



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

ADRIANO FERREIRA DOS SANTOS

POR UMA PRÁXIS ESTÉTICA NO ENSINO DO TEATRO

Salvador
2015

ADRIANO FERREIRA DOS SANTOS

POR UMA PRÁXIS ESTÉTICA NO ENSINO DO TEATRO

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Teatro, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Claudio Cajaiba Soares

Salvador
2015

AGRADECIMENTOS

À família, pois representa a minha base e o meu alicerce - a quem também dedico este trabalho em nome da minha amada mãe: Joana Ferreira.

Ao prof.º Dr.º Claudio Cajaíba, meu orientador, quem dedicou tempo, paciência e compartilhou de sua sapiência para construção deste trabalho.

À Universidade Federal da Bahia.

À Universidade de Coimbra.

À Escola de Teatro.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Paulo Henrique Alcântara e Prof. Me. Uendel de Oliveira Silva por participarem e opinarem neste trabalho dando sua honrosa contribuição.

Aos meus amigos da faculdade - companheiros de viagem - por todo o tempo que estivemos juntos.

Ao meu companheiro de vida, Dado Rocha - quem muito contribuiu com minha paz de espírito.

À Fernanda de Andrade, minha querida irmã de coração e companheira de pesquisa.

À família construída em Coimbra que levo comigo no coração: Arlane Marinho e Luis Paixão.

Aos queridos amigos responsáveis pelos melhores momentos durante o curso: Éric, Katson e Omar.

Aos amigos de infância com quem comungo um laço fraterno: Rafael Demoura, Mano Dhy, e especialmente à Francis Sales, quem caminhou junto comigo nesta jornada.

À Marília Almeida por todo o carinho e atenção.

À prof. Dr.ª Mara K. Menezes e o prof.º Dr.º Paulo Estudante.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelas bolsas concedidas: Programa de Licenciaturas Internacionais e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

À Pro-Reitoria de Assistência Estudantil pelo apoio a minha permanência na Universidade.

Ao Colégio Odorico Tavares em nome da prof.ª Ana Soares e aos meus queridos educandos que foram excepcionais durante o percurso didático que compusemos juntos: Isaac, Jaqueline, Joice, Pedro e Rafaela.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Meu muito Obrigado!

SANTOS, Adriano Ferreira. **Por uma práxis Estética no ensino do Teatro**. 66 f. 2015. Monografia (graduação) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A pesquisa de caráter qualitativo visa a discutir as potencialidades de uma abordagem estética da educação através da arte, nomeadamente, através do ensino-aprendizagem do teatro. Interroga-se da possibilidade de estabelecer uma práxis estética no ensino do teatro que permita uma abordagem integral do homem (sem fragmentá-lo entre as faculdades racionais e sensíveis). Algo que não parece simples devido os resquícios da tradição científica dogmática que separa mente/corpo, cognitivo/afetivo, científico/empírico. Mas felizmente este pensamento não está afim da produção de conhecimento hodierna que busca romper com os dogmas positivistas aproximando ideias tratadas como antagônicas. Na seara da pedagogia em teatro isto não poderia ser diferente, visto que, na epistemologia teatral deve-se considerar, sobretudo, objetos cognoscíveis do campo sensível. A estética é a ciência (ou pertence à ciência) que estuda o sensível e nela há pressupostos e fundamentos que, em consonância com a arte, sustentariam uma abordagem sensível na educação capaz de sensibilizar as capacidades espirituais (auto-conhecimento, tolerância, respeito mútuo) do educando em busca de emancipar-se enquanto sujeito.

Palavras-chaves: Estética. Experiência. Teatro. Educação.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ETUFBA - Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia

IES - Instituição de Ensino Superior

LBD - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UC - Universidade de Coimbra

UFBA - Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11
3. POSSÍVEIS CONCEITOS DE ESTÉTICA	15
3.1. A educação estética através da arte	15
3.2 A experiência estética	18
3.3. Antecedentes da Experiência estética - A Teoria da Estética	23
4. VALORIZAR A EXPERIÊNCIA PARA FLUIR O SABER	30
4.1. O saber da Experiência e a educação	30
4.2. O saber da experiência e o Ensino da Arte	35
5. POR UMA PRÁTICA ESTÉTICA NA ESCOLA	43
5.1. Analisar pra quê? Como ver o espetáculo teatral	45
5.2. Oficina de teatro para ver, fazer e refletir	48
5.3. A concepção do produto artístico	57
ASPECTOS CONCLUSIVOS	61
REFERÊNCIAS	64

APRESENTAÇÃO

O tema da experiência estética me provocou de tal modo que julguei interessante fazer uma anamnese em busca das minhas experiências de contemplação - desde já peço desculpas se parece presunção e esclareço que o objetivo em relatá-las neste trabalho é trazer a ideia sensível ao campo inteligível.

Desde muito cedo me interessei por experimentar o teatro. Tudo começou na minha cidade natal, nomeadamente, a cidade de Nazaré-Ba, localizada na região do Recôncavo Baiano. Foi através de práticas de teatro na escola (durante o ensino básico), participação em grupos de teatro amadores e outras iniciativas de teatro e comunidade que minha prática artística teve início. Já neste período percebia-me como alguém situado do “lado do espectador”, pois quando contracenava com os colegas de cena aproveitava os momentos de espera e concentração na coxia (entre o intervalo de uma entrada e saída de cena) para apreciar o teatro do qual fazia parte. Observava atentamente os elementos da cenografia, a performance dos colegas e outros componentes do teatro por detrás das cortinas. Flávio Desgranges (2003) diz que: “é na própria experiência artística que o espectador vai descobrir o prazer do ato que lhe cabe.” (p. 176). Preciso concordar com ele, pois, de fato encontrei o prazer pela recepção teatral através dos exercícios de observação (ou análise) dos espetáculos que pude participar enquanto indivíduo produtor/receptor – quero dizer, alguém que aprecia o que produz. O que chamo de “análise” aqui, refere-se a uma necessidade de comunicar aos colegas, aos amigos ou familiares, no momento posterior ao espetáculo, como havia sido a minha experiência estética. É lógico que minhas capacidades cognoscitivas para compreender a recepção teatral como produção de conhecimento legítima e a minha compreensão da relação entre o prazer estético da *poiesis*, *aesthesis* e *katarsis* naquele período ainda não era apreendida de forma conceitual. Também havia a falta de alguns conhecimentos fatuais para perceber o teatro como fenômeno histórico e cultural. Mas é a partir desta referência que hoje consigo perceber a necessidade de articular um processo de ensino/aprendizagem do teatro onde a relação com a obra desperte o desejo de comunicar as experiências, de se conhecer enquanto sujeito cognoscível dotado de razão e emoção e pertencente a um mundo que não é puramente racional.

Movido por um desejo tímido de ser artista e ávido por ocupar um lugar de espectador capaz de perceber os fenômenos relacionados a este lugar ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da

UFBA . Eu queria assistir teatro. Quando passei a morar em Salvador me embriagava com inúmeras oportunidades de assistir os mais variados espetáculos - atualmente considero tímida a programação teatral na capital quando comparada a outros centros urbanos. A pluralidade de espetáculos que tive a oportunidade de assistir na capital contribuiu para alargar as minhas experiências estéticas, e assim, facilitar o meu entendimento sobre como a experiência sensível se manifesta no campo racional.

Porque através da frequência assídua a espetáculos teatrais (ou de outras expressões artísticas) é possível educar o sensível, o juízo do “gosto” e outras faculdades sensoriais relacionadas ao fenômeno estético. Herbert Read (2010) quando diz: “não há um tipo de arte a que todos os tipos de homens se devam conformar (...)”, ou ainda, “um autêntico ecletismo pode e deve gozar de todas as manifestações do impulso criativo do homem” (pág.: 43), demonstra que há capacidade criativa nas mais variadas formas de fazer arte e acentua que uma postura eclética pode ser bem frutífera. Acredito que a produção e circulação de obras esteticamente provocadoras que exploram variadas possibilidades do fazer teatral devem ser objetos de emoção estética, principalmente pela capacidade de exercitar a atitude estética - uma atitude não-preconceituosa e desinteressada perante a obra. Pensar na educação do sensível é acreditar que este olhar estético contamine o sujeito para expandi-lo ao cotidiano - a vida urgente e real.

Devo destacar a importância da Escola de Teatro da UFBA (ETUFBA) como principal oportunidade de apreciação do teatro em Salvador. Pois, como não tinha dinheiro para pagar aos espetáculos não gratuitos, desfrutava das iniciativas dos alunos e professores dentro da Escola. Assistia às mostras didáticas montadas pelos alunos do curso de Licenciatura, aos ensaios abertos dos espetáculos de formatura dos alunos do curso de Direção e Interpretação - bem como aos espetáculos quando prontos. Também não poderia negligenciar a apreciação de cenas do projeto *Ato de 4*, pois, este era um espaço democrático de experimentação cênica idealizado, organizado e frequentado, principalmente, pelo corpo discente. De fato, a Escola de Teatro da UFBA promove, gratuitamente, ricas oportunidades de fruição estética à comunidade da cidade de Salvador-Ba.

Já que mencionei a ETUFBA, também gostaria de fazer referência à Universidade de Coimbra (UC) onde através do curso de Estudos Artísticos tive a oportunidade de cursar disciplinas verdadeiramente relevantes para compreender alguns aspectos relacionados à recepção teatral.

Minha permanência na UC, localizada na cidade de Coimbra - Portugal, foi enquanto bolsista CAPES no Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) em sua 3ª edição. A experiência no programa contempla o período de 2012 a 2014, sob a supervisão da professora doutora Mara K. Menezes (coordenadora do projeto PLI Artes na UFBA) e o professor doutor Paulo Estudante (coordenador do curso de Estudos Artísticos na Faculdade de Letras da UC).

O Programa de Licenciaturas Internacionais é uma iniciativa do governo federal brasileiro em parceria com universidades nacionais e estrangeiras que busca fomentar a educação superior no âmbito da formação docente. Importante ressaltar este projeto no cenário nacional como um relevante investimento para a melhoria da educação básica através do estímulo à qualidade dos cursos de licenciatura das IES brasileiras. Os principais objetivos do programa podem ser percebidos nos parágrafos seguintes retirados do edital CAPES nº 008/2012:

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) visa à elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Seus objetivos são: 1.1.1. Ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; 1.1.2. Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; 1.1.3. Apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; (CAPES, 2012)

Pode-se perceber que os objetivos são exequíveis, embora, não há como garantir efetivamente seu impacto na educação por se tratar de um projeto ainda novo, mas sou otimista quanto ao seu sucesso para melhoria da educação básica e me coloco como índice positivo, pois, percebo um amadurecimento teórico, crítico, filosófico na minha práxis pedagógica que atribuo à participação no projeto. Também vale a pena saber que o programa PLI tem como principal característica a modalidade de graduação sanduíche, significa dizer que a graduação acontece em

duas Instituições. Esta modalidade de graduação é uma das principais características do PLI e potencializa seu caráter singular junto aos demais programas de bolsas no exterior.

Como disse antes, sou grande defensor da pluralidade no fazer teatral e quando tive a oportunidade de conhecer a cena teatral europeia enquanto residia em Portugal, me senti privilegiado. Apesar da fragilidade da produção artística devido à escassez do fomento governamental no país (Portugal teve sua economia bastante abalada com a crise europeia que se instaurou naqueles anos), pude apreciar um número considerável de espetáculos teatrais. Assistia em média a três espetáculos por semana. Quando a programação cultural estava em baixa na cidade, viajava para outros centros urbanos como Lisboa ou Porto e frequentava outros teatros.

Nas férias da Universidade economizei algum dinheiro da bolsa de estudos que recebia para viajar por outros países a fim de conhecer outras formas de compreender o mundo através da observação da cultura do outro. Mas principalmente para conhecer outras atmosferas teatrais. Quando estive em Londres fiquei perplexo pelo número de espetáculos que circulavam por toda a cidade. Mas meu principal interesse era conhecer o *Globe Theater*. Felizmente estava acontecendo uma apresentação de teatro e ingenuamente acreditei que a fruição estaria comprometida pela barreira da língua (como se a linguagem fosse um empecilho à experiência sensível). É importante ressaltar que a linguagem do teatro - e da arte - é universal e ela não se restringe à palavra.

Contudo, quero ressaltar que neste trabalho dedico-me a refletir sobre a importância da arte na educação ou sobre como o ensino do teatro pode ser enriquecido ao valorizar a experiência dos educandos - através da educação estética. Aproveito também para fomentar a apreciação da arte, para suscitar uma atitude estética perante o mundo. Pois se um indivíduo é capaz de observar esteticamente a arte ou a natureza e, para isso, se faz necessário uma atitude sem preconceitos perante o objeto, é possível que o faça com a vida. Ou seja, pode aprender a ser mais tolerante e a valorizar qualidades como o respeito mútuo. Acredito que a educação estética seja capaz de provocar estas questões e, por isso, coloco-a ao centro da minha práxis pedagógica e como objeto de discussão nesse trabalho.

INTRODUÇÃO

A presente monografia é resultado da minha trajetória enquanto discente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia e também como observador *flâneur* do mundo. Apresenta-se como exercício didático a fim de refletir sobre a educação estética, como recurso para a valorização do “saber da experiência”, no contexto do ensino/aprendizagem do teatro. Optei por este tema na minha práxis pedagógica na intenção de defendê-lo como recurso potencial para a construção de conhecimento no âmbito de uma experiência com o teatro-educação. A ciência estética muito tem contribuído para as teorias da arte e também creio que possa contribuir para superar alguns desafios do ensino do teatro.

No ensino da arte, nomeadamente no ensino/aprendizagem do teatro, expressões como *experiência*, *estética* e *conhecimento* têm sido empregadas de modo pouco aprofundado. Daí, senti a necessidade de discutir conceitos que cercam estas nomenclaturas. Pois, muitas questões importantes precisariam ser aclaradas, para que eu pudesse seguir contribuindo com o fenômeno da apreciação do teatro, como parte importante da formação. Digo isso, porque, ao me deparar com o conhecimento em teatro-educação produzido nos últimos anos no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, percebi que poucos são os trabalhos acadêmicos, como Tccs e dissertações, que refletem sobre estes conceitos e de como eles se relacionam com a importância da educação sensível, com as acepções do termo “estética”. Ocorre que algumas práticas educacionais apostam numa metodologia, que mesmo promovendo a experiência estética/fruitiva, não se dão conta da potencialidade do ato. Alimentam vícios como o de emissão de juízo e não exploram a assimilação estética do sujeito.

Defendo que o saber advindo da experiência estética na pedagogia do teatro pode ser entendido como uma ponte entre o conhecimento promovido pelo labor teatral e a compreensão sobre importantes aspectos da vida humana, como auto-conhecimento, respeito mútuo, tolerância ao novo e ao diferente, a subjetividade... Acredito que construir esta ponte é um dos principais desafios da docência, pois, devido aos resquícios da educação tradicional/dogmática juntamente com a imposição dos sabres imediatos e instrumentais do positivismo, parece que o conhecimento apreendido na escola é algo distante da vida real.

Como aproximar a escola, a arte e o educando? Como a arte-educação pode valorizar o conhecimento sensível sem negligenciar os aspectos racionais que estão imbricados nessa experiência? Como romper com a dicotomia entre experiência e conhecimento? É possível valorizar o primado do sujeito - considerando sua subjetividade como objeto cognoscível? Estas perguntas guiam meu trabalho, mas não garanto que sejam totalmente respondidas, dado o vasto tempo que ocupa o pensamento humano. Mas acredito que o conhecimento está sempre em vias de construção, que ele se reconstrói ao ser novamente abordado, de modo a se preservar enquanto conceitos, mas também deixando-se afetar por novas considerações. Minha aposta é que nas premissas da ciência estética ainda haja espaço para se refletir sobre estas questões.

