

Sentidos da arte: diálogos entre o teatro, a experiência estética e a educação

Cilene Nascimento Canda¹

Resumo: O presente artigo traça discussões sobre a perspectiva estética da arte e a sua relação com a educação, tendo como referência as correntes contemporâneas do estudo sobre a produção do sentido. Com base na reflexão sobre a educação do sensível, visa-se reforçar a contribuição do exercício teatral para o desenvolvimento da sensibilidade na apreciação e produção artística. Ressalta-se, no texto, a importância do teatro para a experiência estética do sujeito, enfatizando o potencial educativo da arte.

Palavras-chave: Teatro, Estética e Educação sensível.

Abstract: This article outlines discussions about the aesthetics perspective of art and its relation with education, taking as reference the contemporary currents of the study about the production of meaning. Based on the reflection about the education of the sensitive, seeks to reinforce the exercise theater's contribution to the development of sensitivity in the assessment and artistic production. It is detached, in the text, the importance of theater for the aesthetic experience of the subject, emphasizing the educational potential of art.

Keywords: Theater, Aesthetics and Sensitive Education

1. A arte e a experiência estética: dimensões de uma educação sensível

A discussão sobre a estética tem se situado como foco primordial no campo da arte, da educação e da filosofia, evidenciando, ao longo da história, pontos de vistas distintos, mas muitas vezes, convergentes, sobre a dimensão individual e social da experiência sensível. Neste artigo, não pretendemos discorrer sobre toda a história da filosofia, no tratamento sobre o conceito de estética, visamos, na verdade, compreender a

¹ Professora Assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica (UFBA) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA).

importância da arte e da experiência estética para a aprendizagem do sujeito em trabalhos participativos de teatro. Para isso, retomaremos, brevemente, o conceito de estética e de arte, como categorias de estudo sobre a temática e trataremos do exercício teatral, enquanto campo de apreciação artística por meio da leitura da imagem cênica e de jogos de improvisação. Partiremos, com isso, da aproximação entre o teatro e a educação do sensível, distanciando-nos da visão já ultrapassada de que a arte deve estar a serviço dos conteúdos programáticos de outras áreas do conhecimento na escola. Assim, desde o início desta discussão, registramos o posicionamento de que a arte traz, em si, um intenso vigor pedagógico por estimular ações de interação social, apuro da percepção e motivação para a criação.

Com fins de problematizar esta reflexão, refletimos sobre a importância da arte, e especificamente do teatro, para a aprendizagem estética do sujeito, questionando: como a experiência em arte tem sido compreendida no âmbito das discussões contemporâneas sobre arte-educação? Em que medida o debate sobre o teatro, enquanto experiência estética e social, tem se desenvolvido no bojo da pesquisa sobre arte-educação? Para discorrer sobre estas questões, primeiramente, ressaltamos a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), que apresentam a compreensão sobre o universo da arte enquanto um tipo de conhecimento particular produzido pelo ser humano, diante das perguntas formuladas com base em referências sociais e culturais disponíveis em seu tempo histórico.

Já em relação ao teatro, tal documento o conceitua como um tipo de atividade de arte, comunicação e expressão que potencializa o desenvolvimento humano em uma perspectiva criativa, social e cultural. Nesse sentido, os PCNs abordam a atividade artística como possibilidade do sujeito posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais e de valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Além de tais benefícios, a arte contribui efetivamente para o fortalecimento da dimensão estética no processo educacional, uma vez que:

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário. O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista. (PCN-Arte, 1997, p. 28).

Convém complementar que para representar ou refletir sobre a sua realidade cultural, o artista utiliza, além da imaginação e da sensibilidade, as dimensões cognitivas ativadas por sua com a capacidade criativa. Os PCNs fundamentam boa parte das pesquisas no âmbito da arte-educação no país e explicitam a importância da arte para a ampliação da visão de mundo, recriando uma nova lógica de ver e interpretar a vida em sociedade, dilatando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes cotidianos. Ao trabalhar com elementos (re)criados pelo ser humano, o artista lança mão do uso da imaginação, a fim de expressar e revelar aspectos extra-cotidianos, enquanto possibilidades de denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em relação a uma visão de mundo aceita pelo senso comum. Sob estes aspectos, os PCNs fomentam a discussão sobre a abrangência do potencial criativo da arte, considerando que a obra só se completa e se constitui plenamente na interação com o receptor, sob o olhar interpretativo no ato de fruição. Assim,

O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular. (PCN-Arte, 1997, p. 28).

Além disso, o posicionamento dos PCNs se dá com base na compreensão de que a arte estimula as capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e social dos alunos na escola. Para isso, é importante que a criança tenha a oportunidade de utilizar as diferentes linguagens (cênica, gráfica, musical, plástica e corporal) como meios para produzir e comunicar ideias e usufruir das produções culturais construídas historicamente. Estes são alguns princípios fundamentais da construção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, incluindo a sensibilidade, a curiosidade investigativa e a capacidade de leitura de mundo.

