

EXPERIÊNCIA TEATRAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: fios e desafios para a educação estética na escola

Cilene Nascimento Canda²⁶

Resumo

Compreender a natureza da experiência estético-educativa em teatro e os desafios enfrentados por educadores nas escolas é o objetivo central deste texto. A experiência é entendida como vivência que toca o sujeito, o atravessa e o provoca a atribuir sentido ao que é apreciado ou vivido nas aulas de teatro. A educação estética é abordada como campo formativo que situa a sensibilidade como foco central da experiência, destacando a recepção cênica e o jogo teatral como caminhos significativos, dentre outros possíveis, para o ensino de teatro na escola. Para fins de reflexão, o texto é embasado por estudos e pesquisas de autores, como: Larossa Bondía (2002), John Dewey (1971), Ricardo Japiassu (2007), Flávio Desgranges (2003), Carmela Soares (2006), dentre outros. Apresenta-se como resultado da discussão de cunho teórico, a análise das potencialidades de experiências de ver e fazer teatro, bem como a compreensão do teatro enquanto experiência de produção de sentido, com especificidades próprias que precisam ser consideradas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Experiência. Educação estética. Ensino de Teatro.

Abstract

Understanding the nature of the aesthetic-educational experience in theater and the challenges faced by educators in schools is the central objective of this text. Experience is understood as something lived that touches the subject, crosses it and teases it to give meaning to what is appreciated or lived in theater classes. The aesthetic education is approached as a formative field that places sensitivity as the central focus of the experience, highlighting the scenic reception and the theater games as significant ways, among other possibilities, for teaching theater in the school. For purposes of reflection, the text is based on studies and researches by authors such as: Larossa Bondía (2002), John Dewey (1971), Ricardo Japiassu (2007), Flávio Desgranges (2003), Carmela Soares (2006), among others. It is presented as a result of a theoretical discussion, the analysis of the potentialities of experiences of seeing and doing theater, as well as the understanding of theater as an experience of producing meaning, with specific characteristics that need to be considered in school everyday.

Keywords: Experience. Aesthetic education. Theater teaching.

²⁶ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É coordenadora do Projeto de Extensão Balaio de sensibilidades (FACED/UFBA) e vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL).

A arte de introduzir

No campo dos estudos e pesquisas da arte-educação, há um debate recorrente sobre três perspectivas de entendimento sobre arte como experiência, conhecimento ou expressão. De modo estanque, ao nos referirmos à arte como conhecimento, pensamos em sua produção, acesso e difusão, sendo o currículo um dos instrumentos principais neste cenário. Os conhecimentos, do ponto de vista da escola, muitas vezes, estão organizados em conteúdos programáticos e em eixos da formação, conforme expressa o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996). Apesar das severas críticas atribuídas a este documento, como formato prescritivo, linear, fragmentado, descontextualizado e fruto de processo de construção que não escutou os anseios de escolas, educadores, famílias e universidades, esta é uma referência significativa para muitos educadores brasileiros.

Na esfera de compreensão da arte como expressão, nos atemos ao entendimento da produção da linguagem e a sua exteriorização em determinado contexto histórico e social. Contudo, qual a natureza da arte, no caso o teatro, na perspectiva da experiência? O que significa uma experiência teatral inserida no cotidiano escolar? O que entendemos quando nos referimos ao conceito de experiência? Algumas dessas questões compõem a problemática deste ensaio no que diz respeito à compreensão do sentido da experiência estético-teatral, apontando desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico.

Sem desconsiderar estes três aspectos da natureza artística, focaremos-nos, neste ensaio de cunho teórico-reflexivo, na compreensão sobre arte como experiência. No caso do teatro, observamos que tais atribuições de forma isolada não dão conta da complexidade do fazer teatral, marcadamente pela presença, pelo sentido dado pelo sujeito à experiência vivida de natureza efêmera. Contudo, buscaremos compreender o sentido da experiência teatral, por considerar os poucos estudos e reflexões teóricas que alicerçam o teatro na escola. Diversos autores tratam a respeito da natureza da experiência teatral em uma perspectiva educativa.

Os estudos de Pupo realçam a natureza do trabalho educativo em teatro, afirmando a sua complexidade, uma vez que “a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação [...]. A representação é constituída por um conjunto de sistemas de

signos que só adquirem significado uns em relação aos outros” (PUPO, 2005, p. 1). Ao refletir sobre o campo da experiência estética em teatro e da sua natureza complexa, diversa e heterogênea, questionamos: O que se entende por experiência? Como se caracteriza uma experiência estético-teatral? Será que toda vivência em teatro pode ser considerada uma experiência? O que diferencia uma vivência de uma experiência em teatro? Tais perguntas direcionarão o nosso olhar reflexivo, com vistas a ampliar a compreensão sobre o teatro como experiência de produção de sentido, bem como analisando o ato de recepção cênica e do jogo teatral como estratégias relevantes para o ensino de teatro.