Assumo que antes de escrever este trabalho acreditava que a estética surgira em minha trajetória através do contato com o universo acadêmico. No entanto, depois de algumas leituras percebo que estive desde muito cedo cercado de oportunidade de apreciação estética, visto que seja intrínseca ao homem. Importante esclarecer que ao referir-me ao termo estética, estou falando sobre a ciência do conhecimento sensível. Destaco isso por concordar com o pesquisador R. Barilli (1994) que aponta pelo menos três acepções do termo. A primeira, considerada pelo senso comum, associa o termo “aos cuidados com o corpo”, promovidos por centros cirúrgicos, salões de beleza, clínicas de dermatologia cosmética, entre outras possibilidades. A segunda acepção incorpora a expressão de estudantes universitários, por exemplo, que se referem ao termo como área de estudo da arte. Esta consideração se aproxima mais do que será aqui discutido, mas guarda ainda certa limitação, por considerar o fenômeno estético exclusivo da arte. A terceira e última acepção, guarda as discussões que são feitas pelo menos há 400 anos, por filósofos e demais interessados no assunto, quando concebe-se a estética como a ciência do conhecimento sensível. Como dito antes, é nesta denominação que pretendo desenvolver este trabalho. Para isso, farei uma breve apresentação dos contornos históricos e teóricos, possíveis a um trabalho dessa dimensão. Sublinho que não intenciono lançar novos contornos e sim, verificar em que medida eles se associam a uma experiência didática, como a que relatarei adiante.

Na primeira parte do trabalho discorro sobre os fundamentos da educação estética dialogando com o pensamento do filósofo alemão F. Schiller (2002) e o pesquisador brasileiro João Francisco Duarte Júnior (1981). Ambos os autores apostam na experiência com a arte para a educação do sensível, por isso, são caros a esta pesquisa. Em seguida faço considerações sobre a

experiência estética. Como disse antes, há um desalinhamento de ideias quando se fala em experiência e em estética, principalmente devido ao fato da teoria estética apresentar-se como um conceito muito complexo. Por isso, me parece fundamental esclarecer os pressupostos teóricos e históricos que configuram esta teoria. Para isso, dialogo com o pesquisador alemão Hans-Robert Jauss (2001), pois ele dedicou-se a perceber os fenômenos relacionados à recepção estética a partir da experiência da leitura de obras literárias.

Também o pesquisador brasileiro Claudio Cajuíba (2013), orientador desse trabalho, contribuiu para a discussão das questões da recepção teatral, organizada na obra “Teorias da Recepção”. Importante destacar que Cajuíba é um dos poucos pesquisadores brasileiros que investiga questões relacionadas ao fenômeno da recepção teatral. Mas cresce o interesse pelas discussões sobre o tema no cenário nacional. Para entender os antecedentes históricos da teoria estética (algo que considero importante para não forjar um discurso anacrônico) dialogo com o filósofo Charles Dickie (2008), que apresenta um panorama histórico claro e objetivo sobre o estudo do gosto através da filosofia analítica.

Na segunda parte do trabalho proponho uma reflexão sobre o termo experiência e suas relações com a educação, com a arte e com o ensino do teatro. O pesquisador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) destaca que, muitas vezes, o termo “experiência” é utilizado na educação, mas nem sempre aparece abordado de maneira pertinente. Tomo emprestado suas ideias sobre o saber da experiência para formular e discutir minha práxis pedagógica, pois, acredito que na experiência com a arte o saber adquirido não é outro senão o da experiência. Também relaciono algumas ideias presentes no documento da UNESCO para Educação para o Milênio, onde me interessa principalmente as ideias do “aprender a ser”. Parece-me que o teatro-educação é um lugar onde os princípios fundamentais desta forma de conhecimento podem ser explorados. Também porque ambiciono direcionar minha performance docente como mediação no processo de formação de um ser ético, crítico e integral.

Na terceira parte discorro sobre como é possível organizar um ciclo de ensino onde os conteúdos discutidos nos capítulos anteriores podem ser sistematizados numa práxis educacional. Trata-se de um relato de experiência descrevendo e analisando uma oficina que ministrei enquanto atividade de estágio obrigatório referente ao subcomponente didática e práxis pedagógica II, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia. Nesta oficina desenvolvi um

ciclo de ensino/aprendizagem do Teatro com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Odorico Tavares, em Salvador-Ba, abordando a educação estética através de uma metodologia que contemplava tanto o fazer quanto o refletir e apreciar o teatro. Convido para a discussão o teatrólogo francês Patrice Pavis (2003), pois acredito que a sua obra “A análise dos Espetáculos” apresenta considerações importantes para pensar a recepção da obra enquanto sujeito produtor/receptor. Como dito, esse aspecto foi estruturante no processo de ensino/aprendizagem que desenvolvi juntamente com os discentes que me acompanharam nesta descoberta do conhecimento. Também recorro à pesquisadora brasileira do teatro-educação Beatriz Cabral (2001), com sua reflexão sobre o equilíbrio entre o fazer e o apreciar.

Desenvolvi um ciclo de ensino/aprendizagem do teatro munido de incertezas. Mas na arte é preciso afastar-se dos resquícios de um pensamento que fragmenta o conhecimento humano em busca de verdades absolutas e certas. Sobretudo porque o objeto de investigação que escolhi exige uma discussão sobre as “incertezas”. Como destaca Morin (1999), isto não implica trocar uma coisa pela outra. Ele diz: “o conhecimento navega num mar de incerteza, por entre arquipélagos de certeza (...) com isto quero dizer: não abrir mão da velha lógica mas ao contrário, integrá-la em um jogo complexo.” (p. 30).

O jogo complexo ao qual o autor se refere é a busca por uma unidade que opere a partir de diferenciações, que seja capaz de unir e diferenciar. Poderíamos pegar emprestadas algumas dessas ideias para a construção do conhecimento na pedagogia do teatro onde este jogo complexo é afim do termo *complexus* que significa “o que é tecido junto” (Morin, 1999, p. 33). No ensino do teatro defendo que o conhecimento deve ser construído junto, que devemos ponderar diferentes formas de se conceber o saber, principalmente o que é do sensível e que a didática deve ter como base: o respeito às idiossincrasias dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

3. POSSÍVEIS CONCEITOS DE ESTÉTICA

A arte não apenas permite que conheçamos os nossos sentimentos, mas também propicia o seu desenvolvimento, a sua educação.

João Francisco Duarte Junior

Pensar a educação a partir da experiência estética é acreditar que seja possível aprender com beleza. Acredito que aprender com beleza é sinônimo de aprender com prazer. Para isso, se faz necessária uma reformulação em procedimentos da educação, pois segundo Rubem Alves (1981), “o prazer gratuito da experiência estética e lúdica foi banido das escolas. E se alguém duvida que olhe para os rostos amedrontados dos nossos moços, assombrados pelo fantasma do vestibular, atormentados pela exigência da eficácia, fazendo coisas sem entender e sem rir.” (p. 11). O autor apresenta um retrato na nossa educação básica que se perpetua mesmo trinta anos depois da publicação de sua obra. Ainda hoje é possível constatar que a educação formal nas escolas de ensino básico se orienta para a transmissão de conteúdos que fragmentam o sujeito.

Acredito que através da presença do ensino das artes na escola é possível contribuir para mudar um pouco esta realidade e tornar a permanência dos educandos nas unidades de ensino mais prazerosa. Para isso é preciso se comprometer com um ensino/aprendizagem capaz de suscitar mudanças na forma de ver e sentir o mundo, tanto do ponto de vista do professor, quanto do aluno. Defendo que a educação estética pode ser capaz de tal tarefa, quando percebida como uma forma de valorizar instâncias não óbvias do conhecimento. O exercício intelectual presente nas ciências tradicionais e até mesmo algumas áreas das ciências humanas têm ignorado o conhecimento sensível. Uma abordagem estética no ensino do Teatro poderia dar conta de valorizar o sensível? Quais seriam os fundamentos da educação estética? E qual o lugar da arte nesta perspectiva educacional?

3.1. A educação estética através da arte

Acredito que a educação estética poderia ser entendida como um caminho a ser percorrido na construção de um processo educacional capaz de suscitar no educando uma necessidade de

transformação de si, bem como da sociedade em que vive. Essa transformação consiste em perceber e descobrir os caminhos para um mundo que deveria ser possível e não apenas aceitá-lo como é. Deve haver uma constante busca por um “mundo ideal” e por uma sensibilização para a formação de um ser integral, que seja capaz de relacionar-se de forma ética e moral enquanto sujeito emancipado. Conforme destaca Schiller (2002), que viveu de 1759 a 1805, “a educação estética é também uma tentativa de um povo emancipado de transformar em estado ético o seu estado natural” (p. 24). Para o filósofo alemão do século XVIII a estética associa-se a princípios morais e éticos e dissociá-los não é tarefa fácil.

Dentre os contributos de Schiller para uma possível teoria da educação estética destaca-se sua consideração sobre a natureza humana ser mista - *tanto racional quanto sensível*. Sabemos que a saída do homem da tutela da igreja (conhecido como processo de secularização) fundamentada nos pressupostos Humanistas e a exacerbação da razão por conta dos ideais Iluministas cultivou no espírito humano uma recusa ao sensível/emocional. Com isso, a produção de conhecimento ficou restrita à observação da realidade objetiva e aos seus aspectos racionais. Para Schiller era importante produzir uma ciência que também se preocupasse em elevar a moral humana. Com isso, ele denuncia que “querer elevar o homem racionalmente sem ao mesmo tempo cultivar sua sensibilidade é uma tarefa inútil (...) é mediante a educação estética, quando se encontra no “estado de jogo” contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis.” (op. cit., p. 12).

O autor destaca que através da apreciação estética é possível educar o homem tanto nos aspectos racionais quanto emotivos. Esta seria uma primeira pista para percebermos os fundamentos da educação estética. Este aspecto levantado pelo filósofo, para que se compreenda a natureza humana não apenas do ponto de vista racional, mas que se considere o jogo permanente entre razão e emoção é de grande relevância para a produção de conhecimento em artes. Sobretudo porque ele destaca a arte como importante meio para acessar o conhecimento que advém das emoções humanas.

O pesquisador brasileiro João Francisco Duarte Júnior (1981) também se dedicou a discutir a educação estética destacando-a como importante dispositivo pedagógico. Para ele, uma possível educação estética se basearia no pressuposto que o conhecimento advém da inter-relação entre o sentir e o comunicar a experiência sensível através da simbolização. Esta inter-relação a qual o

autor refere-se pode ser percebida análoga ao *estado de jogo* mencionado por Schiller. Na verdade, no pensamento de ambos os autores, há um constante jogo entre o sensível e o racional. O sensível representado pelo estado de contemplação - referente à atitude estética que gera uma emoção estética. E o racional é relacionado à capacidade de comunicar a experiência, ou seja, trazer a ideia sensível ao campo inteligível.

Neste jogo é importante ter cautela para não incidir no erro de bifurcar a qualidade sensorial da qualidade racional, afinal, um dos objetivos desta educação seria a articulação entre os saberes humanos. Para estabelecer a comunicação entre as variadas instâncias do conhecimento humano é preciso cuidado, também, para não exacerbar uma destas faculdades. Pois isto significaria fragmentar o homem à velha lógica dualista entre razão/emoção, corpo/mente, conhecimento/intuição. Apesar de sabermos que por muito tempo ignorou-se as faculdades sensoriais em detrimento da razão (e acreditou-se na sua supremacia enquanto a única forma válida de perceber o mundo) vale a pena destacar que esta perspectiva não nos interessa.

É preciso reconhecer a autonomia do conhecimento sensível como relevante forma de perceber e sentir, bem como de ser e de estar no mundo. Duarte Jr. (1981) defende que “o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos” (p. 14). A linguagem entendida como um processo comunicativo que opera a relação entre emissor, receptor e a mensagem a ser decifrada através do código em que se constitui não dá conta de comunicar as experiências sensíveis, pois há elementos não cognoscíveis ao campo racional, como por exemplo, os sentimentos. Ele deposita crença na arte como ponte para conhecermos os nossos próprios sentimentos, bem como para expressá-los. Portanto, a arte possui estatuto privilegiado na Educação Estética.

Pela arte o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo (...) a função cognitiva ou pedagógica da arte: apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que nos escapam à linearidade da linguagem (...) ao objetivar sentimentos a arte permite ao espectador uma melhor compreensão de si próprio - dos padrões e da natureza de seus sentimentos (...) como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como uma vida não apenas racional, mas

fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para compreensão e organização de nossas ações. (id. ib. pp. 93-94)

Mas e as ciências humanas, não deveriam ser capazes de tal tarefa? Segundo Duarte Jr (1981) “as ciências humanas, com algumas exceções, têm-se descuidado da esfera do sentir enquanto forma básica de conhecimento humano.” (p. 69). Felizmente em artes, a esfera do sentir é fundamental - em qualquer processo, inclusive na *educação*. Mas quais seriam as capacidades pedagógicas da educação estética pela arte? Duarte Jr. (id.) comenta que a matriz básica sobre a qual é gerada a compreensão e a razão humanas é emocional e que sentir é uma experiência primitiva, anterior à cognição. Ele diz: “há um domínio íntimo onde a linguagem não pode chegar, que permanece inacessível aos conceitos verbais” (p. 69).

Acredito que a arte e a religião seriam capazes de acessar este lugar sensível com mais facilidade. No entanto, ao tratar da educação estética é preciso privilegiar a primeira, pois insere-se numa perspectiva emancipadora do sujeito, diferentemente da religiosidade, que na maioria das vezes preocupa-se com a regulação do homem. Segundo Duarte Jr. (id.) “a multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos.” (ib. p. 86). Esta possibilidade de conhecimento de si - ou auto-conhecimento é uma dos principais fundamentos da educação estética. Acreditamos que a consciência de si e do outro não podem ser ignoradas, pois é através destes conhecimentos que alcançamos um estatuto emancipatório.

Portanto, pensar a educação pelo viés estético permite-nos refletir sobre a nossa condição finita e singular - enquanto humanos dotados de diversas naturezas. Também permite-nos considerar aspectos que as ciências tradicionais quando exacerbadas de razão não dão conta de esclarecer: o conhecimento sensível, a valorização de capacidades espirituais de modo a conquistar uma vida mais tranquila, livre e segura. A educação estética rompe com a dualidade entre razão e emoção e percebe o homem enquanto ser integral.

3.2 A experiência estética

Há muitas discussões e publicações sobre a experiência estética. Por isso vale a pena discorrer um pouco sobre o assunto a fim de perceber melhor os aspectos que interessam a este trabalho. Segundo o Dicionário de Estética (Carchia e D'angelo, 2009) o termo é polivalente e reflete a consciência moderna que pressupõe diferentes concepções do objeto da estética. A experiência estética foi fundamentada principalmente a partir dos modelos estéticos de Kant (1724 - 1804) e Hegel (1770 - 1831). Kant dedicou à estética uma dimensão de grande importância e fez dela “a secção filosófica dedicada ao estudo geral das formas do conhecimento sensível” (Cf. Barilli, 1994, p. 29) e Hegel é quem pontua a experiência estética como o aparecimento da ideia sensível.

Na verdade há várias outras perspectivas teóricas que discutem a questão. De modo a simplificar podemos dividi-las em duas principais tendências: uma que nega a autonomia absoluta da experiência estética e a concebe como uma simples explicitação de qualidades inerentes às experiências particulares, não intelectuais, que promovem prazer. Por outro lado, há outras perspectivas que defendem a autonomia da experiência estética como um tipo peculiar de conhecimento. Como neste trabalho busco refletir sobre a experiência estética como conhecimento, me interessa a capacidade de organizar e comunicar a ideia sensível através do saber da experiência num processo que também é lúdico. Por isso, apresento uma perspectiva que considera ambas as questões de saber e prazer.