Nesse contexto, a arte² se destaca também como um tipo de atividade humana que estimula a criação, comunicação e expressão que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos por meio de diferentes linguagens. Segundo autores da arte-educação (BARBOSA, 2003; DUARTE JR, 1998), o estudo e a apreciação da arte apresentam objetivos diversos em torno de uma educação estética, compreendida como a ciência das sensações, ou seja, o ato de conhecer é mediado pela

² Em alguns momentos, nos referimos ao termo arte, para tratar de aspectos gerais das quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais. Ao tratar do ato teatral na escola, fazemos referência a esta arte cênica, ressaltando a sua especificidade no campo pedagógico.

percepção sensorial e corporal do ser humano, através dos sentidos. Desse modo, é importante diferenciar o sentido de *estética* aqui trabalhado, com os termos “forma”, “bom-gosto” e o “belo” convencionalmente utilizados no cotidiano. Assim, o termo *estética* “evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (MASSA, 2002, p. 291).

Compreendemos que o termo *estética* adquire no cotidiano diversos significados e formas de interpretação, denotando o quanto este debate situa-se na ordem da complexidade (MORIN, 2006), por envolver abordagens do campo da filosofia, da educação, da arte e do senso comum. Com isso, concordamos com o professor Monclar Valverde ao afirmar que

A abordagem da experiência estética em termos de unidade e correspondência permite, pois, reconciliar os dois sentidos divergentes que a palavra “estética” assumiu, desde que passou a ser usada, no século XVIII, como teoria (ou “ciência”) do belo (a partir de Baumgarten) e como análise das condições de possibilidade da apreensão sensível (no sentido da “estética transcendental” de Kant). Esta reaproximação permite-nos reconhecer a congenialidade entre criação e fruição, reintroduzindo a problemática do gosto no fluxo da experiência. (VALVERDE, 2007, p. 112).

Segundo o autor, o conceito de arte adquire, no senso comum, significados diferentes e, muitas vezes, ambíguos. Quando nos referimos a um tipo de futebol de qualidade que articula técnica e criatividade, atribuímos o termo “futebol-arte”. Ou ao nos remetermos a uma habilidade culinária, que integra tradição, sabor e beleza aos pratos, nos acostumamos a chamar de “a arte da culinária”. Ou até mesmo quando uma criança inventa novas formas de se relacionar com o mundo, expondo-se ao risco e à alegria, costumamos dizer que “está inventando arte” ou “pintando o sete”. Estas formas contemporâneas de atribuir os fatos cotidianos à arte denotam uma compreensão ainda ambígua sobre o que vem a ser esta atividade que conjuga a comunicação, expressão e criatividade.

Se, por um lado, a arte é vista como algo restrito aos museus e concebida como algo inacessível, limitada àqueles que possuem um “talento” nato, de outro, a arte é vista como qualquer atividade cotidiana que envolve certo nível de habilidade. Esta crítica proferida por Valverde ajuda-nos a compreender a necessidade de ampliação da compreensão sobre arte, podendo ser estudada e aprofundada no contexto escolar.

O problema da demarcação da arte enquanto campo formativo das dimensões humanas e sociais perpassa desde a complexidade do significado de arte, até à restrita oferta de espaços de formação estética permanente, de valorização e desenvolvimento cultural. Para tratar sobre o conceito de arte, não basta efetuar uma reflexão sobre os aspectos formais e técnicos da experiência artística, pois esta perpassa pelo campo da sensibilidade, das motivações e das implicações pessoais no ato criativo, como também das circunstâncias no âmbito da fruição e contemplação da obra de arte. Por esta razão, torna-se necessário retomar e ressignificar o conceito de arte, por conta da sua difícil definição, como bem aponta Clifford Geertz:

Como é notório, é difícil falar de arte. Pois a arte parece existir em um mundo próprio, que o discurso não pode alcançar. Isso acontece mesmo quando ela é composta de palavras, como no caso das artes literárias, mas a dificuldade é ainda maior quando se compõe de pigmentos, ou sons, ou pedras, como no caso das artes não-literárias. Poderíamos dizer que a arte fala por si mesma: um poema não deve significar e sim ser, e ninguém poderá nos dar uma resposta exata se quisermos saber o que é o *jazz*. (GEERTZ, 2008, p. 142).