O Teatro como experiência: produção de sentido e práticas educativas

Os estudos de Larrosa Bondía auxiliam-nos na compreensão de que a experiência é resultante do sentido dado pelo sujeito ao vivenciar determinada situação. Assim, para se constituir como experiência, segundo o autor, o indivíduo precisa dar sentido a determinado acontecimento. A relação entre o sentido e a experiência pode ser tratada no campo do ensino das artes ou da arte-educação. Focaremos no entendimento da natureza da experiência no campo do ensino de teatro. Inicialmente, problematizamos que é possível o educando vivenciar determinado jogo teatral ou atividade de recepção estética, sem atribuir sentido à experiência, mesmo que a vivência possa ter um significado diverso de outro aluno no processo criativo. A reflexão sobre o conceito de experiência traçado por Larrosa Bondía ajuda-nos a compreender tal situação:

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÌA, 2002, p. 21).

O lugar do sujeito na experiência precisa, então, ser considerado quando pensamos em experiência teatral na escola. A vivência ocorre, o sujeito participa dela, mas esta não o afeta, não o toca, não o atravessa, nem faz sentido para este.

No entanto, se a experiência o arrebatou, sensibilizar, mobilizar um sentimento, uma ação ainda que tímida, uma resposta ainda que ínfima, um olhar diferente perante o cotidiano, podemos dizer que este sujeito passou por uma experiência de natureza estética.

Tais aspectos se relacionam à compreensão de arte no campo da educação, destacando a compreensão de John Dewey a respeito da atividade artística como experiência, refletindo sobre como esta se constitui no cotidiano da vida das pessoas. Para Dewey, a arte faz parte dos processos de interação entre o indivíduo e a realidade, como ação humana necessária na sua constituição enquanto ser da cultura. Nesse sentido, a arte é vista pelo autor como atitude imbricada na vida, no seu cotidiano social, e toda a vitalidade gerada no processo artístico é resultante de troca entre os indivíduos, cada um com suas experiências diferentes, chegando a afirmar que “a experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 1971, p.84). Este tipo de experiência fica a se processar no indivíduo e pode alterar o seu olhar sobre o mundo, gerando surpresa, desequilíbrios internos, desejos, está relacionada ao que compreendemos como formação em artes.

Nesse contexto de reflexão, visamos compreender a natureza da educação estética e da produção de sentido sobre a experiência educativa em arte, mais precisamente, o teatro. Para isso, retomaremos, de forma sucinta, o conceito de estética como categoria de discussão sobre a temática e trataremos do exercício teatral enquanto campo de experiência artística desencadeada por duas vias: a apreciação artística e o processo criativo mediado pelo jogo teatral. Desse modo, é importante diferenciar o sentido de *estética* aqui trabalhado dos termos “forma”, “bom-gosto” e o “belo” convencionalmente utilizados no cotidiano. Assim, o termo *estética* “evoca a concepção grega denominada de *aisthêtikê* e tem sua origem no verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (MASSA, 2002, p. 291). Ao tratarmos, portanto, do binômio “educação estética”, estamos nos referindo à educação da sensibilidade que é deflagrada pelo sujeito que dá sentido à experiência vivida.

O debate sobre a experiência em teatro e a educação estética decorre no seguinte questionamento: em que medida o ensino de teatro se constitui em experiência educativa e estética? Nesta abordagem, é importante registrar que o teatro traz, em si, um intenso vigor pedagógico por estimular no indivíduo ações de

interação cultural, de participação social, de apuro da percepção e de estímulo à criação, dentre outros aspectos. Do ponto de vista da educação estética, Duarte Jr. assevera que:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JR., 2004, p.13).

Além dessas questões postas por Duarte Jr, destaca-se o estigma do teatro como um tipo de ação que não possui propósitos educacionais ou que é fruto da ação espontaneísta, resultado do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres desta arte, constituído historicamente. Isto denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que “a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional” (EFLAND, 1998, p. 122). O autor complementa afirmando que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz.

Em consonância com o pensamento deste autor, Japiassu nos confirma que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (2007, p. 141). Desse modo, é importante enfatizar que o trabalho artístico, e em específico a experiência teatral, favorece o exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação.