Quem legitima a experiência estética como produção de conhecimento e também considera a promoção de prazer é H. R. Jauss (1921-1997). Segundo Carchia e D'angelo (2009) “Jauss valoriza na experiência estética suas componentes transgressoras e libertadoras tanto no prazer quanto no conhecimento.” (p. 130) Ele também é um dos principais responsáveis por discutir questões sobre a recepção da arte e aposta nela para trazer luz a alguns pontos da experiência estética. Embora o enfoque do autor esteja voltado para a literatura, muitas de suas considerações são relevantes para a recepção teatral, pois, conforme destaca Cajaíba (2013) “Jauss deixou claro que sua reflexão conteria também contribuições para a discussão da experiência estética como um todo e não apenas da recepção literária.” (p. 50). Também o pesquisador Luiz Costa Lima (2001) destaca o contributo de Jauss e do Estruturalismo de Praga para a consolidação da teoria da recepção. Logo, recorrer à ideia de Jauss parece um terreno seguro.

Lima (op. cit) diz que “a pergunta pela práxis estética, de importância decisiva em toda a arte (...) permanece, em grande parte, não esclarecida” (p. 46). É preciso concordar com ele sobre os pontos obscuros da questão, pois, embora a hermenêutica trate de discutir o assunto da recepção (um importante campo de produção de conhecimento em arte que reflete a experiência estética) ele ainda é muito pouco estudado. Principalmente no Brasil, onde a produção acadêmica sobre o assunto é tímida. Sobre isto Cláudio Cajaiba (2013) também comenta: “Embora constituam um eixo investigatório relevante, que já se faz presente em várias instituições de ensino superior que se dedicam às ciências do teatro em diversos países, ainda não ocupam um número significativo de artistas/pesquisadores das artes cênicas no Brasil.” (p. 62).

Cajaiba contrasta a realidade alemã (onde há tradição e excelência em pesquisas sobre estética e recepção) com a realidade brasileira onde são tímidas as pesquisas sobre os fenômenos relacionados à questão. Inclusive as poucas obras que foram traduzidas no país estão desatualizadas e ignoraram questões importantes da teoria da recepção como a experiência estética. Este fato reflete a emergência de pesquisas relacionadas à temática, principalmente, no campo do teatro-educação, pois, há imenso conhecimento a ser explorado neste domínio. Também porque o contato do professor/pesquisador com os alunos é imediato e, com isso, esses conhecimentos podem ser facilmente difundidos, fomentando-se inclusive o interesse dos alunos pela apreciação artística.

Acredito que no teatro-educação é possível trabalhar com a experiência estética, pois, enquanto a teoria é tida como objeto exclusivo dos especialistas, a experiência estética, por sua vez, pode ser acessível a todos. Principalmente quando relacionada à experiência com a arte. Jauss (1979, apud Cajaiba 2013) diz que “a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção do seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético e na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (p. 46). Logo, não se pode afirmar que a experiência estética seja privilégio de classes dominantes, muito menos de especialistas. Pois, caso um indivíduo busque relacionar-se esteticamente com uma obra de arte deveria primeiramente ter uma atitude estética. Quero dizer, ter uma observação atenta e despretensiosa/desinteressada perante a obra. Para isso, não se faz necessário nenhum esforço a fim de decifrar significados e intencionalidades.

O autor também nos revela que, por muito tempo, a experiência estética e conseqüentemente o prazer estético foram pensados como privilégio de classes econômicas mais favorecidas, ou melhor dizendo, da burguesia “cultura”. Infelizmente, pode-se constatar isto no Brasil, onde a situação não é diferente. A pesquisadora Ana Mae Barbosa (1995) esclarece que as elites brasileiras (tanto os poderosos quanto alguns educadores) restringiam o acesso das classes populares à educação sonhando informações. Eles defendiam que explorar criatividade através da arte era privilégio de criança rica. Esta concepção educacional “reprodutora da sociedade”, onde os pobres poderiam ser mais facilmente manipulados ainda é possível de ser verificada nos tempos hodiernos.

Embora haja esforços a fim da democratização da dimensão simbólica da cultura (onde se concebe que todos somos produtores culturais) e, com isso, salas de espetáculos, museus e outros espaços legitimados da arte apresentam-se mais acessíveis a todos, considero que pouca coisa foi feita no âmbito educacional, que deveria ser o principal foco de investimento. Como resultado disso, assistimos a projetos artísticos criados com a finalidade de serem objetos de apreciação/fruição estética (financiados com verba pública) carentes de público. Acontece que a camada popular da sociedade fora historicamente negada a estes bens, por isso, atividade de contemplação - atitude estética perante obra de arte é um hábito estranho no cotidiano dos nossos educandos. Na turma para a qual ministrei aula, no colégio Estadual Raphael Serravalle, localizado em Salvador-Ba, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os alunos confessaram que nunca tinham assistido a um espetáculo teatral ou visitado um museu ou galeria.

Mas acredito que este quadro pode ser revertido através de ações de “sensibilização estética da plateia”. Esta questão que concerne ao campo da mediação cultural também é relevante à educação estética, pois como dito antes, através do contato com a arte que o sujeito pode refletir sobre a sua condição humana. Mas, para isso, é preciso romper com os processos de mediação cultural caracterizada por objetivos capitalistas e dogmáticos. Muitas práticas de formação de plateia desejam simplesmente atrair público para se tornarem potenciais consumidores da indústria cultural, presos às casas de espetáculos e convenções do mercado das artes. É preciso investir na formação de um espectador emancipado. Flávio Desgranges (2003) comenta que:

Qualquer iniciativa de formação de espectadores não pode ser reduzida, como temos visto nos últimos anos no Brasil, a campanhas de convencimento que, às vezes, escorrem para um tom demagógico do tipo “a pessoa mais importante do teatro é você” ou investidas esporádicas, que mais lembram campanha de vacinação, do tipo “vá ao teatro”, como se dissessem: “vacine-se contra a ignorância” (...) O prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser estimulado, provocado, vivenciado, o que não se resume a uma questão de marketing. (p. 28)

O autor faz uma crítica às famosas atividades de “formação de plateia” que viabilizam o bilhete de entrada ao teatro, mas em sua grande maioria não se apoiam em nenhuma atividade educativa a fim de problematizar a “ida ao teatro”, ou de incentivar a comunicação da experiência obtida. Por isso, ressalto que através da educação estética é possível estabelecer pontos de encontro entre a experiência de ver uma determinada obra de arte, a oportunidade de refletir sobre a obra e a capacidade de comunicar a experiência estética trazendo a ideia sensível ao campo inteligível.

Desgranges destaca também que o prazer advém da experiência, como pode ser percebido na citação anterior, e posso concordar com ele, pois, de fato, a experiência estética é uma experiência do sensível, mas ela também pode estar relacionada com um sentimento de prazer. Jauss (2001) destaca que por muito tempo o prazer estético fora entendido como um caráter estético recepcional de ordem intelectual e sensível. O prazer, de ordem intelectual, poderia ser pensado através da admiração de uma técnica perfeita utilizada na execução de uma obra. E o de ordem sensível, quando o espectador, por exemplo, reconhece o original numa imitação. O autor chama a atenção para que também se considere que a obra afete o espectador, o que pode acontecer através da empatia ou do estranhamento. E isto é, muitas vezes, responsável por uma necessidade de comunicação da experiência. Esta comunicação nos é cara, pois, é deste modo que relacionamos o sensível com o racional.

É no momento da comunicação da experiência através da linguagem que o jogo entre o que foi sentido e percebido pela emoção ganha contorno racional através da cognição no processo de escolha das palavras para simbolizar a experiência, por exemplo. Contudo, é preciso reconhecer que a aquisição e/ou ampliação de conhecimentos teóricos e históricos sobre a arte poderia

enriquecer a fruição e a experiência sensível, pois, quanto mais o sujeito ampliar seus conhecimentos sobre determinada área, maior será o repertório de possibilidades de comunicar sua experiência.

3.3. Antecedentes da Experiência estética - A Teoria da Estética

De facto, seria grandemente errado acreditar que a estética tenha uma estabilidade própria, uma natureza própria fora do tempo. Trata-se, antes, de um objecto que pertence tipicamente à cultura, e esta, por sua vez, tem um carácter eminentemente histórico, aparece colocada numa transformação incessante.

Renato Barilli

Conforme destaca Barilli, a estética é fruto da cultura, e tal como a cultura, é suscetível a transformações. Por isso, parece interessante perceber os antecedentes históricos, para entendermos como se consagrou a experiência estética como importante instrumento educacional. Também julgo importante conhecer um pouco da tradição filosófica que dedicou tempo a pensar sobre a natureza do fenômeno estético, principalmente para evitar um discurso anacrônico, presunçoso e superficial.

A Estética é um campo de investigação antigo, diferente dos estudos da recepção, que conforme comenta Cajaíba (2013) “apesar da teorização da relação obra/espectador poder ser identificada desde a Grécia Antiga (...) o campo da recepção consiste em um fenômeno recente. Se, no entanto, os estudos da recepção podem ser considerados estudos recentes, o mesmo não se pode dizer dos estudos sobre a *experiência estética*.” (p. 76, grifo meu). Ele traz uma pista importante quando destaca a Grécia Antiga como um lugar onde o pensamento sobre a relação entre a obra e o espectador pode ser evidenciado. E é a partir deste lugar que podemos situar a teoria estética: desde a Grécia Antiga, ao longo da história do pensamento através da filosofia analítica.

Os leitores mais experientes sobre a temática já devem intuir que abordar a experiência estética ao longo da história ocidental marcada desde a Grécia Antiga seria uma tarefa desmedida e também exaustiva. Por isso, pretendo apenas pontuar algumas concepções que considero relevantes a fim de traçar um resumo histórico sobre os antecedentes da noção de experiência estética - a teoria

estética. A estética é um campo científico da filosofia que se dedica ao estudo dos fenômenos relacionados ao sentir. Adquire autonomia enquanto ciência através de pensamento de Baumgarten que a define como um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis. Para Jausse é a partir deste momento que se legitima o conhecimento sensível e não apenas o intelectual, apesar de haver uma tradição positivista na ciência e na filosofia tradicional que ignora estes conhecimentos.

Apesar do termo *estética* ser postulado como pretensa ciência e ramo da filosofia, apenas por volta do século XVIII a sua origem faz referência à história do pensamento que reflete a teoria da beleza. Segundo Dickie é possível verificar desde a obra de Platão discussões sobre a questão do sentimento do belo e da beleza. Para Huisman (2012), a influência de Platão foi tão importante que ele pode ser considerado como a raiz da teoria estética. O autor também defende que a estética nasce a partir de uma observação filosófica e afirma que ela faz parte do conjunto de regras que se impõem à vida do espírito juntamente com a ética e a lógica. Para ele, a estética, a ética e lógica constituem a tríade das ciências normativas.

Segundo Dickie (2008), na filosofia platônica, a ideia de reconhecer beleza em algo era uma questão importante para desenvolver as capacidades espirituais do homem. Defendia que a “beleza transcende o mundo da experiência sensível, o que significa que a experiência da beleza - e não das coisas belas é uma propriedade simples, insuscetível de ser analisado, o que significa que o termo não pode sequer ser definido” (op. cit., 21).

Platão desenvolveu uma espécie de taxionomia da beleza, para a qual dever-se-ia perceber o sentimento do belo em coisas simples como um corpo humano. Logo, deve-se perceber que há uma beleza superior: a dos corpos (superior ao do nível físico). Esta beleza estaria relacionada às capacidades espirituais do homem, como o respeito mútuo, as boas ações, a beleza do conhecimento até chegar ao ponto de reconhecer a beleza em si como um conceito abstrato. Apesar de muitos outros autores, como Aristóteles, por exemplo, contraporem a ideia de beleza platônica, o fato é que a base de sua teoria esclarece que tentar perceber a intrínseca capacidade de percepção do sensível da natureza humana não é tarefa simples.

Platão acredita que a “forma da beleza é abstração” (Idem, pág. 20) e que a sua contemplação é dada através da meditação/atenção exclusiva sobre um objeto/coisa (que pode ser

da ordem do sensível). Aristóteles, conforme comenta Dickie(2008), defendia que “a beleza está nas formas da natureza, no modo como a percebemos” (p. 23). O filósofo, contemporâneo de Platão, que também era seu aprendiz, recusa a ideia de formas transcendentais da experiência. No domínio de Aristóteles, a filosofia fornece bases para uma possível teoria da arte, pois ele não a considerava meramente ilusória. A teoria da recepção, como compreendida por Jauss, deve muito ao contributo de Aristóteles. Principalmente ao seu conceito de *katarsis*. Este também é um dos conceitos mais famosos em sua teoria, atualmente ainda muito discutido, principalmente no âmbito das artes cênicas.

São Tomaz de Aquino difundiu muitas ideias de Aristóteles durante a Idade Medieval. Segundo Dickie, a beleza foi entendida por S.T. de Aquino como “aquilo que agrada quando é visto. A beleza é o que acalma o desejo, ao ser vista ou conhecida” (p. 23). Na concepção de beleza, para Aquino, há aspectos objetivos, como a forma reconhecida do objeto em relação com a natureza tal como a percebemos. Ele considerava a subjetividade quando destaca que, ao perceber uma determinada forma bela (dada pela perfeição ou ausência de defeito), o indivíduo agrada-se com ela. Sendo, portanto a capacidade de agradabilidade uma característica subjetiva. Para Dickie esta observação foi importante, pois assim a beleza pode ser percebida para além do reconhecimento ou não de uma forma. Ou seja, além da capacidade cognitiva há a valorização de como somos afetados pelo que apreciamos.

No século XVIII a teoria da beleza é substituída pela teorização do gosto. A fim de explicar o gosto, os teóricos da época vão buscar explicação nos fenômenos mentais suscetíveis ao sentimento do belo. Dickie destaca que a partir destas ideias a terminologia “beleza” tornou-se uma palavra para designar valor estético. Mas antes disso, muitos pesquisadores dedicaram tempo para perceber as questões sobre como funcionava a faculdade do gosto. Dickie (2008) destaca alguns nomes:

O pensamento do gosto estava a ser trabalhado no pensamento de filósofos como Shaftesbury, Hutcheson, Burke, Alison e Kant. Em geral, estes filósofos procuravam desenvolver uma teoria do gosto que lhes permitisse fazer uma análise adequada da experiência da beleza, do sublime, do pitoresco e de outros fenômenos relacionados, tal como ocorreram na natureza e na arte. (p. 16)

Esses filósofos são de importante contributo para a consolidação da teoria estética, pois suas considerações forneceram sustento para o estudo do sensível durante o século XIX e XX. São eles os responsáveis pela teoria do gosto. A base desta teoria é dada pela tradição filosófica de perceber os fenômenos mentais atrelados a uma capacidade cognitiva ou faculdade mental. Dickie aponta que a doutrina das faculdades mentais que teve destaque no período medieval é dividida em quatro tipos: a vegetativa, a locomotora, a racional e as sensoriais. No campo da arte nos interessa principalmente estas faculdades sensoriais, pois seria a responsável pela percepção, a imaginação e outros fenômenos intrínsecos à expressão artística.

A ideia das faculdades mentais é análoga à outra ideia: a dos sentidos cognitivos externos e internos. (id., 2008). Estes sentidos internos podem ser representados pela memória, pela imaginação. São acionados através do contato com o mundo exterior que é captado também através das outras faculdades ou sentidos cognitivos. Os sentidos internos podem fornecer prazer ao indivíduo através da sua experiência com o mundo. Importante destacar que a teoria do belo deixa de ocupar uma posição central, privilegiada, porque estes filósofos também se interessaram por pesquisar outras relações de experiência com o mundo e chegaram a contrapor a beleza com outros conceitos, como o sublime, o pitoresco e o grotesco.

Shaftesbury é um dos pesquisadores da época. Ele busca considerar a teoria platônica de beleza a fim de comprovar que através do “sentido de beleza” era possível adquirir conhecimento. Acreditava que dentre os sentidos cognitivos, poder-se-ia pensar num sentido da beleza. Algo que foi contraposto por outros pesquisadores pois, defendiam a beleza apenas como uma capacidade de produzir prazer. Baumgarten, por exemplo, acreditava que a arte era um meio inferior de obter conhecimento, pois, era uma faculdade sensorial reativa do prazer. (id. ib., p. 24).