Ao abordar a dificuldade de traduzir e caracterizar o campo da arte, o autor aponta a impossibilidade de uma análise formal da obra artística, sem considerar os aspectos subjetivos e da sensibilidade cultural do artista e dos seus meios de produção, tornando-se um campo de estudo de difícil interpretação. Do mesmo modo, Morris Weitz (1956, apud EFLAND, 2005, p. 327) afirmou que a pergunta em torno de “o que é arte?”, traduz um erro epistemológico, pois, segundo ele, a questão mais apropriada seria “que tipo de conceito é arte?” ou “como ela tem sido produzida em determinado contexto?”. Dessa maneira, podemos dizer que a arte está ligada ao campo da subjetividade criadora, no sentido de dar forma a um pensamento ou a uma inquietação, situada em um tempo histórico e um contexto sociocultural. Assim,

a atividade artística consiste propriamente no “formar”, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir. (...) Sem “formatividade”, nenhuma atividade é bem-sucedida no seu intento. Em toda obra humana está presente um lado inventivo e inovador como primeira condição de toda realização. (PAREYSON, 1989, p. 36).

Criar significa dar uma forma imagética e um sentido estético ao material produzido cognitivamente e subjetivamente. Esta produção pode assumir formas ou imagens de ordens diversas: cênicas, musicais, táteis, audiovisuais, literárias, dentre outras. Ressaltamos,

entretanto, que a formatividade está situada em campo concreto e social de produção, que rege as condições para o ato criador. Trataremos, pois, da discussão sobre as condições postas para a apreensão sensível e para a produção estética no âmbito da arte-educação. Assim, ao buscarmos a aplicação destes conhecimentos no campo educacional, constatamos o distanciamento do cotidiano escolar, baseado em rotinas diárias e semanais, da atividade artística. No entanto, a arte traz grandes benefícios para o desenvolvimento do ser humano, pois possibilita expressar, sair de um pensamento rotineiro fundado em preconceitos sociais, como também constituir campos de diálogo entre o particular e o universal, o local e o global, o individual e o coletivo. Ao criar, o ser humano estabelece uma ponte entre o pensar e o mundo, sendo que a sua obra pode ser apreciada por diferentes grupos sociais, cidades, regiões e países, contribuindo para a ação intercultural do fazer humano.

A educação estética no ensino fundamental está estreitamente ligada à capacidade de leitura da imagem e do cotidiano, através das sensações visuais, sonoras, plásticas, táteis e gestuais. Assim, a “nossa formação estética dá-se por meio da diversidade de imagens, performances e discursos que sustentam, e que povoam nosso cotidiano. (...) A experiência estética produz-se em meio a essas imagens e discursos, e por meio do conjunto de nosso exercício diário com eles (FARINA, 2008, p. 100). Com isso, inferimos que a experiência estética se consolida no conjunto de aprendizagens sensíveis e cognitivas disponíveis em nossas vivências culturais, mesmo sem nos darmos conta, conscientemente, deste processo.

É correto afirmar, por outro lado, que os processos criativos fazem parte intrinsecamente da vida humana e não estão limitados à área de artes, porém é inevitável a sua inter-relação direta, porque a arte proporciona à humanidade a construção de um outro saber, ou parafraseando Michel Maffesoli (2008), a constituição de uma "sensibilidade intelectual", um exercício constante que integra o perceber e o pensar, indispensável nas relações sociais e do desenvolvimento humano. Desse modo, compreendemos que uma formação estética não se dá somente pelo acúmulo da experiência adquirida, e sim, pelo tratamento e sentidos que atribuímos a estas vivências na vida cotidiana e pela possibilidade de posicionar-se perante o mundo.

O autor Duarte Júnior (1998), por sua vez, afirma que a sensibilidade e o ato criativo são sempre subversivos, pois, conforme vimos, visam a alteração, modificação do existente, portanto é um ato de rebeldia em que o criador percebe a realidade, manifesta-se diante dela, nega o estabelecido ou propõe reflexões e mudanças. Assim, a criação humana se constitui a partir de um descontentamento com relação ao já estabelecido. A arte não é estreitamente intelectual ou somente emocional, ela transita por entre estes pólos e

caracteriza-se por ser um fenômeno que está presente em todas as culturas, pondo em questionamentos as formas, as ideias, as estruturas, os pensamentos, os sistemas existentes e moldados de forma reflexiva e subversiva. Desse modo, concordamos que o ato criador e a educação do sensível estão estreitamente ligados à produção racional e cognitiva, conforme esclarece Duarte Jr:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE- JR, 1998, p. 171).

Com base na reflexão do autor, a educação do sensível não está isolada dos processos cognitivos superiores, ao contrário, esta trata de uma percepção da realidade, conceitos e situações de forma cada vez mais qualificada e abrangente. Assim, podemos destacar a arte como um tipo de atividade humana propícia para o desenvolvimento da educação do sensível. A arte impulsiona a criação, a comunicação e a expressão, processos que emergem a partir da criatividade e das interações entre sujeitos mediados por meio de diferentes linguagens. Além disso, é possível considerar a experiência artística como um campo de ampliação da percepção de construção de ferramentas para a atuação no mundo, conforme destaca Arthur Efland:

A arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos como relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. (EFLAND, 2005, p. 343).

