretação (procedimento comum no contexto do ensino).

Ao mediar a interação do espectador com a cena através de um questionário que represente uma cartografia do campo a ser investigado, o professor/diretor está por um lado, observando o que foi mais significativo para um determinado grupo de espectadores, e por outro lado, ampliando o significado da cena ao re-direcionar o olhar destes espectadores.

Ocasões em que um questionário foi distribuído antes do evento revelaram que os espectadores leram o mesmo enquanto aguardavam o início do espetáculo e que este fato ampliou sua percepção de sutilezas da cena, e em consequência, seu prazer. Ocasões em que

³ O espetáculo, “Santo Antônio de Lisboa na virada do milênio”, por exemplo, incluiu cinco cenas concomitantes, em locais distintos da comunidade, levando o público a transitar entre elas.



o questionário foi entregue após o espetáculo provocaram o retorno de vários espectadores, para assisti-lo novamente, a fim de suprir algumas lacunas de sua percepção que consideraram essenciais à fruição do mesmo. Subjacente a ambas as situações está o prazer do conhecimento.

Implicações pedagógicas

Denis Guénoun, ao questionar a natureza do prazer estético, cita Aristóteles: “se gostamos de ver imagens, é porque olhando-as, aprende-se a conhecer”. O prazer, diz Guénoun, é, portanto, proporcionado pelo conhecimento, pela representação como conhecimento (cf. Guénoun, 2004, p. 27).

Para Hans-Robert Jauss, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética se mantiver o caráter do prazer. O prazer por meio da experiência estética permeia um acontecimento que deve provocar um deslumbramento, tirando o contemplador da percepção automatizada ou habitual do cotidiano e o conduzindo à dimensão estética.

Se o *horizonte de expectativas* examina a recepção pela perspectiva do desejo e da visão de mundo do espectador, os *vazios do texto* (os *gaps*) apontam para a apropriação do texto pelo leitor. Um texto aberto permite diferentes leituras, como tal, sua atualização pelo espectador requer coerência interna e, em trabalhos de grupo, seu enquadramento ou contextualização.

O argumento central de Wolfgang Iser é que não podemos achar um significado fixo no texto literário nem projetar nosso significado no mesmo. Devemos construir o significado com a ajuda do texto. Um trabalho de criação, segundo Iser, tem dois pólos: o artístico (o texto) e o estético (a realização do texto pelo leitor). Mas, a obra de arte que dele decorre, não é idêntica ao texto nem à sua realização pelo leitor – ela se situa no meio das duas. Não pode ser idêntica porque cada texto tem uma parte não escrita, os *vazios do texto* (seus *gaps*) que precisam ser preenchidos pelo leitor. São eles que

permitem as diferentes leituras de uma obra, o que requer um enquadramento para que estas possam ser associadas. Mas, o enquadramento da obra não implica identificar seu significado. Assim como o autor seleciona partes da realidade para incorporar no texto, o leitor seleciona partes do texto para priorizar na sua interpretação. O papel do professor, além de identificar um texto *aberto* para o trabalho em grupo, está também em dirigir a atenção dos participantes para estes *vazios* do texto (mesmo que ele resulte da criação coletiva do grupo).

Entretanto, “o *vazio* do texto se refere a algo de *importância vital*” (Iser, 1974, p. 33). O *gap* não é uma falta de detalhes; os romances atuais, por exemplo, possuem excesso de detalhes, e é justamente isto que faz com que se observem tantos vazios. Estes correspondem à falta de avaliação do relacionamento entre os personagens, ou à falta de clareza entre dois pontos de vista, ou à negação de algum valor que promova uma substituição positiva. Em outras palavras, diz o autor, o *gap* é algo que prejudica o bom desenvolvimento de um texto (Iser, 1978, p. 124). Embora Iser tenha se posicionado contra o desconstrucionismo pós-moderno, a ênfase no jogo do leitor com o texto está presente. Em *Stepping Forward* (1998), ele investiga a natureza e objetivos da interpretação hermenêutica, afirmando que o que é decisivo para a interpretação não é a autoridade (do autor, do texto ou do leitor), mas o *liminal space* entre o texto e o resultado da interpretação: “... cada ato de interpretação cria um espaço liminar entre a matéria a ser interpretada e sua tradução para um registro diferente (...) a mudança da autoria é causada pelo espaço liminar, cuja indeterminação básica flutua entre o cânone, a leitura e o registro” (1998, p. 19-21).

As noções de *horizonte de expectativas* e *vazios do texto* permitem repensar o ensino no contexto contemporâneo da pedagogia pós-crítica. Henri Giroux introduz a noção do *professor como intelectual*, para propor uma perspectiva pedagógica centrada na democratização do

ensino. Para o autor “os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares” (1997, p. 31).

Tomaz Tadeu da Silva propõe “a pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia”, como forma de mobilizar uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais inconsciente. “É precisamente a força deste investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção”, diz o autor, “que tornam seu ‘currículo’ um objeto tão fascinante de análise” (2005, p. 140). Nestas perspectivas, ética e possibilidade caminham juntas e fundamentam a expansão cultural do aluno; o prazer de aprender se associa ao rompimento de barreiras na área do conhecimento. Não seria aqui o local de desestabilizar o horizonte de expectativas de um determinado grupo de espectadores? O papel do professor como intelectual não poderia ser associado à sua mediação na identificação dos vazios do texto?