Em Shaftesbury destaca-se uma questão interessante para a discussão sobre o gosto: a noção de *desinteresse*. O que se entende por desinteresse aqui é a relação pura com o objeto da experiência estética: não motivada por motivos egoístas e pelo interesse de possuir o objeto. Esta noção é uma das principais características da atitude estética e é comum a todos os outros pensadores, como veremos adiante. Por exemplo, no pensamento de Hutcheson. Ele utiliza também o conceito de desinteresse. Para ele a relação com a beleza era entendida como um sentimento imediato, sem cálculos e interesses. Apesar de se encontrarem no que diz respeito a esta questão,

eles diferem num ponto crucial: o primeiro defende que a faculdade do belo possui natureza cognitiva e o segundo afetiva não cognoscente. Para melhor entender as ideias dos dois filósofos, Dickie (op. cit.) comenta:

Shaftesbury defende a existência de um único sentido com várias funções cuja natureza é cognitiva, isto é, que permite à mente conhecer algo de exterior. Hutcheson pensa que há vários sentidos internos distintos (o sentido moral, o sentido de beleza, o sentido da grandiosidade, e por aí em diante) com funções exclusivas, cuja natureza é afectiva e reactiva (não cognitiva), isto é, que funcionam para gerar o prazer (p. 31).

Portanto, temos o sentimento do belo ou do gosto como capacidade cognitiva capaz de suscitar aprendizado ou uma capacidade relacionada aos sentidos internos capaz de suscitar apenas o prazer. Como dito antes, a concepção que nos interessa aqui é a responsável por considerar ambas as possibilidades de prazer e inteligência. Na verdade, encontrar o ponto de encontro entre o prazer e o conhecimento seria um importante ingrediente para aproximar os educandos das escolas. Mas voltando ao campo das ideias sobre o belo, podemos dizer que ele não era a única preocupação para estes “estetas” do passado.

Segundo Dickie, Edmund Burke dedicou-se a refletir para além da ideia da beleza e introduz a ideia do sublime em oposição à beleza. Ambos os fenômenos - o belo e o sublime estão relacionados ao prazer, mas este prazer pode ser dividido. Burke chama de prazer positivo o que se relaciona diretamente com o sentimento da beleza. Dickie comenta: “Associado às paixões que são úteis à preservação da sociedade.” (id. p. 33). Havia o prazer relativo, retirado do sentimento de sublime, também chamado de deleite. O prazer retirado da remoção da dor ou da ameaça de dor. Normalmente associado às paixões úteis para a preservação do indivíduo”. Para o autor algumas experiências poderiam provocar a beleza, enquanto outras o sublime. Huisman (2012) nos explica que as experiências que provocavam a beleza nas ideias de Burke são acompanhadas do relaxamento dos nossos músculos e dos nossos nervos, enquanto, o sublime, relacionado à tensão muscular e o nervosismo.

Outro pensador de grande relevância para a teoria estética foi D. Hume. Para ele a ideia do gosto é passível de inúmeras variantes, por exemplo, os próprios indivíduos e o objeto a ser

experienciado. No entanto, Hume não é defensor da ideia de que “gosto não se discute”. Pelo contrário. Ele acredita que é possível sim estabelecer uma espécie de “padrão do gosto”. Dickie (2008) ao comentar sobre o ponto de vista de Hume sobre a questão do gosto, aponta que ele utiliza a ideia de “pares desproporcionais” a fim de demonstrar que gosto se discute. A teoria dos pares desproporcionais é uma comparação grosseira que Hume faz entre uma obra que seja considerada por um grande número de pessoas como superior e uma medíocre. O próprio faz analogias entre um lago e o mar para exemplificar sua ideia de uma obra de arte superior à outra. Neste caso aponta que todos sabem que o mar é superior.

Através deste método ele explica que o gosto é passível de discussão e com isso, poderia ser possível também uma ideia para uma padronização do gosto. O padrão pode ser dado através de “regras de composição”. Essas regras podem ser estabelecidas a partir da observação (um estudo empírico exaustivo) daquilo que tem sido universalmente “agradável”. Ou seja, um estudo do gosto das pessoas a fim de criar um padrão a partir do que mais agrada a uma maioria. Mas não percebo bem como isto seria possível visto que ele mesmo defende, tal como Platão, que a beleza não está nas coisas.

Enquanto Hume defende um exercício de análise empírica dos gostos dos sujeitos a fim de estabelecer uma espécie de padrão do gosto, outro pensador, Alison tenta explicar os mecanismos psicológicos relacionados ao juízo do gosto. Ele diz que o sentimento do gosto é resultado de uma associação de ideias. Para entender melhor, o que Alison chama de faculdade do gosto: “(...) aquilo pelo qual percebemos e desfrutamos o que quer que seja Belo e Sublime nas obras da Natureza e da Arte.” (Alison apud Dickie, 2008, p. 38)

Estes pensadores formularam postulados e teorias que serviram de base para os estudos da experiência estética e da recepção. Muitos outros nomes poderiam ser citados, a exemplo de Leibniz, um importante nome para entender as questões do belo, do gosto, do prazer afetivo e das possíveis capacidades cognitivas intrínsecas a estes sentimentos. Eles serviram de base também para outro importante pensador que Huisman (2012) destaca como marco para os estudos mais aprofundados da teoria estética: I. Kant. O filósofo alemão é uma das referências mais citadas quando o assunto é estética. Suas obras são basilares para o que alguns autores chamam de Idade da Crítica e para despertar o interesse de outros pensadores a refletirem sobre as questões da estética. Huisman denomina como “Os pós-Kantianos” (id. ib. p. 42). Pensadores de relevante contributo

para a História do pensamento humano como Schiller, Schelling, Hegel, Schopenhauer creditam a Kant influência em suas obras.

Mas o que esta questão tem em comum com a arte e, principalmente, com o teatro? Muito. Afinal de contas tem sido a teoria estética responsável pela teorização da arte. Ainda assim, como um olhar estético sobre o espetáculo teatral contribui com o aprendizado de conteúdos próprios do mesmo? É possível ensinar teatro através do ver teatro? Esta resposta já foi dada há muitos anos. Mesmo no campo do teatro-educação que possui um histórico recente no Brasil esta questão foi pensada por autores desta área de conhecimento, como Flávio Desgranges, Beatriz Cabral e não se pode negligenciar o contributo de Ana Mae Barbosa que sistematizou a abordagem triangular que evidência a importância da apreciação para o aprendizado da arte.

Com isso, por que seria interessante me debruçar sobre um tema que não apresenta ineditismo? Primeiro, porque este trabalho não tem como horizonte uma produção inédita. Apenas trata-se de um exercício de reflexão pedagógica. Segundo, porque, apesar do “aprender através do ver teatro” ser uma questão discutida por teóricos (como os citados acima) considero que alguns aspectos importantes da teoria estética ainda podem ser elucidados. E, mais importante ainda, que a relevância da valorização do saber da experiência como eixo pedagógico em teatro deve ser um caminho frutífero.

4. VALORIZAR A EXPERIÊNCIA PARA FLUIR O SABER

4.1. O saber da Experiência e a educação

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.

Viola Spolin

O saber da experiência no domínio das proposições do pesquisador espanhol Jorge Larossa Bondía é apresentado como um saber finito, ligado à existência humana que busca o sentido ou o sem-sentido das coisas que nos passam, nos tocam, nos acontecem. Mas na educação, embora esta palavra seja utilizada assiduamente é preciso concordar que nem sempre o saber da experiência acompanha os processos educacionais. Ousaria dizer que um dos indicadores desta incongruência (visto que nos últimos anos muito se tem falado em experiência na educação) poderia ser representado pela tradição da ação pedagógica que prioriza os métodos e/ou os conteúdos utilizados no processo de ensino em detrimento das pessoas envolvidas.

Embora alguns teóricos da educação como, por exemplo, Paulo Freire, destaquem a importância da valorização dos sujeitos para a construção do conhecimento, sabemos que a influência do positivismo e do individualismo capitalista condicionou a prática pedagógica na educação básica à transmissão dos *saberes imediatos - ou saberes utilitários*. É bem verdade que nas famosas perspectivas sócio-costrutivistas há lugar de destaque para a experiência, contudo, poucas são as unidades de ensino público, neste país, que apostam nestas tendências teórico/filosóficas como eixo pedagógico e, por isso, essas ideias permanecem no escuro. Adianto que não pretendo discutir estas perspectivas, mas me inquieta o fato de haver inúmeros defensores da experiência como forma privilegiada de conhecimento e, no entanto, nem sempre é possível concretizar um ciclo de ensino dentro do ambiente formal da educação básica onde o *saber da experiência* é valorizado.

Digo isto pautado, principalmente, na minha vivência enquanto “cliente” de uma educação básica conteudista, onde os objetivos estiveram voltados para atender as demandas capitalistas de reprodução da sociedade como modelo de poder ao serviço das classes dominantes vigentes. Fato evidenciado por Luckesi (1990) quando destaca que “a escola alcançou o foro de principal

instrumento para a reprodução qualitativa da força de trabalho que necessitava a sociedade capitalista”. (p. 43). Nesta perspectiva, os processos educacionais dentro da escola supervalorizam o tecnicismo e o saber é concebido como produto da acumulação de conhecimentos objetivos. Ou seja, os educandos são condicionados a um sistema castrador e alienante, onde provavelmente falar em valorização da experiência parece equivocado.

No relatório da comissão internacional de educação para a UNESCO (1998) é apontado que “em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*.” (p. 90). O documento denuncia que conhecimentos importantes como o *aprender a conviver* e o *aprender a ser* são marginalizados na construção do conhecimento no âmbito formal de ensino. Parece que a ênfase continua a ser dada ao par técnica/conteúdo e, com isso, formas de conhecimentos de grande relevância para se estar no mundo como ser crítico, ético e integral são negligenciadas.

Lelis (2001) ao apresentar um estudo sobre os idiomas pedagógicos presentes na educação brasileira aponta que os profissionais da educação por vezes se preocupam demasiadamente com o saber (dominar os conteúdos de determinada área) e o saber fazer (dominar as técnicas e os métodos de ensino). Esta deferência dada ao “saber e saber fazer” é pertinente, mas ressalto novamente que não deveria ser mais relevante do que os sujeitos envolvidos no processo educacional. Para existir uma educação que valoriza a experiência o professor deveria ter como princípio e finalidade o “bem do aluno” na sua produção de conhecimento, pois conforme destaca Saviani é preciso distinguir-se do cientista tradicional.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (Saviani, 1985 apud Lelis, 2001. p. 46)

Esta distinção entre o professor e o cientista não quer desmerecer o trabalho docente, pelo contrário, chama atenção para uma importante especificidade da educação: ter como objeto de estudo as pessoas. Pois enquanto um cientista pode observar diversos objetos a fim de obter um

determinado resultado, o professor tem o aluno como o de sua prática. Logo, trata-se de pessoas a observar outras pessoas e/ou documentos relacionados às pessoas. Contudo, reconheço que este par entre a técnica e o conteúdo é importante para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da educação. É preciso salientar que somente o *saber* e o *saber fazer* podem parecer pouco profícuos quando não há valorização de conhecimentos que contribuam para que o sujeito, no seu modo cognitivo e afetivo de perceber o mundo aprenda à valorizar o outro e a si mesmo enquanto ser autônomo, consciente, crítico, ético, moral etc.

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (UNESCO, 1998, p. 90)

A valorização de conhecimentos a qual me refiro é o saber da experiência, pois acredito que possa suscitar a realização íntegra do sujeito através da (re) descoberta do seu potencial criativo devolvendo o estatuto da criatividade aos sujeitos. Pois, como sabemos, a criatividade é intrínseca às pessoas e não às coisas. No meu exercício de observação enquanto aluno (e futuro) professor percebo que os conhecimentos adquiridos no ambiente formal de ensino muitas vezes não passam de verdades objetivas incapazes de suscitar mudanças nos sujeitos. Isto acontece quando a ideia de conhecimento é restringida ao ato de adquirir novas informações. Como se o educando fosse um ser puramente passivo que necessitasse ser alimentado como um banco de dados e o professor o detentor do conhecimento.¹ Nestas condições o saber da experiência é impossível de acontecer, pois “gostaria de dizer que sobre o saber da experiência é necessário separá-los de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre coisas. (...) como se conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (Bondía, 2002, p. 22).

¹ O que Paulo Freire chama de pedagogia depositária.

O saber da experiência, como colocado por Bondía, é diferente de saber coisas. Com isso, é possível perceber que este saber situa-se contrário à prática da acumulação progressiva de conhecimentos utilitários. Acredito que ele estaria próximo ao conhecimento de aprender a conviver e, principalmente, *aprender a ser*. Este que dentre os quatro pilares da educação parece ser o mais carente de atenção e estratégias e me parece ser o mais rico:

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (UNESCO, 1998, p. 99)

Importante esclarecer que ao refletir sobre o aprender a ser não deixo de reconhecer a importância de saber sistematizar conteúdos (mas desde que estejam orientados para o aprender a aprender) e também a relevância de saber organizar técnicas (desde que orientadas para o aprender a fazer). Na verdade, estes conhecimentos também podem ser pensados no domínio do saber da experiência desde que suscitem alguma mudança nos sujeitos envolvidos no processo educacional. Quando não se valoriza o saber que é da experiência o aprendizado é igual uma “acumulação progressiva de verdade objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem” (id., p. 28). O autor, ao evidenciar um problema rotineiro da educação básica - *verdades objetivas que permanecem exteriores ao homem* permite-me refletir sobre um dos principais desafios da educação formal: aproximar o saber adquirido na escola com a vida humana.

O saber da experiência, segundo Bondía (op. cit.) é o resultado do encontro entre estas duas instâncias: o conhecimento elaborado/sistematizado e a vida. O autor também comenta que atualmente há “uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a.” (p. 28). Com isso, ocorre que alguns alunos ao terminar o ensino básico, não sabem como os conteúdos apreendidos podem lhes servir para a vida. Acredito que isto aconteça devido o fato desses conteúdos serem organizados e passados para o corpo discente sem que nada lhes aconteça, nada lhes toque, ou seja, sem nenhuma experiência.

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (UNESCO, 1998, p. 89)

Mais uma vez é importante dizer que para isso se faz necessário romper com os paradigmas tradicionais da “acumulação progressiva”. Fato que os documentos do relatório da UNESCO sobre a educação do milênio apontam. Outro ponto importante é perceber que o mundo está em constante mudança. Bondía também comenta que na contemporaneidade, “a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida”. (id., ib., p. 28). Para a UNESCO o papel da educação é contribuir para que o sujeito possa adaptar-se às mudanças do mundo e construir seu próprio caminho. Acredito que o saber da experiência possa cumprir esta tarefa por ser uma forma de mediar a vida humana e o conhecimento elaborado. Também porque pode ser entendido como um saber que transita entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

De fato a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. (...) Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (Bondía, 2002, pág.: 26)

Acredito que um investimento pedagógico que valorize o saber da experiência através da arte possa garantir com mais eficiência esta articulação entre o conhecimento elaborado nas Instituições educacionais e o sujeito - em sua forma particular de ser. Pois a mediação entre o

conhecimento e a vida é dada através da apropriação. Quero dizer que, é mediante a experiência vivida que o sujeito vai aprendendo a atribuir sentidos - ou não - ao que lhe acontece. Portanto, valorizar o saber da experiência é valorizar o primado do sujeito como ser autônomo, capaz de conferir uma atitude estética perante o mundo.

Destacar a arte como facilitadora neste processo é asseverar o fato que ela não se separa da vida. Como destaca o pesquisador brasileiro Adilson Florentino (2013): “Atualmente, a arte já não pode ser entendida como fenômeno específico e isolado, mas como algo que recorre de modo transversal aos fenômenos cotidianos do mundo na vida, de modo tal que, como se torna evidente na pós-modernidade, arte e vida se codeterminam e se copertencem. (p. 11). O pensamento do pesquisador nos revela o potencial da arte em articular-se com a vida humana, algo que ambiciono aqui ao propor um viés estético à educação. Por isso, dedicamos o tópico seguinte a refletir sobre a relação do saber da experiência com o nosso campo de produção de conhecimento.