No campo teatral especificamente, além da catarse, entendida por Vygotsky (2001) como um efeito social para a purificação das emoções mais íntimas do sujeito, proporcionada na experiência estética de apreciação de um espetáculo, o ato cênico trata de informações e estratégias de criação que poderão fomentar o crescimento cultural do espectador. Assim, além das informações vinculadas no espetáculo, o teatro favorece a ampliação de um olhar estético sobre a realidade cultural, social e artística do país. Ou seja, ao criar resoluções cênicas para expressar algo, o participante do evento teatral entra em contato com o seu repertório cultural e procura dar uma forma expressiva para determinado conteúdo. Ao explorar diversas possibilidades cênicas, o sujeito está exercitando a sua capacidade expressiva, comunicativa e, principalmente, estética.

No entanto, a experiência artística concretizada nas escolas não tem ganhado um destaque merecido frente ao trabalho formativo (cognitivo/corporal/afetivo/social). Isto porque a arte se contrapõe às práticas pedagógicas tradicionais, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o reconhecimento da arte como processo de cognição significativo para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Por esta razão, este campo do saber e do fazer humano é pouco valorizado e continua sendo oferecido insuficientemente no âmbito da formação inicial e continuada de professores, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) promulgar a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas.

Na instituição escolar, o estigma de que a arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais, sendo vista meramente como uma atividade recreativa, é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente. Isto denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que “a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional”. (EFLAND, 1998, p. 122).

O autor complementa afirmando que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. Desse modo, é importante projetarmos o debate para uma perspectiva de explicitação do tipo de linguagem, de conhecimento e, principalmente, da expressão da arte, em comparação com outras formas de produção de saberes, uma vez que:

Assim como as ciências ou as religiões, a arte cria suas próprias maneiras de atribuir sentido às coisas e às experiências vividas. A principal diferença é que, enquanto aquelas se utilizam, sobretudo (mas não só) da linguagem verbal, a arte usa sons, cores, formas e movimentos, os quais são estruturados segundo determinados princípios de organização e que variam no tempo e no espaço (ou na história e nas diversas culturas). Como o material usado pelas linguagens artísticas não é conceitual, não permite exprimir idéias claras e precisas, seu poder de significação é muito mais amplo e aberto do que a linguagem verbal. (STRAZZACAPPA; SCHROEDER E SCHROEDER, 2005, p. 77).

Nesta tentativa de situar o campo específico da atividade artística, compreendemos que a arte se situa no bojo da atribuição de significações, portanto, no âmbito da semiótica. A experiência humana, quanto mais rica e diversificada, favorece ao campo da aprendizagem, em um sentido amplo do ato de conhecer. O conhecimento, por sua vez, pode ser concebido como resultado de produções sociais repletas de sentido para o entendimento sobre a vida, bem como para a criação de instrumentos e ferramentas para a atuação do sujeito e do seu estar-no-mundo. Nesta perspectiva, assumimos o posicionamento de que conhecer não está limitado ao campo da razão, conforme ditado pelos modelos vigentes na ciência moderna, nem é somente conteúdo dado, revelado verticalmente, com base na experiência religiosa, tampouco se resume ao acesso de informações, de acordo com a era da tecnologia das comunicações. O conhecimento se produz no âmbito da investigação acerca de uma realidade complexa (MORIN, 2003), por isso os instrumentos disponíveis (razão, sensibilidade, corpo, intuição) são ativados no ato de aprender nas interações sociais (VYGOTSKY, 2001).

Em consonância com este posicionamento, Japiassu nos confirma que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (JAPIASSU, 2007, p. 141). Desse modo, é importante sinalizar que o trabalho artístico, e em específico a experiência teatral, favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação. Por esta razão assumimos a existência de um forte potencial pedagógico na atividade artística. Dessa maneira, convém sinalizar que

há uma dimensão pedagógica que vive na arte. A capacidade de afetar e mudar, de algum modo, a nós que nos colocamos em relação a ela denuncia isso. A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece. (FARINA, 2008, p. 103).

Diante do exposto, convém reafirmar a arte como uma área de conhecimento artístico composta por inúmeros instrumentos significativos e desafiadores para uma educação do sensível, que proporciona um prazer estético pleno e autêntico. E é este prazer do criar, interagir e expressar residente na experiência artística que favorece a produção de novas criações artísticas e aprendizagens, enquanto necessidade cultural de pensar e recriar a realidade social, cultural e histórica.