Dos benefícios do teatro para a formação, destacamos a capacidade do sujeito de atribuir sentido à experiência e, potencialmente, a olhar ao seu redor, a expressar-se, ao exercício de sair de um pensamento rotineiro fundado em preconceitos sociais, a criar e improvisar situações e repensá-las do ponto de vista cênico. Ao criar situações cênicas, o ser humano estabelece uma ponte entre o

pensar e o mundo, provocando a sensibilidade, ou seja, a estesia, favorecendo a produção de sentidos. A experiência do sentido está estreitamente ligada à capacidade de leitura da obra artística e do cotidiano, através das sensações visuais, sonoras, plásticas, táteis e gestuais. Ao refletir sobre como isto se processa na atuação em teatro, podemos dizer que a experiência de produção de sentido pode ser desencadeada de diversas formas, como a criação coletiva de representação de situações sociais, a leitura de textos dramáticos, os jogos teatrais, dentre outras possibilidades de cunho metodológico.

Este conjunto de elementos possibilita-nos compreender que o trabalho artístico é produzido no âmbito da experiência estética e cultural. Sob este aspecto, Michel Maffesoli traz uma significativa contribuição, na esfera da fenomenologia, para a ampliação da discussão sobre cognição e produção de conhecimentos por meio da experiência sensível. Para o autor, é pela vivência corporal e cultural que o sujeito acessa diversos níveis de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, na medida em que tal vivência favorece um conjunto de interações entre o corpo e mente, o cognitivo e o estético. Sem separar a razão e a emoção, Maffesoli cunha o termo "sensibilidade intelectual" ou "razão sensível", como possibilidade de compreender o âmbito da cognição de modo mais amplo, não fragmentado e reduzido aos domínios técnicos, matemáticos e desprovidos dos saberes empíricos da vida social. Nesta perspectiva, o autor afirma que:

Trata-se de revitalizar a razão pura porque o mundo das formas é um mundo plural, complexo e porque induz, justamente em função desse pluralismo, ao relativismo gnoseológico. Por isso mesmo fica-se ligado à experiência, reconhece-se que a razão, não importa o que pensem os defensores do racionalismo, é construída a partir de uma intuição inteligente (MAFFESOLI, 2008, p. 140).

Maffesoli se refere à experiência como princípio de revitalização da razão técnica, ampliando a dimensão sensível do ato de conhecer. O teatro, objeto de estudo deste ensaio, por ser um tipo de arte de construção grupal do sentido da experiência, tem uma especificidade a ser considerada no cotidiano das práticas educativas escolares. A seguir, abordaremos as especificidades do trabalho pedagógico em teatro, destacando duas experiências muito difundidas no âmbito do ensino de teatro: o jogo e a recepção cênica.

O jogo teatral e a recepção: experiências estéticas do ensino de teatro

Ao longo das últimas décadas, os estudos sobre o ensino de teatro vêm se ampliando muito no país, consolidando propostas metodológicas que propiciam o contato direto do educando com o fazer cênico. Este conjunto de conhecimentos em teatro possibilita a construção de um vasto quadro teórico-metodológico de acesso à arte em experiências escolares e comunitárias.

Deste amplo conjunto de procedimentos metodológicos, destacamos duas abordagens: o jogo teatral e recepção da obra teatral. Os jogos teatrais, com um cunho improvisacional e coletivo, amplamente difundidos por autores da Pedagogia do teatro (SPOLIN, 1996; SOARES, 2006; BOAL, 2005), podem propiciar ao educando a leitura de situações fictícias, respeitando-o como um sujeito da ação que cria, transforma, opina, escuta e intervém na realidade. Já no campo da recepção teatral, autores como Jauss (2002), Soares (2010) e Desgranges (2003) atribuem um lugar ativo e produtivo à leitura da obra teatral e não meramente receptivo. Assim, o sentido dado à obra artística dependerá da realidade sensível do espectador, do seu repertório de experiências sociais e estéticas, não somente dos elementos técnicos produzidos, *a priori*, pelos artistas. Os estudos de Cláudio Cajaíba Soares endossam este posicionamento e afirmam que “[...] não se pode mais negar ou subestimar sua sabedoria [do espectador]” (SOARES, 2010, p. 1).