4.2. O saber da experiência e o Ensino da Arte

Desde Platão a experiência tem sido defendida como a base da educação. Quem nos confere este fato é o pesquisador britânico Herbert Read (2010) ao explicitar a tese do filósofo grego que defende a educação pela arte por ser ela (a arte) o lugar de excelência da experiência. Read esclarece que apesar de muitos teóricos considerarem a teoria platônica como inexecutável fora do contexto em que foi pensada (nos moldes sociais e políticos da Grécia Antiga) ela é possível de ser revista e quando efetivamente percebida poderia ser bem sucedida nos processos educacionais. Por isso, a obra de Read trata na verdade de explicar de modo objetivo como a arte pode ser a base da educação.

Read (2010) ao afirmar que “uma criança aprende através da experiência” (p. 74) me permite refletir sobre os processos de aprendizagem em arte. Se ponderado como verdade que a experiência é conhecimento chamo a atenção para o fato de a arte poder ser entendida como o espaço da experiência, do experimento e da experimentação. Pois, na arte, acredito que a experiência possa fazer parte do processo, ser o próprio conteúdo, e também o produto. Com isso, acredito também que um dos principais objetivos a ser perseguido na práxis pedagógica é a valorização da experiência nos processos educacionais em arte. Pois, assim como Read, acredito

que na aprendizagem através da educação estética podem-se organizar os sentidos ao ambiente objetivo. Acredito ainda que além da possibilidade de organizar os sentidos, a educação estética permite comunicar a experiência. Ou, em outras palavras, a ideia sensível ao campo inteligível.

Utilizo os argumentos do autor porque ele se manifesta contra uma concepção educacional dogmática e opressora e vislumbra na educação estética um caminho a ser percorrido. Algo que muito me interessa enquanto futuro professor de teatro. Pois através da educação estética “a criança aprende a organizar a sua experiência por meio de sentimento estético. Então, obviamente, a educação deveria ser concebida para fortalecer e desenvolver estes sentimentos. Mas há uma grande diferença entre reconhecer este fato e pô-lo em prática.” (p. 81).

Esta abordagem que o autor faz ao dizer que é preciso entender a importância da arte na educação, sobretudo ao pô-la em prática, me provoca a pensar sobre o modo que a educação brasileira trata o assunto e como a arte está sendo tratada pelas nossas instituições de ensino. Fernandes (2006) comenta que “a educação brasileira ainda tem muito da escola tradicional, herança que nos legaram os jesuítas nos tempos da colonização, quando mantinham um ensino dogmático.” (p.15). Concordo com a autora, pois sou fruto deste sistema educacional e reconheço que mesmo num período onde o ensino já não é ditado pela igreja, os métodos continuam obsoletos e a valorização da experiência do saber é tímida, para não dizer inexistente.

Ana Mae Barbosa (1995) destaca que o filósofo e cientista da educação J. Dewey denomina a experiência como “conhecimento” e o mestre Paulo Freire já nos ensinara que é a consciência da experiência que determina o conhecimento. O fato é que muitos teóricos têm defendido que o aprendizado é fruto da experiência. Mas no campo da produção de conhecimento em arte no Brasil, poderia ser a experiência responsável pelo saber?

Importante pensar sobre o ensino da arte no Brasil, (função em que a autora se ocupou de modo muito caro), pois, o seu panorama histórico reflete a nossa práxis estética também. Barbosa (1995) destaca que o ensino das humanidades chega ao país com o ensino das artes. Este chega aqui, como já frequentemente abordado, através da vinda da corte portuguesa do rei de Portugal, D. João VI, temendo a invasão das tropas do imperador Napoleão Bonaparte. Neste momento, quando o Brasil é tido como a capital Portuguesa, o rei cria a Academia Imperial de Belas Artes. A instalação culminou com a vinda de profissionais franceses para ocupar as cadeiras de professores. Sobre isto Barbosa (1995) comenta:

quando chegaram encontraram um barroco florescente. Importado de Portugal, o barroco havia sido modificado pela força criadora dos artistas e artífices brasileiros, e podemos dizer que já existia um barroco brasileiro completamente diferente do português, do espanhol, do italiano, muito mais sensual, sedutor... O Barroco brasileiro encomendado pelos senhores, mas produzido principalmente por escravos, foi o primeiro signo cultural (p. 60).

O marco da Escola Imperial de Belas Artes, porém, não significa o marco da experiência estética relacionada à arte no Brasil. Sobretudo, porque ela não é privilégio dos especialistas. No Brasil já existia uma forma particular de representação artística e isso nos leva a crer que atitudes de contemplação estética poderiam ser comuns antes de a escola ter sido implantada. Sobretudo, porque a arte não é exclusiva dos espaços legitimados como os museus (e suas ações educativas), ou os liceus de arte e as IES que ofertam cursos dedicados ao assunto. Outro fator importante é que a capacidade de emoção estética - atitude de contemplação - passível à arte, pode ocorrer em qualquer lugar. Basta que o sujeito/espectador esteja disponível para tal. A *experiência estética*, também é tema deste trabalho e diálogo com a definição de Read (2010):

Muitos homens inteligentes têm tentado responder à pergunta “o que é arte?”, mas nunca satisfazendo toda a gente. A arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou como o solo, está em todo lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos. (...) não existe nenhuma obra de arte que não apele para os nossos sentidos - os nossos órgãos físicos de percepção - e quando perguntamos o que é a arte, estamos na realidade a perguntar qual é a qualidade ou peculiaridade numa obra de arte que atrai os nossos sentidos. (p. 28)

O autor esclarece que estamos, todo o tempo, suscetíveis à arte, porque ela está presente em todos os lados. No entanto, nem sempre a percebemos, devido ao fato de estarmos demasiadamente ocupados em procurar o seu “lugar institucionalizado”. Acredito que isto aconteça pelo fato da pergunta “o que é arte?” ainda apresentar-se decisiva para entendê-la como fenômeno artístico, cultural e histórico. O problema é que esta indagação geralmente vem acompanhada de uma série de critérios como argumento de validação da arte. Critérios que são, pelo menos obsoletos, pois, desde o século passado foram postos à prova, questionados e invalidados por uma série de artistas como M. Duchamp (1887-1968) quando expôs a polêmica obra “*Fountain*”, em 1917. Esta obra transgressora questionou os principais critérios de validação da obra de arte, como a exigência por originalidade, preciosismo técnico, intencionalidade, entre outros aspectos. Tratava-se de um urinol a ocupar o lugar sagrado da obra de arte. Um simples urinol confeccionado para atender a uma função baixa da fisiologia humana, ser exposto numa famosa galeria de arte provocou os espectadores a se perguntarem quando confrontados com a obra: isto é arte? Neste momento poderia Duchamp também ter provocado um movimento a fim de refletir a arte para além da discussão do “gosto e do não gosto”. D. Hume já apresentara em sua tese sobre os “pares desproporcionais” que o gosto é discutível. No entanto, tratava-se de um estudo empírico sobre o gosto das pessoas perante uma obra de arte que segue critérios e regras. Onde possivelmente a *experiência do saber* é suprimida pelo saber coisas, conceitos e fórmulas dadas pelos especialistas da arte. Neste saber coisas ignora-se aquilo que realmente importa na arte, nomeadamente, a peculiaridade que nos toca, o que atrai os nossos sentidos. Duchamp, portanto, poderia ser pensado como o exemplo de artista que buscou controverter o pensamento regente da arte a fim de que o espectador fizesse o mesmo. É importante destacar que o artista é fruto do “espírito do tempo” que questionava estes critérios desde o final do século XIX. Mas é provavelmente a partir do início do século XX que a experiência estética teve forte influência na teoria da arte. Pessoalmente acredito que seja ela a principal característica da obra de arte. No teatro, por exemplo, “a arte do aqui e agora” é a experiência estética que permite à obra ecoar para além do seu efêmero prazo de validade.

É urgente fazer conhecer a reformulação da pergunta feita desde o século passado que substituiu a interrogação obsoleta: “o que é arte?” por uma pergunta que valoriza a estética e a experiência da arte: “quando há arte?”. Esta reformulação permitiria aos espectadores sair da tutela

dos critérios rígidos de validação da arte para considerar, sobretudo a capacidade de contemplação estética, e com isso, a valorização da experiência. Mas me parece que estamos distantes disso, pois, os idiomas pedagógicos são caracterizados principalmente por uma “pedagogia dos conteúdos” onde o saber da experiência é cada vez mais sufocado pelo saber coisas. E no ensino/aprendizagem do teatro há valorização da experiência verdadeiramente?

Digo, “verdadeiramente” porque concordo mais uma vez com Bondía (2011) quando aponta que a palavra experiência é usada de modo abusivo em educação e geralmente utilizada de modo incorreto. Ele esclarece que “essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas.” (p. 4). Não é difícil concordar com ele, pois, na tradição histórica da educação brasileira as perspectivas pedagógicas supervalorizam a transmissão de conteúdos e, com isso, a experiência pode ser atropelada por um processo de ensino que valoriza o excesso de informação num curto período de tempo tendo como resultado um igual excesso de opinião demasiadamente anódina (no sentido figurado da palavra).

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (...) Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se num imperativo. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (...) Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (Bondía, 2002, p. 21)

Os pontos apresentados pelo autor, se confrontados com as atuais condições em que a disciplina “artes” se encontra no currículo básico, revela que é quase impossível valorizar o saber da experiência. Principalmente devido à carga horária destinada para a disciplina. São apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos, que quando retirado o tempo para organização e adequação do espaço este tempo torna-se ainda mais curto. Na realidade da grande maioria das escolas, as aulas de teatro dentro da disciplina artes são ministradas numa sala de aula tradicional, altamente inadequada. Geralmente o docente precisa afastar as carteiras e cadeiras para ter um mínimo de espaço para a realização de um jogo teatral ou dramático, por exemplo.

Com esses fatores apresentados, me parece que a tradição de desvalorização do saber da experiência também acompanha o ensino do Teatro. Na verdade, se voltarmos nosso olhar para a história do ensino do teatro no Brasil colônia percebemos que desde as iniciativas dos Jesuítas o teatro foi utilizado numa abordagem instrumental da arte, onde possivelmente não se valorizou suas potencialidades estéticas como fenômeno cultural, artístico, e sobretudo, de valorização da experiência. Não quero produzir um discurso anacrônico sobre este momento histórico do teatro no Brasil. Apenas pontuo, que desde a tradição pedagógica teatral no país, o saber da experiência é subjacente ao saber coisas. Portanto, a tradição de desvalorização da experiência parece nos acompanhar na pedagogia do teatro.

Avançando para o presente, também percebo a partir do exercício de observação durante minha vivência como aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) que nem sempre o “saber da experiência” foi valorizado pelos professores de arte em sala de aula. Talvez a não valorização que percebi seja resultado de uma soma de problemas políticos, econômicos, mas também se acrescenta à formação específica na área de conhecimento defectível e à marginalização das disciplinas de arte. O problema é que muitos desses profissionais que atuam na educação básica atualmente foram formados durante o antigo sistema integracionista da educação artística e, com isso, há imensa dificuldade em compreender as especificidades das variadas linguagens e o ensino acaba por ser restrito a conhecimento de fatores históricos e a atividades de recreação.

Educação Artística possuía caráter de atividade e não de disciplina, uma vez que a aprovação se daria apenas pela frequência, e não por notas, e um único professor deveria trabalhar com todas

as linguagens artísticas. (...) Muitos eram os descontentamentos com relação às aulas de Educação Artística pelo corpo docente. Um dos aspectos apontados como negativos diz respeito à falta de tempo proporcionada pela carga horária estabelecida para serem trabalhados conteúdos das diversas linguagens propostas - Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Outro aspecto mencionado é a função polivalente do professor, obrigado a dominar as quatro linguagens artísticas diferentes sem, porém, possuir uma formação acadêmica adequada para este exercício profissional. (Fernandes, 2006, p. 18)

É bem verdade que desde 1996 há a regulamentação do ensino das artes em todos os níveis da educação básica através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No entanto, a maioria dos concursos públicos para a contratação de profissionais a ocupar o cargo de professor de artes no ensino básico reflete a figura de um professor polivalente. Coisa que aqueles que estão à frente dos cursos de Licenciatura em teatro, dança, música e arte visuais entendem como uma prática antiquada e ineficiente. A pesquisadora Paulina Maria Caon comenta que:

Docentes e estudantes perceberam, por exemplo, que os concursos para professores da rede pública ainda utilizam como área de denominação o termo “Artes” ou “Educação Artística” em muitas cidades e estados do país. Também observamos que o professor formado em teatro, muitas vezes, não coordena processos teatrais dentro da escola pública. Ou ainda, o licenciado em uma das linguagens artísticas se vê pressionado a coordenar processos artísticos-pedagógicos nas diferentes linguagens (música, teatro, artes visuais e dança). Na prática cotidiana, os relatos dos estudantes apontam que, por escolha, acomodação, pressão, falta de repertório ou formação específica, os professores ministravam aulas de Artes Visuais, História das Artes Visuais ou até História do Teatro, no caso dos licenciados nessa área quando tentavam se aproximar de sua formação específica, por exemplo (Caon, 2012, p. 122).

Apesar destes problemas nos processos educacionais em teatro, onde parece equivocado pensar na valorização da experiência do saber é preciso acreditar e buscar meios de torna-lo possível. Mesmo que seja utopia. Pois acredito que na educação - e principalmente quando mediada pela arte - é preciso reconhecer na utopia seu *habitat* natural. Adorno já esclarece que no conhecimento utópico, o resultado é a utopia. Quero dizer que devemos desejar um mundo melhor sempre. Na minha prática docente acredito e defendo que o ensino/aprendizagem do teatro se dê

através de processos onde a experiência deveria ser considerada e privilegiada como agente promotor do conhecimento.

Contudo, é fecundo concordar com W. Benjamin quando defende a experiência como uma palavra abstrata que ganha significado apenas para aquele que a experienciou. Pensando nisso, acredito que docentes e discentes têm experiências distintas e é através da troca de informações que o aprendizado acontece. Aprender, portanto, pode ser compreendido como uma troca mútua de saberes entre os agentes envolvidos no processo educacional. Com isso, acredito que a experiência estética poderia ser percorrida como conteúdo metodológico a fim de potencializar o saber da experiência.

5. POR UMA PRÁTICA ESTÉTICA NA ESCOLA

Ao observar algumas abordagens epistemológicas do teatro percebi que há o predomínio de discussões sobre o fazer artístico em detrimento da experiência do ver, de apreciar. Inclusive na literatura aplicada ao campo pedagógico do teatro é possível perceber frequentemente a presença dos jogos destacados como a principal forma de se ensinar e conseqüentemente de adquirir conhecimentos. Podemos notar esta recorrência nas principais publicações que abordam os jogos no teatro, tanto a americana, quanto a francesa e a inglesa, representadas respectivamente por Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert e Peter Slade. Estes autores, cada um ao seu modo, desenvolveram teorias e métodos sobre a aprendizagem do Teatro através do jogar e servem como base e/ou referência para o desenvolvimento da prática docente no campo da pedagogia teatral.

Na verdade, na epistemologia do Teatro na Educação há imenso material que discute a aplicabilidade do jogo de variadas formas e em diferentes contextos e sabemos que a prática dos jogos tem como condição *sine qua non* o experienciar. Por isso, do ponto de vista do saber da experiência as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dos jogos dramáticos, teatrais e/ou improvisacionais parecem fecundas e simbolizam um terreno acolhedor para que o sujeito brincante se permita ser um território de passagem de experiências significativas - tornando-se assim um sujeito da experiência. Contudo, identifico aí um grande problema: em algumas dessas abordagens o ver é ofuscado pelo fazer e, com isso, desconsideram-se a importância do apreciar o teatro, também, como importante ferramenta educacional para o seu ensino/aprendizagem. Com exceção o método de Viola Spolin, pois, considera este aspecto, em alguma medida.