2. A experiência teatral: fruição, apreciação e produção de sentidos

Após as reflexões iniciais sobre a experiência estética no campo da arte, trataremos, a seguir, de uma discussão mais específica sobre este tipo de experiência e de aprendizagem no ato teatral nas práticas educativas escolares. Considerando a importância dos estudos de Ana Mae Barbosa (2003), convém destacar que a atividade artística inclui a produção, a fruição e a contextualização da obra de arte, e se articula aos benefícios estéticos sobre o aprendiz. No caso do teatro, o sujeito se apropria de meios para a criação e expressão, participando ativamente do processo de fruição da produção cênica de outros grupos e indivíduos dentro da escola. Segundo Ricardo Japiassu, o teatro é um tipo de prática artística e cultural de grande complexidade, desenvolvida com base na ação a ser mostrada, refletida e apreciada, pois,

Quando, intencionalmente, ao comunicar-me faço um gesto ou pronuncio uma palavra, essas minhas ações corporais são dirigidas a meus interlocutores. Elas são realizadas para serem “vistas” (fruídas e apreciadas). Nisto é que reside a essência da teatralidade: na intencionalidade semântica dos *enunciados corporais ou cênicos*, no modo de “dizer” apoiado na *comunicação corporal*. (JAPIASSU, 2007, p. 108, grifos do autor).

O autor, ao tratar das questões relacionadas à fruição e à apreciação, anuncia um tipo de objetivo específico do ensino de teatro que é a possibilidade da criança entrar em contato com diferentes formas de fazer teatral, apreendendo possibilidades de atuação e expressão e ampliando o seu repertório estético e cultural. Por outro lado, é importante distinguir, brevemente, os termos fruição e apreciação, que apresentam peculiaridades, apesar das similaridades. Segundo Japiassu (2007, p. 94), a fruição é um tipo de atividade de interação entre o espectador e o espetáculo, baseada na percepção imediata dos fenômenos cênicos observados. Já a apreciação diz respeito ao tipo de atividade metacognitiva do sujeito, ou seja, refere-se à atribuição reflexiva das suas percepções, partindo dos conceitos e imagens preconcebidas, sejam vivenciadas, lembradas ou imaginadas. Assim, a produção dos sentidos é elaborada cognitivamente pelo sujeito na ação de apreciação da atividade cênica.

Na fruição, o aluno entra em contato com formas de criação em sala de aula, cujos criadores são as próprias crianças. Tanto expressar-se quanto assistir a criação do colega

são atitudes artísticas de relevante cunho pedagógico. Tais ações ampliam o repertório estético da criança, possibilitando-a ao prazer da fruição e a uma compreensão mais apurada do fazer teatral e uma visão crítica e reflexiva das situações dramatizadas. Assim, o ato de apreciar é composto pela análise dos meios disponíveis para o ato cênico, a reflexão sobre as estratégias utilizadas para a expressão de idéias, através de imagens dos elementos cênicos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação, etc.), do corpo e da voz dos atores-aprendizes.

Além do exercício estético em sala de aula, é imprescindível oportunizar a frequência ao teatro, de modo a promover a apreciação de espetáculos profissionais e a ampliar o repertório estético das crianças. De acordo com o professor Flávio Desgranges, este tipo de ação proporciona ao grupo um processo de investigação e observação de

um conjunto organizado de signos em suas encenações, além de comparar suas realizações nas oficinas com as elaboradas pelas produções teatrais em cartaz. Ver espetáculos de qualidade, em consonância com a experimentação do grupo, realimenta a investigação da linguagem. Assim, a ida ao teatro aliada à prática do jogo dramático em oficina, aprimora nos participantes tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados. (DESGRANGES, 2006, p. 96).

Assistir a espetáculos profissionais, discutir coletivamente, incentivar o posicionamento ético e a expressão de pontos de vista divergentes em relação à ação cênica em sala de aula constituem-se em propostas educativas de amadurecimento crítico e reflexivo. Assim, a apreciação estética amplia a capacidade de questionar as relações sociais de sua comunidade, cidade ou país, ao lançar os porquês sobre as situações vividas na sociedade representadas pela ação dramática.

Este tipo de ação artístico-pedagógica amplia a capacidade de leitura de mundo, de sociedade, e dos modos de interação cultural, que são imprescindíveis para a formação de sujeitos na escola. Assim, a experiência estética possibilita um campo vasto de fruição e de informações importantes para o fazer teatral. Nesse sentido, a atividade teatral não proporciona somente a participação espontânea em jogos teatrais ou a produção de espetáculos, oferece também uma arena de possibilidades de atuação e recriação cênica da realidade.