Para Hans Robert Jauss, questões como o horizonte de expectativas – marcadas pelas experiências anteriores do sujeito e por seus valores políticos – e referências sensíveis anteriores, influenciam as formas de leitura e de interpretação da obra de arte. Por isso, os modos de apreciação e de interpretação da obra artística variam muito de um indivíduo para o outro, com base em suas experiências acumuladas. Segundo Ricardo Japiassu, o teatro é um tipo de prática artística e cultural de grande complexidade, desenvolvida com base no ser e vir-a-ser, isto é:

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

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

Na fruição, o educando entra em contato com formas de criação em sua sala de aula, onde os criadores são as próprias crianças ou adolescentes. Tanto expressar-se quanto assistir a criação do colega são atitudes artísticas de relevante cunho pedagógico. Tais ações ampliam o repertório estético da criança, possibilitando-a o prazer da fruição e uma compreensão mais apurada do fazer teatral, uma visão crítica e reflexiva das situações dramatizadas. Assim, o ato de apreciar é composto pela análise dos meios disponíveis para o ato cênico, a reflexão sobre as estratégias utilizadas para a expressão de ideias, através de imagens, corpo e voz dos atores-aprendizes.

Além do acesso à experiência estética e de produção de sentido, é imprescindível oportunizar a frequência ao teatro, de modo a promover a apreciação de espetáculos profissionais e a ampliar o repertório estético das crianças. De acordo com o professor Flávio Desgranges, este tipo de ação proporciona ao grupo um processo de investigação e observação de

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

Assistir a espetáculos, discutir coletivamente, incentivar o posicionamento crítico e a expressão de pontos de vistas divergentes em relação à ação cênica em sala de aula constituem-se estratégias educativas de amadurecimento crítico e reflexivo. Assim, a apreciação estética amplia a capacidade de questionar as relações sociais de sua comunidade, cidade ou país, ao lançar os porquês sobre as situações vividas na sociedade representadas pela ação dramática. Referindo ao campo da pedagogia do espectador, Desgranges afirma que:

Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia (2003, p. 37).

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

O teatro, enquanto experiência de produção de sentido, é capaz de articular a cognição, a sensibilidade e o conhecimento da cultura no processo criativo, da ampliação das potencialidades gestuais, rítmicas, afetivas e intelectuais dos aprendizes. Porém, este não é um tipo de conhecimento transmitido de modo bancário (FREIRE, 1980) ou engessado, é necessária a experimentação e oportunidade contínuas para o ato de criar. A proposta aqui apresentada se refere também ao uso metodológico de jogos teatrais, partindo de imagens projetadas na cena e modificadas pelo grupo, atribuindo novos significados às diversas imagens produzidas pelo corpo da criança.

Nesse sentido, Carmela Soares (2010) prima pelo aprendizado do teatro de modo vigoroso, prazeroso e inventivo, por meio da mobilização provocada por jogos teatrais, como solucionar problemas em cena, improvisar situações e criar estratégias para encenar uma história. O vigor e o prazer da invenção cênica estão intimamente ligados à dimensão estética da experiência, no que se refere ao

significado construído na vivência teatral e ao sentido atribuído do que está sendo apreendido e apresentado em cena. Assim, “a consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação” (SOARES, 2010, p. 46-7). Ao destacar o sentido estético da experiência cênica, a autora realça a formação do olhar a partir do jogo teatral, afirmando que:

Jogar é romper com o olhar míope, deformante de si mesmo e do mundo; é redescobrir novas formas de relação, novas imagens do mundo, novos signos a partir da vivência de um processo criativo. É necessário na escola [e em contextos não escolares] fornecer um apoio ao olhar do aluno, estabelecer um contato verdadeiro com cada um deles. É necessário fazê-los sentirem-se vivos e amados (2010, p. 55).

Ensinar é, em si, um ato de transformação que envolve o conhecer, em sentido amplo, a experimentação e a criatividade, mesmo que essa experiência não extrapole para a vida real, no tempo e no ritmo esperados por nós, educadores. Tal ato de transformação – ou seja de “romper com o olhar míope” - é caracterizado tanto pela ampliação da dimensão sensível, corporal e inventiva do sujeito quanto pela perspectiva crítica do sujeito em seu contexto social. Nesse caso, podemos afirmar que a vivência com jogos teatrais se constituiu como uma experiência.

Todavia, este processo pode ser lento para alguns sujeitos, manifestando-se em outros momentos, como pode ser extremamente mobilizador para outro participante, no instante da experiência vivida. Pode ser também que, para alguns sujeitos, tal vivência nunca lhes faça sentido. Por esta razão, é impossível mensurar ou quantificar o quanto o sujeito foi tocado ou produziu algum sentido, por isso, destacamos que a relação dialógica com os educandos, bem como o estímulo à partilha coletiva sobre a experiência pode ser um excelente campo de coleta de dados para o educador da turma poder compreender qual o sentido dado às experiências vividas.