Atualmente temos bons manuais de abordagens metodológicas que auxiliam o professor de teatro em sala de aula, mas eles sugerem enfoque na técnica teatral dada ao ator produtor/criador e esquecem-se do papel do receptor. Com isso negligenciam a importância do apreciar, bem como, a experiência do ver. Devemos concordar que o espectador não pode ser ignorado nos processos didáticos do Teatro na Educação, sobretudo no âmbito da educação estética onde o apreciar a arte possui potente estatuto de ferramenta pedagógica capaz de desenvolver conhecimentos sensíveis para o aperfeiçoamento do convívio em comunidade.

Mas seria possível desenvolver um processo de ensino/aprendizagem do Teatro em ambiente formal que valorize o apreciar como importante procedimento/conhecimento? É possível

estabelecer pontos de encontro entre o ver e o fazer de modo equilibrado? Em que medida a experiência estética contribui para trazer luz a estas questões? Concordo com a professora de teatro e pesquisadora, Beatriz Cabral quando ressalta a importância de uma metodologia que põe a tônica no ver e fazer teatro:

Fazer acentua o aspecto concreto do ato criador, o uso e a manipulação dos meios (palavras, sons, imagens, movimentos); refere-se à experimentação de formas que explicitem e expressem as idéias e as percepções do aluno. Apreciar vai além da observação, implica considerar estética e, no caso da educação em artes, artisticamente, um objeto ou texto artístico. A apreciação está baseada nos valores e atitudes do observador e na sua compreensão do contexto cultural no qual o trabalho foi produzido. Ao considerar o fazer e o apreciar como os dois pólos da construção do conhecimento em artes, enfatiza-se o ato físico da criação e seu equilíbrio com a investigação histórica e filosófica da respectiva área do conhecimento. Muito se tem falado sobre a fundamental importância de uma abordagem teórico-prática na formação do professor, a qual lhe permita visualizar as ações e as implicações pedagógicas do que se propõe com este binômio fazer - apreciar. (CABRAL, 2000, p. 02)

Alguns outros pesquisadores brasileiros dedicaram tempo a refletir sobre os fenômenos ligados à recepção teatral, como por exemplo Claudio Cajuiba e Flávio Desgranges. Numa série de textos, destacam o estatuto do espectador como importante agente na construção de conhecimento em teatro. Embora os estudos sobre a recepção estética se configurem como uma importante área de conhecimento discutido sob pontos de vista filosóficos, sociológicos, psicológicos (e outras áreas de conhecimentos que lançam luz à questão) na pedagogia do teatro tem-se falado muito pouco. Por isso, me parece rico refletir sobre uma possível práxis estética que leve em conta a tensão entre o ver e o fazer.

A práxis é um conceito que apresenta em sua acepção a dialética entre teoria e prática e a estética é caracterizada pela tensão entre antinomias: poética e retórica, objetividade e subjetividade, sensível e racional, empírico e científico. Com isto, pensar numa práxis estética é operar numa constante lógica dual primando pela unidade. Embora pareça paradoxal, devemos lembrar que o conhecimento não é dado, ele é construído e uma edificação sábia na alvenaria da estética deve ser construída a partir das mais variadas experiências. Para formular minha práxis estética no ensino/aprendizagem do teatro escolhi desenvolver questões sobre a análise do

espetáculo teatral por acreditar que enquanto conteúdo metodológico possuía substrato a priori para sustentar as tensões pragmáticas relacionadas à educação estética.

Sistematizei aulas de caráter teórico/prático em regime de oficina com alunos do nível médio do Colégio Estadual Odorico Tavares, em Salvador-Ba, sobre a análise. Pois conclui que este conteúdo me permitiria ilustrar como o contato com a arte através da experiência estética permitiria sensibilizar o sujeito/educando para emancipar-se enquanto ser autônomo, crítico, ético. Portanto, desenvolvi um ciclo de ensino/aprendizagem do teatro enfatizando a educação estética como principal eixo pedagógico, acreditando que assim seria possível valorizar o saber da experiência através de exercícios de análises do espetáculo teatral numa perspectiva receptivo-produtiva.

5.1. Analisar pra quê? Como ver o espetáculo teatral

Discuti até agora que a educação estética reflete a contemplação da arte como importante meio para alcançar conhecimentos intrínsecos às capacidades emocionais fundamentais para a natureza humana e que por meio dela é possível educar o sensível: isto se dá através da experiência estética quando comunicada de modo inteligível. Também, que a experiência estética é a experiência imediata do real entre o sujeito e o objeto esteticizado que pode operar através do prazer (entretenimento), mas também, é uma produção de conhecimento autônomo. Este conhecimento de origem estética (sugerimos) pode ser percebido como o saber da experiência: um saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade - individual ou coletivamente - dentro da finitude de sua existência e que visa a aproximar o conhecimento elaborado com a vida humana.

Mas como utilizar estes princípios no ensino/aprendizagem do teatro? Seria possível valorizar a experiência estética e o saber da experiência através da abordagem da análise do espetáculo teatral como conteúdo metodológico?

Análise, do grego *àvakvaiç*, traduzido para o latim como *analysis*, quer dizer geralmente a descrição ou a interpretação de uma situação ou de um objeto qualquer (Abbagnano, 1998). Ela é uma palavra comumente utilizada para designar processos de entendimento através da investigação de algo e está muito presente na matemática, na física, nas ciências biológicas entre outras áreas. Mas no campo de produção de conhecimento teatral, a análise também é recorrente?

Poderíamos dizer que sim, processos analíticos na epistemologia do teatro são recorrentes. Na verdade há presença deste termo em diversas obras, inclusive de importantes teatrólogos da época contemporânea, tais como a de Patrice Pavis (2003). Ele desenvolveu uma pesquisa abastada de diversas teorias e procedimentos sobre a análise de um determinado espetáculo. Pavis não discute sob a ótica da estética, mas apresenta um olhar rico que deve ser ponderado para percebermos os fenômenos relacionados à recepção artística. Para ele, “a identificação das áreas do espetáculo e de sua organização não é, no entanto, coisa evidente para ninguém, ainda mais suas relações mútuas no interior da encenação e a maneira com a qual esses elementos se recompõem misteriosamente na cabeça do espectador” (2003. p.12).

O pensamento do autor nos permite garantir ser possível elucidar questões de base teórica que somadas à experiência do espectador auxilia na construção de sentidos para os mais variados espetáculos que o sujeito queira refletir enquanto objeto de análise. E nos interessa perceber se algumas destas questões potencializam a experiência estética, ampliando assim, as capacidades afetivas e cognitivas do educando. Vale a pena ressaltar que o autor não sistematiza uma metodologia cientificamente comprovada, pois como destaca, não há instrumentos reconhecidamente universais, capazes de atender a pluralidade dos espetáculos e responder de forma satisfatória os possíveis problemas apresentados pela singularidade de cada processo artístico e suas implicações estéticas.

Por isso, sugere que para uma real aprendizagem da análise dos espetáculos seria necessário que o espectador se desnudasse das concepções já estabelecidas por campos privilegiados de análise. Por exemplo, a semiologia, a fenomenologia, entre outros (2008). Explica que essa nudez proposta ao espectador é importante para que ele, quando confrontado pela obra no ato de sua recepção ao vivo pudesse “instintivamente” ou “intuitivamente” descrever e interpretar o que vê.

Jerome Stolnitz (2007), um importante teórico, utiliza o conceito de “atitude estética” para uma possível atividade de contemplação (que também se aplica à arte) muito próxima ao que Pavis comenta aqui. A proposta de Stroentiz sugere justamente que o espectador quando confrontado pela obra a contemple de forma não-preconceituosa, desinteressada, tal como foi discutido inúmeras vezes pelos empiristas do século XVIII. Mas ironicamente, Pavis revela que considera impossível que o espectador seja capaz de tal tarefa. Argumenta que não há regras e provas absolutas para assegurar um método eficaz de análise capaz de garantir a sua validação (ou a negação). O

pensamento do autor se potencializa em algumas encenações da época contemporânea onde os espetáculos são constituídos nas fronteiras abissais da variadas linguagens artísticas.

Devemos concordar com Pavis, pois, inventar uma metodologia de ensino/aprendizagem da análise do espetáculo teatral capaz de responder e/ou atender aos mais variados problemas propostos pelas mais variadas obras é impossível. No âmbito do saber da experiência defender uma metodologia de análise é travestir a experiência de experimento. Por isso, nos parece mais ajustado refletir a análise dos espetáculos teatrais como uma forma de ver, um modo particular e cuidadoso de observação de uma obra artística teatral a fim de fazer emergir de modo inteligível a experiência sensível. Pois, acreditamos que o exercício constante de observação, a aquisição de conhecimentos próprios do teatro e a ampliação da gramática teatral permite ao espectador mais ferramentas para comunicar e potencializar sua experiência estética.

Para isso, a capacidade inventiva deveria ser o principal instrumento utilizado pelo sujeito/espectador quando confrontado pelo exercício da análise. Digo isso porque concordo com o pensamento de Pavis quando revela que:

a análise do espetáculo se atribui uma tarefa desmedida que ultrapassa talvez as competências de uma só pessoa. De fato, é preciso que ela leve em consideração a complexidade e a multiplicidade dos tipos de espetáculos, recorra a uma série de métodos mais ou menos comprovados, ou mesmo invente as metodologias mais adaptadas a seu projeto e seu objeto (2008, p. 12).

Mais uma vez o autor chama a atenção para a importância de uma modalidade de análise suscetível de inventabilidade por parte do sujeito analista/espectador e acrescento que o professor deveria ter o cuidado de incentivar e valorizar a capacidade inventiva e a confiança do educando. A consciência de que a análise deve ser entendida como um processo flexível a distintos instrumentos, modalidades e/ou métodos é importante, principalmente para saber que uma análise não esgota as potencialidades estéticas de uma obra. Por mais coerente e organizado que o discurso de uma análise possa ser construído, não dá conta de traduzir a complexibilidade da mesma. Seria presunção (para não dizer inocência ou ignorância) um espectador ter como ponto de partida uma

análise completa de determinada obra, pois, o próprio fenômeno da recepção demonstra que isso é impossível.

Portanto, a análise do espetáculo teatral poderia ser percebida como processos de entendimento de uma obra artística/teatral através da recepção/fruição da mesma e do desejo de comunicar a experiência estética obtida. Portanto, poderíamos percebê-la como produto da relação entre o fenômeno artístico-teatral e o espectador. Um processo de análise constituído por meio da descrição e interpretação dos elementos que constituem a obra é possível, mas também, é preciso considerar como a obra nos afeta e a complexibilidade em que a questão está envolta principalmente quando circundada por uma preocupação de ser coerente ao saber da experiência.

5.2. Oficina de teatro para ver, fazer e refletir

O relato de experiência que apresento a seguir foi desenvolvido em regime de oficina com alunos do Ensino Básico (nível médio) do Colégio Estadual Odorico Tavares, em Salvador-Ba, no turno vespertino, durante o período de 29 de outubro a 10 de dezembro do ano de 2014. Este encontro do dia 10 aconteceu após a mostra cênica e teve como principal objetivo um processo de avaliação e reflexão do nosso percurso, através da auto avaliação. A oficina seguiu uma abordagem essencialista da arte, onde valorizei a perspectiva estética do teatro com a finalidade de desenvolver seus conteúdos próprios. Ao todo tivemos 17 encontros com duração de 3h (totalizando 51 horas de trabalho - sem contabilizar encontros extras para apreciação de espetáculo ao vivo acompanhada da visitação do edifício teatral e a confecção do material para compor a cenografia da mostra).

Apesar de sentir-me satisfeito com o percurso trilhado considero pouco o tempo dedicado para se concretizar um ciclo de ensino capaz de garantir uma reflexão aprofundada sobre os conteúdos trabalhados de forma a valorizar verdadeiramente a experiência estética. Com isso, este relato apresenta apenas uma possibilidade motivada por um desejo, mas que não teve imenso sucesso. Larrossa (2002) destaca que a falta de tempo é um dos grandes inimigos da experiência, contudo, apesar do tempo total da oficina ter sido moderado, mantive uma estrutura de três encontros semanais de três horas/aula totalizando nove horas de trabalho por semana. Durante as três horas que dispunha com os discentes em ambiente didático foi possível valorizar a atenção

desinteressada, a escuta atenta e o olhar estético, pois, este tempo nos permitia instalação de atmosfera propícia para relação fruidora e de fruição com as obras apresentadas.

A escolha pela público-alvo veio em decorrência do desejo de refletir sobre o ensino do teatro no nível Médio da Educação Básica. Ou seja, um interesse particular em perceber as especificidades desta modalidade de ensino. Para isso, tive como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999). Estes documentos sugerem que os alunos do Ensino Médio sejam capazes de fazer, apreciar e refletir a arte e compreendê-la como fenômeno social-cultural e histórico. Encontrei nestas orientações uma brecha para introduzir minha pretensão de investigar uma possível metodologia do ensino da análise do espetáculo teatral como caminho para o fomento à experiência estética e assim valorizar o saber da experiência.

Desenvolvi com os discentes questões relevantes sobre a análise do espetáculo teatral numa perspectiva lúdico/criativa que privilegiou a teoria Produtivo-Receptiva.

Convém imaginar um modelo que combine uma estética da produção e da recepção, que estude sua tensão dialética, estabelecendo a parte da recepção antecipada pela produção e da produção ligada à atividade do espectador na recepção. (...) A teoria produtivo-receptiva procura, todavia, dividir o trabalho de pôr em formas e em signos entre as instâncias produtiva e receptiva; supõe que umas não podem ignorar as outras, mas que trapaceiam e instauram estratégias e pistas mais ou menos praticáveis. Dessa concepção produtivo-receptiva resulta a estratégia interativa das instâncias produtoras e receptoras que devemos tentar produzir como criador e a receber como espectador-receptor. Uma tal estratégia evita que se volte a cair no debate da intencionalidade do artista produtor e da subjetividade do espectador-receptor. (Pavis, 2003, p. 22)

Trata-se de um modelo que põe a tônica tanto na recepção quanto na produção artística - um processo criativo de ensino/aprendizagem do teatro através da análise onde os discentes puderam criar, apreciar e refletir sobre suas práticas. Esta relação entre o ver, o fazer e o refletir que fora amplamente discutida pela pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa me parece estar coerente com as orientações dos PCN's e através destes pressupostos e da teoria apresentada por Pavis foi possível que os educandos experimentassem esta tríplice lógica da triangulação através da sua própria experiência estética de criação artística e fruição do objeto criado.

O método utilizado para coleta de informações foi predominantemente o exercício da observação, onde especificamente, assumo o lugar de observador/participante. Além da observação pedagógica, a realização de um teste diagnóstico no início e no final do processo através de uma conversa aberta foi importante para mensurar o grau de aprendizagem. Filmei alguns trechos desta conversa inicial para poder realizar no último encontro uma outra avaliação diagnóstica com perguntas parecidas e comparar as respostas para perceber se houve ampliação da gramática teatral, atenção para valorização de aspectos sensíveis, enfim, avanço cognitivo em relação com aprendizado do teatro.

O processo pode ser pensado a partir de três grandes etapas, evitando assim a descrição aula por aula que pode se revelar exaustiva. A professora e pesquisadora Maria Eugênia Milet (1998) no livro “*Manual das Criatividades*” destaca uma metodologia que me foi bastante cara neste processo: ela sugere que o ciclo de ensino seja dividido em etapas. Aproveito sua forma de organização para comunicar esta experiência.

A primeira etapa está relacionada ao momento de liberação, onde o docente facilita atividades que exigem a liberação de energia dos educandos através de esforços físicos como correr, pular, puxar, agarrar, gritar... Utilizei alguns jogos sugeridos por Boal (2005) no Capítulo III da obra “*Jogos para atores e não-atores*”. Selecionei principalmente atividades que solicitassem a participação de todos - como nos jogos dramáticos. Isto para evitar a inibição que é comum às aulas iniciais. Esta primeira etapa teve como principal objetivo o *conhecer e se conhecer enquanto grupo*. Considero este aspecto importante para o bom andamento de todo o processo de ensino, pois, trabalhar com teatro requer a criação de rotinas, fomento a colaboração e trabalho em grupo, ou seja, é preciso propiciar um ambiente favorável para a interação coletiva, bem como a construção de laços afetivos.