As noções de horizonte de expectativas e vazios do texto permitem repensar a recepção teatral no âmbito da pedagogia, uma vez que ampliam possibilidades para compreender a relação entre a função da linguagem e o papel do leitor. Ao selecionar e incluir alternativas para preenchê-las em um questionário, o professor recebe informações que permitem identificar tanto a quebra de expectativas, quanto o cruzamento de fronteiras culturais.

A investigação da recepção pode ser articulada em diferentes direções:

- Pela perspectiva do questionário como instrumento de pesquisa, a inclusão dos *gaps* entre as alternativas de resposta permite captar a recepção do público ou dos participantes, ao nível da concepção do trabalho.

- Pela perspectiva do espectador, a transparência dos procedimentos de trabalho e de investigação garante a ampliação do repertório artístico através das indicações teóricas e cênicas sobre o espetáculo.

- Pela perspectiva do professor-diretor, a construção do questionário representa uma mediação entre produção e recepção; ao delimitar o campo de observação, ele oferece ao espectador uma cartografia do processo de investigação cênica.

A atuação do professor no espaço da investigação da recepção teatral é assim caracterizada como mediação ao nível da configuração do horizonte de expectativas do aluno e da sua interpretação, uma vez que a identificação dos vazios do texto influenciará sua percepção. A contribuição de uma investigação quantitativa sobre a percepção da estética do espetáculo pelos espectadores reside, por um lado, na possibilidade de incorporar as opiniões de uma vasta maioria silenciosa, a qual por razões distintas e muitas vezes opostas, não participam dos debates. Por outro lado, como etapa anterior a uma análise qualitativa, contribui para um olhar distanciado do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. No caso aqui focalizado, os resultados obtidos foram contrários às expectativas criadas pelo grupo de pesquisa, e isto favoreceu um novo olhar sobre a cena e o projeto. Outro aspecto relevante no âmbito desta investigação é que os resultados obtidos através da análise da recepção do espetáculo e dos processos de experimentação metodológica foram semelhantes.

Na fronteira entre a pedagogia e o teatro, o estudo da recepção permite explorar formas de inserir o espectador no espaço espetacular e incluir sua voz na construção da narrativa teatral. Uma investigação em processo aponta tanto para uma avaliação diagnóstica quanto para um planejamento que promova travessias estéticas, pedagógicas e teóricas.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. "Barthes on Theatre". In: *Theatre Quarterly*, 1979, Vol. IX, n. 33, p. 25-30.
- BATTYE, S. e CABRAL, B. "Crossing the Borders – intercultural perspectives in multicultural contexts". In: *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. (Ed. Hannu Heikkinen). Finlândia: Jyväskylä, 2003.
- BENNETT, S. *Theatre Audiences – A Theory of Production and Reception*. London: Routledge, 1990.
- BENJAMIN, W. *Versuche uber Brecht*. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- CABRAL, B. "Signs of a Post-modern, yet Dialectic, Practice". In: *Research in Drama Education*, Vol. 1, n. 2, 1996, p. 215-20.
- _____. "Interconnected scenarios for ethical dialogues in drama". In: RASMUSSEN, Bjorn & OSTERN, Anna-Lena (Eds.). *Playing Betwixt and Between – the IDEA Dialogues 2001*. Bergen/Noruega, IDEA Publications, 2002.
- CABRAL, B. & OLSEN, D. "Framing the Aesthetic Response to a community Theatre Project". In: *Applied Theatre Researcher*, n. 6, Austrália, 2005.
- ECO, U. *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1976.
- _____. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- _____. *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- GADAMER, H-G. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- HARKER, J. W. "Reader Response and Cognition: Is there a Mind in this Class?". In: *Journal of Aesthetic Education*, 1992, Vol. 26, n. 3, p. 27-39.
- HORNBROOK, D. *Education in Drama*. Londres: The Falmer Press, 1991.
- ISER, W. *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins UP, 1974.
- _____. *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins UP, 1978.
- ISER, Range & ISER, W. *Stepping Forward*. Kidderminster: Crescent Moon, 1998.
- JAUSS, H-R. *Towards an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- _____. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LIMA, L. (Org.). *A literatura e o leitor – textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SULEIMAN, S. & CROSMAN, I. *The Reader in the Text – Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.



sala p^{re}ta

ÜBERSFELD, A. “The Pleasure of the Spectator”. In: *Modern Drama*, 1982, Vol. 25, n. 1, p. 127-39.

WRIGHT, E. *Post-Modern Brecht: a Re-Presentation*. Londres: Routledge, 1989.

RESUMO: Esta reflexão parte do pressuposto que o espaço pedagógico da recepção teatral reside na própria ação de investigá-la. Abrir o campo de investigação para o espectador significa facilitar que este identifique aspectos da cena e os relacione com seu processo de criação.

As perspectivas de Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser são os principais subsídios teóricos desta abordagem, como será visto à frente. Ambos permitem repensar a questão da *mediação* – a noção de *horizonte de expectativas* (Jauss, 1982, 1994), que desafia o professor a contrapor as esferas do coletivo e do individual a fim de focalizar a diversidade no contexto escolar; e a noção de *gaps* (Iser, 1974, 1978, 1998), que permite focalizar aspectos de intervenção do professor, no âmbito da mediação, uma vez que ao estruturar a atividade, selecionar estratégias, convenções, textos ou fragmentos de texto, o professor está direcionando ou redirecionando a construção da narrativa teatral.

PALAVRAS-CHAVE: recepção teatral, pedagogia, formação do espectador, horizonte de expectativas, vazios do texto.