No entanto, é comum constatarmos que o cotidiano escolar organizado em rotinas diárias e semanais, em formatos padronizados que limitam e restringem as potencialidades de um processo de educação estética ou sensível. Além disso, a própria estrutura física das escolas, mais parecidas por prisões e presídios do que

espaços de formação, de empoderamento e de libertação, não favorecem à experiência sensível em teatro.

São notórios os desafios enfrentados por educadores no trabalho de teatro nas escolas. O cotidiano escolar, com raras exceções, é caracterizado pelo descaso do setor público e pela inoperância na resolução de problemas emergentes. A superlotação de salas de aula, o tempo escasso para as atividades práticas, as salas sujas, mal iluminadas e pequenas para o excesso de cadeiras e de educandos, o ambiente social hostil e opressor são problemas comumente enfrentados no cotidiano escolar. No que tange ao modelo/currículo escolar, Célida Salume acentua o autoritarismo e a precarização do ensino público:

A escola pública sobrevive sem a transformação de seu modelo rudimentar e ultrapassado, alimentando a disciplina como um dos pilares do processo educativo; o que se realiza pelo viés de uma educação autoritária, na qual o aluno, em sua maioria, não participa ativamente desse processo, e, portanto, não exercita o desenvolvimento de uma consciência crítica (2009, p. 49).

Nesse contexto, marcado pela racionalização dos processos de construção de conhecimento e pela mensuração da aprendizagem, a sensibilidade foi sempre tratada como algo menor, supérfluo ou secundário, não sendo devidamente reconhecida em sua função autopoiética. Neste tipo de escola, não há lugar para uma multiplicidade de interpretações e sentidos diversos de uma mesma realidade, por ser um tipo de organização que supervaloriza uma única lógica de compreensão e de reprodução de modelos padronizados. A sensibilidade, portanto, é compreendida de forma equivocada, como um aparato técnico de apoio à razão. No entanto, é urgente a necessidade de difusão de estudos e da compreensão da sensibilidade e sentido da experiência como um campo de abertura das possibilidades de criação, uma vez que criando, aprende-se.

Considerações finais

A valorização da experiência de produção de sentido via formação estética em teatro e a sua inclusão no cotidiano escolar representam um desafio contemporâneo para a sua inclusão na escola, na medida em que implica na revisão

de suas condutas e valores, além da reestruturação do currículo. Isto porque o trabalho com a sensibilidade e com a aprendizagem viva na sala de aula prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

No entanto, a compreensão do ensino de teatro não deve ser restringida aos objetivos de ensino, com contornos fragmentados e disciplinares, prazos estipulados verticalmente e rituais escolares sacralizados como correto e imutáveis. O caminho percorrido pelo educando para a construção de sua aprendizagem pode adquirir uma dimensão diferente do que se espera (e não por isso menos interessante), visto que se trata de um tipo de conhecimento que trabalha com a criação e expressão de diferentes sujeitos no espaço educativo. Dessa forma, a criação cênica apresenta percursos próprios, sendo que a atitude de imposição do educador pode inibir a habilidade de expressão da criança, levando-a à frustração e ao receio de não conseguir expressar-se nos moldes “corretos” e no tempo esperado.

O texto abordou, ainda, as possibilidades de ensinar teatro, por meio de dois caminhos: a recepção e o jogo teatral. Enquanto metodologia de ensino de teatro, a participação em jogos e teatrais, desperta atitudes de atenção, observação, criação de ideias e improvisação cênica. Já a recepção provoca o sujeito a efetuar leituras da obra teatral, apropriando-se de signos e modos de produção cênica de forma a ampliar o seu olhar para a experiência vivida. Compreendemos que a aula de teatro, de cunho sensível e criativo, baseia-se na prática improvisacional individual e coletiva, tendo como referência o fazer cênico e a construção dramática. Isto implica também em um tipo de atividade social de apreciação estética, visto que o participante do jogo teatral é assistido pelos colegas, como também é apreciador das demais produções em sala de aula.

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

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

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

_____. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad.de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

JAUSS, Hans Robert. *A Estética da Recepção: Colocações Gerais*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

LARROSA BONDIA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio à razão sensível*. Tradução de Albert Christophe. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

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

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva: CAPES-SP: Fapesp-SP, 2005.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*. O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOARES, Luis Cláudio Cajaíba. Espectador: contemplar ou ser contemplado? In: Portal ABRACE, 2010. Disponível em:
<http://www.portalabrace.org/vicongresso/teorias/Luiz%20Cl%EA1udio%20Cajaiba%20Soares.pdf> Acesso em 03/10/2012.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.