Posso citar como exemplo de atividade a aplicação do jogo “o nome e o gesto”. Neste jogo os discentes estão organizados em forma circular e devem, um a um, dizer seu nome acompanhado de uma gestualidade. Os demais colegas devem repetir o que foi feito e ao final do ciclo todos devem ter se apresentado. Na etapa seguinte do jogo devem repetir o movimento que simboliza a pessoa sem dizer o nome dela. Depois, caminhar pelo espaço e toda vez que encontrar de frente com algum colega cumprimentá-lo com o movimento que o representa e ser cumprimentado com o

seu. Em seguida, dividir a turma em grupos e solicitar que confeccionem uma célula coreográfica a ser apresentada para os demais colegas onde apareçam alguns movimentos que foram propostos na roda. Os alunos devem escolher como querem apresentar, onde gostariam que a plateia se posicionasse e decidir autonomamente como a coreografia será construída, o que será privilegiado.

Nesta simples atividade, há uma relação simples de apresenta-se e fazer conhecer o seu nome, mas também há um momento de produção artística onde desperta-se o prazer estético do fazer. Durante a apreciação dos movimentos dos colegas há relação de prazer estético também, pois, os colegas verificam a execução do movimento (a fim de perceber a técnica) e se identificam com o que foi feito, pois, participaram de todo o processo. É preciso lembrar que ao final da atividade deve-se solicitar que os discentes comentem sua experiência, tanto de fazer, quanto de apreciar. Durante comentários eles revelaram que intuitivamente os gestos que escolhiam relacionavam-se com algum aspecto de sua personalidade e que mesmo sabendo desta exposição, sentiam-se seguros para compartilhar, pois sabiam que todos se expunham em conjunto. Com isto, o conhecer o outro e se conhecer teve bastante êxito a partir duma simples atividade.

Mediei como facilitador outras atividades de importante contributo para o fortalecimento dos vínculos afetivos que estavam a ser criados. Por exemplo, exercícios que estimulavam a confiança e a intimidade. Solicitei que os discentes formassem duplas, fechassem os olhos e deixassem seu corpo como se fosse um pêndulo. Neste jogo deveriam confiar no colega. A atividade aconteceu sem grandes transtornos. De forma tranquila eles puderam comentar sobre as dificuldades. Ressaltaram que fechar os olhos era muito difícil e conseguir confiar no colega também não era fácil.

Nesta etapa também realizei um teste diagnóstico. Este ocorreu em formato de conversa aberta, apresentação oral. Perguntei aos discentes sobre a experiência com o fazer teatral, sobre as possíveis idas ao teatro, sobre as possíveis experiências nas aulas de artes e outras experiências artísticas. Também questionei sobre suas preferências no campo das expressões artísticas e possíveis aptidões e/ou interesses particulares. Os alunos revelaram ter pouco contato com o universo artístico, suas experiências de recepção eram escassas e nunca haviam participado de um percurso criativo em artes. Esta conversa (avaliação diagnóstica) serviu para rever os planos das minhas aulas.

Além dos jogos presentes na obra de Augusto Boal utilizei outros manuais de jogos teatrais, principalmente na perspectiva de Viola Spolin (2001), pois a autora enfatiza a relação palco/plateia e na sua abordagem há destaque para o papel/importância do espectador na construção do conhecimento em teatro. Descobri na obra “Jogos Teatrais” de Ingrid D. Koudela (2009) um enfoque dos jogos teatrais para adolescentes. Algo que me foi caro devido o fato de trabalhar com este público-alvo. A autora inclusive comenta sobre a carência de espetáculos adequados a este público e com isto a carência de fruição estética dos jovens brasileiros relacionada à arte teatral.

O adolescente é um marginalizado do teatro brasileiro. Raras são as peças dirigidas especialmente a esta faixa etária. Os espetáculos infantis lhes são monótonos e carentes de significados, e o teatro “adulto”, que poderia propiciar uma experiência mais rica, torna-se inacessível, pela presença da censura. A maior parte da população disponível para o teatro está deliberadamente fora do seu alcance. (id. ib. p. 78)

Há problemas de inadequação dos produtos artísticos oferecidos a eles, são fatores fortes: o desinteresse pela temática e o impedimento de acessar algumas salas de espetáculo pelos censores, mas também, não podemos esquecer do poder de sedução que outros meios de “entretenimento” exercem sobre os adolescentes. Koudela chama a atenção para o fato dos jovens experienciarem o lugar de plateia exaustivas horas através da televisão. Muitos são os discursos sobre os malefícios desta atividade caracterizada como “alienante”, mas o que devemos lembrar é que isto faz parte da realidade dos educandos. Por isso, é importante cuidar para que a discussão esteja centrada em estratégias de incorporação deste aspecto às práticas pedagógicas. Mas sobre isto discutiremos um pouco mais adiante.

Pontuada alguns elementos da primeira etapa, podemos seguir para a segunda, percebida como um momento de *sensibilização*, aqui teve lugar o caráter mais teórico da oficina. Foi o momento para introduzir os conteúdos específicos do ver e fazer teatro. Apresentei noções básicas da análise do espetáculo teatral (possíveis tipos de análise, instrumentos e conceitos) estabelecidos

na obra de Pavis, “*A Análise dos Espetáculos*” (2003). Estes conceitos foram mostrados através de aulas expositivas com o suporte de slide show e textos de apoio. Separei alguns trechos presentes na obra citada e compilei numa pequena apostila. Com isso, os discentes puderam expor suas opiniões e enriquecer o debate em sala de aula, pois, tinham oportunidade de ler e pesquisar sobre o assunto em casa e não receber informações numa perspectiva passiva.

Estas aulas teóricas/expositivas foram acompanhadas da exibição de trechos de espetáculos de teatro filmado. Exibi na íntegra o espetáculo “Romeu e Julieta - ou Shakespeare para Inglês ver” do Grupo Galpão, realizado no ano 2000, em Londres, no *Globe Theater*. Tivemos acesso ao espetáculo através do registro audiovisual em formato dvd comercializado pelo grupo. Também apreciamos o espetáculo “Shakespeare's Sonnets” do encenador americano Robert Wilson disponível na plataforma digital *youtube*. Nesta plataforma há trechos de variadas obras e muitas vezes os utilizei para exemplificar algum aspecto do trabalho em sala e solicitei que os discentes acessassem ao chegar em casa para assistir. Estes vídeos serviram como exemplo de análise e ampliaram o acervo de experiências teatrais que os discentes possuíam. Foi possível assistir a trechos de espetáculos construídos sob as mais variadas perspectivas estéticas.

Aqui também incentivei a criação de cenas e, para isso, retornei à prática de alguns jogos teatrais e também desenvolvi algumas atividades como a metodologia do drama proposto por Beatriz Cabral (2006). Utilizei o pacote de estímulos para criação de atmosferas e improvisação de cenas. No pacote de estímulos trouxe algumas fotografias antigas de grupos de amigos adolescentes, cartas antigas (inventadas) trocadas entre amigos. Este pacote de estímulos, na prática, acabou por se tornar uma caixa temática, pois os materiais encontrados na caixa e também no espaço sugeriam o universo adolescente.

Durante a experiência com o *drama como método de ensino* os discentes conseguiram confeccionar cenas mais elaboradas. Também é preciso lembrar que já havíamos trabalhado alguns fundamentos corporais, vocais, experimentado a improvisação através dos jogos e alimentado o imaginário com obras de excelente qualidade através do vídeo. A criação destas cenas foi fundamental para perceber que os alunos eram capazes de apreciar esteticamente e analisar aspectos inteligíveis presentes nas obras que eles mesmos produziam. Eles foram capazes de receber e analisar as cenas que os outros colegas produziam, bem como, as de sua própria autoria.

Mas como se constituíam estes discursos de análise? No princípio eles comentavam coisas vagas como: “gostei ou não entendi”. Ou mesmo que achou a cena engraçada. Diagnosticuei que ainda faltava léxico para comunicar a experiência estética. Com isso, dediquei tempo a refletir com eles aspectos formais presentes nas obras. Os orientei para pensar a partir da enunciação de signos e solicitei que percebessem a cena como uma pintura, um quadro e que observassem os elementos ali presentes, como as linhas, as cores, a luz, a composição, a profundidade. Utilizamos a técnica da *análise reportagem* a fim de lembrar e descrever o que vimos. Questionamos sobre como cada signo daquele era percebido/recebido. O que estes elementos me provocam? Como chegam até mim? Que tipo de atmosfera sugerem estes quadros?

Após este trabalho, foram capazes de comentar aspectos mais concretos sobre os espetáculos, mas também de potencializar suas experiências estéticas com a obra. Por exemplo, consegui identificar mecanismos de fabrico do riso em cenas cômicas, principalmente a partir do estímulo psicofísico que a obra lhe provocara. Também enquanto produtores/receptores ampliam sua forma de receber as obras. Lembro durante exercícios de improvisação que uma dupla confeccionou uma cena do cotidiano com uma mãe que chama a atenção do filho. Pedi que os demais comentassem a cena produzida pelos colegas e eles disseram que foi engraçado porque se identificavam com a situação, portanto havia ali uma relação de empatia. Também chamaram a atenção para aspectos formais: disseram que como a aluna/atriz que interpretava a personagem da mãe era de muito menor estatura do que o aluno/ator que fazia o filho, havia um contraste que gerava estranhamento.

Nesta mesma improvisação solicitei que a dupla refizesse a cena: pedi que se afastassem um do outro e que ocupassem planos distintos (plano alto e plano baixo) a fim de demarcar na disposição espacial a sugestão de oposição entre eles. Eles refizeram a cena e montaram como se a mãe estivesse na cozinha e o filho deitado na cama no quarto, assim atendendo às indicações. Perguntei aos outros que assistiam o que estas mudanças provocaram na cena e eles comentaram com muita propriedade que a relação de opostos foi ampliada com a nova distância espacial e as linhas que os colegas sugeriam com os planos (horizontal e vertical). Esta foi uma aula onde fiquei muito satisfeito com os comentários e pude demonstrar como a produção cênica deles gera material para a nossa análise.

Estas aulas proporcionaram aos alunos um vocabulário teatral muito mais rico e conforme era possível introduzir questões sobre a história do teatro e sobre perspectivas teóricas. Eles demonstravam bastante interesse quando isto acontecia e posso garantir com esta experiência que através da análise do espetáculo teatral como disciplina os alunos são capazes de aprender uma série de conteúdos próprios do teatro. E que quando ha uma prática artística atrelada a estas aulas o processo de ensino/aprendizagem é ainda mais rico, pois, com a experimentação prática estes conteúdos são fixados de forma mais prazerosa como se propõe a ser o ensino da arte.

Fazer arte requer o envolvimento do aluno com a exploração de suas próprias idéias desde sua concepção inicial até a realização de uma forma a ser apresentada ou compartilhada com a platéia, seja esta a própria classe ou espectadores externos. Apreciar arte requer informações sobre as características e as qualidades de trabalhos do mesmo gênero, e a capacidade de descrever sua resposta a eles através de linguagem apropriada. Envolve diferenciar e identificar critérios, julgamentos e práticas culturais diversas (Cabral, op. cit. p. 02)

A pesquisadora também aponta as dificuldades encontradas quando o assunto é levar uma turma de alunos ao teatro institucionalizado. Ela diz: “em teatro, o equilíbrio entre fazer e apreciar fica prejudicado devido à dificuldade de acesso aos espetáculos” (id. ib. p.03). O equilíbrio entre o fazer e o apreciar na construção do conhecimento em artes). Por isso, a utilização do registro audiovisual parece ser uma boa alternativa em face a esta realidade. Concordo com o pesquisador brasileiro, Juarez Dias (2009), ao destacar o teatro filmado como uma forma confortável de apreciar esta forma de arte. Ele diz que assistir teatro mediado por video:

pode também acomodar o espectador a trocar as turbulências de sua ida presencial às salas de espetáculo pelo conforto, segurança e aconchego do espaço doméstico. Por outro lado, o teatro, de natureza impalpável, tem encontrado mecanismos para chegar a um projeto de se tornar concreto, de estar ao alcance das mãos de uma amplitude e heterogeneidade de espectadores, simultaneamente à inauguração de um potente acervo para a investigação científica (p. 05).

O autor destaca como pontos positivos a comodidade e a possibilidade de consumação em massa do teatro com a utilização do registro audiovisual. Este recurso, portanto, opera no domínio da documentação, divulgação e comercialização, mas também como potente instrumento didático.

Em sala de aula, usar exemplos de espetáculos em vídeo oferece a possibilidade de ver detalhes que a nossa percepção humana é incapaz, por exemplo, através do efeito *zoom*. Também pode-se pausar e chamar a atenção dos alunos para algum aspecto importante relacionado ao tema da aula e voltar a ver cenas quantas vezes quiser. Em uma das aulas com a análise em vídeo, explorei o figurino como potencial gerador de sentidos na obra e foi possível questionar os alunos sobre o que aquela determinada vestimenta representaria em conjunto com outros aspectos como a cenografia, a performance dos atores, as escolhas de encenação e outros elementos. O vídeo foi de extrema importância, pois era fácil voltar atrás para ver como esses elementos presentes na obra se constituíam e como operavam modificações na forma de ler o espetáculo. Portanto, chego a conclusão que este recurso pode servir de instrumento para o aprendizado do teatro.

Para além destas questões formais, o vídeo representou uma oportunidade de refletir sobre a apreciação, ou seja, sobre a forma de sentir o espetáculo mediado. Neste caso, provoquei os alunos a pensar sobre a perda do caráter singular do teatro ao vivo quando exposto por meio de um recurso técnico. Concluimos juntos, tanto eu quanto os discentes, que a experiência de imersão, do aqui e agora (importante característica das artes do tempo), se modifica com o vídeo, mas ainda assim é possível mergulhar no universo da obra. Assistir teatro mediado seria como estar de frente a uma obra fílmica e portanto o modo de sentir seria mais próximo desta outra forma de arte. A gramática dos alunos com relação ao universo do cinema era mais rica do que quando se referiam ao teatro. Mesmo não dominando questões técnicas como os tipos de planos, escalas e enquadramentos dos vídeos assistidos, eles pareciam mais familiarizados com aquele modo de apreciar do cinema.

Durante as aulas com o vídeo, demonstrei aos discentes exemplos de obras que fazem uso dos recursos audiovisuais com proposições estéticas muito interessantes. A exemplo dos criadores contemporâneos, Robert Wilson e Romeo Castellucci. Vale a pena ressaltar aqui a importância de estabelecer parcerias entre a educação e as mais variadas tecnologias a nosso favor. Principalmente os recursos eletrônicos e digitais. O pesquisador americano, Marshall McLuhan (1964), já previa o valioso contributo dos novos média no ambiente educacional. Segundo a cientista da educação, Olga Pombo (2011):

o facto de McLuhan vir chamar a atenção para a necessidade de pensar a escola face aos meios de comunicação e às suas transformações quer dizer que, se a escola quer continuar a desempenhar o papel decisivo que lhe tem cabido na construção da cultura, tem que levar a sério a revolução mediática em curso, não pode continuar a manifestar perante ela a indiferença gelada e soberana ou a reverência respeitosa e subserviente com que, com raras exceções, tem tentado iludir os desafios que lhe têm vindo a ser colocados (p. 08).