3. Teatro e propostas metodológicas para uma educação estética

A exposição aqui proferida demonstra que a educação não deve restringir-se aos rituais e valores escolares, ao contrário, deve ressignificar a potencialidade do processo artístico-pedagógico na construção da autonomia, educação do olhar e do incentivo à criação individual e coletiva dentro e fora do espaço escolar. É incontestável o potencial educativo da arte que, no âmbito escolar, se destina a uma abordagem mais ampla do que a formação teórico-conceitual, pois atua no âmbito sensível, político, estético, criativo e participativo dos sujeitos.

Desse modo, concebemos o teatro enquanto forma de conhecimento e expressão humana que articula a cognição, a sensibilidade e o conhecimento da cultura no processo criativo, por meio do desenvolvimento progressivo das potencialidades gestuais, rítmicas, afetivas e intelectuais. Porém, este não é um tipo de conhecimento transmitido de modo bancário (FREIRE, 1980) ou engessado, é necessária a experimentação de diversificadas condições para o ato de criar e de aprender.

Para isso, foram sistematizados, historicamente, diversos estudos metodológicos para o ensino de teatro, que propiciam o contato direto da criança com o fazer artístico e a elaboração estética, no uso de signos, símbolos e representações para a sua criação. Este conjunto de conhecimentos em teatro possibilita a construção de uma metodologia de uma educação da sensibilidade, por ampliar a atuação dos mecanismos racionais da consciência humana e integrar o sujeito a um estado de mobilização da capacidade de criação cênica.

Na cena, a criança é capaz de compreender elementos que estão fora do seu alcance, a ler a realidade do outro que se difere do seu cotidiano. Dessa forma, o processo de experimentação e criação cênica contribui significativamente para a educação da sensibilidade da criança. Assim, o termo teatro (*theátron*), em sua origem grega, significa o “lugar onde se vê”, relacionando-se diretamente, conforme vimos, ao ato de fruição e de apreciação do espetáculo e do mundo. Assim, o trabalho com o teatro na escola pode ser considerado como um tipo de educação do olhar e da sensibilidade, que é propulsora da criação e da atribuição de sentidos à experiência e à aprendizagem.

Os jogos de imagem projetada³ do Teatro do Oprimido, sistematizados por Augusto Boal, por exemplo, consistem neste princípio de leitura das relações sociais, implicando no ver a realidade proposta pelo corpo do colega, sem sons e palavras, em visualizar os significados desta imagem projetada, e em modificar substancialmente esta realidade. Entende-se por imagem projetada a capacidade humana de atribuir significados do seu contexto habitual ao que está sendo visto/observado/transmitido.

Ler a imagem é atribuir sentido a ela. Portanto, o ver, o interpretar e o agir simbolicamente através do corpo representam ações de leitura crítica da realidade, que implicam no incentivo da criança a uma atuação gestual que modifique a ação inicial dos colegas, através do seu corpo, recriando elementos para novas aprendizagens. Assim, participar de jogos de improvisação teatral exige da criança o acolhimento da proposição do colega como elemento e espaço para a sua atuação. Isto possibilita um maior conhecimento de si mesmo e do outro, exigindo a construção de estratégias de criação para atuar de acordo com as circunstâncias, personagens e tramas que se relacionam tanto com a vida real, quanto com o mundo imaginário.

Nesse sentido, o uso de jogos teatrais, com um cunho improvisacional, pode propiciar à criança a leitura da vida, identificando-se como um sujeito da ação, que cria, transforma, opina, escuta e constrói coletivamente. E esta participação grupal contribui para um olhar atento à realidade, proporcionada por imagens cênicas e diálogos que articulam a reflexão entre o particular (a imagem) e o universal (a projeção da vida em sociedade).

A proposta aqui apresentada se refere também ao uso metodológico de jogos teatrais, partindo de imagens projetadas na cena e modificadas pelo grupo, atribuindo novos significados às diversas imagens produzidas pelo corpo da criança. Ou seja, a cena oferece um grande conjunto de experiências vividas pela criança, que podem ser recriadas através de diálogos, relatos das cenas e criação de roteiros escritos a serem montados e apresentados pela turma. Desse modo, é possível compreender a arte, em um sentido metafórico, como um jogo de relações que propiciam a criação, enquanto abertura de um diálogo com aquele que participa da atividade de fruição. Assim,

³ Ao vermos a imagem de uma pessoa com um dedo indicador apontado para o outro em sua frente, projetamos o sentido de uma arma em punho, ou um sinal de confronto, relacionado a atos de violência e agressão. Ao perceber uma imagem como um aperto de mão, apresentado em um procedimento lúdico do teatro, a criança pode projetar o seu significado de que aquela imagem pode representar: um acordo entre patrão e empregado, um gesto de amizade, acerto de contas, ou até mesmo um cumprimento entre dois jogadores, ao final de uma partida de futebol.