Pombo (2011) destaca que já em 1964, McLuhan previu a transformação cultural que os novos media, ou os media eletrônicos provocariam, inclusive, nas instituições educacionais. Ela sobretudo chama a atenção para que se perceba em que medida eles (os media) nos transforma e como utilizar de forma positiva esses recursos. Diz:

Para lá da denúncia céptica e fundamentalista dos poderes opressivos dos media, ou da defesa ingénuo, do elogio apressado, da promessa benévola de uma comunicação cada vez mais ampla, rápida e global, o que importa à escola é abrir o campo para a análise das novas condições comunicativas que se desenvolveram à sua margem e para o questionamento crítico das suas novas determinações e efeitos (op. cit., p. 11).

Obviamente não há uma forma exata de medir esses efeitos, mas através da constante reflexão e da criticidade vigiada (se distanciando do ceticismo e do otimismo exacerbado, como sugere a autora) é possível encontrar formas positivas de relacionar os media com a educação. Foi este meu propósito ao aplicar o teatro filmado em detrimento da produção cênica tradicional. Percebi que ver teatro por meio de vídeos e fazer teatro por meio de estímulos materiais e jogos teatrais contempla uma metodologia capaz de proporcionar o fazer teatral, o conhecimento de conteúdos próprios da disciplina e o fomento à apreciação estética de espetáculos.

5.3. A concepção do produto artístico

Referente a última etapa configurada como momento de *produção*. Importante destacar que apesar das três etapas estarem orientadas para um fim pedagógico específico, isto não significa

dizer que não podem ser recuperados conteúdos e atividades das etapas anteriores. Pelo contrário! Nesta etapa principalmente, é o momento de utilizar toda a experiência, relembrar tudo o que nos tocou durante o processo para a confecção de uma mostra cênica a ser compartilhada com a comunidade. Penso neste momento como uma excelente oportunidade para exercitar a fruição teatral com fins pedagógicos, pois, trata-se de uma Mostra Cênica da Licenciatura em Teatro da UFBA.

O final do ciclo de ensino culminou numa mostra cênica. Este foi um momento de extrema importância para os alunos, pois representou a primeira vez que alguns deles participaram de um processo artístico. Esta mostra teve como objetivo partilhar com os demais colegas de curso e o público em geral o que foi desenvolvido em ambiente didático. Para a montagem do nosso produto cênico mediei o processo ocupando o lugar de dramaturgista, ou como se referem alguns teóricos, *dramaturg*: “atividade teórica e prática que precede e determina a encenação de uma obra” (Pavis, 1999, p. 117). Esta figura aparece nos processos de criação onde os artistas assumem a acepção de criadores de palco. Recusam tratar o texto dramático como o centro da produção e até mesmo este, quando existe, é pensado como estímulo material para a criação. O *dramaturg* é, portanto, o responsável pela organização de sentidos na obra, tal como a dramaturgia é entendida nestes processos.

Enquanto dramaturgista propus poemas de Manoel de Barros (2006) e Pablo Neruda (1980) para friccionar com o potencial lúdico/imaginário dos alunos. Estes poemas, juntamente com imagens, músicas e outros estímulos renderam material para a nossa cena. Sem distinção, qualquer material pode servir, pois, como destaca a professora e pesquisadora Célida S. Mendonça (2010) o uso de estímulos concretos fomenta o processo de aprendizagem, ela comenta:

(...) a utilização de textos, músicas, imagens, objetos e acessórios como pré-texto, no trabalho de teatro desenvolvido com crianças e adolescentes, causa muito mais impacto do que uma simples orientação. Instaurar um jogo ou improvisação partindo de um elemento concreto motiva e inspira o grupo envolvido na experiência, contribuindo para a entrada destes em uma nova atmosfera. (Pág.03)

Basta apenas aguçar o olhar sobre as coisas e deixar a criatividade tomar conta do ser, basta brincar, pois jogar é essencial. Como foi dito antes, é através de um constante estado de jogo que a aprendizagem estética acontece. Schiller (2002) já comentara que enquanto humanos só somos inteiros quando brincamos. Importante dizer que apesar de assumir um lugar de provocador estético como dramaturgista, não impedia a autonomia e a liberdade dos discentes. Fui responsável por introduzir estímulos para a confecção do produto artístico, mas foi através da experiência deles com os estímulos materiais, através do que os tocou, através do sabor da suas experiência que construímos nosso percurso criativo. Portanto sublinho que os educandos tinham toda a liberdade para criar a partir do que lhes convinha.

Acredito e defendo que a efemeridade é a principal característica do teatro e por isso, sugeri aos discentes que montássemos um roteiro/guião para a apresentação, mas que o caráter de efemeridade fosse preservado. De modo que nada seria fixo, cristalizado. Orientei que eles estivessem disponíveis para enunciar o que quisessem durante a apresentação. Eles mostraram-se estimulados com a proposta e a compraram. Os expliquei que buscava um teatro pautado no que entendia como sua essência: *alguém que faz, alguém que assiste e um lugar para isso acontecer* no aqui e agora. Esta tríade seria o nosso ponto de partida. Para que eles soubessem que não estávamos a “inventar a roda” falei sobre alguns artistas que na história da arte buscaram representar em suas obras somente aquilo que consideravam essencial. A exemplo de alguns artistas das artes visuais que problematizaram o grau zero da obra de arte, como K. S. Malevich e outros neoplasticistas como P. Mondrian.

O pintor holandês, P. Mondrian serviu de referência direta para nossa obra. Utilizamos as formas geométricas propostas pelo artista nas movimentações cênicas, na cenografia e em outros elementos. Utilizamos também as cores primárias (magenta, amarelo e o ciano) para representar a base, o primário e primordial. Intitulamos a cena como “Composição #1 - SEM TÍTULO”. Queríamos que desde o título da obra questões políticas e estéticas estivessem presentes. A idéia era enunciar signos e permitir que o espectador construísse sentido ao que via, ouvia e sentia. Os alunos/atores enunciaram memórias, segredos, invenções... as representações dos eus no dia-a-dia, no oculto do ser, no ambiente virtual e a relação do Eu com o Outro. Também utilizamos recursos audiovisuais em nossa cena, principalmente para não negligenciar a relação com as novas

tecnologias que discutimos em sala de aula ao pensar sobre a condição do espectador mediado pelo registro digital da obra. Com isso, projetamos num ciclorama imagens em vídeo de conversas nossas coletadas durante algumas aulas que trabalhamos com o “livro das perguntas” de Neruda. Este recurso, acreditamos que proporcionou um efeito muito interessante na cena, pois, potencializou nossa referência de um teatro que revela suas fontes e evita a ilusão, um teatro que reflete sobre o próprio teatro e busca questionar o público sobre o conceito de arte.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Considero que a experiência foi positiva, pois, muitos aspectos vislumbrados por esta pesquisa foram possíveis de ser verificados. No entanto, o tempo para a execução das atividades em sala de aula foi moderado para uma real valorização da experiência dos educandos e para atender as variadas demandas de uma possível perspectiva estética no ensino do teatro. Ressalto que a intenção foi principalmente verificar a possibilidade de sensibilizar os agentes envolvidos no ciclo de ensino a romper com as dialéticas que separam mente e corpo, experiência e conhecimento, dentre outras antinomias. Também sensibilizar os sujeitos a projetarem um olhar estético para a vida, para o outro, o espaço em que convive, na busca de um mundo mais justo e de uma abordagem integral do homem.

Também considero positiva, porque pude verificar a possibilidade de desenvolver uma prática de ensino que tenha como propósito o ensino/aprendizagem da análise do espetáculo teatral com alunos do ensino básico de nível médio contemplando as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e utilizando recursos tecnológicos a favor da educação. Percebi que através da abordagem dos aspectos analíticos relacionados ao espectador é possível abordar uma série de conteúdos próprios da episteme teatral.

Este ciclo de ensino/aprendizagem do teatro desenvolvi numa perspectiva especialista (Estética) em detrimento de uma abordagem instrumental da arte. Para a realização da oficina criei um cartaz de divulgação da mesma e espalhei pelo colégio Odorico Tavares. Ressalto aqui a importância do apoio da vice-diretora Ana Ribeiro e do presidente do Grêmio Estudantil, Isaac Lopez na divulgação. Tive a inscrição de cerca de 20 alunos interessados pela oficina. Mas somente 5 destes compareceram ao nosso primeiro encontro. Confesso que fiquei um pouco frustrado, pois tinha preparado uma aula para uma turma grande. Mas também fiquei aliviado ao perceber que quem ali estava, realmente, teria interesse na troca mútua que constrói o processo de aprendizagem.

Percebi então a importância de fazer uso de um planejamento flexível, pois, surpresas podem sempre acontecer. Com isso, o replanejamento foi uma importante ferramenta em todas as etapas da aprendizagem. Já que a cada encontro surgia um aluno novo. Pensei muitas vezes em fechar as “portas” da oficina e seguir apenas com quem comparecia aos nossos encontros assiduamente, mas resolvi aproveitar esses alunos novos para fixar conteúdos com os outros que

compareciam rotineiramente. Houve aulas onde solicitei que alunos veteranos (por assim dizer) ensinassem aos visitantes o passo-a-passo de algumas atividades que desenvolvíamos rotineiramente, como alongamento e um jogo de liberação que já tivesse feito. Percebi que esta estratégia mantinha os educandos assíduos interessados e os novos/possíveis alunos tinham a oportunidade de conhecer alguma atividade que já havíamos desenvolvido.

Percebi que através desta abordagem foi possível construir um ensino/aprendizagem mais próximo do educando e, que assim também, foi possível valorizar sua experiência. Deste modo, através da arte exploramos o saber da experiência. No trecho abaixo, extraído do depoimento da educanda Jaqueline (que esteve assiduamente no processo) é possível perceber que algumas das principais questões relacionadas à educação estética e ao saber da experiência foram contempladas.

Uma das melhores partes não só da primeira vez que participei foram as conversas no geral. Saber não criticar qualquer coisa que é considerável arte, foi bem interessante e também o que eu achei mais importante e absorvi para mim, pois assim passei a ver melhor e a respeitar e enxergar com outros olhos as coisas. Não esquecendo do dia em que construímos cenas de histórias que contamos e relembramos o que passamos e por um acaso fazer parte de algum acontecimento do outro é bem diferente, dá um ar de quero mais. Se ouvir a história já tinha sido bom fazer parte foi melhor ainda. Frases, letras de músicas, momentos, expressões, olhares, abraços, tardes, sorrisos, fome e outras coisas valeram muito a pena pois com todos aqueles dias construímos uma certa experiência que nos desenvolveu. Aprender a assistir um ou outro e entender ou não o que eles queriam passar ao público também foi bom. Essa experiência pretendo renovar e fazer se repetir varias vezes. (Depoimento colhido em 10.12.14).

No comentário de Jaqueline é possível perceber que ela destaca a importância da experiência, da relação interpessoal e do respeito mútuo que deve existir nos discursos, nas práticas cotidianas, juntamente com a tolerância ao outro. Ela também sugere uma atitude não preconceituosa perante o próximo e o cuidado para não fazer juízo de valor através de julgamentos. Isto demonstra que os fundamentos da educação estética foram incorporados aqui. E arriscaria dizer que foram incorporados através da abordagem da arte valorizando o saber da experiência. Isto pode ser verificado quando a educanda comenta que “frases, letras de músicas, momentos, expressões, olhares, abraços, tardes, sorrisos, fome e outras coisas valeram muito a pena pois com todos aqueles dias construímos uma certa experiência...”.

Por fim é importante dizer que através do relato escrito solicitado aos discentes e também por uma conversa aberta para refletir sobre o processo no nosso último encontro percebi que havia um domínio de determinados conteúdos do âmbito teatral apreendidos em sala de aula durante o processo. Como tinha filmado algumas das avaliações diagnósticas também em formato de conversa, foi possível fazer perguntas semelhantes e perceber nos discursos deles um vocabulário sobre o universo do teatro mais amplo. Isto demonstra que é possível construir sim com a ampliação da experiência, pelo menos, para garantir instrumentos que permitam comunicar a ideia sensível de forma inteligível ou passível de ser percebida esteticamente.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Alves, Ruben. Prefácio. In: DUARTE JÚNIOR, João F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- Andrade, Andreia F. **Práticas teatrais no Ensino Médio: Dez anos de oficinas de Teatro no Colégio Estadual Manoel Novaes**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGAC. Salvador: UFBA, 2006.
- Barbosa, Ana Mae. **Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: a Aprendizagem Triangular**. Rev. Comunicação e Educação. São Paulo: jan./abr. 1995, nº 2, p. 59 - 64. ISSN: 0104 - 6829.
- Barros, Manoel. **Poemas Rupestres**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.
- Barilli, Renato. **Curso de Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- Boal, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- Bondía, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro: Abr 2002, nº.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478
- _____. **Experiência e Alteridade em Educação**. Rev. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul: Jul./dez. 2011, v.19, nº 2, p. 04-27. ISSN 1982-9949
- Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- Cabral, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **O equilíbrio entre o fazer e o apreciar no processo de construção do conhecimento em arte**. Rev. Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade. Salvador: 2000. nº 4. ISSN: 1516 - 2907. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2938/2102>> acesso em 16/09/2015
- Cajaiba, Claudio. **Teorias de Recepção: A encenação de dramas de língua alemã na Bahia**. São Paulo: Perspectiva; Salvador, Ba: PPGAC/UFBA, 2013.
- Caon, Paulina. **Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia**. Rev. aSPAs, São Paulo: dez. 2012, vol. 2, nº 1, p. 121-132.
- Carchia, G. ; D' Angelo, P. **Dicionário de Estética**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Desgranges, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

- Dias, Guimarães. **Teatro na escola: investigações sobre o registro audiovisual como material de análise de espetáculos**. Cadernos virtuais de pesquisa em artes cênicas. 2009. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/732/669>>. Acesso em 15/09/2015.
- Dickie, George. **Introdução à Estética**. Trad. Vítor Guerreiro. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2008.
- Dourado, Paulo e Milet, Maria E. **Manual de Criatividades**. Salvador: EGBA, 1998.
- Duarte Júnior. João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- Florentino, Adilson. **Teatro e Epistemologia: Perspectivas de Interação**. Rev. Teatro: criação e construção de conhecimento. Palmas: jul./dez 2013, v.1, nº.1. Disponível em <<http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/view/663/377>>. Acesso em 11/08/2015.
- Huisman, Denis. **A Estética**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- Jauss, Hans-R. **A Estética da Recepção**. In: LIMA, Luiz C. (org.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 43 - 62.
- _____. **O Prazer Estético**. In: LIMA, Luiz C. (org.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 63 - 82.
- Koudela, Ingrid. **Jogos Teatrais**. – 7a ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- Lelis, Isabel. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?**. Rev. Educ. Soc., Campinas: 2001, vol.22, nº.74, p.43-58. ISSN 0101-7330
- Lima, Luiz C. **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Luckesi, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- Mendonça, Célida. **Sobre Importâncias: Saboreando materialidades no processo de criação cênica**. Aracaju: IV Colóquio Internacional EDUCON. ISSN: 1982 - 3657
- Morin, Edgar et al. **Por uma reforma do pensamento**. In: org. PENA-VEGA, Alfredo; Nascimento, Elimar. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21 -34.
- Neruda, Pablo. **Livro das Perguntas**. Porto Alegre: L & PM, 1980.
- Pavis, Patrice. **Análise dos espetáculos**. São Paulo. Editora: Perspectiva, 2003.
- _____. **Dicionário de teatro**. Trad. de M. L. Pereira et al. São Paulo : Perspectiva, 1999.

Pombo, Olga. **O Meio é a Mensagem**, in Pombo, O. (org.), McLuhan. A Escola e os Media, 1º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

Read, Herbert. **Educação pela arte**. Tradução: Ana Maria Rabaça e Luís Felipe Silva Teixeira. Lisboa: Edições 70, 2010.

Schiller, Friedrich. **A Educação Estética do Homem numa série de Cartas**. Trad.: Schwarz, R. Suzuki, M. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Spolin, Viola. **Jogos Teatrais – O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Stolnitz, Jerome. **A Atitude Estética**. In: D` OREY, C. (org.). **O que é a arte?**: Perspectiva Analítica. Lisboa: Dinalivro, 2007. 45-60 p.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX**. Cortez Editora. São Paulo: 1998.