Na verdade, por trás dessa artisticidade das atividades humanas encontramos algo ainda mais básico: o jogo como fonte de sentido. Não apenas o jogo com os objetos materiais, mas o jogo simbólico, o jogo dialógico e todas as práticas da cultura. A arte aparece, então, como jogo criativo que atualiza a condição existencial de abertura de possibilidades. (VALVERDE, 2007, p. 104).

Esta abertura de possibilidades enfatizada pelo autor denota a capacidade humana de criar a partir dos meios oferecidos pela cultura. A cultura é o palco propício para as realizações sociais, uma vez que o ser humano cria segundo a sua capacidade de proposição derivada da sua sensibilidade de captação dos signos disponíveis. Desse modo, “o jogo estético mostra-se, então, como protótipo de interação criadora que caracteriza os acontecimentos que constituem a nossa experiência acumulada”. (Idem, p. 104). Portanto, a arte apresenta-se como um campo de possibilidades de aprendizagem e de atuação, sendo que a produção de sentido se dá em torno da educação da sensibilidade, em consonância com a multiplicidade da expressão humana.

No campo educacional, marcado pela racionalização dos processos de construção de conhecimentos e pela mensuração da aprendizagem, a sensibilidade foi sempre tratada como algo menor, supérfluo ou secundário, não sendo devidamente reconhecida em sua função poética. Neste tipo de escola, não há lugar para uma multiplicidade de interpretações e sentidos diversos de uma mesma realidade, por ser um tipo de organização que supervaloriza uma única lógica de compreensão e de reprodução de modelos padronizados. Com base no pensamento de Maffesoli (2008) a sensibilidade, nestas circunstâncias, torna-se um aparato técnico de apoio à razão. No entanto, esta deveria ser compreendida, no âmbito educacional, como um campo de abertura das possibilidades de criação, pois ao criar, aprende-se.

Nesse sentido, nos posicionamos a favor da ampliação da compreensão de que a aprendizagem e a criação se apresentam de forma integrada, sendo que a arte pode ser compreendida como um eixo central do processo educativo. Este eixo formativo pode propiciar, conforme discutimos, a interação das crianças com o meio social e efetivar uma relação estreita entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. O pensamento de Vigotsky expressa, de modo contundente, a nossa inquietação referente a um tipo de aprendizagem prática, sensível e vivencial, visto que:

A forma primária da atividade intelectual é o pensamento efetivo, prático, voltado para a realidade e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação às novas condições, às situações mutantes do meio exterior. (VYGOTSKY, 2001, p. 39).

Relacionando este posicionamento ao campo teatral, pode-se aferir que ao agir e ao criar, a criança ativa articulações entre o conhecimento de mundo já construído, os estímulos fornecidos pelo ambiente e a compreensão do que pode vir a ser representado e expresso⁴. Para o autor, a arte deve estar presente no ato pedagógico, implicando em uma postura co-participativa e mediadora do educador junto às crianças, em seu processo de preparação para a vida social.

No entanto, a compreensão acerca da arte não deve ser restringida aos objetivos de ensino, com grades curriculares rígidas, prazos estipulados verticalmente e rituais escolares conservadores. O caminho percorrido pela criança para a construção de sua aprendizagem pode adquirir uma dimensão diferente da que se espera (e não por isso menos interessante), visto que se trata de um tipo de conhecimento que trabalha com a criação e a expressão de diferentes sujeitos no espaço educativo. Dessa forma, a criação cênica apresenta percursos próprios, sendo que a atitude de imposição do educador pode inibir a habilidade de expressão da criança, levando-a à frustração e ao receio de não conseguir expressar-se nos moldes “corretos” e no tempo esperado. Esta compreensão ajuda-nos a compreender que "a arte é polissêmica por natureza, a multiplicidade de significações que ela engendra é uma das mais importantes especificidades em relação a outras formas de produção cultural". (STRAZZACAPPA; SCHROEDER E SCHROEDER, 2005, p. 77). Sob este aspecto, consideramos a necessidade de compreensão de que aprender é um ato polissêmico, no sentido de possibilitar a produção de sentidos e significados diversos em relação a um mesmo objeto de estudo investigado e apreendido.

Além disso, é importante fortalecer o argumento da necessidade da experiência permanente com a atividade artística, no âmbito das discussões da arte-educação, pois não é uma simples aproximação do sujeito com a arte que possibilitará uma formação estética significativa. Dessa forma, assumimos que

não é o simples contato esporádico com algumas obras e muito menos a mera estimulação sensorial que fará com que alguém *desperte* uma sensibilidade para linguagens artísticas. Assim, mais que entrar em contato *com*, há a necessidade *de se apropriar de*, presente no fazer, experimentar, arriscar, testar, todas atividades inerentes à criação. (Id, 2005, p. 77).

⁴ Ou seja, ao partir da apreciação das situações representadas cenicamente pelo grupo e do estímulo para a sua atuação, a criança está produzindo meios para intervir criativamente na realidade, partindo do universo de conhecimentos, através da fala e do gesto corporal.

É importante destacar também que o teatro não deve estar reduzido ao ensino de conteúdos ou normas de conduta institucional, semelhante à abordagem bancária de ensino. Se a atividade artística só for trabalhada como pretexto para a instrução ou a moralização, esta perde o seu valor e potencial pedagógico inerente à sua existência. Por esta razão, a liberdade de ação da criança em um jogo teatral, por exemplo, pode ser estimulada como uma ação livre e prazerosa e não atrelada à produção de uma cena ou espetáculo previamente concebido onde serão tratados conteúdos a serem assimilados pela criança. A reflexão a seguir reforça este posicionamento de valorização do teatro como princípio artístico e educativo:

O teatro quando adentra a instituição educacional não precisa, e não deve, ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente. (DESGRANGES, 2006, p. 91).

Dessa maneira, mais do que transmitir didaticamente conteúdos curriculares, o teatro proporciona uma vivência peculiarmente estética, baseada na interação, construção de outros atos de conhecer e expressar idéias, sentimentos e informações. E isto pode ser mais válido do que a simples memorização de falas de uma “pecinha”⁵ sobre o dia das mães ou a comemoração da proclamação da República, por exemplo. Portanto, valorizar o conteúdo específico de teatro e garantir a concretização de seus objetivos é possibilitar uma vivência artística significativa e desafiadora em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do apuro estético do sujeito.

⁵ O termo *pecinha* é propositalmente utilizado aqui como uma crítica ao uso escolarizado do teatro, visto como um adorno para as datas festivas ou simplesmente como um veículo informativo e recurso didático para a apresentação de conteúdos.

4. Algumas considerações caminhantes

A valorização de uma dimensão estética do teatro e a sua inclusão no cotidiano escolar representa um desafio contemporâneo para a escola, na medida em que implica na revisão de suas condutas e valores e na reestruturação do seu currículo e de seu projeto político-pedagógico. Isto porque o trabalho com a sensibilidade na sala de aula prevê como princípios fundamentais o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões cognitivas, corporais e estéticas do sujeito.

Enquanto metodologia de ensino de teatro, destaca-se a participação em jogos dramáticos e teatrais, que envolvem atitudes de atenção, observação, criação de idéias e improvisação cênica. Diversos estudos no contexto do ensino de teatro, com um cunho criativo, baseiam-se na prática improvisacional individual e coletiva, tendo como referência o fazer cênico e a construção dramática. Isto implica também em um tipo de atividade social de apreciação estética, visto que o participante do jogo teatral é assistido pelos colegas, como também é apreciador das demais produções em sala de aula.

Assim, os atos de fazer, interagir e assistir são constantes do fazer teatral, de forma integrada. Atos como o ver, o sentir e o criar, na ação teatral, são indissociáveis. Ao ver, a criança acessa signos e produz sentidos que ampliam o lastro do seu fazer artístico. E ao fazer, consegue pôr em prática aquilo que pensou, sentiu ou imaginou a partir da leitura da produção do colega em sala de aula. A troca de experiências através da apreciação artística se dá no sentido da contemplação do fazer do outro e da avaliação sobre o próprio fazer, por meio da análise das resoluções cênicas construídas individual ou coletivamente.

Portanto, faz-se necessária a construção de propostas que conjuguem a arte e a educação estética enquanto práticas culturais de desenvolvimento integral da criança. Esta formação é imprescindível para a construção de uma sociedade mais ajustada ética e esteticamente, e capaz de efetivar um salto de qualidade na participação frente à construção de um país melhor desenvolvido cultural e socialmente.

Referências bibliográficas

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores* – 9ª edição. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças do ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006. Edições Mandacaru.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 3. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

EFLAND, Arthur. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, A.M. (org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). *Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2008. Coleção Ágere.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007. Coleção Ágere.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MASSA, C.D. *Estética do espetáculo teatral: Tragédia e comédia na Grécia Antiga durante o período clássico*. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 2001, pp. 290-296.

MORIN, Edgar. *O conhecimento do conhecimento*. (tradução: Juremir Machado da Silva). 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). *Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2008, pp. 77-94. Coleção Ágere.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Jorge e SCHROEDER, Sílvia. A construção do conhecimento em arte. In: BITTENCOURT, Agueda; OLIVEIRA JR, Wencesláo (orgs.). *Estudo, pensamento e criação*. Campinas, SP, Unicamp, 2005.

VALVERDE, Monclar. *Estética da comunicação: sentido, forma e valor nas cenas da cultura*. Salvador: Quarteto Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins, 2001.